

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS
A „REGIONÁLIS EGYETEM” KUTATÁS
ZÁRÓKONFERENCIÁJÁNAK TANULMÁNYKÖTETE

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS

A „Regionális egyetem” kutatás
zárókonferenciájának tanulmánykötete

Szerkesztette: Juhász Erika Ph.D.

Lektorálta: Enyedi György D.Sc. habil.

Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete
Debrecen, 2006

Régió és oktatás
A „Regionális egyetem” kutatás
zárókonferenciájának tanulmánykötete

Budapest, Magyar Tudományos Akadémia
2006. június 2.

A Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Program
5/0060/2002. pályázatának záródokumentuma

Kiadja:
Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete
4032 Debrecen, Egyetem tér 1. 202. iroda

© szerzők, 2006

ISSN 9632175859

TARTALOM

Juhász Erika: <i>A szerkesztő előszava</i>	7
Enyedi György: <i>Ajánlás</i>	9

A „REGIONÁLIS EGYETEM” KUTATÁS ÖSSZEFOGLALÓ TANULMÁNYAI

Kozma Tamás: <i>Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás esete</i>	13
Süli-Zakar István: <i>Partium – A határokkal szétszabdalt régió</i>	25
Pusztai Gabriella: <i>Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete</i>	43
Juhász Erika: <i>A regionális együttműködés módszerei.</i> <i>Dokumentációs központ, konferenciák és kiadványok</i>	57

EGYHÁZI ÉS KISEBBSÉGI OKTATÁS

Murányi István: <i>Középiskolások vallásosságát</i> <i>meghatározó iskolai szocializáció jellemzői napjainkban</i>	65
Fodorné Nagy Sarolta: <i>A református egyház helyzete és nevelésügye 1948 gyűjtőpontjában</i>	75
Hoffmann Rózsa: <i>Külső szakmai ellenőrzés</i> <i>és értékelés a katolikus nevelési-oktatási intézményekben</i>	85
Gábrity Molnár Irén: <i>A vajdasági magyar felsőoktatás szerveződése</i>	105
Fényes Hajnalka: <i>Férfiak és nők az érettségi utáni képzésben, határon innen és határon túl</i>	115
Barabási Tünde: <i>Regionális felsőfokú intézmények az udvarhelyszéki kistérségben</i>	129
Péter Lilla: <i>Közoktatási reform – oktatáspolitikai – romániai magyar pedagógusok</i>	137
D. Farkas Csilla: <i>A Partiumi Keresztény Egyetem oktatáspolitikai diskurzusa</i>	147
Tarján Gergely: <i>Értékkülönbségek az egyházi</i> <i>és világi gimnáziumok között két gimnázium összehasonlító vizsgálatán keresztül</i>	159

FELNÖTTKÉPZÉS

Pordány Sarolta: <i>A 2006-os XII. Német Felnőttképzési Konferencia tanulságai</i>	169
Farkas Éva: <i>Felnőttoktatás az egész életen át tartó tanulás stratégia tükrében</i>	175
Erdei Gábor: <i>A felnőttkori tanulás regionális szegmensei.</i> <i>Egy empirikus kutatás eredményei, a dél-alföldi,</i> <i>a nyugat-dunántúli, és az észak-alföldi régiók összehasonlító elemzése</i>	185
Hartl Mónika: <i>Az Ister–Granum eurorégió az oktatás dimenziójában.</i> <i>Határ menti együttműködés a Szlovák–Magyar határszakaszon</i>	193
Éles Csaba: <i>Felnőttkor és önismeret. A felnőttkor</i> <i>főbb mentális sajátosságai és témái a bölcséleti és a szépirodalom tükrében</i>	201
Tátrai Orsolya: <i>Egészségnevelés és felnőttnevelés</i>	207
Szabó József: <i>Új megoldások a hátrányos helyzetűek továbbképzésében</i>	213
Reisz Terézia: <i>Mentorképzés a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrásfejlesztési Karán</i>	219

Miklósi Márta: <i>Az értékelés és minőségbiztosítás legfőbb kérdései a felnőttképzésben</i>	233
Fülöp Ilona: <i>Felnőttképzés és az információs társadalom</i>	241

FELSŐOKTATÁS

Bura László: <i>Felsőfokú oktatás Szatmárnémetiben és vidékén – Régen és ma</i>	247
Takács Tamara: <i>A debreceni és a kolozsvári egyetemen tanuló határon túli magyar diákok összehasonlító vizsgálata</i>	251
Bocsi Veronika: <i>Hallgatók életmódjának vizsgálata az időfelhasználás tükrében</i>	261
Bacska Katinka: <i>A szabadidő eltöltésének formái a régió hallgatóinak körében</i>	271
Pacsuta István: <i>A Debreceni Egyetem hallgatóinak értékvizsgálata</i>	279
Kóródi Márta: <i>Munkaértékek vizsgálata egyetemi és főiskolai hallgatók körében</i>	289
Tornyi Zsuzsa Zsófia: <i>Női tudósjelöltek a Debreceni Egyetemen</i>	301
Engler Ágnes: <i>Potenciális demográfiai tartalékok</i>	317
Herczegh Judit: <i>„ENTER” – A végzős hallgatók számítógép- és internet-használói szokásai</i>	325

REGIONALITÁS

Teperics Károly: <i>A Partium régió felsőoktatásának demográfiai háttere</i>	337
Nagy Krisztina: <i>Partiumi térségben segítő hivatást választó hallgatók pályorientációja</i>	345
Gödör Zsuzsanna: <i>Az Észak-Alföld és a Dél-Alföld Régiók versenyképessége az oktatás tükrében</i>	353
Ricz Judit: <i>Régió – a regionális tudományok megközelítésében</i>	359
Vargáné Bosnyák Ildikó: <i>Versenyképesség-növelés vagy felzárkózás az Észak-Alföldi Régióban – különös tekintettel a humán erőforrás-fejlesztésre</i>	367
Krisztián Béla: <i>Az európai felsőoktatási régió minőségbiztosítása és oktatása</i>	375
Juhász Attila: <i>Regionális egyetem, lokális identitás</i>	383
Petrás Ede: <i>Intézmény és lokalitás: A kisvárosi főiskolák helyi társadalomformáló hatása</i>	391
Ádám Anetta: <i>Magániskolák sajátosságai az Észak-Magyarországi régióban</i>	403
Fináncz Judit: <i>Főiskolai és egyetemi hallgatók továbbtanulási tervei a partiumi térségben</i>	411
<i>A „Regionális egyetem” kutatásban közvetlenül közreműködő kutatók</i>	421

JUHÁSZ ERIKA A SZERKESZTŐ ELŐSZAVA

A négy éves „*Regionális egyetem*” kutatási projekt eredményeit tartalmazó tanulmánykötetet tartja a kezében a kedves olvasó. A Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Program 5/0060/2002. számú projektjét a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Doktori Programja nyerte prof. dr. Kozma Tamás vezetésével. A kutatásnak már a pályázatban megfogalmazott célja az volt, hogy „*új információkat tárjon fel és közvetítsen a korszerű felsőoktatás/harmadfokú képzés szervezésével (alapításával és fejlesztésével) kapcsolatban Európa eltérően fejlett, nyugati és keleti régiói között*”.

A kutatás három jelentős szakmai feladatblokkra osztható, amelyet egy-egy kutatócsoport teljesített szakmai vezetők irányításával:

1. A hazai, a partiumi és a nemzetközi oktatáspolitikai modellek vizsgálatát prof. dr. Kozma Tamás vezette.
 2. A regionális statisztikai, társadalom-földrajzi vizsgálatokat prof. dr. Süli-Zakar István vezette.
 3. A térségbeli oktatási intézményekben végzett oktatásszociológiai felméréseket pedig dr. Pusztai Gabriella vezette.
- +1. Mindezek mellett működött a kutatási menedzsment munkacsoport vezetésével.

A jelen kötet a kutatás eredményeit bemutató zárókonferenciának, a 2006. június 2-án, Budapesten a Magyar Tudományos Akadémia Székházában tartott „*Régió és oktatás*” című nemzetközi konferenciának az előadásai és poszterbemutatói alapján készült. A kötet lektorálására prof. dr. Enyedi Györgyöt kértük fel, aki külön ajánlásában mutatja be a kutatási téma fontosságát, sokrétűségét.

A kötet szerkezetét áttekintve az első négy tanulmány a „*Regionális egyetem*” kutatás négy kutatócsoportjának munkáját foglalja össze az előbbieken már említett sorrendben. Ezt követően a tudományos részeredményeket a közreműködő kutatók munkájaként négy témakör mentén rendeztük. Az első az egyházi és kisebbségi (főként határon túli magyar) oktatás kérdéseit vizsgálja, a második a felnőttek képzésének különböző szegmenseit világítja meg, a harmadik témakör felsőoktatási kutatásokat tartalmaz, a negyedik témakör pedig az előbbieken is már többször felbukkanó regionalizmus problémakörét járja körül.

A kutatás, a konferencia és a jelen kötet sajátossága ezen témakörök összekapcsolása, összefonása, és ezáltal új kontextusba helyezése. Így válik a kutatás egy területi, társadalom-földrajzi oktatásszociológiai és oktatáspolitikai interdiszciplináris kutatássá, amely megkísérli feltárni az oktatás lehetséges további útját a vizsgált partiumi térségben. A kutatócsoport a projekt lezárulta után is tovább kívánja működtetni a megkezdett munkákat. Ennek első jele ez a kötet, amelyet már az NKFP támogatáson túl, önerőből valósítottunk meg, ezzel is jelezve, hogy a munka nem ért véget, sőt talán az alapkutatások lezárultával most kezdődik csak igazán. Ezért ez a kötet egyrészt záró eredménye a négyéves munkának, másrészt nyitánya valami újnak, amelyet reményeink szerint a kötetet bemutató szakmai találkozón, 2007. január 17-én már kész tényként mutathatunk be, mint egy új kezdeményezést a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karához kapcsolódóan: egy Felsőoktatási Kutató-Fejlesztő Központ kialakítását. Ehhez a munkához kívánok a „*Regionális egyetem*” kutatásban közvetlenül és közvetve közreműködő szakértőinknek, munkatársainknak kellő kutató, fejlesztő és innovatív potenciált, az érdeklődőknek pedig szeretettel ajánlom, hogy a kiadó egyesületünkkel, a Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesületével vegyék fel a kapcsolatot, és lépjenek a munkában együttműködő partnereink közé!

ENYEDI GYÖRGY AJÁNLÁS

A „Regionális egyetem” kutatás – amelynek mind általánosítható tapasztalatait, mind nagyszámú rész-vizsgálatát tartalmazza e kötet – két, a rendszerváltozás során kibontakozó új jelenséget, a felsőoktatás szerkezeti átalakulását és az erősödő regionalizmust kapcsolja össze. E két változás kölcsönhatásainak vizsgálata nem szokványos, ha a kutatást irányító Kozma Tamásnak köszönhetően nem is előzmény nélküli: mindenesetre mindkét említett jelenségről sok új ismeretet szerezhetünk a kölcsönhatások elemzésének eredményeként.

A felsőoktatás tömegessé válása, szerkezeti átalakulása, általános színvonal-esése, a munkaerő-piaci igények és a képzési szerkezet szétválása, a fiatal diplomások munkanélkülisége: e jelenségcsokor az 1960-as években jelent meg a legfejlettebb európai országokban és Észak-Amerikában. Egy alapvetően kedvező jelenség – a tudás-tőke felértékelődése, a tanulási idő kiterjedése – komoly társadalmi konfliktusokhoz vezetett, mert a felsőoktatás szerkezete eredetileg szűk körű elit-képzést szolgált. Az alkalmazkodás lassan haladt előre, sok szempontból eltérő módon az angolszász, a francia és a német típusú oktatási rendszerekben, ám elvben megegyezően: a felsőfokú tömeg-oktatást el kell választani a korábbiakhoz hasonló magas szintű képzést nyújtó és a tudományos pályára felkészítő fokozatoktól. Az Európai Unión belül e háromfokozatú képzés formái közeledtek egymáshoz, és eme európai normák átvételére törekszik a magyar felsőoktatási reform is – ennek előnyös következménye a nemzeti diplomák könnyű honosíthatósága és a hallgatói mobilitás. A munkaerő-piaci igények és a képzési szerkezet összehangolása mindig tökéletlen maradt.

A fenti jelenség-sor hazánkban három évtized késéssel, és a rendszerváltozás egész sajátos politikai folyamatába beágyazva tört be. Az alkalmazkodást – amelynek kezdetén vagyunk – nehezíti, hogy nemcsak oktatás-szervezési, de jelentős mértékben tulajdoni és politikai változásokat is kíván. A szervezeti átalakulás óhatatlanul sok érdeket sért, ezért sokan próbálják késleltetni. Azt sem fogják diákok és szüleik egykönnyen elfogadni, hogy a felsőoktatás első fokozata nem „klasszikus” felsőfokú képesítést ad, csak valami olyasmit, mint néhány évtizede a gimnáziumok és a technikumok.

Az elmúlt tizenöt évben a hazai regionalizmus erősödése is markáns jelenség. Ez sem egyszerű folyamat: a helyi kompetenciák erősödése még nem áll biztos nyerésre a hagyományos központi kormányzati hatalmi koncentrációval szemben. A hét statisztikai-fejlesztési régióval lakói még kevés azonosulást éreznek – ezek mesterséges és eléggé friss konstrukciók –, ám erősödik a városhoz, kistájhoz és gyakran az országhatáron átnyúló történelmi régiókhoz való kötődés. A helyi politika eminens feladata a lokális fejlődés elősegítése. A fejlődési tényezők között pedig növekvő a szerepe a tudás-alapú gazdaságnak és a tudást előállító intézményeknek. A gazdasági fejlődésben elmaradó városok és térségek tartós felemelkedést remélhetnek, ha felsőoktatási intézményt vonzhatnak, telepíthetnek – ez a városok szolgáltató intézményeit fellendítheti, a képzett értelmiségiek jelenléte a gazdaság más szektorait is vonzhatja. Az is általános tapasztalat, hogy a felsőoktatási intézmény elszigetelt maradhat, gyenge lehet szinergikus hatása, ha a végzett friss diplomások – helyi foglalkoztatás híján – el kell hagyják a régiót. Erre a problémára lehet válasz a regionális egyetem (vagy inkább főiskola, ahol ez a fél-felsőoktatási forma meghonosodott, például az Egyesült Államokban vagy Nagy-Britanniában, ott nem nevezik egyetemnek), olyan harmadfokú oktatási intéz-

mény, amely helyi kezdeményezésre, a helyi munkaerő-piaci szükséglet igényeit követve jön létre és működik. Milyen lesz jövőbeni szerepük Kelet-Közép-Európában? Támogatásra vagy ellenkérésre találnak-e és hol? Kinek részéről? Ezek még nyitott kérdések. De fontos kérdések, amelyeket nem szabad megkerülni. Ez a kötet sokoldalú választ kíván adni. A felsőoktatás és a regionális fejlődés átalakulása iránt érdeklődőknek jó szívvel ajánlom.

A „REGIONÁLIS EGYETEM” KUTATÁS
ÖSSZEFOGLALÓ TANULMÁNYAI

KOZMA TAMÁS

REGIONÁLIS ÁTALAKULÁS ÉS TÉRSÉGI VISSZHANG

A „partiumi” felsőoktatás esete

Előadásom eredeti címe valahogy így hangzott: „Az Európai Unió és a partiumi térség felsőoktatási politikája”. Ez az eredeti cím valóban mindent tartalmazott, amiről kutatásunknak ebben a záró szakaszában nekem – mint a modulok között az oktatáspolitikáért felelősnek – be kell számolnom. Miközben a régió felsőoktatását vizsgáltuk („regionális egyetem”), ennek külső, meghatározó és bekorlátozó kereteit valóban a „partiumi térségben” érvényesülő állami felsőoktatási politikák jelentették és jelentik. Maga a térség („Partium”) pedig azért különleges és érdemes a kitüntetett figyelemre, mert annak a néhány térségnek az egyike, amely az Európai Unió határait az Európai Unió kívüli világgal kapcsolja össze.

Ha mindent lefed, miért választottam előadásomnak új címet? Mert ez az új cím – „Regionális átalakulás és térségi visszhang” – mintegy megemeli és általánosítja vizsgálataink legfontosabb mondanivalóját. Azt ti., hogy azokat a nagy átalakulásokat, amelyek most és az elmúlt másfél-két évtizedben a régiókban lejátszódtak, csak akkor tudjuk fölfogni, ha a helyi hatásait is látjuk. Ezek közül a nagy, átfogó átalakulások közül – amelyeket magyarul összefoglalóan „rendszerváltozásnak” nevezünk – ebben a kutatásban csupán egyet, a felsőoktatás változását kísértük figyelemmel. Globális és lokális, hosszú távú és aktuális változások így sűrűsödnek össze abban a térségben, amelyet vizsgálataink terepül választottunk: a „Partiumban”.

Ez az előadás tehát arról szól, *hogyan határozzák meg, korlátozzák be és / vagy szabadítják föl a „partium” elnevezésű térségben a helyi-térségi szándékokat és törekvéseket a mindenkori állami oktatáspolitikák.* Előadásomban igyekszem mindazt összefoglalni, amit a kutatás során másutt már kifejtettem. Itt most nem annyira megállapításaink argumentálására fogok törekedni, mint inkább a súlypontozásra és a legfontosabb megállapítások kiemelésére. Először a felsőoktatás és a felsőoktatási politika átalakulásának néhány jellegzetességét ismertetem Kelet-Közép-Európában. Másodszor azt szeretném bemutatni, hogy a kelet-közép-európai átalakulások hogyan változnak át térségi, helyi és intézményi oktatáspolitikákká. Végül arról beszélek majd, hogy miért választottuk a „Partium” elnevezésű térséget vizsgálódásaink terepül, és hogy milyen előnyök származtak ebből az egész kutatás számára.

A kutatást, amelyre bevezetőben már többször utaltam, a Nemzeti Kutatás-Fejlesztési Program támogatta (NKFP 26-0060/2002). A programtól 2002-ben 15 MFt-ot nyertünk el a „Regionális egyetem” elnevezésű K+F projektre; ehhez saját, egyetemi forrásból 5 MFt-tal járultunk hozzá. Ez a két összeg tette lehetővé, hogy négy éven át (2002–06) olyan vizsgálatokat tudjunk szervezni és finanszírozni, amelyekbe tanszéki kollégáink a Debreceni Egyetem négy különböző tanszékéről (neveléstudomány, művelődéstudomány, társadalomföldrajz és szociológia), valamint a közösen szervezett doktori programunkban tanulók bekapcsolódhattak. A pályázat célja az volt, hogy „új információkat tárjon föl és közvetítsen a korszerű felsőoktatás/ harmadfokú képzés szervezésével (alapításával és fejlesztésével) kapcsolatban Európa eltérően fejlett, nyugati és keleti régiói között.” (Kozma 2002a). Kutatási részeredményeinkről két korábbi konferencián (Regionális egyetem, 2003, Régió és oktatás európai dimenzióban, 2005, vö. Juhász 2006), valamint számos közleményben számoltunk be (a vonatkozó közleményeket lásd a Regionális Egyetem dokumentációjában, No. 7-18). Közülük a legfontosabbakra ebben az előadásban is hivatkozni fogok.

REGIONÁLIS ÁTALAKULÁS A FELSOÓKTATÁSBAN

A megvizsgált államok – Ukrajna, Románia és Magyarország, hiszen „Partium” elnevezésű térségünk e három államhatár kereszteződésében fekszik – felsőoktatási politikája természetesen más és más. Kutatásunk során azonban nem volt nehéz néhány hasonlóságot is fölfedezni köztük. És miközben más régiós országokkal is összehasonlítottuk őket (pl. a felsőoktatási akkreditációkat vizsgálva, vö. Kozma, Rébay 2006), arra figyeltünk föl, hogy e régiós országok felsőoktatási politikája közelebb van egymáshoz, mint nyugati partnereikéhez. Van tehát olyan sajátzerűség, amely a kelet-közép-európai államok felsőoktatási politikáját jellemzi, és amelyben gyökeresen eltérnek a többi közép-európai oktatáspolitikáktól. *Ezt a sajátzerűséget a rendszerváltozásban ragadhatjuk meg.* A kelet-közép-európai oktatáspolitikákat az hasonítja egymáshoz – és az különbözteti meg Közép- vagy Nyugat-Európától –, hogy itt az oktatáspolitikai is a rendszerváltozás részévé vált az elmúlt két évtizedben. A felsőoktatási politikák ebben a régióban nem egyszerűen tükrözik a rendszerváltozást, hanem azok részei, a rendszerváltozással összefonódtak. A felsőoktatási politikák aktuális kanyarait, kiskiklásait és útkereséseit csak akkor érthetjük meg, ha a régióban végbemenő rendszerváltozásokba helyezzük vissza őket.

Itt megjegyzem, amit más helyen Süli-Zakar (Süli-Zakar 2003) eredményeire támaszkodva részletesebben is kifejtettem: azt, hogy Közép-Európa nem földrajzi, még csak nem is egyszerűen geopolitikai egység, hanem politikai ideológiai konstrukció (Kozma 2005, 22–32). „Közép-Európa” térbeli lehatárolásának hosszú története van, amely a XVIII. Századtól napjainkig, az EU-csatlakozásig nyúlik. Ebben a történetben valóban domináltak a földrajzi kísérletek, hogy „Európa közepét” megállapítsák. Ez azonban mégsem csak a földrajztudomány története, hanem legalább annyira – vagy még sokkal inkább – az európai politikai gondolkodás és hatalmi tervek története. Közép-Európát elnevezni, kijelölni és lehatárolni mindig annyit jelentett, mint terveket kovácsolni róla, illetve uralkodni fölötte. Kezdetektől tehát olyan politikai gondolkodási konstrukcióval van dolgunk, amely földrajzi fogalmakkal és lehatárolásokkal fejeződött ki. „Közép-Európa” azonban – ahogyan ma használjuk ezt a fogalmat – csupán két-három évtizedes politikai ideológiai konstrukció. Azoknak a fejében, illetve beszédjében és írásában kelt új életre, akiket ma a régió „demokratikus ellenzékének” szokás nevezni (lásd pl. Kundera 2005, 53–55). Nem túlzás tehát az állítani, hogy nemcsak az oktatáspolitikai, hanem még maga a régió elnevezése is a rendszerváltozás szülötte.

Kontinentális vagy atlanti? A nemzetközi szakirodalomban (lásd pl. Clark, Neave 1998, Vol I, 5–13) a felsőoktatás három típusát szokás megkülönböztetni (európai, azaz francia, valamint angol és amerikai). Amikor térségünk államainak felsőoktatási változásait tanulmányozni kezdtük, mi is ezekben a típusokban gondolkodtunk. Azt föltételeztük, hogy a „Partium” elnevezésű térség államai és azok felsőoktatási politikái jobban hasonlítanak az egyik vagy a másik típusra (pl. a magyarországi felsőoktatás német gyökerű, ezzel szemben a román felsőoktatás inkább francia eredetű stb.). Az eredeti föltételezésektől eltérően kutatásunk a következő eredményekkel járt:

Nincs „nyugati” vagy „keleti” felsőoktatás (pl. nyugat-európai vagy szovjet típus), mint ahogy az angol és az amerikai felsőoktatás sem számít két külön típusnak, még ha számos fontos különbség van is természetesen köztük. Ehelyett jól megkülönböztethető az európai vagy kontinentális felsőoktatás az angol-amerikai vagy atlanti felsőoktatástól. A különbség történeti gyökerekre, egészen a francia felvilágosodásig és a napóleoni háborúig vezethető vissza.

Ebben az értelemben Ukrajna, Románia vagy Magyarország felsőoktatása és felsőoktatási politikája *ugyanabba a kontinentális típusba* tartozik. Mindhárom rendszer alapjai mintegy száz évre vezethetők vissza.

A valóságos különbség e három állam, valamint más közép-európai országok – pl. Ausztria, Olaszország vagy a dél-német tartományok – felsőoktatási politikájában nem az elmúlt évszázad-

ban alakult ki, hanem *a rendszerváltozás óta*. Mint már előbb említettem, a rendszerváltozás olyan mértékben nyomta rá a bélyegét az oktatáspolitikára ebben a régióban, hogy az állami felsőoktatások és felsőoktatási politikák csak felületesen hasonlítanak más európai (európai uniós vagy közép-európai) országokéra.

Az 1989/90-es politikai fordulat – amelyet Magyarországon „rendszerváltásnak” neveznek, Romániában „forradalomnak”, Ukrajnában pedig többek között „nemzeti újjászületésnek” – *alapjaitban változtatta hasonlóvá mindhárom felsőoktatási politikát az elmúlt két évtizedben*.

E hasonlóságok miatt nem véletlen, hogy a „Partium” felsőoktatásában – bármely állam területeére essék is – *a határ különböző oldalain párhuzamokat lehet fölfedezni*.

A következőkben ezeket a párhuzamosságokat és hasonlóságokat fogom kiemelni.

Rendszerváltozás és felsőoktatási politika. A „Partiumot” alkotó államoknak a felsőoktatási politikáját, e politikák alakulását tanulmányozva három szakaszt lehet viszonylag határozottan elkülöníteni.

A kutatás kezdetén azt terveztük, hogy „nemzeti esettanulmányokat” készítünk Ukrajna, Románia, illetve Magyarország felsőoktatási politikájának alakulásáról a rendszerváltozások óta. Ezek a politikatörténeti esettanulmányok el is készültek, és alapját képezték többek között a jelen előadásnak (Mandel 2003, Gabóda 2004, Kozma 2005a). Mint az ilyen jellegű kutatásoknál lenni szokott, a nemzeti esettanulmányok készítése közben és után további összehasonlító munkák is születtek a régió felsőoktatásáról (pl. Mandel 2005, Orosz 2005, Kozma 2005, Kozma-Rébay 2006); mások pedig jelenleg is munka közben vannak. Úgyhogy az itt összefoglaltak szélesebb dokumentációs bázisra épülnek, mint a már említett nemzeti esettanulmányok.

1. szakasz: a „történelmi pillanat”. Amint ezt másutt már kifejtettem, a rendszerváltozásnak – valamennyi rendszerváltozásnak a régióinkban – volt egy ún. „nagy pillanata” (kegyelmi állapota, drámai csúcspontja, a „kairosz”, vö. Kozma, Polónyi 2004, 468). Ez a „pillanat”, amelyet itt most történelmi-nek nevezek, időben társadalmilag változva nagyjából 1990–94 közé tehető; térben pedig túlterjedt a régió ún. „rendszerváltó országain”, és valójában egész kontinensünket megrázta. Egyes korabeli értelmezések még azt is megkockáztatták, hogy a kelet-közép-európai változások és a dél-afrikai rezsimváltás (!) közt vonjanak párhuzamot, mindkét régióban a demokrácia győzelmét ünnepeelve.

Bár ez túlzásnak hat, némileg mégis érthető. Végül is azzal magyarázhatjuk, hogy a világ hatalmi megosztottsága bomlott meg, mi pedig csupán a törésvonalakra figyeltünk (Európában, illetve Afrikában).

Ilyen spekulációkba most nem bocsátkoznám. Azt azonban esettanulmányok sora támasztja alá, hogy ebben az időszakban kontinensünkön olyan döntések születtek meg egyszerre – legalább is a felsőoktatásban –, amelyeket ugyan már évtizedek óta készítettek elő, de amelyekhez, ahogy mondani szokás, addig mégsem volt meg a politikai akarat (vö. Kozma 2005, 37. és köv.). Most azonban egyszerre meglett. Vajon miért? Hiszen Olaszország vagy Németország – hogy csak kettőt említsünk az esetek közül – mégsem volt, vagy nem volt egészen „rendszerváltó országnak” nevezhető. A „keleti rendszerváltás” pedig, úgy látszik, az ő politikai elitjüket is megmozdította. Ami nem is csoda, ha visszautalok a hidegháborús hatalmi egyensúly megbomlására. A rendszerváltozás olyan politikai trauma volt az európai országok politikai vezetői számára, amelyben az évtizedek óta halogatott döntések egy-két év, néha csupán néhány hónap alatt megszülettek.

A „keleti rendszerváltás” politikai hatása nemcsak a felsőoktatási politikában, hanem a nyugati politika egyéb területein is megfigyelhető. Az 1990-es évtized első felének más politikai eseményei – az elszakadási mozgalmak térnyerésétől Németország újraegyesítéséig – ugyanezt támasztják alá.

Ez a „történelmi pillanat” szakadást okozott a korábban kialakult és változtathatatatlannak látszó hatalmi struktúrákban. Az egykori politikai uralkodó csoportok elbizonytalanodtak, alkalmanként és helyenként még le is cserélődtek. Az őket támogató vagy hozzájuk kötődő adminisztrációk szá-

bályozatlanokká váltak, működésképtelennek mutatkoztak. Mint minden „történelmi pillanatban”, itt is hatalmi vákuum alakult ki. Ebben a hatalmi vákuumban napvilágra törhettek azok a civil kezdeményezések, amelyeket a korábbi totális rendszerek eltérő határozottsággal bár, de mindhárom rendszerben sikerrel elfojtottak.

Magyarországon máig ható érvénnyel jöttek létre olyan kezdeményezések, mint pl. az önkormányzati és az önkormányzati hatásköri törvény, amely – a rendszerváltó országokban egyedülálló módon – a települési törvényhatóságok kezébe tette le többek közt a kötelező oktatás ügyét. Vagy az egyházi törvény, amely a vallásgyakorlást és a főnálló egyházi szervezeteket lényegében szétválasztotta, és az egyházi szervezeteket magánszervezetekként rendelte kezelni (beleértve intézményalapítási jogosultságait is). Az 1993-as közoktatási törvény elismerte az egykor centralizált iskolarendszer sokféleségét, és főként egy nagyon is lazán és nagyvonalúan meghatározott „nemzeti alaptantervvel”, illetve a szektorsemleges finanszírozással kívánta irányítani az oktatási rendszert.

Romániában hirtelen gombamódra szaporodni kezdtek a magánintézmények – a felsőoktatás terén is. A hosszú ideig húzódó felsőoktatási törvény, illetve annak hiánya lehetővé tette, hogy egy időben Európa talán legdiverzifikáltabb felsőoktatási rendszerre szülessék meg, már ami a fönntartókat és az alapítókat illeti. A később elfogadott és még később kialakított akkreditációs rendelkezések már kész helyzetként kezelték ezt a sokféleséget, és éppen az akkreditációs eljárások révén próbálták kordába szorítani.

Ukrajnában ez a történelmi pillanat rövidebb volt (és mint a későbbi történések mutatták, többször is megismétlődött, ahogyan az ukrainai rendszerváltozás hullámokban történik meg). A felsőoktatási törvényhozás itt is késett, nem utolsó sorban azért, mert nemcsak a felsőoktatási rendszert kellett átalakítani, hanem az államszerkezetet is: új állam született Közép- és Kelet-Európa találkozásánál (szó szerint is). Ebben a hatalmi vákuumban egyházi és kisebbségi kezdeményezések ép-púgy, mint alternatív politikai akaratok (Ukrtajna keleti részeinek elszakítási kísérletei) belefértek.

2. szakasz: *konzolidáció nemzeti keretek között.* A történelmi pillanat lezárultával, mintegy az ezredforduló környékéig nyúló időben újabb szakasz különíthető el a felsőoktatási politikák történetében. Nevezzük ezt most a konzolidáció szakaszának. Nem utolsó sorban azért, mert a hatalmi földrengések elcsitulával a váratlanul – a hatalmi elit és a „civiliek” száméara is váratlan módon – ártrendeződött viszonyok megszilárdulása következett ben. A megszilárdulás egyik jellegzetessége az volt, hogy ez a konzolidáció „nemzeti keretek” között ment végbe. Azaz a konzolidáció visszatérő jelszava a nemzeti identitás, az önálló államiság, valamint a korábban elvesztett függetlenség visszanyerése és megőrzése volt. Az 1990-es évek második felében kialakult felsőoktatási politikák számára a felsőoktatás nemcsak a politikai csatározások terepe volt (az is persze), hanem egyúttal a frissen kivívott vagy szerencsésen visszanyert nemzeti önazonosságok fontos szimbóluma is.

Románia felsőoktatási törvényhozásában az egyik visszatérő kérdés a felsőoktatási rendszer egysége, az egység megkérdőjelezése vagy – ezzel szemben – egy „multikulturális” gazdagodás volt. A felsőoktatás egységének és törvényességének helyreállítása mögött az ország nehezen kivívott és mindig féltett egysége, vagy legalább is az erre való visszatérő hivatkozás állt.

Ukrajna felsőoktatási politikája kinyilvánított módon a nemzeti önállóság szolgálatában állt. Az ott végbement központosítás (lásd pl. az ukrainai akkreditációs politikát, vö. Kozma, Rébay 2006, 143–158) legfőbb és visszatérő ideológiája a nemzeti kultúra helyreállítása, illetve kialakítása.

Miközben a *magyarországi felsőoktatás-politikusok* európai fölzárkózásról beszéltek – különösen a világbanki kölcsön fölvétele és fölhasználása időszakában –, aközben olyan nemzeti ellenőrzési rendszert építettek ki, amely a korábbiaknál szigorúbban és részdzletesebben igyekezett ellenőrizni a felsőoktatásban végbemenő folyamatokat. Az 1980-as években kialakított, jórészt spontán, egyéni és intézményi kapcsolatokat, amelyek az Egyesült Államok felé irányultak, az 1990-es évek máso-

dik felében lényegében az Európai Unió felé irányuló, illetve a határokon túli magyar nyelvű felsőoktatási kapcsolatok vették át.

A konszolidációs szakasz másik jellegzetessége az a hatalmi át- és visszarendeződés volt, amely a nemzeti keretek között a felsőoktatási politikákban is végbement. Az önállóságra, függetlenségre és identitásra való hivatkozás elfedte azt a közös folyamatot, amely mindhárom állam felsőoktatási politikájában végbement, és amelyet egyértelműen egyfajta recentralizációnak nevezhetünk. E recentralizáció eszközei mások és mások lehettek; de az eredmény mindenképp azonos lett: a kormányzati ellenőrzések megerősödése a felsőoktatási intézmények korábban kívírt önállósága fölött.

A leginkább egyértelmű ez a folyamat Ukrajnában volt, ahol a korábbi oktatási adminisztráció nem is épült le, illetve át. Egyszerűen csak magához ragadta, illetve visszavette a kezdeményezést a felsőoktatási politika alakításában. Bár a romániai felsőoktatási politika a pártharcok terepévé vált, a pártküzdelmeken és kormányváltásokon át vörös vonalként húzódik az a törekvés, hogy a felsőoktatás fölötti ellenőrző hatalmat moncentráltni kell (ebben az esetben nemcsak a kormányban, hanem pl. a Román Tudományos Akadémia bevonásával is).

3. szakasz: *visszaállamosodás*. A vizsgált felsőoktatási politikák történetének harmadik szakasza egyfajta „visszaállamosodás”. (Szándékosan használok a tárgyatlan igét a megszokottabb tárgyas ige, a „visszaállamosít” helyett; minthogy ez jobban kifejezi a folyamat objektivitását, tendenciaszerűségét.) Ez a visszaállamosodás, mint láttuk, már az 1990-es évtized második felében megindult. A vizsgált esetekben azonban – különösen egyben, a magyarországi felsőoktatási politika alakulásában – az Európai Unióhoz való csatlakozással fölgyorsult és megerősödött. (Lásd erről az ún. európai képesítési keretrendszer honi esetét: Kozma 2006.)

Egyes szakértők – Magyarországon pl. Halász Gábor (2006), Romániában Cezar Birzea (2005) – úgy vélik, hogy az európai csatlakozás nemcsak a politikatörténet harmadik szakasza, hanem egyúttal az egész átalakulás tulajdonképpeni csúcspontja, mintegy a végcélja vagy értelme is. Eszerint a nézet szerint a rendszerváltozás alapjaiban változtatta meg a (felső)oktatáspolitikai erőtereket és szereplőket; az 1990-es évtized pedig a meg-megújuló konszolidációs kísérletek évtizedének tekinthető. Ezek a konszolidációs kísérletek azonban nem vezethettek eredményre, mivel a politikai centrumnak soha nem volt elég ereje arra, hogy a politikai szereplők kísérletei között rendet és egyensúlyt teremtsen. Tiszta viszonyokat csak az európai csatlakozás teremtett; amely így véglegesítette a rendszerváltozáskor megkezdett átalakulás eredményeit, és biztosította, hogy ne lehessen visszatérés a fordsulat előtti rendszerek (felső-)oktatási politikájához. Bár az érvelés kétségtelenül meggondolandó, magam nem tudom osztani ezt a nézetet – bár egyelőre csupán egyetlen esettanulmány (a magyarországi) alternatív értelmezésére hivatkozhatom.

A felsőoktatási politikák dinamikája – valamint a hazai és más csatlakozott közép-európai országok (felső-)oktatáspolitikáink elemzése alapján inkább azt állítom, hogy a visszailleszkedés éppen a csatlakozás erősítette föl és juttatja célba. Ennek fő okait a következőkben látom:

A felsőoktatást irányító hivatalok és hivatalnokok tevékenységét legitimálja az Európai Bizottsággal és annak szervezeteivel való folyamatos kapcsolattartás. Az adminisztrációnak azok a szintjei és szervezetei gyöngülnek meg, amelyek alacsonyabb szinten fekszenek, következésképp nem kerülnek közvetlen, de talán még közvetett kapcsolatba sem az európai hivatalokkal. (Az Uniónak egyelőre szüksége van az egyes tagországok kormányzati együttműködésére; ezért a kormányzati hatásköröket nem lehet ötletszerűen helyben megszüntetni vagy uniós szinten kommunikációképtelenné tenni őket.)

Egyes országok és politikai csoportosulások folyamatos agitációja ellenére (vö. „olcsóbb állam”, „hatékony kormányzás”, „bürokrácia ellenesség”) a valóság az, hogy *nem a kormányzat karcsúsítása folyik, hanem csupán az átépítése*. A közép-európai országok – pontosabban a volt Monarchia – nem

örökölték nagyobb adminisztrációt, mint az EU régebbi tagállamai – hanem csupán másfajta adminisztrációt. Az európai csatlakozás következtében ezt most kényszerűen átépítik. Csökkenthetik a központi kormányzati szervezeteket – amelyek amúgy is ki vannak téve a négy évenkénti választásoknak és politikai hullámzásoknak – ki kell építeniük viszont azokat a szakosított hivatalokat, amelyek választásoktól függetlenül a folyó ügyeket kezelik (pl. az EU-támogatásokat fogadják, az igényeket fölmerik, a finanszírozást adminisztrálják). Sőt, véleményem szerint még az is a politikai játszma része, hogy ennek az átépítésnek csak az egyik lépését – a központi kormányzat csökkentését – szokás politikailag propagálni; miközben a másik lépés (a háttérben kiépiendő adminisztráció) homályban marad.

Ezek az ellentmondásos folyamatok alkalmat adnak az egyes tagállamok kormányzatainak arra, hogy *elmaradt, kényszerű, vagy politikailag kockázatos döntéseiket EU-köntösbe öltöztessék*, megtételéhez pedig az Európai Unióra hivatkozhasanak. Nemzeti szinten tehát az EU mintegy legitimációs forrásként jelenik meg – sokszor függetlenül a megteendő lépések céljától és/vagy kényszereitől. (Példaként a felsőoktatási politikában a futótűzszerűen terjedő „bolognai folyamatra” és annak politikai PR-jára hivatkozhatom.)

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy a harmadik szakaszban éppen *az Európai Unióhoz történő csatlakozás vagy az erre való fölkészülés támogatja azt a visszaállamosodási folyamatot*, amely az 1990-es évtizedben amúgy is megindult a vizsgált felsőoktatási politikákban. Csakhogy míg a kilencvenes években nemzeti keretek között maradt, a honi politikai retorika és csatározások foglyaként, addig az ezredforduló első évtizedében kiemelkedik a tagállami keretek közül, és úgy tűnik föl, mint valami európai uniós kényszer.

A REGIONÁLIS ÁTALAKULÁS TÉRSÉGI VISSZHANGJA

Hogyan csapódik le, jelenik meg mindez intézményi és térségi szinten? Az átalakulás, amely régiók felsőoktatásában és felsőoktatási politikájában végbement, mennyire hatott magukra az intézményekre és a társadalmakra, amelyek körülvették őket? Az állami szintű törekvések, elhatározások és döntések igazi hatása az intézmények és térségeik szintjén mutatkozik meg – csak hogy mekkora változásokkal, milyen áttételeken keresztül, mennyi torzulással? Az állami szinten lejátszódó átalakulások intézményi hatásait akkor írhatjuk le, ha az intézményeket vonzáskörzeteikkel együtt mint ún. „regionális” felsőoktatási intézményeket” vizsgáljuk meg.

A „regionális egyetem”. A „regionális egyetem” (vagy főiskola), mint korábbi kutatásainkban már rámutattunk, olyan intézmény, amely helyi vagy térségi kezdeményezésre alakult, következésképp a helyi-térségi gazdaság és társadalom igényeihez alkalmazkodik (Kozma 2002). Eltérően az országos hírű, akár nemzetközi szinten is jegyzett ősi, nagy egyetemektől – amelyeket állami vagy nemzetközi szervezetek (pl. az Egyház) hívott életre, ezeket a „regionális intézményeket” egy-egy szűkebb társadalmi kör, helyi közösség, önkormányzatok, alapítványok stb. létesítették azért, mert helyben lett szükség rájuk. Ebben az értelemben a „regionális egyetem” vagy főiskola nem országos vagy nemzetközi, hanem térségi vagy helyi; nem a nemzetközi tudományosságot tanítja, hanem a helyben szükséges szakmákat; nem a társadalmi elitet szolgálja, hanem a helyi gazdaságot és társadalmat; nem nemzetközi kutatásokat végez, hanem a helyi szükségletekre alkalmazott fejlesztéseket. Röviden: nem a nemzetközi tudományos közösség helyi képviselője – mint a klasszikus egyetemek –, hanem inkább a helyi igények szakmai-tudományos kiszolgálója. Egyfajta köztes, alternatív felsőoktatás (félfelsőfokú vagy harmadfokú intézmény).

Legalább is ez az önképük a regionális egyetemeknek és főiskoláknak – mint ezt egyesületeikben és konferenciáikon hangoztatják (vö. Illés, Vidra 2003). További kérdés, amely térségi és intézményi szintű vizsgálódásokat – többek közt „narrativa-elemzéseket” is (László 2005) – igényel, hogy

e jelszavak mögött mi is a valóság. Az eufémizmusok mögött számos esetben a helyi politikusok és a velük szövetkezett vagy általuk irányított értelmiségiek ambícióit találjuk, akik alappal-alap-talanul a lakosság továbbtanulási igényeire hivatkoznak. Kisebbségi kutatásainkból (Kozma 2005) az is kiderült, hogy az 1990-es évek „regionális egyetemei” főként uniós támogatásokból alakultak meg, illetve uniós támogatásokat vonzottak olyan térségekbe, amelyeknek nem volt más eszközük arra, hogy uniós támogatásokat igényeljenek (a felsőoktatás a tagállamok ügye, de a szakképzés munkaügyi kérdés, és mint ilyen, uniós támogatásra jogosult). Röviden: e „regionális intézmények” létrejöttének körülményei helyenként és koronként mások és mások – érdekes módon azoinban a szervezeti formák, amelyeket létrehoznak és a társadalmi funkciók, amelyeket betöltenek, mégis igen hasonlóak.

Azok számára, akik az oktatást mint társadalmi kérdést nézik, e helyi, közösségi, regionális intézmények létrejötte, fölemelkedése és esetleges elmúlása izgató tudományos probléma. Azt tükrözi ugyanis, ahogy a térség ún. helyi társadalma megszerveződik, politikai kifejezésformákat keres és érdekérvényesítésekbe bonyolódik. Ezért – mint annyiszor lenni szokott a társadalomkutatásban –, e marginális helyzetű felsőoktatási szervezetek, intézmény kezdemények jobban mutatják felsőoktatás, gazdaság és társadalom együttműködését, kölcsönhatásait és konfliktusait, mint klasszikus, megállapodott társaik, az egyetemek. (E helyi, regionális intézmények kutatásának és fejlesztésének hosszú évtizedes hagyományai vannak az Egyesült Államokban, ahol az ún. *community college*-ok egész társadalmi mozgalmat jelent.)

Felsőoktatásunk alternatívái. A regionális egyetemek ígehirdetői szerint ez az intézmény a jövő felsőoktatása, és ma EU-divat nálunk is átvenni egy-egy hasonló jelszót (pl. a helyi gazdaság szükségleteinek kielégítése, együttműködés a vállalatokkal stb.). Én mégsem vagyok biztos benne, hogy ezek a térségi intézmények a jövő felsőoktatását jelenítenék meg. Abban azonban biztos vagyok, hogy a felsőoktatás alternatívái, amelyeket nem annyira visszaszorítani kell, mint inkább helyes irányba segíteni.

Annál is inkább, mert a kelet-közép-európai átalakulások első időszakában – abban a bizonyos „történelmi pillanatban” – számos ilyen intézmény keletkezett, mégpedig a felsőoktatási *establishment* valódi alternatívájaként. És ezek az alternatív intézmények csakugyan olyan igényeket fejeztek ki, fogadtak be, amelyeket a korábbi totális rendszerek felsőoktatása nem vett tudomásul, vagy elutasított.

Térségünk mindhárom országában – különösen is Romániában és Ukrajnában – *befogadta a nemzeti kisebbségek felsőoktatás iránti igényeit*. Térségünkben az első kisebbségi intézmények (pl. a Partiumi Keresztény Egyetem vagy a mai beregszászi főiskola) kifejezetten ilyen alternatív intézményként jöttek létre abban a „történelmi pillanatban”, amelyet a rendszerváltozások iváltottak.

Mindhárom országban – akárcsak Közép-Európában másutt – *hozzájárult a városhiányos, depressziós térségek gazdasági fejlődéséhez*. Ezt különösen a „Partium” térség magyarországi oldalán tapasztalhattuk, ahol az aktuális szabályozás az 1990-es évtizedben egyenesen teret engedett e kis intézmények életre hívásának (pl. az AIFSz, akkreditált felsőfokú szakképzések kezdeményezésével).

Az államhatárok mindhárom oldalán segítettek ezek a kezdeményezések abban, hogy a *határon átnyúló együttműködések meginduljanak, erősödjenek és legalizálódjanak*. A „Partium” térség városait és vonzáskörzeteiket az államhatárok leválasztották egymásról (pl. Beregszász, Szatmárnémeti vagy Nagyvárad vonzáskörzetét). Míg más határmenti vagy határon átnyúló térségekben – pl. az Észak-Dunántúlon – a gazdaság vált az együttműködés terévé (Rechnitzer 2005), addig a „Partium” térségben a szimbolikus javak cseréje jelentette a határon átnyúló együttműködések. Ebben a térségben azok az intézmények értékelődtek föl, amelyek szimbolikus cserét bonyolítottak le. A határon átnyúló együttműködések egyik formája az olyan szimbolikus javak cseréje, mint az oktatás; és e szimbolikus javak cseréjét a „regionális egyetemek” bonyolították le.

Ez a megállapítás tovább visz bennünket a Dunántúl és a Tiszántúl fejlettségének vitáihoz. Az általánosan elfogadott szakmai vélemények szerint Magyarországon egy fejlett Dunántúl áll szemben egy elmaradott Tiszántúllal – és a fejlettségi olló kettejük között egyre nő. Kérdés azonban, hogy a fejlettség mérésére milyen mutatókat használunk. Egy kutatásunkban bemutattunk olyan összehasonlításokat is, amelyek cáfolták az egyértelmű kategorizálást (Forray, Kozma 1999).

Intézményi kezdeményezések a „Partiumban”. Kutatásunk egyik váratlan fölfedezése azok az intézmények, intézményi kezdeményezések voltak, amelyekkel a „Partium” térség magyarországi oldalán lépten-nyomon találkoztunk. Szinte mindenütt beleütköztünk olyan helyi szerveződésekbe, amelyeket éppen regisztráltattak, még nem regisztráltattak vagy elismertetni szerettek volna (vagy esetleg éppen hogy rejtegettek). Néhány szembeötlő példáról esettanulmányt is készítettünk (Nagy, Szabó, Szerepi 2005); mások meg nem is szerették volna, ha láthatókká válnak.

Az egyik kiemelkedő példa Mátészalkáé, ahol a Dunaújvárosi Főiskola kihelyezett tagozataként kezdtek meg a felsőfokú képzést. A városi vezetés közreműködésével az intézmény helyi főiskolává növi ki magát; olyan funkciókat teljesít a helybeli társadalomban, amelyeket egy helyben megszerveződő felsőoktatási intézmény rendszerint betölt. Mindez hozzájárul Mátészalka térségközponti szerepkörének megerősödéséhez és kisugárzásának növeléséhez. Szatmárnémeti és Nyíregyháza között Mátészalka fokozatosan kitölti a városhiányos teret, és vonzáskörzeti központtá emelkedik.

Egy másik példa Berettyóújfalu, amelynek megüresedő középiskolai (és gyermekvárosi) kapacitásait a helyi vezetés felsőfokú technikai képzéssel igyekszik lekötni. A helyi vezetés és a helyi értelmiség azonban ennél többre is törekszik; megfogalmazódott egy határon átnyúló bihari felsőfokú intézmény megszervezése is. Berettyóújfalu a Debrecen–Nagyvárad közti térség városi vonzásközpontjává törekszik válni, és ehhez történelmi hagyományokra (csonka-bihari megyeszékhely) hivatkoznak. Mindez nem annyira realitásokat, mint inkább helyi törekvéseket tükröz – amelyekből azonban, kedvező föltételek között helyi szervezésű félfelsőoktatás is kinőhet.

További példák hosszan sorolhatók (lásd Pusztai 2005). Külön kérdés, amelyet a kutatás eddig még nem érintett, ezeknek a helyi kezdeményezéseknek az indulása, a megjelenési formái és végül a története. További kutatásaink számára föltételezzük, hogy

- a helyi politikai ambíciók – aktuálisan a kistérségi központtá válás és /vagy a városmenedzselés – az 1990-es évek második felében *ezekben az intézményekben látott kitörési lehetőségeket*;
- e „regionális intézmények” *ugyanolyan elhatározások és tevékenységek eredményeképp* jönnek létre, mint a megvizsgált határon túli (kisebbségi, egyházi, alternatív stb.) intézmények;
- a *kihelyezett tagozatoknak és a vendégtanároknak* itt is nagy szerepük van, akárcsak az őket befogadó és az intézményszervezést kezdeményező helyi politikai és szellemi elitnek (szükség van egy kritikus tömegre, hogy az intézményszervezés megindulhasson);
- e helyi intézmény-kezdemények ugyancsak bekerülnek abba az oktatás- és kultúrpolitikai erőterbe, amelyben *a várospárosok versengenek egymással* (pl. Mátészalka és Fehérgyarmat, Berettyóújfalu és Püspökladány);
- *a helyi kezdeményezések pedig éppúgy kihívást jelentenek a térséget klasszikusan uraló nagy intézményeknek*, mint ahogy azok jelentettek egykijor egymásnak (pl. a Nyíregyházi Főiskola a Debreceni Egyetemnek, a Vasile Goldis Nyugati Egyetem a kolozsvári Babes-Bolyai Egyetem Partiumba kihelyezett tagozatainak, a beregszász főiskola az Ungvári Állami Egyetemnek). E hagyományos intézmények hasonlóan is válaszolnak a kihívásra: igyekeznek legyőzni vagy lehetetlenné tenni új versenytársaikat (amelyek, nem véletlenül, soha nem közvetlen intézményükkel kooperálnak, hanem mindig egy-egy távolabbi kevésbé fenyegetővel). Ritkább az az intézményszervezési bölcsesség, amely e kezdeményezésekben nem versenytársakat, hanem filiát lát.

Összefoglalóan azt mondhatjuk tehát, hogy a „regionális intézmények” – a „Partiumban” legáltalább is – hasonló politikai törekvések eredményeképp jöttek és jönnek létre. Azonban e törekvések más és más ideológiai köntöst öltenek, más és más „narratívában” kommunikálják őket. Ami az államhatár romániai vagy ukrain oldalán kisebbségi vitának látszik, az a határ magyarországi oldalán térségi vitaként jelenik meg. Ami az egyik felsőoktatási politikában állami recentralizációnak látszik, ugyanaz a másik felsőoktatási politikában minőségi szempontként jelenik meg. Ideológiai köntösökben és eltérő narratívákban azonban hasonló felsőoktatási politikával találékozunk a „Partium” államhatárainak mindegyik oldalán; mint ahogy hasonló társadalmi törekvéseket tükröznek a rendszerváltozás után szerveződő „regionális” felsőfokú intézmények is.

„PARTIUM” ÉS PARTIUM-TUDAT

Amikor „Partiumot” mondunk, mindig idézőjelesen mondjuk. Ez azért van így, mert az elnevezést, amit a vizsgált térségre használunk, magunk találtuk ki; mondhatnánk, egyszerű fantáziánév. Igaz, hogy földrajzi és történeti alapja van. Azt a térséget azonban, amelyet hét ukrainai járásból, a romániai Máramaros, Szatmár, Szilágy és Bihar megyéből, valamint a magyarországi Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből rakhatunk ki, a történelemben még sohasem nevezték Partium-nak. További nehézség viszont, hogy a Partium név csakugyan szerepel a hazai történelemben, és ugyancsak szerepel a Királyhágó melléki magyarság (magyar értelmiség) önzonosságának kifejezéseként a trianoni békeszerződés óta.

Azt, hogy vizsgált térségünket „Partium”-nak neveztük el, a kutatásainkat kísérő viták során sok kifogás érte. Mindkét említett ellenvetés – hogy ti. történetileg a Partium más, és hogy az elnevezést más már másra foglalta le – elhangzott már. Süli-Zakar István történeti földrajzi tanulmánya (lásd Süli-Zakar 2005) jól mutatják a földrajzi lehatárolás történeti (geopolitikai) átlakaulását: vagyis hogy mikor és miért mely területek összefoglaló neve volt a Partium. Áttekintéséből a legfőbb tanulság talán az, hogy az elnevezés sohasem vált hivatalos államigazgatási névvé (vagyis sokféleképp használható), és hogy történetileg a Partium nagyjából mégis olyan térséget fedett le, mint amilyenben mi végeztük kutatásainkat. Ebből arra következtetnek, hogy a Partium elnevezés, ha nem is teljesen jogos, de legalább nem egészen alaptalan.

A „Partium” mint társadalmi tér. Térségünk tehát inkább tudati konstrukció, semmint igazgatási egység. Igazgatási egységként ma nem is létezhet; hiszen az, amit mi „Partium” elnevezéssel jelölünk, három állam területéhez tartozik. Kicsit hasonlóan vagyunk vele, mint az előadás elején említett Közép-Európával. Vannak ugyan történeti földrajzi tények, amelyekre visszavezethető – mégis lényegében tudati konstrukció. Földrajzi reprezentációja azoknak a törekvéseknek, amelyek a térségben élöket – az államhatárok különböző oldalain – összekötik egymással.

Államhatár, igazgatási kapcsolatok: ha a megyékből fönt kirakott térség térképét megrajzoljuk, az államhatárok föltűnő módon éppen keresztezik. A mából visszavetítve térségünk térképe művi és szokatlan; de valójában az új államhatárok elhelyezése számított annak. Nem a térség keresztezi a határokat, hanem az államhatárok magát a térséget. Az egységben szemlélt térség inkább azt köti össze, amit az államhatárok (egyelőre) elválasztanak egymástól (városokat és vonzáskörzeteiket, intézményeket és fölvevő helyeiket).

Közlekedési kapcsolatok: a trianoni békeszerződés után a térség városközpontjait összekötő vasútvonal Romániába került. A térség vasúti fővonala azóta is a Budapestről kiinduló és Ukrajnába (Záhony-Csap), valamint Romániába (Biharkeresztes-Nagyvárad) tartó két sugaras vonal. Ezek nem alkalmazkodnak a térség közlekedési szükségleteihez (a Nagyváradra tartó vonal elkerüli Debrecent). Hasonló a helyzet az utakkal: a Debrecent Nagyváraddal összekötő közút lényegében ugyanazon a nyomvonalon halad, mint amelyiken az I. világháború előtt kijelölték (a Budapest-

Nyíregyháza közti közút helyzete is csak azért más, mert a szovjet hadsereg stratégiai érdekei diktálták a korszerűsítését). A 47-es út, Bihar lehetséges fő közlekedési útja másodrendű útvonallá vált azáltal, hogy az eredeti fő útvonal a térség romániai oldalára került. A térség közlekedési kapcsolatai lényegében ma is olyan helyzetben vannak, mint amikor a térség még egységes volt; csakhogy ami akkor összekötött, az ma inkább szétválasztja a térség városközpontjait egymástól.

Gazdasági kapcsolatok: a térség városi vonzásközpontjai, mint említettem, sok esetben elvesztették vonzáskörzetüket. Tipikus példája ennek Szatmárnémeti, amely vonzáskörzetének felét, a magyarországi Szatmárt veszítette el (s a térségnek ez a körzete ezzel az ország egyik elmaradott, stagnáló körzetévé vált). Hasonló a helyzet a Beregben (nevét a magyarországi köztudat már-már elfelejtette), amely történetileg is a fejletlenek közé tartozott, de városi vonzásközpontját (Beregszász) elvesztve ma még jobban leszakadt. A térség romániai oldalán viszont a nagy vonzásközpontok – Nagyvárad, Szatmár, Nagybánya, Máramarossziget – sínylették meg azt, hogy elvesztették fölvevő körzetüket. Nemcsak tudatos politika, hanem természetes gazdasági átalakulás eredője is, hogy a térségnek ezek a városai az elmúlt csaknem egy század alatt erőteljesen átalakultak.

Kulturális és oktatási kapcsolatok: A térség városi fő központja Nagyvárad volt, amely felsőfokú kulturális szolgáltatásokkal látta el (az adott körülmények között) a térséget. A térség egyes alközpontjai – mint pl. Munkács, Szatmárnémeti, Nyíregyháza vagy Debrecen – kínálatukkal (kereskedelem, oktatás) kiegészítették a főközpont ellátó funkcióját. Egy új tudományegyetem Debrecenbe helyezésével egyfajta bversengés indulhatott el Nagyvárad és Debrecen között; de a váradi királyi akadémia hosszú időn keresztül vitathatatlanul az igazgatás- és társadalomtudományok központja maradt.

Személyközi kapcsolatok: A térség középső és nyugati részét lakó magyarság családi kapcsolatai tradicionálisan összekötötték az itt élőket. E tradíciókban száz év még belátható idő: három generáció emlékezete. Ha ezt a tudatot részben történeti reminiscenciák erősítik (pl. az irodalmi nagyságok élettörténete), részben pedig a közelebbi múlt megpróbáltatásai (pl. a világháború), akkor a személyközi kapcsolatok továbbra is elevenek tudnak maradni.

A felsoroltakból adódóan a „Partium” elnevezésű térség még ma is tekinthető egységnek. Az államhatárok két oldalán fekvő részeket az ott élők könnyen tekinthetik olyan mozgásterületnek, amelyben hagyományosan mozogni – tanulni, munkát vállalni, kereskedni, letelepedni – tudnának.

A „Partium” mint tudati konstrukció. A „Partium” azonban nem egyszerűen társadalmi tér, hanem annak a fölismerése és tudatosítása is, vagyis tudati konstrukció. Nagy (2005). Mint más hasonló földrajzi egységek és elnevezések, a „Partium” elnevezés is azokat a törekvéseket és szándékokat fejezi ki, amelyek a térségben élőket motiválják. Értelmiségekkel – elsősorban felsőoktatásban dolgozókkal, hallgatókkal, oktatókkal, valamint önkormányzati tisztségviselőkkel – folytatott beszélgetéseink alapján erről a következőket mondhatom.

A térségben élő hallgatók más térség hallgatóitól markánsan eltérő módon *a térség felsőoktatási intézményeiben tanulnak tovább*. Ezt a kutatás közben készített, valamint ahhoz fölhasznált beiskolázási statisztikák egyértelműen mutatják (Téperics 2002). Ebben az értelemben a térség két kiemelkedő felsőoktatási intézménye – a Debreceni Egyetem, valamint a Nyíregyházi Főiskola – valóban regionális intézményeknek tekinthetők.

A továbbtanulási szándékok és az intézményválasztások vizsgálata (Pusztai, Kozma 2006) azt mutatta, hogy a térségben élő és továbbtanulni szándékozó fiatalok *elsősorban a térségben elérhető intézményeket választják* (esetenként szívesen jelölik meg célpontként az államhatárokon túlról is).

A szándékok vizsgálata továbbá azt is föltárta, hogy a térségben elérhető félfelsőfokú továbbtanulások nem elégítik ki és nem oltják ki a továbbtanulási ambíciót, hanem ellenkezőleg: éppen hogy *felébresztik és tudatosítják* (Kiss 2004). Ez a körülmény részben erősíti, részben pedig magyarázza is a térségben fellelhető felsőoktatási intézmények erős regionális vonzását.

A felsőoktatásból kikerülők munkavállalási szándékainak vizsgálata (Fónai, Zolnai, Kiss 2005) pedig arra mutatott rá, hogy *elsősorban a térségben kívánnak elhelyezkedni*. Úgy is fogalmazhatok, hogy munkavállalói mobilitásuk csekélyebb, mint más térségben tanuló társaiké.

Részben az elmondottakból következik, részben pedig erősíti is azt, hogy *a térségben élők közt egy-fajta térségi identitástudat található*. Ez az identitástudat a „Partium” elnevezés különböző használatában (cégnév, beruházási szándékok, igazgatási elnevezések) visszatérően megjelenik.

A fől soroltak alapján azt mondhatjuk tehát, hogy a „Partium” elnevezés a térségbeliek – elsősorban értelmiségiek és térségi vezetők – társadalmi és politikai törekvéseit fejezi ki. Mint ilyen ép-púgy tudati konstrukció, akár csak hasonló földrajzi fogalmak és elnevezések. A térségi identitás ilyen kifejeződése nemcsak megtartó erő lehet persze, hanem elzárkózáshoz és provincializmus-hoz is vezethet. Mindkét lehetőség fönnáll ma a térségben. A következő évek fejlődése mutatja majd meg, hogy az 1990-es évek rendszerváltó eufóriájáról volt-e szó – amelyet elsodor majd az európai csatlakozás és a globalizáció –, vagy pedig azokról a törekvésekről, amelyek ezt a térséget gazdaságilag, politikailag és kulturálisan is kitölteni igyekeznek.

A „Partium” elnevezésű térség felsőoktatását vizsgálva a regionális változások térségi visszhang-jait kerestük. Ezeket a regionális változásokat abban foglalhatjuk össze, hogy a felsőoktatási poli-tika Kelet-Közép-Európában – más európai régióktól eltérően – a rendszerváltó politikák részévé vált. A felsőoktatási változások itt mások, mint a kontinens nyugati felén (és mások, mint az atlanti térségben). A felsőoktatási változások itt átpolitizáltak. Nem érthetjük meg őket anélkül, hogy vis-za ne helyeznénk eredeti kontextusukba: a rendszerváltozások hullámmzó folyamatába.

A regionális változások igazán az intézmények és térségeik szintjén csapódnak le és ragadhatók meg. Vajon mennyire határolják be az eltérő felsőoktatási politikák azt a térséget, amelyet ebben a kutatásban tüzetesebben is megvizsgáltunk? Vagy mekkora mozgásteret engednek az intézmények-nek és az őket vezetőeknek, benne dolgozóknak, szervezőknek és fenntartóknak ahhoz, hogy térségi érdekeiket érvényesítsék? A térségben számos helyen gombamódra növvő fél felsőoktatási intézmé-nyeket vizsgálva azt találtuk, hogy a „történelmi pillanat” – a totális rezsimek összeomlása és a nem-zeti keretek visszaállítása közti időszak – eddig nem látott mozgáshetőségeket biztosított. Ezekkel a lehetőségekkel számos kisebbségi, önkormányzati, egyházi és civil szervezet élt is. Ezek a törek-vések átfomálták a „Partium” felsőoktatási arculatát.

A következő évtized várhatóan a felsőoktatási döntéshozó centrumok megerősödését fogja hoz-ni. Ezt a megerősödést – sok politikai megnyilatkozás ellenére is – épp az európai csatlakozás hozza magával. Ehhez a csatlakozáshoz nagy várakozások fűződnék az államhatárok mindegyik oldalán ebben a térségben (a határok „légiesedése”, az emberi jogok hatékonyabb érvényesülése, az állami és nemzeti keretek föllazulása). Azt azonban csak a következő évtized változásai mutatják majd meg, hogy ebben a versenyfutásban – térségi kezdeményezések és állami akaratok között – melyik lesz a sikeresebb.¹

HIVATKOZÁSOK

- Birzea, C. 2005 Transition, back to Europe and educational reforms in Central and Eastern Euro-pe. Paper for the ESF SCSS Explanatory Workshop, Oxford, 8-10 July
- Clark B R, Neave G eds 1998 *The Encyclopedia of Higher Education, I-IV*. Oxford etc: Pergamon Press

1 Ez az írás a „Régió és oktatás” c. konferencián tartott előadás szerkesztett változata (MTA, Budapest, 2006. június 2.)

- Fónai M., Zolnai E., Kiss J. 2005 „A hallgatók munkaérték preferenciái.” In: Pusztai 2005, 190–204.
- Forray R. K., Kozma T. 1999 *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Gabóda B. 2004 „Az ukrán felsőoktatás változásai 1990–2003 között.” Kéziratos kutatási beszámoló. Debrecen: Regionális Egyetem dokumentációja
- Halász G. 2006 „Uniós hatások a magyar közoktatásban 2002 és 2006 között.” *Educatio* 15, 1: 3–25
- Illés P., Vidra A. 2003 „Regionális egyetem: szakirodalmi tanulmány.” Kéziratos kutatási beszámoló. Debrecen: Regionális Egyetem dokumentációja.
- Juhász E. 2006 „Kutatásmenedzsment” Előadás a Régió és oktatás c. konferencián, MTA, Budapest, 2006. jún. 2.
- Kiss A.M. 2004 „A hallgatók továbbtanulási szándékainak vizsgálata a Partium régióban.” *Educatio* 13, 1: 28–33.
- Kozma T. 2006 „Csatlakozás alulnézetben: az európai képzési keretrendszer esete.” *Educatio* 15, 1: 26–39.
- Kozma T. 2002 *Regionális egyetem*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T. 2002a „A regionális egyetem: a tervezett projekt részletes ismertetése.” Kézirat. Debreceni Egyetem: Regionális Egyetem Dokumentációja 2. sz., p. 1.
- Kozma T. 2005 *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet – Új Mandátum Kiadó
- Kozma T. 2005a „Felsőfokú képzés és regionális rendszerváltozás.” In: Pusztai 2005, 23–30.
- Kozma T., Polónyi T. 2004 “Understanding education in Europe-East: Frames of interpretation and comparison.” *International Journal of Educational Development* 24, 5: 467–77.
- Kozma T., Rébay M. eds 2006 *Felsőoktatás akkreditáció Közép-Európában*. Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet – Új Mandátum Kiadó
- Kundera, M. 2005 *Afüggöny*. Budapest: Európa
- László J. 2005 *A történetek tudománya*. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Mandel K. 2003 „A román felsőoktatási politikája változásai 1990–2003 között.” Kéziratos kutatási beszámoló, Debrecen: Regionális Egyetem dokumentációja
- Mandel K. 2005 „A konszenzusos felsőoktatási politika esélye Romániában.” In: Pusztai 2005, 52–64.
- Nagy É. 2005 „A regionális identitás megjelenésének vizsgálata.” In: Pusztai 2005, 66–77.
- Nagy É., Szabó P. Cs., Szerepi A. 2005 „Helyi kezdeményezések a harmadfokú képzésben.” In: Pusztai 2005, 78–88.
- Orosz I. 2005 „A magyar nyelvű felsőoktatás jelentősége a kárpátaljai magyarok számára.” In: Pusztai 2005, 42–51.
- Pusztai G. ed 2005 *Régió és oktatás: európai dimenziók*. Debrecen: Kiss Árpád Egyesület
- Pusztai G., Kozma T. 2006 „Hallgatók a határon.” In: Kelemen E ed. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Akadémiai (megjelenés alatt).
- Rechnitzer J. 2005 *Az észak-dunántúli régió gazdasági térkapcsolatai*. Győr: MTA Regionális Kutatások Központja
- Süli-Zakar I. 2003 „Közép-Európa és a Kárpátok Eurorégió”. Kéziratos kutatási beszámoló. Debrecen: Regionális Egyetem dokumentációja.
- Süli-Zakar I. 2005 „Régió, regionalizmus és regionalizáció.” In: Pusztai 2005, 12–22.
- Teperics K. 2002 „A Debreceni Egyetem regionális szerepe”. Kéziratos kutatási beszámoló. Debrecen: Regionális Egyetem dokumentáció

SÜLI-ZAKAR ISTVÁN

PARTIUM – A HATÁROKKAL SZÉTSZABDALT RÉGIÓ

BEVEZETÉS

Az államhatár menti fekvés a társadalmi-gazdasági fejlődésre nézve nem jelent szükségszerű hátrányt, sőt bizonyos esetben kifejezetten előnyös is lehet. Azonban Magyarországon a XX. században az államhatár bizonytalanságot és kiszolgáltatottságot jelentett a határ mentén élő embereknek, s különösen a keleti területeken jelentős gazdasági hátrányokat is eredményezett.

Az elmúlt évtizedekben Magyarország legvisszamaradottabb térségeit, az ÉK-i határmentén fekvő elmaradott területeket kutatva igyekeztünk feltárni az elmaradottság okait. A hátráltató tényezők sorában – bizonyítottuk több tanulmányban – a határmentiség kitüntetett szerepet játszott.

A határmentiség Magyarországon általában elmaradottságot jelent, mert a határ menti területeink alig integrálódnak az ország gazdasági életébe, szélsőségesen periferikus helyzetük miatt nem tudnak igazából bekapcsolódni a területi munkamegosztásba, másrészt ezeknek a határ menti (döntően rurális) területeknek a XX. században alig volt kapcsolatuk a szomszédos országokkal, illetve a határon túli, földrajzilag egyébként igen közel fekvő (nagy)városokkal.

Európában a XVII. századtól a létrejövő nemzetállamok húzták meg az államhatáraikat, mint identitásuk alapját és önállóságuk szimbólumát. Az államhatár századokon keresztül a legtöbb esetben ezért elhatárolást (elhatárolódást) és elválasztást jelentett. Alapjában véve elmondhatjuk, hogy nincsenek jó vagy rossz határok, hanem a berendezkedő állam tölti fel emocionális tartalommal a határok fogalmát: előnyöket, vagy hátrányokat tulajdonít neki. Az európai nemzetállamok legtöbbször elzáró és védekező szerepet szántak a határoknak, a határ túloldalán elhelyezkedő ellenséggel szemben.

A II. világháború után azonban Nyugat-Európában egyre jobban megerősödött az úgynevezett „euroregionális” szemlélet, amely szerint a jövő Európája nemcsak a nemzetállamok Európájaként, hanem az azonos érdekeltségű (esetleg határmenti) területekből kialakított régiók Európájaként is értelmezhető.

Örömmel tapasztalhattuk, hogy például az országhatárokon átívelő eurorégiók a XX. század végén már egyre alkalmasabbnak bizonyultak az államok közti, eddig meg nem oldott konfliktusok kezelésére. A kibontakozó határon átnyúló kapcsolatok ily módon rendkívül nagy szerepet játszottak Nyugat-Európa egyesülési folyamatában. Az államközi kapcsolatok javulásával párhuzamosan javult a határok két oldalán lévő emberek és közösségek helyzete is, hiszen a kiszélesedő határon átnyúló együttműködés az élet csaknem minden területét érinti, s hatással van a társadalmi-kulturális-gazdasági, sőt az egyéni (rokon, baráti) kapcsolatok kialakulására, elmélyülésére is (Szűcs I. 2003).

A nyugat-európai pozitív példák, s a mi térségünkben tapasztalt hiányosságok késztettek arra, hogy kutatásainkkal (esetenként szakmai tanácsainkkal, sőt a szervező munkába is bekapcsolódva) elősegítsük Kelet-Közép-Európában is a határon átnyúló kapcsolatok meghonosítását, megerősödését. A nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején megkezdett munkánknak napjainkra már figyelemreméltó tudományos, sőt kézzelfogható gyakorlati eredményei is vannak. A kutatási eredmények sorában fontos hely illeti meg a Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Programok által támo-

gattott „Regionális Egyetem” (5/0060/2002) projekthez köthető előadásokat, könyveket, tanácskozásokat és konferenciákat (Kozma T. 2002).

A „Regionális Egyetem” pályázat a trianoni határokkal szétszabdalt, napjainkban Magyarország, Romániához és Ukrajnához tartozó, egykor azonban szorosan összetartozó földrajzi térség a Partium közös humán-erőforrás fejlesztési lehetőségét (elsősorban a felsőoktatási kínálatot) kutatta (BUDA M. – KOZMA T. 1997).

Partium évszázadokig államigazgatási-közigazgatási egység volt a Kárpát-medencében, s a ennek következtében olyan földrajzi-topográfiai név is lett, amelynek lakói – határainkon innen és túl – mind a mai napig használják ezt földrajzi tájnévként. Kutatásaink kezdetétől mi is a Partium nevet használtuk a vizsgált területre, mert ez a név fogja össze leginkább ezt a határokkal szétszabdalt térséget.

Az egykor összetartozó Partium történelmi-földrajzi üzenetét – úgy véljük – ugyancsak ez a topográfiai megjelölés fejezi ki legtömörebben. Természetesen a kutatási terület pontos kijelölésekor figyelembe kellett venni a mai közigazgatási határokat, hiszen a statisztikai adatszolgáltatás ezt követelte meg tőlünk. Így partiumi kutatásaink során – kissé önkényesen – a következő közigazgatási egységeket vizsgáltuk:

- Magyarország területéről: Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéket
- Ukrajnából: Kárpátalját
- Románia területéről: Bihar, Szatmár, Szilágy és Máramaros megyéket (1. ábra).



1. ábra A kutatás során elhatárolt Partium földrajzi kiterjedése

PARTIUM 1570-1860 KÖZÖTT

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

1542-ben a marosvásárhelyi országgyűlésen az erdélyi „nemzetek” Fráter Györgyöt ismerték el helytartónak, aki jelentős szerepet játszott abban, hogy a Keleti Magyar Királyságból kialakult a külön államiságú Erdélyi Fejedelemség. Az ő meghívására az 1544-es országgyűlésen teljes jogú tagként megjelentek már a Tisza menti, és a tiszántúli vármegyék képviselői is.

A Habsburgok és a Szapolyaiak hívei közötti háborúskodásnak 1570-ben a speyeri egyezmény vetett véget. Ebben a nemzetközi szerződésben szerepel először hivatalosan a Partium elnevezés is. A speyeri egyezmény (1570. aug.16.) Miksa magyar király és német-római császár, valamint Szapolyai János Zsigmond választott magyar király között létrejött egyezmény. A Bécsben megkezdődött, majd Speyerben folytatott tárgyalások eredményeképpen kötötték meg (János Zsigmondot Békés Gáspár képviselte). Az egyezmény értelmében János Zsigmond, lemondva a királyi címről, Erdély és a Partium fejedelme lett, elismerte Miksát magyar királynak, Erdélyt és az uralma alatt álló magyarországi vármegyéket (a Partiumot) pedig a Magyar Királyság részének. Beleegyezett abba, hogy az ő, ill. fiú utódainak halála után Erdély visszaszálljon a magyar királyra. Ennek fejében Miksa kötelezettséget vállalt arra, hogy az erdélyiek összes kiváltságát, adomány- és zálogbirtokait, a Szapolyaiak alatt hozott törvényeit és határozatokat érvényben tartja.

János Zsigmond nem sokáig használhatta az „Erdély és Magyarország részeinek fejedelme” címet, mert hamarosan meghalt. Halála után az erdélyi rendek a speyeri egyezményt felrúgva a Partium leghatalmasabb fölbirtokosát Báthori Istvánt választották fejedelemmé (1571-1586). A szultán magának tartotta fenn a jogot Szapolyai János Zsigmond utódjának kinevezésére, s Báthori Istvánnak elismerő-kinevező okiratot (ahdnámét) küldött. Ezzel az Erdélyi Fejedelemség a Magyar Királyságtól független – igaz török vazallus – állammá vált.

A Partium (a latin szó jelentése: részek) 1570 után tehát azoknak a kelet-magyarországi területeknek az összefoglaló neve lett, amelyek a kialakuló Erdélyi Fejedelemség közigazgatása alá kerültek. A Partiumot eredetileg öt vármegye: Bihar, Közép-Szolnok, Kraszna, Máramaros és Zaránd, valamint Kővár-vidéke, ezenkívül a karánsebesi és a lugosi kerület alkotta (2. ábra).

A XVI. század végén létrejött önálló Erdélyi Fejedelemség területe kb. 100.000 km² volt, de ebből a tulajdonképpeni Erdély csak 59.000 km²-t tett ki. A 945.000 főre becsült összlakosságból az erdélyi magyar vármegyék lakossága kb. 400.0000 fő volt, a Szászföldön 85.000 fő, a Székelyföldön 160.000 ember élt. A Partium lakossága ebben az időben kb. 300.000 fő volt, gazdasági és politikai súlya azonban mindig jóval nagyobb volt a Fejedelemségen belül, mint lakosságának aránya. Az Erdélyi Fejedelemség legismertebb, legjelentősebb uralkodói, fejedelmei jórészt a Partiumból valók voltak: János Zsigmond, a Báthoriak, Bocskai István és a Rákócziak. Az ország főkapitánya mellett a hadsereg vezetői sorában a váradi, a kővári és a huszti főkapitányok voltak a legfontosabbak. A fejedelem udvarát igen gyakran Nagyváradon rendezte be, s ez a város időnként második fővárosnak számított.

Bocskai István és Báthori Gábor hajdútelepítéseivel a Partium katonai és stratégiai jelentősége tovább nőtt a fejedelemségen belül. A hajdútelepek elsősorban a legnagyobb adót fizető Debrecent fogták közre, s a hajdúk hosszú időn keresztül – a székelyek mellett – a legjelentősebb katonai erőt jelentették, s kiemelkedő szerepet játszottak az Erdélyi Fejedelemség háborúiban.



2. ábra Magyarország 1570-ben a Speyeri Szerződés után. Forrás: Barthos – Kurucz: Egyetemes történelmi atlasz. Magyar Királyi Állami Térképészet, Budapest., 1935.



3. ábra A 7 magyarországi megyével kiegészült Partium Bethlen Gábor halálakor. Forrás: Barthos – Kurucz: Egyetemes történelmi atlasz. Magyar Királyi Állami Térképészet, Budapest., 1935.

Az Erdélyi fejedelemség 1543-ban fizetett először adót a Portának – elismerve ezzel a török szultán fennhatóságát – azonban kihasználva az Oszmán Birodalom és a Habsburgok közötti ellentéteket időnként kiterjedt politikai mozgástérrel rendelkezett. Ezt bizonyítják a Bocskai István fejedelem sikereit bizonyító Zsitvatoroki béke (1606), vagy az 1613-tól uralkodó Bethlen Gábornak a harmincéves háborúban elért figyelemreméltó eredményei. Az érsekújvári győzelem után kezdődő békétárgyalások vezettek a Partium területének lényeges kibővüléséhez.

Az 1621. december 31-én Bethlen Gábor erdélyi fejedelem II. Ferdinánd német-római császár és magyar király ellen vívott 1619-21. évi hadjáratát lezáró, a morvaországi Nikolsburgban megkötött békeszerződés. A szerződésben Bethlen lemondott választott királyi címéről, és ígéretet tett a Szent Korona visszaszolgáltatására (1622. március 22.). Cserébe örökjogon megkapta Oppeln és Ratibor sziléziai hercegségeket, valamint élethossziglan Erdélyhez csatolhatott hét felső-magyarországi vármegyét: Szatmárt, Szabolcsot, Ugocsát, Bereget, Zemplént, Borsodot és Abaújt.

A hét vármegyével kibővült Partium gazdaságát, de területét tekintve is nagyobb volt a szűkebb értelemben vett Erdélynél. A felső-magyarországi vármegyék jövedelmével gazdagodott Erdélyi Fejedelemség megnövekedett gazdasági és katonai súlya miatt a XVII. század első felében európai tényezőnek számított. A Bethlen Gáborhoz, majd utódjához I. Rákóczi Györgyhez tartozó partiumi területek – egy kicsiny Ung vármegyei keskeny sávot kivéve – teljes egészében lefedték a kutatásaink során vizsgált „Partium”-i térséget (3. ábra)

A Bethlen Gábor által elért sikerek biztosítása érdekében I. Rákóczi György is több esetben bekapcsolódott a harmincéves háborúba, s III. Ferdinánd királyt 1645-ben békekötésre kényszerítette. A linzi béke – az 1606-os béke és az 1608-as törvények alapján – biztosította a protestánsok vallásszabadságát, s ennek érvényét kiterjesztette a mezővárosokra és falvakra is. A béke kimondta, hogy az 1621. évi nikolsburgi békében átadott 7 magyarországi vármegyét Rákóczi élete végéig Erdélyhez csatolják. Szatmár és Szabolcs megyéket pedig a fejedelem fiai is megtarthatják. Rákóczi örökjogon megkapta Tokaj, Regéc és Ecsed várait, összes tartozékaikkal együtt, továbbá Nagy- és Felsőbányát.

Bethlen Gábor és I. Rákóczi György virágzó Erdélyi Fejedelemsége II. Rákóczi György uralkodása utolsó éveiben török-tatár és császári seregek által feldúlt, kifosztott és elnéptelenedett romhalmazzá változott. Sokat szenvedett a Partium területe is. A törökök 1660-ban elfoglalták Váradot, s nagy partiumi területeket csatoltak a Török Birodalomhoz.

Várad 1692-ben szabadult fel a török uralom alól a felszabadító háborúk eredményeként, s a Partium területét is 1693-ban visszacsatolták Magyarországhoz. 1690-ben I. Lipót császár kibocsátotta az Erdélyi Fejedelemség közjogi helyzetét szabályozó „Diploma Leopoldiumot”, s II. Apafi Mihály 1697-es lemondatása után ennek alapján az erdélyi fejedelmi címet a mindenkor Habsburg uralkodó viselte. Az Erdélyi Fejedelemség különálló státusza ellenére is közjogi kapcsolatban maradt a Magyar Királysággal, mert a Habsburgok a fejedelemséget, mint a Szent Korona részét birtokolták a Kiegyezésig. A Diploma Leopoldium ellenére 1704-ben a gyulafehérvári országgyűlés fejedelemmé választotta II. Rákóczi Ferencet, az 1705. évi szécsényi országgyűlés pedig kimondta a Magyar Királyság és az Erdélyi Fejedelemség konföderációját. A Rákóczi szabadságharc leverését követően a Habsburgok a Magyar Királyságtól független országgént (koronatartományként) szervezték meg az Erdélyi Nagyfejedelemséget, amelyhez 1733-tól ismét magyarországi részeket csatoltak. A XVIII-XIX. századi Partium azonban már viszonylag kis területre terjedt ki, hiszen ekkor Bihar vármegye már nem tartozott hozzá. (4. ábra).

A Közép-Szolnok, Kraszna, Kővár és Zaránd vármegyék területére kiterjedő Partium hovatarozásának kérdésével több országgyűlés is (1741. évi XVIII. tc; 1792. évi XI. tc.) foglalkozott, de a teljes terület visszacsatolásáról csak az 1836. évi XXI. tc. döntött, végrehajtásáról pedig az 1848. évi VI. tc. rendelkezett.



4. ábra Magyarország a XVIII. század első felében. Forrás: Barthos – Kurucz: Egyetemes történelmi atlasz. Magyar Királyi Állami Térképészet, Budapest., 1935.

A lemondott V. Ferdinánd helyébe lépő I. Ferenc József az áprilisi törvényeket nem szentesítette, így a szabadságharc leverését követően a Habsburg-önkényuralom időszakában Erdélyt elválasztották Magyarországtól, s visszacsatolták hozzá a Partiumot. Az 1859-i vesztt háború (Solferinó) megrendette a Habsburg-birodalmat, s mély válsága miatt engedményekre kényszerült a magyarokkal szemben is. Az 1860. október 20-án a császár által kiadott „Októberi diploma” módosította az eddigi abszolutisztikus kormányzati rendszert is. Megszüntették a kerületi helytartóságokat, visszaállították a helytartótanácsot, a kancelláriát és a megyerendszert. A közigazgatásban ismét bevezették a magyar nyelvet. Az Októberi Diploma elismerte a Partium visszacsatolását Magyarországhoz.

PARTIUM A XX. SZÁZADBAN

A Kiegyezést követően I. Ferenc József formailag is feloszlatta a kolozsvári országgyűlést (1867. június 20.), a magyar országgyűlés pedig külön törvényt hozott (1868. évi XLIII. tc) Erdély és Magyarország uniójának szabályozásáról, kimondta a polgári és politikai egyenjogúságot, valamint a „nemzetek” szerinti korábbi előjogok megszüntetését. Erdély közigazgatási különállása ezzel megszűnt, és a kiegyezéssel létrehozott Osztrák-Magyar Monarchián belül a Magyar Királyság része lett. 1876-ban megszűnt a középkorból öröklött autonómiák rendszere, a történelmi Erdély területén 15 vármegyét hoztak létre, amelyek Magyarország egységes közigazgatási rendszerébe illeszkedtek. Ugyanígy a polgári vármegyerendszerbe szervezték be a korábbi Partiumot is: Közép-Szolnok és Kraszna területéből hozták létre az új Szilágy vármegyét. Kővár vidéke döntő mértékben Szatmár vármegyéhez került, a zarándi részeket pedig megosztották Hunyad és Arad vármegyék között.



5. ábra Vásárvonal a Kárpát-medence keleti részén

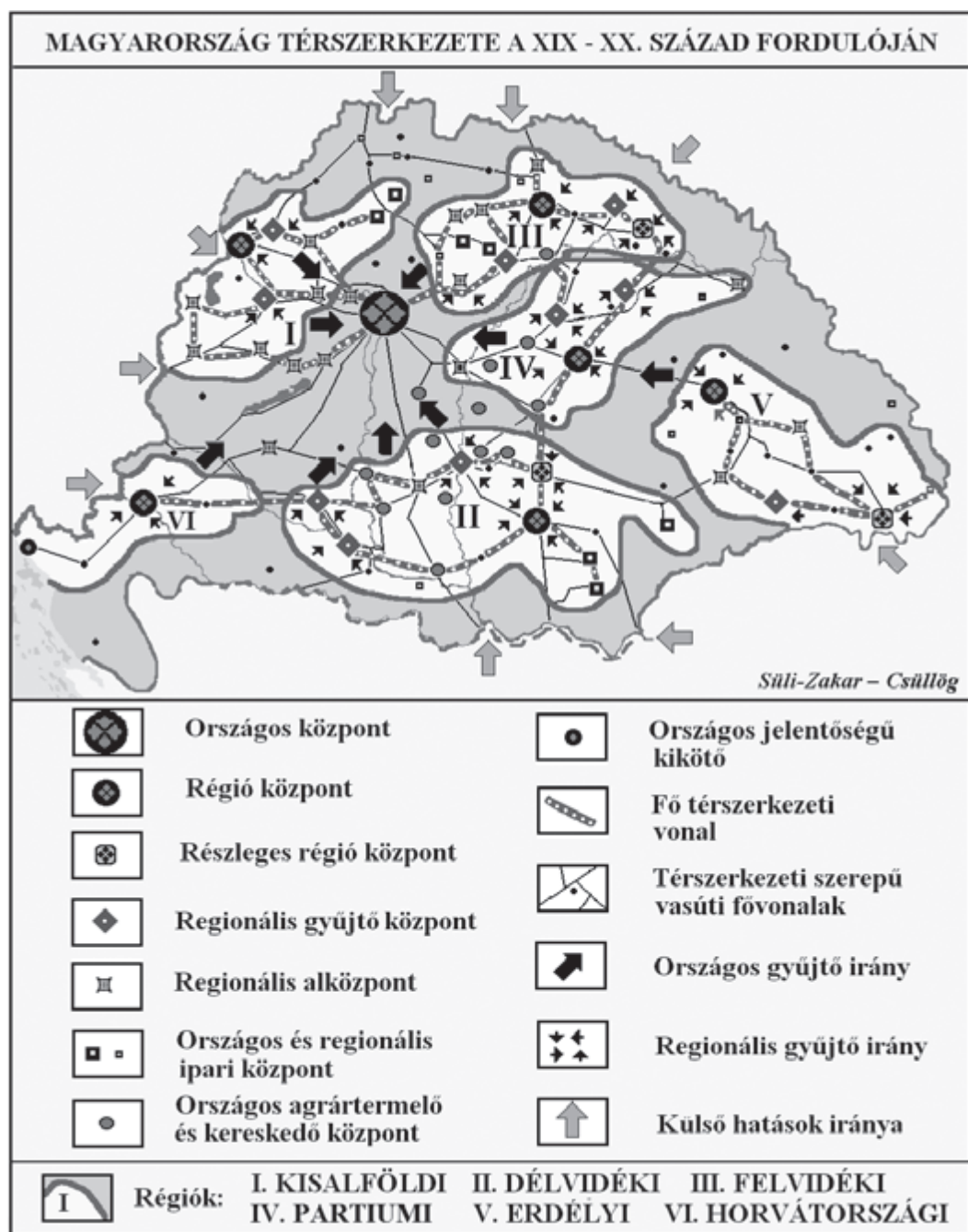
A Partium területét is átszeli az Alföld és a hozzá Északról és Keletről csatlakozó hegy- és dombvidékek érintkezési zónájában (tehát tájhatáron) kialakuló vásárvonal, vagy vásárváros-vonal (5. ábra). Ezen a vonalon helyezkednek el az eltérő tájak különböző termékeit évszázadok óta kicserélő vásárvárosok, melyeknek helyzeti energiáit a vasúthálózat meghatványozta. A magyar vasúthálózat centrális vonalai a piacközpontokból az összegyűjtött árucikkeket elsősorban Budapestre és Bécsbe szállították, a vasúti mellékvonalak pedig biztosították a városoknak a vonzáskörzeteikkel való kapcsolatot. Az Alföld keleti peremén futó vásárvonalon – természetesen a Partium területén áthúzódó részén is – fontos, sőt országos jelentőségű transzverzális vonalak is kiépültek. Ezek a transzverzális vonalak biztosították az Alföld déli és keleti területeinek az összeköttetését, illetve lehetővé tették ezeknek egyrészt a tengerparttal, másrészt az ÉK-magyarországi hegyvidéki területekkel való kapcsolatát.

Az alföldperemi vásárvonalon jelentős városi központok (Versec, Temesvár, Arad, Nagyvárad, Nagykároly, Szatmárnémeti, Nagyszőlős, Munkács, Ungvár, majd nyugatabbra Sátoraljaújhely, Kassa, Miskolc, Eger és Gyöngyös) fejlődtek, s vonzáskörzeteik lefedték a köztük lévő rurális környezetet. A vásárvonalon fekvő, s egymással szoros kapcsolatban álló nagyvárosok és vonzáskörzeteik a századfordulón elindultak a földrajzi integráció, a regionalizmus útján (SÜLI-ZAKAR I. 2005.) A Partium területén különösen a kitüntetett földrajzi helyzetben lévő város, Nagyvárad („Biharország fővárosa”) haladt sikerrel a régiószervezés útján (6. ábra). A partiumi városok (Nagyvárad, Nagykároly, Szatmárnémeti, Nagybánya, Máramarosziget) fontos szerepet játszottak a monarchia idején Budapest ellensúlyozásában, hiszen Nagyvárad és a többi „ellenpólus” (Temesvár, Arad, Szeged, Zágráb, Pozsony, Kassa, Kolozsvár stb.) térszervező funkcióik révén hozzájárultak a földrajzi decentralizáció megvalósításához.

A Partium tehát megszűnt közigazgatási területként a lakosság azonban földrajzi tájnévként tovább használta elsősorban a Nagyvárad–Zilah–Máramarosziget közötti térség megjelölésére.

A dualizmus korára a Partium területén is megteremtődtek a tőkés átalakulás lehetőségei. Az árvízmentesítési-lecsapolási munkálatok eredményeként a szántóművelésbe vonható területek aránya jelentősen megnőtt, s a kibontakozó tőkés árutermelő mezőgazdaság növekvő termékmenyiségét a gyorsan kiépülő vasúthálózat olcsón és gyorsan szállította a kereskedelmi központokba. Így a Partium (különösen síksági és dombvidéki területei) – hasonlóan a Kárpát-medence többi agrártérségéhez – az Osztrák-Magyar Monarchia élettára lett.

Az árutermelő mezőgazdaság mellett a gazdasági élet egyéb szektorai is gyors fejlődésnek indultak, megkezdődött a településhálózat átalakulása, s elindult a városok modern urbanizációja. A Partium jellegzetes átmeneti tájként a korábbi századokban is fontos szerepet játszott a Kárpát-medence térszerkezetében (SÜLI-ZAKAR I. – CSÜLLÖG G. 2000;2003), a kibontakozó tőkés fejlődés azonban alaposan felerősítette földrajzi energiáit.



6. ábra Magyarország térszerkezete a XIX-XX. század fordulóján

Az első világháborút lezáró trianoni békeszerződés hazánk északkeleti határát úgy jelölte ki, hogy az előzőekben említett vásárvonalat (s az általa felfűzött városi központok nagyobb hányadát) Csehszlovákiának, illetve Romániának ítélte. A Partium területén a határmegvonás során a legfontosabb elv a tájhatáron fekvő vásárvárosok, illetve az őket felfűző transzverzális vasútvonalak elcsa-

tolása volt. Etnikai szempontok ezen a határszakaszon sem érvényesültek, s itt az új trianoni határ lényegében kijelölhető a vasútvonalak révén (7. ábra).



7. ábra A trianoni határok és a vasútvonalak



8. ábra

A két világháború között az ellenséges szomszédi viszony az emberi, de a gazdasági kapcsolatok is csaknem lehetetlenné tette a Partium Magyarországon maradt „részeit”, s az egykori piacközpontjaik (Nagyvárad, Nagykaroly, Szatmárnémeti, Beregszász, Munkács, Ungvár stb.) között (8. ábra). Így jelentős magyarországi falusi területek maradtak városi központok nélkül a Partiumban is. Az új határ elválasztó-elzáró szerepe miatt természetesen a túlsó oldalra került vásárvárosok is megszenveték vonzáskörzetük megcsonkítását.

A Kis-Antant – elsősorban Csonka-Magyarországot sújtó – intézkedései miatt a határok katonai, politikai és gazdasági elválasztó funkciója egyre inkább megerősödött Kelet-Közép-Európában is. Az irredenta magyar politikai vezetés sem akarta a marginalizálódó határ menti területek közigazgatási megreformálását, s lehetősége pedig nem is volt a határmenti (külső) periferiává szegényedett térség gazdasági helyzetének megjavítására. Néhány „hiánycentrum” (Berettyóújfalú, Mátészalka) tétova kijelölése ugyan megtörtént a Partium területén is, de az ideiglenesnek tartott helyzet miatt tényleges városi központtá fejlesztésük érdekében alig történt valami.

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

A második világháború éveiben a Partium teljes területe – Dél-Bihar kivételével – ismét Magyarországhoz tartozott. A magyar katonaság kárpátaljai bevonulásával (1939. március 15.), s a második bécsi döntés (1940. augusztus 30.) eredményeként Észak-Erdély visszacsatolásával a partiumi terü-

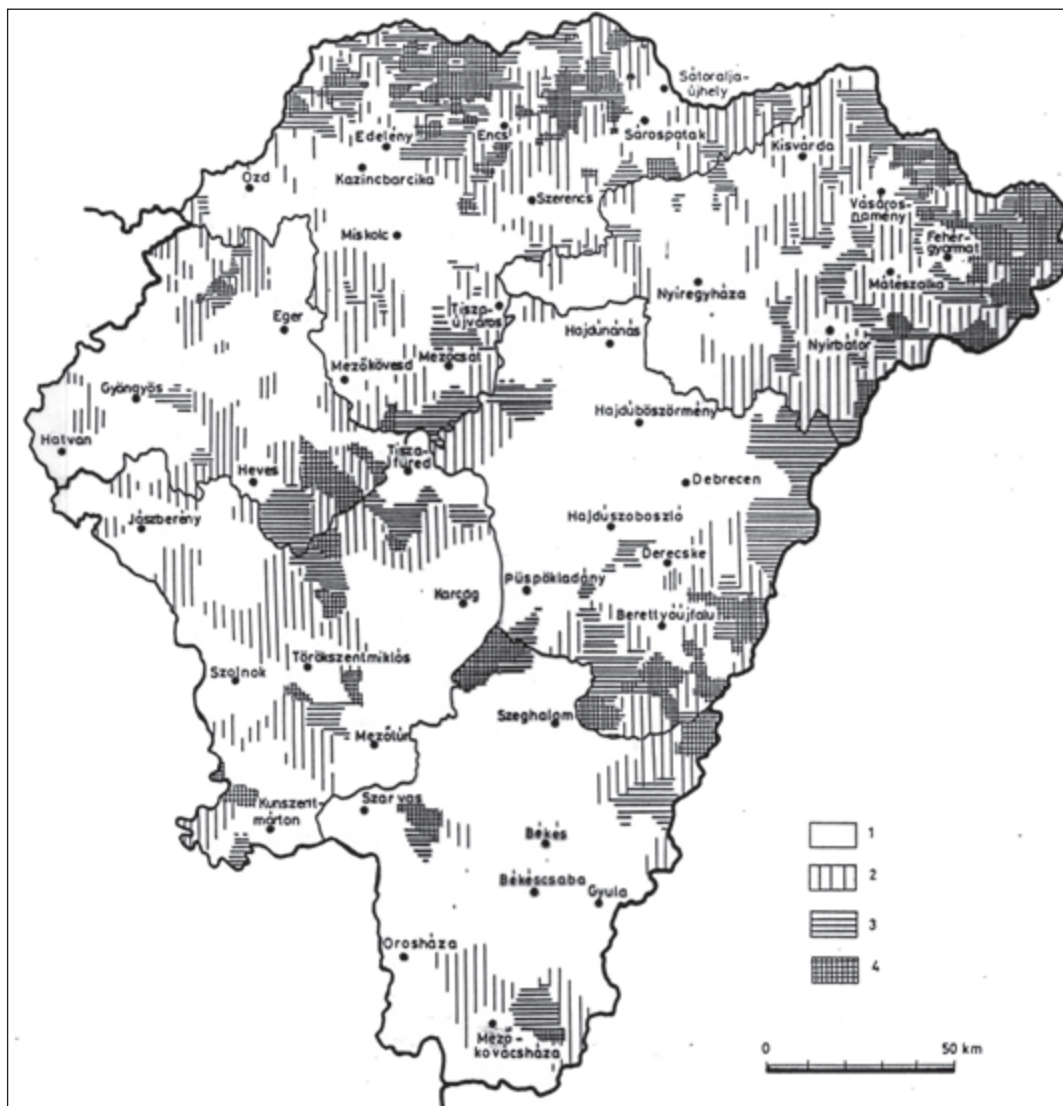
letek ismét egyesültek. Ennek pozitív hatását természetesen nem lehetett érezni egyrészt a háborús körülmények, másrészt a szélsőségesen kiéleződött etnikai ellentétek miatt.

1945 után e marginális zóna életében az egyik legjelentősebb változás a „töredék” megyék megszüntetése volt. Az itt élő érintettek máig hangoztatott, s az utóbbi időben talán még gyakrabban megfogalmazott véleménye szerint a földrajzilag is távol fekvő megyeközpontok (Nyíregyháza, Debrecen, Békéscsaba) irányítása alá került területek társadalmi-gazdasági el- és lemaradása a közigazgatási egyesítés óta (1945/50) csak fokozódott. A népességföldrajzi vizsgálatok ugyanakkor bizonyították, hogy a népesség területi mobilitásának fő mozgatóereje a gazdaság térszerkezetének alakulása, változása. Az észlelt demográfiai változásokból mindenkor következtetni lehetett a gazdasági és társadalmi folyamatokra, hiszen a fejlődést, stagnálást, vagy visszaesést éppen a népesség számának és összetételének változása követte a legérzékenyebben. Amennyiben a népesedési változásokat a fejlődés/lemaradás folyamatának indikátoraként elfogadjuk, akkor indokoltnak hat a határmenti térségek lakóinak panasza. A közigazgatási reform óta az egyesített megyék régi magterülete a megyék népességszámából is mindenütt jelentősen növelték arányukat. Ugyanakkor a hozzácsatolt területeken élők részesedése nagymértékben csökkent. Ez 1949 és 2001 között nem csak relatív csökkenést, hanem igen jelentős, abszolút számban is megnyilvánuló fogyást jelentett. A népességlvándorlás szelektív jellege következtében a határmenti térségek vesztesége demográfiai szempontból is több egyszerű népességszám-csökkenésnél.

A Magyarország északkeleti részén kialakult halmozottan hátrányos határ menti területsávot három helyen keresztezi megyehatár. Szomszédos megyék gazdasági-társadalmi értelemben periferikus területei érintkeznek itt egymással. A megyék központi települései, s az azokat összekötő tengelyek mentén sűrűsödnek a gazdaság erővonalai, ugyanakkor az elmaradott térségekben ritka szövetű térrendszer alakult csak ki (TÓTH J. – CSATÁRI B. 1983). 1949/50–1989 közötti időszak területfejlesztési gyakorlata a megyékben gyorsította a koncentrációt, s a centralizált fejlesztés hatására fokozódtak a megyéken belüli fejlettségi különbségek.

A XX. század utolsó évtizedében a hátrányos helyzetű térségek pontosabb körülhatárolása érdekében klaszterelemzést végeztünk az érintett megyék településeire vonatkozóan. Az eredményeket a megyei átlagértékhez viszonyítva kartografikusan is igyekeztünk megjeleníteni (9. ábra). A kapott térkép egyértelműen bizonyítja, hogy hazánk északkeleti részén a határváltozás által kialakult forgalmi árnyék depressziós hatását az elmúlt több mint nyolc évtized sem tudta megszüntetni, a településhálózat máig sem idomult az új határ szabta körülményekhez.

Az átlagértéktől elmaradott települések közös jellemvonása a határ mindkét oldalán az, hogy – különösen 1960 után – képtelenek voltak a népességmegtartásra. A népességmegtartó képesség hiányát ebben az esetben is több tényező együttes hatása okozta. Közös vonásként kiemelhető, hogy a vizsgált térségben a népességmegtartás ellen ható összetevők egymással szorosan összefonódva, negatív oldalakat kölcsönösen erősítve mutatkoztak. Az elmaradott határ menti falusi térségek településeinek döntő részében veszélybe került a biológiai megújuló képesség. A fiatal munkaképesek jelentős elvándorlása után a falvak többségében igen alacsony maradt a szülőképes korú nők száma és aránya. Így a születések és a halálozások egyenlege hamar negatív lett, vagyis az itteni településekre nagyarányú természetes fogyás a jellemző. (1981 óta Magyarország lakossága – ugyancsak a természetes fogyás miatt – szintén fogy.) A dinamizmusukat megőrző települések népességszáma – a pozitív vándorlási egyenleg miatt – azonban továbbra is emelkedett. A településekben – különösen a hatvanas és hetvenes években – a vándorlási veszteség igen jelentős volt, s így a népesség száma az elköltözések miatt is jelentősen csökkent. A korstruktúra az elvándorlás szelektív jellege miatt (SÜLI-ZAKAR I. 1981; Kocsis K. 1988) deformálódott. Csonka a lakosság társadalmi szerkezete is, hiszen a szakképzettséget szerzők alig, vagy egyáltalán nem találunk elhelyezkedési lehetőséget



9. ábra A halmozottan hátrányos helyzetű települések földrajzi elhelyezkedése Északkelet- Magyarországon

az említett körzetekben. Közismert, hogy a Dél-Dunántúl mellett Északkelet-Magyarországon a legnagyobb a cigány lakosság aránya, különösen a határhoz közel fekvő településeken.

A nyolcvanas években a városokba özőnlés mértéke – elsőrendűen a rosszabbodó városi fogadókészség miatt – a Partium területeken is alaposan lecsökkent. Az egészségtelen korstruktúra miatt azonban továbbra is magas maradt a halálózási arány. Ez a falvak, s ezen belül is a kistelepülések további népességfogyását jelenti.

A Partium határ menti falusi települései egyoldalúan agrárjellegűek, ugyanakkor közismert, hogy az elmúlt évtizedek redisztribúciós pénzügyi politikája állandó tőkeelvonással sújtotta a mezőgazdaságot, tehát agrártérsegeinket. A területen tapasztalható negatív demográfiai folyamat, a tartósan mutakozó tényleges fogyás, elsőrendűen a szűkös gazdasági eltartóképesség eredményeként következett be.

Egy település eltartóképesége alapvetően befolyásolja az életkörülményeket. A határ menti térségek településeiben a falusi infrastruktúra, s a falusi szolgáltatások alacsony színvonala természetesen nem fékezte le az elvándorlási folyamatot. Az ad abszurdumig vitt intézményi koncentráció a kistelepülések zömét megfosztotta a legalapvetőbb kulturális, egészségügyi és szervező-igazgató funkcióktól (EKE P.-né. 1990). Egy korábbi tanulmányunkban (SÜLI-ZAKAR I. 1982.) rámutattunk, hogy milyen szoros korreláció mutatható ki a központi szerepkör és az infrastrukturális ellátottság között. Ezek szerint elfogadható életkörülményeket csak az igazgatási szerepkört gyakorló falvak képesek nyújtani lakóiknak. A városközei falvak, különösen jó közlekedési kapcsolatok esetén, napi gyakorisággal vehetik igénybe a városi szolgáltatásokat. A Partium határ menti térségeire azonban a rossz közlekedéscsoporthelyi helyzet, az elzártság a jellemző. A városi szolgáltatások elérése különösen drága és időigényes.

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

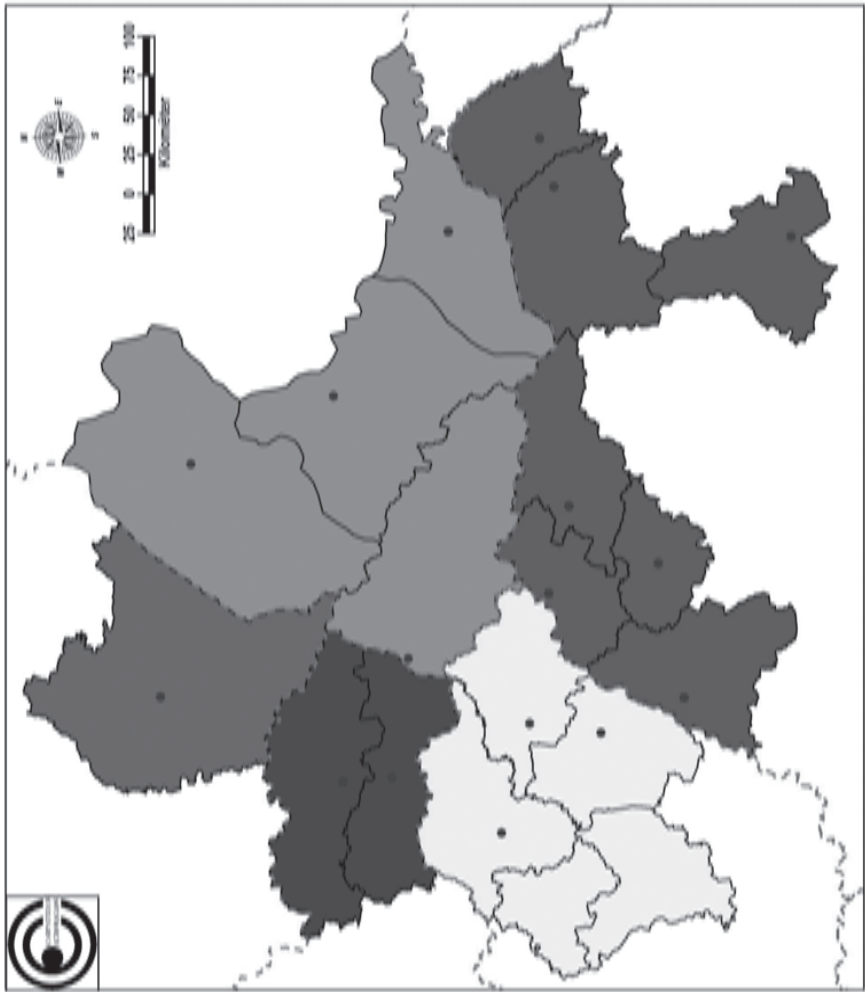
AZ ÖSSZEKÖTŐ RÉGIÓ

A magyar és a román rendszer-változás, illetve a Szovjetunió szétesését követően gyorsan – és döntően pozitív előjellel bontakoztak ki Kelet-Közép-Európában is az eurorégiós együttműködések. Az eurorégiós együttműködéseknek szükségszerű feltétele a határok korábbi elválasztó szerepének megszüntetése és átjárhatóságának biztosítása. A Partium térségében több eurorégió is alakult az elmúlt másfél évtizedben, közülük is elsőként a Kárpátok Eurorégió, amely a posztkommunista országok területén legkorábban már a kilencvenes évek elejétől igyekezett kibontakoztatni a határon átnyúló kapcsolatokat.

A Kárpátok Eurorégió Európa legnagyobb területű eurorégiói közé tartozik, s területe teljes egészében lefedi az általunk kijelölt partiumi térséget, sőt területi kiterjedése sokkal nagyobb annál (10. ábra).

A Kárpátok Eurorégió 1993. február 14-ei létrehozását többéves – többnyire kétoldalú – határmenti kapcsolatok előzték meg. A kilencvenes évek elején bekövetkezett politikai és gazdasági átalakulás Európa középső részén is felcsillantotta az interregionális együttműködés lehetőségét és lehetővé tette a nyugat-európai tapasztalatok itteni gyakorlati alkalmazását is. Közismert, hogy Közép-Európában a Kárpátok Eurorégió területét szabdalják fel leginkább államhatárok. Ezek társadalmi-gazdasági fejlődést akadályozó hatása térségünkben eléggé közismert, s az érintett területek elmaradásában jelentős részt tulajdoníthatunk a határok elválasztó szerepének. Az elmúlt évtizedekben a periférizálódó Kelet-Közép-Európán belül a Kárpátok Eurorégió által érintett területek társadalmi-gazdasági leszakadása egyre hangsúlyozottabbá vált, s egyre többen úgy látjuk, hogy a leszakadó határokkal felszabdalt térség számára az egyik legfontosabb kitörési pont a határok elválasztó szerepének csökkentése, a határmenti kapcsolatok erősítése.

A Kárpátok Eurorégió létrehozásának célja az volt, hogy megfelelő intézményi keretet biztosítson a résztvevő régióknak a határokon átnyúló együttműködések koordinálására, valamint hozzájárul-



Szám	Tagrégió	Terrület (1000 km ²)	Népesség (1000 fő)
	Magyarország	28 639	2 616
1	Borsod-Abaúj-Zemplén	7 247	746
2	Hajdú-Bihar	6 211	550
3	Heves	3 637	329
4	Jász-Nagykun-Szolnok	5 607	420
5	Szabolcs-Szatmár-Bereg	5 937	572
	Ukrajna	56 600	6 429
1	Černivci	8 100	908
2	Nano-Frankivsk	13 900	1 464
3	Utvir	21 800	2 739
4	Transcarpathia	128 960	1 288
	Lengyelország	17 926	2 112
1	Subcarpathian Province	17 926	2 112
	Szlovákia	15 746	1 543
1	Košice (Kraj)	8 993	760
2	Prešov (Kraj)	6 753	763
	Románia	42 281	3 351
1	Bihor	7 544	634
2	Botoșani	4 986	482
3	Mara Mures	6 304	540
4	Silaj	3 864	264
5	Satu Mare	4 418	398
6	Suceava	8 555	709
7	Harghita	6 610	344
19	Össz.	161 192	16 051

10. ábra A Kárpátok Eurorégió Interregionális Szövetség földrajzi kiterjedése

jon egy gyorsabb társadalmi és gazdasági fejlődéshez, s természetesen járuljon hozzá a jószomszédi kapcsolatok kialakításához az érintett országok és népek között. Erre azért van szükség, mert az európai együttműködést és egyesülést a múltból örökölt területi-etnikai problémák nehezítik. Az egyesülés legproblematisabb akadályai éppen azok a határszakaszok, ahol rendezetlen etnikai-társadalmi-gazdasági kérdések halmozódnak. Külföldi partnereinkkel megegyezően ilyen problematikus határszakasznak ítéltük meg a magyar-román, a magyar-ukrán, a magyar-szlovák, az ukrán-román és az ukrán-lengyel határt. A határon átnyúló kapcsolatok erősítésétől remélhetjük, hogy az elősegíti a jobb megértést, a helyzet tisztázását, s a társadalmi-gazdasági kapcsolatok kiszélesedését a határok mentén, a politikai kapcsolatok teljes körű normalizálódását, ahogyan ez a Kárpátok Eurorégió alapszerződésében is szerepel.

A Kárpátok Eurorégió megalakítása óta eltelt viszonylag rövid időszakban – úgy véljük – bíztató eredményeket sikerült elérni. Természetesen az Együttműködés még jelentősebb sikereket is elkönnyelhetne, amennyiben túljutna a működését gátló tényezőkhöz. Ezek elsősorban politikai jellegűek és gyökerei a korábbi századokig nyúlnak vissza. Mindenekelőtt ezzel magyarázható, hogy évekig a román és a szlovák önkormányzatok csak töredékesen vehettek részt az Eurorégió munkájában.

A politikai jellegű akadályok mellett az együttműködést lassító, az előrehaladást akadályozó adottságként, tényezőként jelentkeznek a tagországok fejletlen társadalmi, gazdasági és infrastruktúrális viszonyai is. Ezek olyan negatív tényezők, amelyeket a Kárpátok Eurorégió önmagában nem képes megoldani, de konstruktív javaslatokkal és sajátos lehetőségeivel megkönnyítheti az országos és a helyi politikusok munkáját.

A szlovákiai régiókkal és a romániai megyékkel kiegészült Kárpátok Eurorégióinak az elmúlt években kialakult a megfelelő munkarendje, bevált és európai mércével mérve is korszerűnek és demokratikusnak tekinthető szervezeti- és működési szabályzatra és céljainak elérésére megfelelő elképzelésekkel rendelkező munkabizottságokra támaszkodhat. A Kárpátok Eurorégió egyre több nyugat-európai politikai és CBC szervezettel kerül kapcsolatba, s egyre több intézménnyel és alapítvánnyal vette fel a kapcsolatot.

A Kárpátok Eurorégió területi nagysága és célkitűzései alapján nem az eurégiók, hanem a nagyobb határokon átívelő együttműködések, a munkaközösségek (ARGE-Arbeitsgemeinschaft) közé sorolható, mint amilyen pl. az Alpok-Adria Munkaközösség. Ezek a munkaközösségek nagy térségeket (vagy pl. egész országokat, mint a NORD) fognak át, s tevékenységük fókuszában az oktatási, kulturális, gazdasági, információs, műszaki-tudományos, kereskedelmi, katasztrófaelhárítási és politikai tevékenység áll. Az elmúlt tíz év eredményei között mi a Kárpátok Eurorégió (geo)politikai sikereit tartjuk éppen a legjelentősebbnek, de a többi felsorolt együttműködési terület is szerepelt már az Alapító Nyilatkozatban is. A Kárpátok Eurorégió esetében a Regionális Egyetem NKFP pályázatunk szempontjából alapvető jelentőségűnek tartjuk azt a tényt, hogy működik a Kárpátok Eurorégió Egyetemeinek Szövetsége, amelynek tagja a Partium területén működő egyetemek-főiskolák többsége (JUHÁSZ E. 2005).

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

Nagy aktivitást tanúsít Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, illetve Nyíregyháza is az euroregionális kapcsolatok szervezésében, tehát ezek az önkormányzatok kihasználják különleges geostratégiai helyzetüket. Az INTERRÉGIÓ Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Szatmár megyék és Kárpátalja kapcsolatait szervezi, épít a hármashatárból adódó kedvező lehetőségekre. A „Nyíregyházi Kezdeményezés” hozta létre az EUROCLIP/Eurokapocs szerveződést, amely Szabolcs-Szatmár-Bereg

megye és Nyíregyháza megyei jogú város kapcsolatait építi az Európai Unió kívüli országokkal Oroszországgal, Moldáviával és elsősorban Ukrajnával.

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

Néhány nappal ezelőtt Debrecenben megalakult a „Városok, Falvak Szövetsége kulturális régiója”, mely négy országot (Magyarországot, Szlovákiát, Romániát és Kárpátalja révén Ukrajnát) érint. – adta hírül a Hajdú Bihari Napló. A korábban elszakadt kulturális szálak összekötése a cél – fejtette ki az alakuló ülésen Nagy Dezső, Királyhelmece polgármestere, aki bízik abban, hogy ez csak az első lépés lesz, és később újabb lehetőségek nyílnak a gazdaság, a turizmus, a sport- vagy a társadalmi kapcsolatok terén. A romániai települések egy jogszabály miatt még csupán pártolótag formában vehetnek részt a munkában. (Az alapítók: Debrecen, Tokaj, Hajdúszoboszló, Tiszacsege, Berettyóújfalu, Biharkeresztes, Nyíradony, Nagyecsed, Hortobágy, Mikepércs, Királyhelmece, Munkács, Beregszász, a debreceni Református Kollégium és a Pillér Interregionális Fejlesztési Iroda.)

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

ÖSSZEGZÉS

Az államhatárokkal szétszabdalt Partiumban a határokon átnyúló együttműködések eddigi mérlegét megvonva megállapíthatjuk, hogy az eddig eltelt 16 esztendő kevésnek bizonyult mindazon fennkölt célok eléréséhez, amit az alapítók, illetve a később csatlakozott tagok célul tűztek ki maguk elé. Valamennyi országelemzésből kitűnik, hogy a résztvevő területek gazdasági felzárkózása, országukon belüli periférius helyzetük oldása mindeztidáig nem következett be. A nyugat-európai együttműködések tanulságai szerint az ilyen jellegű eredmények csak hosszú évekig tartó kitartó munkálkodás után jöhetnek létre, még a Partiumnál sokkal jobb körülmények között is, mert e térség – külső és belső – feltételrendszere korántsem mondható optimálisnak (SÜLI-ZAKAR. I. 2003).

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

Egyébként a vizsgált területekre a régi struktúrák megmerevedése, a gazdaság szerkezeti átalakulásának szinte teljes elmaradása jellemző. A szerkezetváltás szinte kizárólagos módját a leépülés jelenti, pl. az ipar bizonyos ágazataiban. Igen lassú a tőkefelhalmozási folyamat is, és közös jellemző, hogy a külföldi tőke csak igen óvatosan van jelen a térségben, többnyire alacsony hatékonyságú minivállalkozások formájában. A gazdasági helyzet ellehetetlenülése az országos értékeken felü-

li – egyes esetekben kiugróan magas – munkanélküliségi rátákban, és negatív migrációs folyamatokban jelentkezik.

E súlyos társadalmi-gazdasági helyzetből a kelet-közép-európai országok általános fellendülésétől, s az Európai Unióhoz való csatlakozástól, illetve az uniós források kibővülésétől várható. Természetesen ez utóbbihoz az eddigi pályázati lehetőségek eddiginél sikeresebb kihasználása szükséges.

Amennyiben ezek a célok és remények teljesülnek, akkor a Régiók Európájában Partium a jövőben valóban híd lehet, amely összeköti a térség országait és eszköz lehet Magyarország, Románia és Ukrajna sikeres társadalmi-gazdasági felemelkedéséhez.

HIVATKOZÁSOK

- Buda M. – Kozma T. (Szerk.) (1997): Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. – Acta Paedagogica Debrecina XCVI. Debrecen, 278 p.
- Eke P.-né (1990): Az általános iskolát nélkülöző falvak népesedési jellemzői Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (1980-1990). – Pedagógiai Műhely. Nyíregyháza, pp.52-58.
- Juhász E. 2005: Hajdú-Bihar felsőoktatási atlasza. PhD értekezés kézírata. Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár
- Kocsis K. (1988): A határ menti fekvés hatása egy régió népesedési viszonyaira. – Földrajzi Értesítő. 37. pp.137-158.
- Kozma T. (1997): Túlélés vagy felzárkózás? – Educatio VI. évf. 3. szám. Oktatókutató Intézet Budapest, pp.453-464.
- Kozma T. (2002): Regionális Egyetem. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T. (2005): Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Budapest: Új mandátum
- Süli-Zakar I. (1982): Az éltkörülmények vizsgálata. – Acta Geographica Debrecina XX. pp.115-148.
- Süli-Zakar I. (1992): A Study of State Borders as Factors Blocking Socio-Economic Progress in North-Eastern Hungary. – Geographical Review (Földrajzi Közlemények). CXVI. (XL.) vol., International Edition, pp. 53-64.
- Süli-Zakar I. (1994): Studiul sociogeografic al regiunilor slab dezvoltate asezate in aria frontierei maghiaro-romane. – Analele Universitatii din Oradea, Fascicola Geografie Oradea, Romania. pp. 95-114.
- Süli-Zakar I. (1997): Határon átnyúló kapcsolatok. – In: Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. (Szerk.: Buda M. - Kozma T.). Acta Paedagogica Debrecina XCVI., Debrecen, pp. 13-65.
- Süli-Zakar I. (1997): A Kárpátok Euro régió a régiók Európájában. – Educatio VI. évfolyam, 3. szám. Oktatókutató Intézet, Budapest, pp. 438-452.
- Süli-Zakar I – Csüllög G. (1999): Az alföldi regionalizmus történelmi előzményei. – In: Az Alföld történelmi földrajza (Szerk.: Frisnyák S.). Nyíregyháza, pp. 199-220.
- Süli-Zakar I. – K. Czimre K. – Teperics K. (2000): Cultural Identity and Diversity in the Carpathian Euroregion. – In: Cultural Uniqueness and Regional Economy. Cure3-conference on Outstanding Regions Exploring Quality in a Competitive World (Ed. E. Boneschanker). Leuwarden, The Netherlands. pp. 87-88.
- Süli-Zakar I. (2001): A Kárpátok Euro régió oktatásszociológiai szempontú elemzése. – In: Az iskola, mint az esélyteremtés, a felemelkedés eszköze. (Szerk.: Tordai A. – Zádor E.). Oktatási Minisztérium HTSART Kft. Esztergom-Budapest, pp. 32-46.

- Süli-Zakar I. (2003): A Kárpátok Eurorégió Interregionális Szövetség tíz éve. – Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen, 421 p.
- Süli-Zakar I. – Csüllög G. (2003): A regionalizmus történelmi előzményei Magyarországon. – In: A terület- és településfejlesztés alapjai. Dialóg Campus Tankönyvek – Studia Geographica, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs. pp.15-44.
- Süli-Zakar I. (2005): Régió, regionalizmus és regionalizáció. – In: Régió és oktatás – Európai dimenziók. (Szerk.: Pusztai G.) Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. pp.12-22.
- Szűcs I. (Szerk.) (2003): Társadalomtudomány – Neveléstudomány. Partium Keresztény Egyetem Partium Kiadó, Nagyvárad. 232 p.
- Tóth J. – Csatári B. (1983): Az Alföld határ menti területeinek vizsgálata. – Területi Kutatások 6. Budapest, pp.78-92.

PUSZTAI GABRIELLA

EGY HATÁRMENTI RÉGIÓ HALLGATÓ-TÁRSADALMÁNAK TÉRSZERKEZETE

Tanulmányunkban a Magyarország, Ukrajna és Románia határai mentén fekvő észak-tiszántúli térség felsőoktatási intézményeiben végzett kutatásaink eredményeit elemezzük az iskolai pályafutás és a földrajzi helyzet szempontjából. E térség társadalmának mai helyzetét meghatározza, hogy a trianoni döntés következtében a korábban egységes terület egymástól elzárt, s ezért a fejlődés fő sodrából kimaradó részekre szakadt, melynek hatására a határ mindkét oldalán elhelyezkedő területekre ma is az ún. kettős periféria-helyzet jellemző (Baranyi 2004). A térség korábban egy oktatásökológiai egységet is alkotott, amelyet jól körülrajzolnak a debreceni Református Kollégium XIX. századi partikuláit ábrázoló térképek (Barcsa 1905). Az egykori iskolaközpontok és vonzásterületeik elszakadása megerősítette azt a gazdaságilag és kulturálisan hátrányos helyzetet, amely a város-hiányos jellegből egyébként is adódik. A régió hat vizsgált felsőoktatási intézménye, a Debreceni Egyetem, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, a Nyíregyházi Főiskola, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, a Partiumi Keresztény Egyetem és a Babes-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Tanítóképző Főiskolai Kara. Jelen elemzésben arra keresünk választ, hogy milyen a hallgatótársadalmuk származási hely szerinti térszerkezete, s a fiatalokat kibocsátó lakóhelyi környezet milyen mértékben befolyásolja tanulmányi pályafutásuk alakulását.

A TÉRSÉG OKTATÁSÖKOLÓGIAI KARAKTERE

Az oktatásökológiai kutatások alapvető megfigyelése, hogy az egyén társadalmi struktúrában elfoglalt helyzetét erőteljesen árnyalják a lakóhelyhez kötődő mikroszociális hatások (Forray 1988). Ezek közé tartozik a lakóhely környékén hozzáférhető középfokú vagy felsőoktatási intézménytől mért távolság, amely különösen az alacsony társadalmi státusú fiatalok továbbtanulási döntéseit jelöli ki (Harnqvist 1978, Kozma 1975). Egy-egy oktatási szint hiányos kínálata messzemenően befolyásolja egy térség társadalmának sorsát. A Tiszántúlon például a felsőoktatás hiányos vagy gyenge hálózata mellett több kistérségben is magas a középiskolába járók aránya, így deficitese kisrégiók jöttek létre (Kozma 2004). A kétszintű érettségivel kapcsolatos újabb kutatások hívták föl a figyelmet arra, hogy Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye gimnáziumi és szakközépiskolás érettségizői mindkét szinten az országos átlag fölötti eredményt érték el, s e két megye gimnáziumi és szakközépiskolás diákjainak iskolai fejlődési mutatói kiemelkedően jók (Neuwirth 2006). Ha azt feltételezzük, hogy ez nem az utóbbi egy év kiugróan jó eredménye, akkor megállapíthatjuk, hogy a térségben a felsőoktatásra felkészültek jelentős tartaléka áll készenlétben. A korábbi adatok viszont azt mutatják, hogy e régióban a legnagyobb arányú az érettségi után rögtön esti vagy levelező képzésbe lépők aránya, valamint itt vannak a legtöbben a nem egyetemi felsőfokra jelentkezők (Híves-Forray 2002), s itt a leggyakoribb a férfiak önszelekciója a felsőfokú jelentkezésnél (Fényes-Pusztai 2006). A felsőfokú intézményekbe való bejutás és jelentkezés aránya Hajdú-Biharban még ezzel együtt is csak közepes, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében pedig alacsony (Híves-Forray 2002). Tudva azt, hogy a régió felsőoktatási képzési helyeire elsősorban a régión belülről érkezők pályáznak (Kozma 2004, Teperics 2001, 2003), valamint, hogy Pest megyét leszámítva e két megyéből a legalacsonyabb a régió kívüli felsőoktatási intézménybe jelentkezők aránya (Híves-Forray 2002), arra következtethetünk, hogy a létszámában és felkészültségében erős korcsoport elsősorban a régióban

elérhető felsőoktatási helyeket kívánja elfoglalni. Mindebből az következik, hogy ebben a viszonylag fiatal népességű térségben a tanulói önszelekció mellett a régióban elérhető képzési kínálat hiányosságai és a keretszámok alacsony volta okolható az országosnál alacsonyabb felsőoktatási belépési arányokért. A felsőoktatásba lépés utáni iskolai pályafutás alakulása szempontjából érdemes összevetnünk az intézmények oktató/hallgató arányát, hiszen különösen a hátrányos helyzetű hallgatók esetében nagy jelentősége lenne a személyközpontú oktatásnak. Ez a mutató a vizsgált térségben a NyF és a KFRTKF esetében a legmagasabb (1/24), vagyis a hátrányos helyzetű fiatalok erőteljesen megosztott oktatói figyelemmel találkozhatnak, ami nem segíti őket a felzárkózásban.

Az intézményhálózat adta lehetőségek mellett a másik mikroszociális tényező a lakóhelyi gazdasági-társadalmi környezet fejlettsége, amely szintén nagy befolyással bír az iskolai pályafutásra. E hatásmechanizmus mögött az életlehetőségek egyéni percepcióját befolyásoló környezetnek valamint a választott referenciacsoport jellegének hatásait sejtethetjük (Róbert 2001). Egy terület gazdasági-társadalmi állapotának jellemzésére különböző statisztikai jelzőszámok állnak rendelkezésünkre, amelyek a statisztikai adatokból képzett indikátorokból állnak össze, s céljuk longitudinális és területi összehasonlítás (Bukodi 2001). A legszűkebben a környezet oktatási helyzetére koncentrálnó objektív jelzőszám a képzettségi index, amelyben az írástudók aránya mellett súlyozottan szerepel az egyes területi egységekben élők által elvégzett osztályok számának átlaga. E képzettségi index tekintetében Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye az utolsó helyeken áll Magyarországon (Obádovics-Kulcsár 2003). A legtágabb társadalmi indikátor-rendszer alapján készülő területi jelezőszám tíznél is több dimenziót ölel fel (népesedés, társadalmi-gazdasági státusz, szubjektív réteghelyzet, munkaerőpiac, munkakörülmények, jövedelmek, jövedelemeloszlás, a javak és szolgáltatások kínálata és fogyasztása, közlekedés, lakáshelyzet, egészségi állapot, egészségügy, oktatás, iskolázottság, társadalmi kapcsolatok, környezetvédelem, közbiztonság, kriminalitás, szabadidő és médiafogyasztás). Az egyik legszélesebb körben elterjedt viszonylag kisszámú indikátorral dolgozó objektív jelzőszám a humán fejlettségi index (HDI), amelyben általában az adott terület lakosságának várható élettartamát, különböző iskolázottsági mutatóit (elvégzett osztályok átlagos száma, írni-olvasni tudók aránya) valamint a gazdasági aktivitást jelző mutatószámokat igyekeznek tükröztetni. Az utóbbi időben ezeket a mutatókat már kistérségi szinten is ismerjük (Obádovics-Kulcsár 2003). A HDI index kistérségi adatai szerint a vizsgált térség, de főként annak Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei része a legsós harmadban található. Nemcsak objektív, hanem szubjektív jelzőszámok is vannak, amelyek például bizonyos helyettesítő indikátorok (öngyilkosság, termékenységi adatok) vagy a foglalkozással, munkakörrel való elégedettség, a társadalmi helyzet és az életkörülmények egyéni percepciója alapján ragadják meg a társadalom életminőségét (Bukodi 2001). Az általunk vizsgált határmenti terület szubjektív jelzőszámok segítségével való leírására nem történt kísérlet, azonban az eddigi kutatások eredményei alapján összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a fejletlen régióban élő népesség alacsonyabban iskolázott, a fiataloknak kisebb az esélye a magas szintű szakmai képzettség megszerzésére, mint máshol élő társaiknak, s ezt a hátrányt a néhány kiemelkedő regionális centrum (leginkább Debrecen, kisebb mértékben Nyíregyháza) jelenléte sem változtatja meg.

A REGIONÁLIS EGYETEM KUTATÁS EDDIGI EREDMÉNYEI

Intézményi kutatásaink célja a harmadfokú képzés iránti régióbeli igények és az ezek ellátására létrejövő lehetőségek megismerése volt (Kozma-Pusztai 2006). Fel kívántuk tární, hogy a fiatalok rekrutációja jellemzően a lakóhely és a korábbi középiskola könnyen elérhető földrajzi körzetéből történik-e, vagyis az intézményhálózat betölti-e a regionális társadalmi igények kielégítésével kapcsolatos sajátos funkcióját. Ennek érdekében a kistérségi központokban indulnak-e olyan képzések,

amelyek a felsőoktatás első lépcsőfokaként átzsilipelik a területi hátrány sújtotta tanulókat a felsőoktatásba. A régió felsőoktatási intézményei ellátják-e azt a „partikulaépítő” funkciót, amelynek segítségével a továbbtanulásra kész fiatalok lakóhelyének közelébe lehet vinni a harmadfok első, bevezető, homogenizáló szakaszát, hogy a szelektív szerep helyett a régió minden kistérségéből származó fiatalnak egyforma esélyt nyújtva a diplomaszerezésre, valódi regionális hivatást töltsenek be.

2002 őszén kvalitatív módszerrel térképeztük fel a térség félfelsőfokú képzést működtető intézményeinek helyzetét. Esettanulmányokat készítettünk Baktalórántháza, Berettyóújfalu, Debrecen, Hajdúnánás, Hajdúszoboszló, Mátészalka, Nagyvárad, Nyíregyháza, Püspökladány és Vásárosnamény egy-egy félharmadfokú képzést (is) folytató intézményéről. Ezek alapján kiderült, hogy a szakképzési rendszer átalakítása miatt a legtöbb szakképzéssel foglalkozó intézmény működtet érettségi utáni OKJ-s vagy technikus képzést, azonban a környék fiataljai számára igazi kitörési pontnak számító felsőfokú szakképzést (AIFSZ) csak kevesen és kizárólag más régió erősebben piacorientált felsőfokú intézményeinek segítségével képesek akkreditáltatni. E képzéseknek is csupán töredéke képes a képzés beindításához szükséges beruházásokat elvégezni. S bár ennek a képzési formának az a célja, hogy rövid idő alatt egyetemen könnyen kiegészíthető, magas szintű, s a munkapiacra jól konvertálható tudást biztosítson, az intézményvezetők elmondták, hogy a gazdasági folyamatok hektikus változásai miatt nehéz kiszámítani, hogy milyen szakemberekre lesz szükség (Nagy-Szabó-Szerépi 2005). Vagyis a lakóhelyi regionális hátrányoknak a félharmadfokú képzés odatelepítésével való mérséklése mérséklése lényegében nem történik meg, s a fejletlen kistérségekre nézve nem működik a térség felsőoktatási intézményeinek partikulaépítő funkciója. Ezek az intézmények sokkal inkább felvállalják a partikulaépítést a határ másik oldalán elhelyezkedő, szintén kettős periféria helyzetben levő területeken, ahol nem is félharmadfokú, hanem egyesenes felsőfokú intézmények talpraállásához nyújtanak segítséget. Így tett a NyF a KMTF és a DE a PKE esetében.

2003 tavaszán az érettségi utáni (OKJ, AIFSZ, technikus) képzésben résztvevő végzős diákok (N=621) survey-vizsgálatát folytattuk le. Arra voltunk kíváncsiak, hogy kik alkotják a napjainkban bővülő félharmadfokú képzések klientúráját ebben a térségben. Feltételeztük, hogy azokban a térségekben, ahol ez a képzési kínálat gazdagabb, szélesebb társadalmi csoportok jutnak hozzá a továbbtanulás lehetőségéhez. Vizsgálatainkat négy kistérségtípusban végeztük, melyet az érettségit adó képzésben résztvevők korcsoportjukhoz viszonyított aránya szerint alakítottunk ki. Ez az arány a püspökladányi, a balmazújvárosi, a polgári, a nyírbátori, a csengeri és a vásárosnaményi kistérségekben a legalacsonyabb (40% alatti volt az ezredfordulón), valamivel magasabb a hajdúszoboszlói, a berettyóújfalu, a nagykállói, a baktalórántházi, a kisvárdai, a mátészalkai, a fehérgyarmati és a tiszavasvári kistérségekben. A hajdúböszörményi és a nyíregyházi kistérségben kerül 60-80% közé ez az arány, s egyedül a debreceni kistérségben 80-100% (Nagy 2003). Az eredmények azt igazolták, hogy ahol a közvetlen környezetben adott a továbbtanulási lehetőség, ott többen és a hátrányosabb helyzetű társadalmi rétegekből is rászánják magukat az érettségit nyújtó, s az érettségi utáni tanulmányokra (1. ábra).

Egyrészt igaz, hogy ahol a félharmadfok szélesebb kínálata érhető el a diákok számára, ott a középfok befejezésekor ambíciózusabb továbbtanulási terveket szőnek, másrészt viszont a korábbi sikertelen felsőfokú felvételi tapasztalatok ellenére a képzés alatt megnövekszik azoknak a száma, akik előtt kitarul a felsőoktatás mint elérhető perspektíva (Kiss 2003). A vizsgálat másik fontos tapasztalata az volt, hogy a félharmadfokú képzésben való részvétel lehetősége bizonyos mértékig kompenzálja az elmaradottabb térségből való származás okozta területi hátrányokat, hiszen a fejletlenebb, alacsony középiskolai részvételt felmutató térségekből származó tanulóknál tapasztaljuk a határozottabb felsőfokú továbbtanulási szándéknövekedést a vizsgált intézményekben. (2. ábra)



1. ábra



2. ábra

Az érettségi után továbbtanuló, de nem felsőoktatási intézménybe járó fiatalok szülei között az országos adatokkal összevetve a két észak-tiszántúli megyében valamivel több a kevésbé iskolázott, ami azt mutatja, hogy a térség félharmadfokú képzése, közelítve az itt élő társadalomhoz, valamivel szélesebb merítésű (1. táblázat). A fiatalok eddigi iskolai pályafutását vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy e régió félharmadfokú képzési szintjén nagyobb arányban fordulnak elő a gimnáziumban érettségizett fiatalok. Az ezen a szinten tanulók országosan 21,9%-a jött gimnáziumból, regionálisan 26,9%-a. Valószínűnek tartjuk, hogy ezek a tanulók felsőoktatásba készültek, de időközben megghiúsultak a terveik, s csak félharmadfokú képzésbe jutottak be. Az e képzést megelőzően felsőfokra való bejutással próbálkozó arányát országos viszonylatban nem ismerjük, de a régióban félharmadfokon tanuló fiatalok 54,8%-ának volt ilyen tapasztalata, vagyis minden második tanuló egyértelműen felsőoktatási tanulmányokra készült, s csak a sikertelen felvételi miatt került a félharmadfokú képzésbe. Azok a fiatalok, akik nem vagy nem rögtön érettségi után juthatnak ta-

nulmányaik folytatásához, a munkanélküliség tapasztalatával bírók csoportját növelik, ezek aránya a vizsgált régióban majd kétszerese az országosénak (országosan: 3,9%, regionálisan: 6,5%). Nem ismerünk országos összehasonlító adatot, de önmagában is beszédes információ, hogy a térségben félharmadfokú képzésbe járó fiatalok 62%-a ezzel a végzettséggel kedvezőtlennek látja elhelyezkedési esélyeit a térségben. A félharmadfokú képzés befejeztével a tanulók mintegy háromnegyede országosan és regionálisan is tovább szeretne tanulni. A lehetséges továbbtanulási irányok közül a felsőoktatásba készül országosan 47%, regionálisan 64,7%, ami arra vall, hogy a térségben többen vágnak a felsőoktatásba való bejutásra.

	Magyarország		Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye	
	Ápa	Anya	apa	Anya
Legfeljebb általános iskola	5,3	17,2	7,3	15,0
Szakmunkásképző, szakiskola	47,5	30,9	52,9	34,2
Szakközépiskola, technikum	28,4	27,4	22,1	16,6
Gimnázium	6,1	15,2	9,5	22,5
Főiskola	6,4	11,6	5,6	9,4
Egyetem	5,2	2,3	2,6	2,3
N=	236	247	618	608

1. táblázat Az érettségi utáni képzésbe járó fiatalok megoszlása a szülők iskolázottsága szempontjából Magyarországon és Észak-Tiszántúlon, százalék. Forrás: Regionális Egyetem 2003, Ifjúság 2004

A kutatás további szakaszaiban 2003 őszétől a kutatócsoport a vizsgálati terület felsőoktatási intézményeiben készített esettanulmányokat, valamint a felsőoktatásba belépő főiskolai és egyetemi hallgatók (2003 N=1587) és a végzés előtt álló főiskolai és egyetemi hallgatók (2005 N=952) survey vizsgálatát végezte. A harmadfokú intézmények vonzáskörzetének jellemzésére a hallgatók állandó lakóhelyének térbeli elhelyezkedését elemeztük. Megállapítottuk, hogy a vizsgálati terület magyarországi részére eső felsőoktatási intézményekben a hallgatók bő hetven százaléka két megyéből: Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származik. Nem nagy, de még jelentős csoportot képeznek mindkét kategóriában az észak-magyarországiak. Az Észak-Alföld más területéről, Közép- és Dél-Magyarországról érkező hallgatók együttesen már csak az egyetemisták között haladják meg a tíz százalékot. A Kárpátaljai Főiskola és a Szatmárnémeti főiskolai kar is határozottan a közvetlen környezet társadalmi igényeit elégíti ki. A hazai főiskolai hallgatók fele, a kárpátaljaiak több mint a fele helyben vagy közeli településen lakik. A legtöbb bejáróval a beregszászi főiskola hallgatói között találkoztunk, itt a fiatalok negyven százaléka naponta utazik, vagyis elérhető közelségből jár az intézménybe. A régió felsőoktatási intézményei közül a Debreceni Egyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem vonzáskörzete valamivel tágasabb, s ez a két intézmény jellegzetesen kettős arculatú, vagyis regionális funkcióján kívül speciális, ritkább képzési hálózattal rendelkező szakterületekre régióon kívüli hallgatókat is vonz.

Kutatásunk további eredménye, hogy felhívtuk a figyelmet a nemzetközi összehasonlítás során kitapintható különbségekre. A felsőoktatásba való belépés kérdését vizsgálva megállapítottuk, hogy a hazai hallgatók körében nagy segítséget jelent a kibővülő félharmadfok sajátos új funkciójának kibontakozása, amelynek lényege az, hogy a nem tisztán elméleti középfokú képzésben résztvevők számára a felsőoktatás előszobájaként működik. Ez nem jellemző a határon túl, Kárpátalján viszont nyitottabb a felsőoktatás. További különbség, hogy a felsőoktatásba való belépés összehasonlításakor azt tapasztaltuk, hogy a hazai hallgatók a legfiatalabban belépő kárpátaljaiak és a legidősebb korban felsőoktatásba jutó partiumiak között helyezkednek el. Romániában a rendszerváltás ide-

jén eltörölték a félharmadfokú (posztliceális) képzést, de a magyar nyelvű felsőoktatási férőhelyek száma nem bővült a társadalmi igényeknek megfelelően, ezért a felsőfokú tanulmányokra magukat rászánó fiataloknak nehezebb ide bejutni.

	Magyarország		Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye	
	Apa	anya	Apa	Anya
legfeljebb általános iskola	2,6	5,2	2,6	5,2
szakmunkásképző, szakiskola	26,5	14,3	26,5	14,3
Szakközépiskola, technikum	28,2	24,6	28,2	24,6
Gimnázium	10,3	19,8	10,3	19,8
Főiskola	14,8	24,9	14,8	24,9
Egyetem	17,7	11,1	17,7	11,1
N=	1470	1491	1470	1491

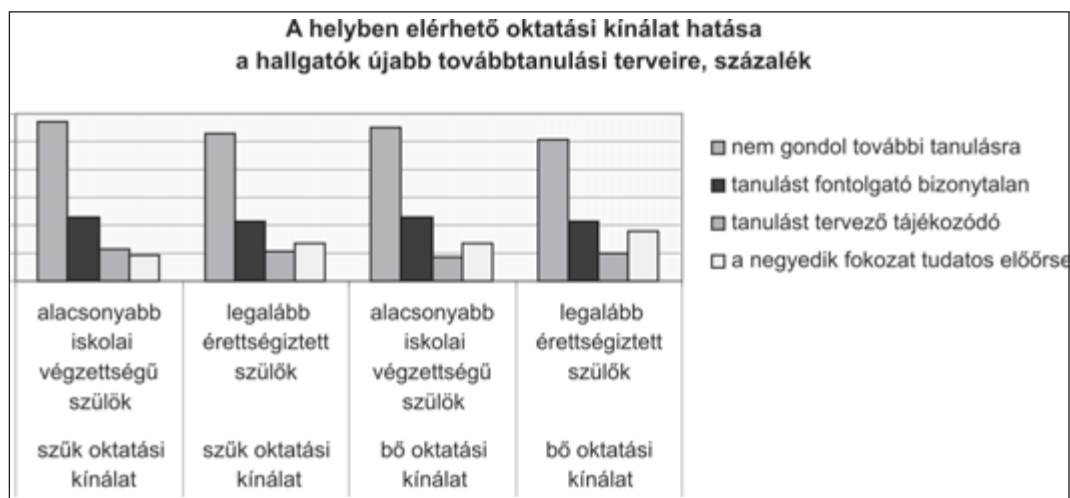
2. táblázat A felsőoktatásban tanuló, végzéshez közeledő fiatalok megoszlása a szülők iskolázottsága szempontjából Magyarországon és Észak-Tiszántúlon, százalék.

Forrás: Regionális Egyetem 2003, Ifjúság 2004

Amikor a hallgatók szüleinek iskolázottságát vizsgáltuk (2. táblázat), azt tapasztaltuk, hogy —bár a népesség iskolázottsága sokkal alacsonyabb a vizsgálati térségben, mint országosan— mégsem merítenek szélesebb társadalmi struktúrából az itteni intézmények. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatásba sokkal kevesebb eséllyel jutnak be azok az alacsonyabb státusú családból származó fiatalok, akik nagyobb arányban vannak jelen a régió ifjúságában, mint országosan, vagyis itt a hallgatók erősebb társadalmi szelekción esnek át. Annak figyelembe vételével is, hogy Kárpátalján és a Partiumban a népesség iskolázottsága még az Északkelet-Magyarországinál is alacsonyabb, kijelenthetjük, hogy a határon túli felsőoktatási intézményekbe szélesebb társadalmi rétegekből kerülnek be, az alacsony státusúak felé nyitottabbnak tűnnek, mint a térség hazai intézményei. A határon túlról távolabbi helyszínen (pl. Magyarországon) folytatott tanulmányokba viszont ott is csak a magasabb társadalmi státusú családokból származók tudnak bejutni (Pusztai-Nagy 2005).

Az, hogy a fiatalok lakóhelyének elérhető közelségében van-e érettségi utáni továbbtanulási lehetőség, nemcsak a település és a kistérség fejlettségének fontos ismertetőjegye, hanem újabb továbbtanulási terveikre is jótékony hatással van. (3. ábra) Amennyiben elérhető számukra a félharmadfok és a felsőoktatás is, könnyebben érzékelik azt a lehetőséget, hogy akár ezek után is vannak számukra meghódítandó iskolai fokozatok. Természetesen nem feltételezzük azt, hogy egyszerűen a képzési kínálat kiterjedtsége eltünteti az eltérő kulturális kondíciójú családi háttér okozta egyenlőtlenségeket, de talán képes azokat némileg kompenzálni.

Mivel eredményeink megerősítették azt a tapasztalatot, hogy a lakóhelyi környezet erős hatással bírt a középiskola utáni továbbtanulási döntésekre, ezért a végzés felé közeledő hallgatók vizsgálata során arra kerestük a választ, hogy a diplomaszerezés előtt álló fiatalok iskolai pályafutásán mennyire érezhető még az őket kibocsátó kistérség fejlettsége vagy fejletlensége.



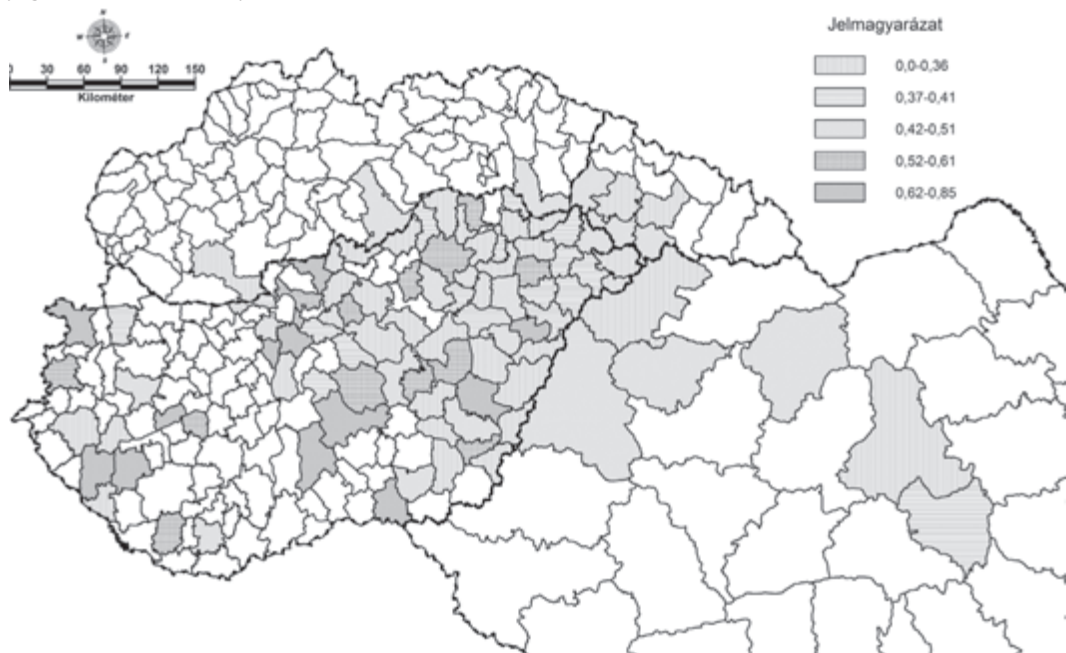
3. ábra

A KISTÉRSÉGEK SZUBJEKTÍV ÉLETMINŐSÉG MUTATÓJA

A kibocsátó kistérség társadalmi-gazdasági adottságait egy általunk kidolgozott indexszel mérjük. Arra törekedtünk, hogy ez az életminőséget meghatározó minden lényeges területre terjedjen ki. Ennek összetevői a település által nyújtott megélhetési lehetőségek, a munkalehetőségek, az elérhető megbecsültség, a település árucikkkel, szolgáltatásokkal való ellátottsága, megközelíthetősége, a helyi társadalom érdekérvényesítő képessége s a kulturális és szórakozási lehetőségek. A kérdésekre a válaszadók a lakóhelyükkel való elégedettséget egy négyfokú skálán osztályozhatták le, amelyen a négyes jelöli a legnagyobb mértékű elégedettséget. Az index készítésekor minden itemnek azonos súlyt adtunk, mert nem kívántuk egyiket sem kitüntetett nyomatékkal felruházni, így a lakóhelyüket legvonzóbbnak találók 28, a legreménytelenebbnek találók pedig 7 pontot kaphattak. A mutatók alapján kistérségi átlagokat számoltunk, s az így kapott kistérségi átlag az egyéni kilengéseket korrigáló viszonylag jól alátámasztott kontextus-változó lett. Annak érdekében, hogy jól működő, viszonyításra alkalmas mutatót kapjunk, a megszerzett pontszámból hetet kivontunk, majd 21-gyel elosztottuk, s így a 0-1 tartományban kaptunk értéket annak kifejezésére, hogyan értékeli a lakóhelyét a fiatal. A válaszadók megoszlása alapján kvintiliseket alakítottunk ki, s azt tapasztaltuk, hogy a legelső, a lakóhelyüket legnegatívabban értékelő hallgatók 0,03-0,36 közötti értéket adtak, a második kvintilis 0,37-0,41 értékű, a középső kvintilis 0,42-0,51, a negyedik kvintilis 0,52-0,61, s a legfelső 0,62-0,85 közötti pontra értékelte lakóhelye környékét. Látható, hogy 0,85 fölötti értéket egyik területi egység sem kapott, vagyis a szubjektív fejlettségi index értékei közepesen torlódhatnak, s lefelé erőteljesebben eltérnek. A torlódottság oka lehet az életkori és társadalmi szempontból homogén (tehát hasonló helyzetű) hallgatói minta, de az is világos, hogy a lehetséges maximumtól távol állnak a pontok, vagyis a válaszadóink jóval messzebb vannak a teljes elégedettségtől, mint a teljes elégedetlenségtől.

Felmerül a kérdés, hogy a lakóhely megítélése és a lakóhely tényleges adottságai milyen mértékben esnek egybe. Természetesen számolnunk kell azzal, hogy nem biztos, hogy a jobb körülmények között élők elégedettebbek, mint a szerényebb környezetben élők (Bukodi 2000). Az ellenőrzés érdekében egybevetettük a hazai kistérségek Obádovics-Kulcsár-féle besorolását a hallgatók értékelésével, s kifejezetten erős korrelációt találtunk a kettő között. Ennek alapján arra a következtetésre

jutottunk, hogy a határontúli részekre vonatkozó hallgatói besorolást is vehetjük közelítően pontosnak. Az esetleges különbségek a fiatalok eltérő referenciacsoportjai miatt lehetségesek. Azonban a saját életkörülmények és -lehetőségek szubjektív észlelése nagymértékben befolyásolja azokat a költség-haszon-számításokat, amelyek az aspirációkat megalapozzák, s emiatt úgy véljük, ennek jogosan adhatunk súlyt (4. ábra).



4. ábra A szubjektív életminőségmutatók alakulása a különböző kistérségekből származó hallgatók válaszai alapján. A térképet Pusztai Gabriella számításai alapján Németh Gábor készítette.

Az eredmények alapján kistérségtípusokat különítettünk el abból a szempontból, hogy azok milyen lehetőségeket kínálnak a fiatalok számára. Az alsó kvintilis lakóhelyeül szolgáló kistérségtípust „reménytelen” kistérségnek neveztük el, mert szinte semmilyen perspektívát sem kínál a válaszadók szerint. A vizsgálati térség legtöbb kistérsége a hallgatói válaszok alapján ebbe a típusba tartozik. Ide sorolhatók például a szatmári csengeri és fehérgyarmati, a szabolcsi ibrány-nagyhalászi és tiszavasvári, a bihari berettyóújfalui, derecske-létavértesi és püspökladányi, a hajúsági polgári, a romániai Szatmár megyei, a kárpátaljai munkácsi és ugocsai járásbeli fiatalok. A térségen kívüli hasonlóképp értékelt közegekből származók döntően észak-magyarországiak. Az e kistérségtípusból jött hallgatók jellemzője, hogy itt a legnagyobb a mindössze alapfokú végzettségű szülők aránya, sok a munkanélküli vagy rokkant szülő, a hallgatók leginkább kistérségen kívüli megyei vagy egyházi fenntartású gimnáziumok közvetítésével érkeztek, amelyek korábbi eredményeink szerint a legtöbbet képesek tenni a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásáért (Pusztai 2005). Ebből a kistérségtípusból csak az igen nagy ambícióval rendelkezőknek van esélye a kitörésre, amit már a területi és szektorszempontból az átlagostól eltérő középiskola-választásukkal és felsőfokú továbbtanulási terveikkel is kifejeztek. Igaz, hogy azért tanulnak az adott felsőoktatási intézményben, mert csak ide vették fel őket, de 44%-uk ennek ellenére is egyetemista (többnyire az ATC és a PKE hallgatói), közülük az átlagnál többen vesznek fel új szakokat. Tanulmányaik célja elsősorban „egy jó állás” megszerzése. Sokan már hallgatói éveik alatt dolgoznak közülük, végzés után munkába akarnak állni, nagy arányban terveznek külföldi munkavállalást.

A „nehezen elviselhető” életminőséget biztosító, döntően a szabolcsi baktalórántházai, kisvárdai, nagykállói és nyírbátori, a szatmári mátészalkai, a hajdúsági balmazújvárosi és hajdúhadházi valamint a vizsgálati térségen kívül eső kovásznai és észak-magyarországi kistérségekből származó hallgatók szülei többnyire középfokú végzettségűek, diplomaszerezésük céljának a könnyebb elhelyezkedést tartják, az intézményválasztásukban fontos volt az intézmény közelsége. Kétharmaduk főiskolai karokon tanul (NyFK, EFK), ami a többszatsornás felsőoktatás világában az alacsonyabb presztizsű alternatíva választását jelenti. A legritkább esetben vállaltak munkát hallgatóként, nincs határozott elképzelésük a jövővel kapcsolatban, az átlagnál kevesebben terveznek újabb továbbtanulást, de munkába állást is. Legtöbbjük újra ezt az intézményt választaná, ha előről kezdené a tanulást. Az ebből a kistérségtípusból származókat tehát közösen jellemzi a felsőoktatási ambíciók óvatos szintje és az élettervek bizonytalansága. Noha a kibocsátó környezetük és a szülői iskolázottsági mutatóik kedvezőbbek az előző csoportba tartozóknál, a középiskola választásuk során a gyengébb oktatási kínálatot biztosító kistérségükben maradtak, majd megelégedtek a legközelebbi felsőoktatási intézménnyel, bár az nem a legmagasabb képzési szintet kínálta. Az ilyen nehezen elviselhető kistérségből kikerülők számára ez az iskolai karrierút tűnik az elégedettségre leginkább okot adónak, mert nem ismerik fel az expanziós kihívásnak megfelelő válaszlehetőségeket, így relatív előnyük elveszni látszik.

Az „elfogadható” életminőséget kínáló hajdúsági hajdúböszörményi és hajdúszoboszlói, a szatmári vásárosnaményi, a kárpátaljai beregszászi, ungvári és nagyszöllősi járásbeli valamint a romániai Bihar és Szilágy megyei kistérségekből, illetve a térségen kívül Szlovákiából, a Dél-Alföldről és Dél-Borsodból érkezett hallgatók szülei is többnyire középfokú végzettségűek, a tanulók egy része a szakképzés után került a felsőoktatásba, céljuk a tudásvágy kielégítése vagy az, hogy kiderüljön, mihez van tehetségük. Ez arra utal, hogy a szülői háttér relatíve nagyobb lehetőséget biztosít számukra a tanulmányok világában való útkeresésre. Ugyanekkor intézményválasztásuk motiválója az intézmény közelsége volt, vagyis a családi erőforrások valószínűleg csak térben lehatárolt tanulmányi mobilitást tesznek lehetővé. A tudásvágy mint értékracionális érv megjelenése azért figyelemre méltó, mert ennek a csoportnak a tradicionális felsőoktatási eszményét fejezi ki, amely mentes a cinikus kredencializmustól. Közöttük a KMTF és a PKE valamint a DE PFK hallgatói vannak túlsúlyban. Általában sikerült bejutniuk az első helyen megjelölt intézménybe, s mivel kistérségük közelében elérhető az egyetemi szintű felsőoktatás is, mondhatjuk, hogy ők a helyzetükhöz képest a legjobban döntöttek. E csoportból az átlagnál többen adtak le szakokat vagy TDK-ztak, s ez szintén útkeresésükre s tudásvágyukra utalhat. Az előbbi típussal összevetve megállapíthatjuk, hogy rájuk is jellemző a helyben maradás, de ez nem vált kárunkra, mert a kistérség térben és anyagilag elérhető magas szintű felsőfokú kínálatot biztosít számukra, s ezt jól kiaknázták.

A „reményteljes” kistérségek — mindössze a nyíregyházai kistérség valamint a kutatott térségen kívül jellemzően más megyeszékhelyek (Szombathely, Eger, Miskolc, Békéscsaba) és középvárosok környéke — hallgatóinak 40%-a szakközépiskolából, 25%-a a félharmadfokról került be, s ez az eredmény is azt a korábbi megállapítást erősíti, hogy a félharmadfokú intézményrendszer, ahol rendelkezésre áll, ott ugródeszkául szolgál a felsőfok számára. Körükben a diplomás anyák aránya magas, de az apák végzettsége alacsonyabb. Ez a helyzet a korábbi csoportoknál jobb kulturális-tőke-ellátottságot tükröz, de mivel az apák még döntően középfokú végzettségűek, ezért a mobilitásvizsgálatok tanúsága szerint még nem a legjobban kamatoztatható erőforrással rendelkeznek. Csupán egyharmaduk egyetemista, jellemzően a DE TTK-ra és a NyF-re járnak. Azért választották az intézményt, mert ide könnyű volt bejutni, továbbtanulási céljuk egy jó állás megszerzése. Minden második hallgató további továbbtanulást is tervez. Ez tehát a viszonylag kevés erőfeszítést kívánó első továbbtanulási választás korrekciója lehet, az oktatási rendszer Green által leírt alapvető törvényszerűségének felismerése (Green 1980), vagyis ez a csoport az oktatási expanzió előőrsé után

özönlő derékhad, akik már tudják, hogy nem szabad az utolsó belépők közé lecsúszniuk. A kitörési pontot nemcsak az oktatási rendszeren belül látják, hanem a munka világában, sőt nagyjából felük külföldi munkát vállalna.

Azok a hallgatók, akik a „vonzó” kistérségekből származnak, —a vizsgálati területen ez csak Debrecenre igaz, a többiek a régió kívülről, általában fejlettek minősíthető kistérségekből (Budapest, Budaörs, Sopron, Szeged, Kecskemét, Balatonfüred) érkeztek— 75%-ban gimnáziumban érettségiztek, sokan gyakorló iskolákban. Továbbtanulásuk célja egy jó állás szerzése, intézményválasztásuk oka a debreceniek esetében a földrajzi közelség volt, a többieknél az, hogy csak ide nyertek felvételt. Kétharmaduk egyetemen (KTK, DOTE, JÁK) tanul valamint a KFRTKF-en. Többnyire dolgoztak hallgatóként, átlagon felüli közöttük a már publikálók, a TDK-zók, demonstrátorok aránya, ami szakterületük magas szintű ismeretére vall. Végzés után munkába akarnak állni. Szülői iskolázottság szempontjából két jól elhatárolható csoportra bomlanak: a JÁK, a KTK és a DOTE hallgatói között az egész mintában a legmagasabb a diplomás szülők aránya, míg a KFRTKF-en tanulók szülei döntően középfokú végzettségűek, s az ő pályafutásukon nyilvánvalóan a lakóhelyi kontextus erőteljes felhajtó ereje látszik (5. ábra).



5. ábra

EREDMÉNYESSÉGI MUTATÓK

Mivel a kutatás harmadik szakaszában a felsőoktatásban végzés felé közeledő hallgatókat vizsgáltuk survey módszerrel, lehetőségünk volt arra, hogy megfigyeljük, hogy vajon szignifikáns eltérés mutatkozik-e a különböző kistérségekből érkező hallgatók között a felsőoktatási pályafutásuk eredményességében. Szükségünk volt tehát olyan változókra, amelyek segítségével a különböző helyzetű hallgatók felzárkózását mérhettük, ezért eredményességi mutatókat kerestünk. Ezeket összevetettük a felsőfokú bejutásra visszatekintő kérdésekkel, hogy megállapíthassuk, mennyire tudták a fiatalok

kihasználni hallgatói éveiket az esetleges hátrányok leküzdésére. A bejutás körülményeire vonatkozó változók voltak az első helyen megjelölt intézménybe való bejutás és a felsőfokú tanulmányok szintjének típusa. Jól jellemzi egy hallgató továbbtanulási döntéseinek kiforrottságát, hogy bejutott-e az általa első helyen megjelölt képzési helyre, vagy sem. Természetesen a különböző hallgatói taktikák is szerepet játszanak a jelentkezési célpontok sorrendjének kialakításában, azonban ezek jelentősége a felvételi központi vezérlése óta talán csökken. Emellett egy többcsatornás felsőoktatási rendszerben fontos kérdés, hogy egy tanuló mennyire pontosan tudja felmérni saját lehetőségeit, s a felsőoktatás eltérő presztízsű képzési típusai közül melyikbe jut be. A családban és az iskolában működő önbeteljesítő jóslás mechanizmusa gyakran kitéríti a tervezés iránytűjét, s az alacsonyabb szülői és tanári elvárások, aspirációk lefelé korrigálhatják a tanuló továbbtanulási terveinek szintjét.

A felsőoktatási pályafutást összegző négy mutató a nyelvtudás, a további továbbtanulás tervezése, a munkábaállás tervezése és az elhelyezkedési esélyek szubjektív értékelése lett. Az adataink alapján az idegen nyelvű szakirodalom olvasáshoz, a hallgatói mobilitáshoz szükséges nyelvtudást a diplomaszerezés adminisztratív feltételének számító nyelvvizsgaszinttel operacionalizáltuk. A legalább középfokú nyelvvizsgával való rendelkezés az iskolai évek lehetőségeinek alapos kiaknázásáról vall, s előrejelzi a hallgató további tanulmányi és munkapiaci pályafutását. Az elsőéves válaszadók közül 37,0%, a végzősök közül 48,1% a legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkezők aránya. A tanulók jövőbeli társadalmi mobilitása szempontjából kiemelt fontossága van a nagyobb ritkaságértékkel bíró, magasabb iskolai fokozatokra való bejutásnak. A sikeres felvételt nyertek közül az újra tanulni vágyókra úgy tekinthetünk, mint a Green által leírt előrsre, akik az oktatási expanziót mindig újra mozgásba lendítik (Pusztai-Fináncz 2003). Kétségtelen, hogy az újabb továbbtanulás tervezése értékelhető úgy is, mint a korábbi továbbtanulási döntés korrekciója, ami józan helyzetfelismerésre vall. Az ilyen lépésben gondolkodó, további továbbtanulási tervvel rendelkező elsőéves hallgatók aránya 51,8%, a végzősöknél 39,9% volt, vagyis e tábor létszáma csökkent, hiszen sokan jól választottak, mások viszont még nem tartják szükségesnek az új tanulmányokat vagy nincs lehetőségük a korrekcióra. A munkába állásra vonatkozó terv meglelte a felsőoktatás mára hagyományossabbnak tűnő munkapiaci funkciója felé irányítja figyelmünket, arra a periódusra, amikor még nem a következő fokozat vagy diploma előszobája volt a felsőoktatás. Talán elmondhatjuk, hogy amennyiben egy hallgató úgy érzi, hogy végzés után munkába szeretne állni, az azt fejezi ki, hogy elég jól választott ahhoz, hogy elhelyezkedjen, s megfelelően felkészültnek érzi magát a munka világában való boldogulásra. Az elsőéveseket még nem kérdeztük erről, a végzősök 56,5%-a válaszolta azt, hogy munkába szeretne állni diplomaszerezés után. Az a kérdés, hogy egy végzős mennyire tartja magát esélyesnek az elhelyezkedésre, talán két szempontból is fontos. Egyrészt a hallgatók ilyenkor már akarva, akaratlanul is tájékozódnak, hogy hallgatótársaik munkábaállási kísérletei milyen eredménnyel jártak, másrészt a kérdés derű- vagy borúlato kezelése befolyásolhatja az álláskeresés aktivitását, így mindenképpen fontos mutatónak tartjuk. Az elsőévesek 38,4%-a annak alapján hozta meg továbbtanulási döntését, hogy talál munkát végzettségével. A végzősök 47,9%-a vélte úgy, hogy el tud helyezkedni végzés után. Az alábbiakban a kiválasztott eredményességi mutatók alakulását vizsgáljuk meg abból a szempontból, hogy a térségtípushoz való tartozás kontextus tényezője vagy a szülők magas iskolázottsága befolyásolja-e jobban alakulásukat¹ (3. táblázat).

1 A szülők együttes végzettségét kifejező összevont változót az anyák és az apák hatfokú iskolai végzettségi változóiból úgy állítottuk elő, hogy ha a két szülő ugyanolyan iskolai végzettségű, akkor a közös kód, ha a szülők iskolázottságában egy fokozatnyi különbség van, akkor a magasabb kód, ha nagyobb a különbség, akkor a magasabb kód -1 lett az új változó értéke. Ezek után dichotóm változóval jelenítettük meg a kvázi felsőfokú végzettségű szülői háttérrel. A térbeliség dimenzióját, az egyes kistérségtípusokhoz tartozást egy-egy dummy változóval jelenítettük meg a modellben, s a táblázatban feltüntettük, ha valamelyik kistérségtípushoz tartozás szignifikáns összefüggést mutatott az eredményesség bármely mutatójával.

Eredményességmutató	Szülők magas iskolázottsága	Térségtípushoz tartozás
Első helyre való bejutás	Ns.	Ns.
Egyetemi szintű tanulmányok	1,204 ***	2,777**
Nyelvvizsgával való rendelkezés	1,212 ***	Ns.
További továbbtanulás	1,08**	2,529**
Munkába állási terv	Ns.	1,823*
Elhelyezkedés esélye	Ns.	Ns.

3. táblázat A szülői iskolázottság és a kistérségtípus hatása a különböző eredményességi mutatókra

A táblázatban csillaggal jelöltük a 0,05 alatti szinten szignifikáns kapcsolatok erejét mutató cel-lákat, Ns.jelzi a nem szignifikáns eseteket, mivel a két változó összefüggésére vonatkozó hipotézis nem nyert bizonyítást. A szignifikáns esetek megjelenítése a szignifikanciaszinttel történik: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. A számok a logisztikus regressziós modell exp. B. értékei, s az 1,00-tól mért pozitív irányú eltérés fejezi ki a hatás erősségét.

A feltételezésünk az volt, hogy bár a felsőfokú tanulmányok kezdetén még erős hatást gyakorol az egyénre a származása akár a szülői, akár a települési-kistérségi háttér tekintetében, azonban ezt az erős befolyást képesek elhalványítani a felsőoktatásban töltött évek, s ha a szakirodalom alapján sejthető volt, hogy a szülői iskolázottság hatása meg is marad (Boudon 1974), legalább a lakóhelyi kontextus hatása el tud tűnni a felsőoktatási központokban töltött idő alatt. A várakozással ellentétben sem a szülői iskolázottság, sem a térségtípus hatása nem enyészett el az egyetemi évek végére. Az eredmények azt mutatták, hogy a felsőfokú tanulmányok szintjét mindkét magyarázó dimenzió befolyásolta. Figyelemre méltónak találtuk azonban azt, hogy a térségtípushoz való tartozás jóval erőteljesebb hatásra tehet szert, mint a szülői iskolázottság. Így volt ez a vonzó kistérség esetében. Az első helyre való bejutást nem befolyásolta egyik dimenzió sem. Másik lényeges tapasztalatunk, hogy a végzés körüli időszakra kibontakozó teljesítményeket nem kevésbé befolyásolta a két fontos származási tényező, mint a belépéskori eredményeket, csupán a befolyás mintázata rendeződött át. A szülői iskolázottság a nyelvtudást tartja befolyás alatt, míg a kistérséghez tartozás erősebben hat a további továbbtanulási terv meglétére a reményteljes térségtípusban, s kizárólagos a hatása a munkába állásra való készenállás vonatkozásában a vonzó kistérségekben. Az elhelyezkedés lehetőségébe vetett bizalom nem e két vizsgált magyarázó változó függvényében alakul. A vizsgált eredményességi mutatók szerint a reménytelen, a nehezen elviselhető és az elfogadható perspektívát nyújtó kistérségtípusokhoz tartozásnak a felsőoktatásba bejutottak és a végzősök között tisztán kimutatható pozitív és negatív hatása nem volt kitapintható, a vonzó és a reményteljes kistérséghez tartozás pozitív hatása a szülői iskolázottság hatásának kiszűrése után egyértelműen jelentkezett mind belépéskor, mind végzéshez közeledve.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásaink célja a harmadfokú képzés iránti igények és az ezek ellátására létrejövő lehetőségek feltárása volt. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a fiatalok felsőoktatási rekrutációja jellemzően a lakóhely könnyen elérhető földrajzi körzetéből történik-e, vagyis az intézményhálózat betölti-e a regionális társadalmi igények kielégítésével kapcsolatos sajátos funkcióját. Megállapítottuk, hogy a hallgatók iskolai pályafutása és területi háttérmutatói között jelentős összefüggések vannak, a vizsgált terület kistérségeiből származók között messzezató különbségek mutathatók ki. Az országhatár egyes esetekben nem jelent igazi törésvonalat, pl. magyarországi szatmári és a romániai Szatmár megyei kistérségek egyaránt a legkedvezőtlenebbek közé tartoznak, talán azért, mert egyformán elvannak vágyva természetes oktatási vonzásközpontjuktól, a magyarországi Bihar viszont eltérő tí-

pusba tartozik, mint a romániai Bihar, mert az utóbbinak van felsőoktatási központja, az előbbinek pedig nincsen. A kistérségtípusok összehasonlításából kiderült, hogy az intézményhálózat sajátosságai miatt a hallgatók tanulmányi célú mobilitási költségei, lehetőségei és pályafutása merőben egyenlőtlenek. A belépéskori és kilépéskori eredménymutatók vizsgálata arra hívta fel a figyelmet, hogy a származás okozta hatások között erőteljesebb a kistérségi kontextus befolyása, mint a szülői iskolázottságé, s ez azt jelenti, hogy a vonzó, több lehetőséget hordozó kistérségi környezetből származó fiatalok inkább képesek leküzdeni a családi kulturális tőke hiányából adódó hátrányait. Eredményeink alapján elmondható, hogy a kistérségi kontextus legkiemelkedőbb tényezője az oktatási intézményhálózat, a félharmadfokú, de leginkább a felsőoktatási helyekhez való könnyű hozzáférés. E lehetőségek megteremtése az oktatáspolitikai kiemelt feladata kell, hogy legyen minden hátrányos helyzetű térségben.

HIVATKOZOTT SZAKIRODALOM

- Baranyi Béla 2004. Gondolatok a perifériaképződés történeti előzményeiről és következményeiről. *Tér és Társadalom* 2. 1-21.
- Barcsa János 1905. A debreceni Kollégium és partikulái. Debrecen
- Boudon, Raymond 1974. *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospect in Western Society*. New York: Wiley
- Bukodi Erzsébet 2001. Társadalmi jelzőszámok – elméletek és megközelítések. *Szociológiai Szemle* 2. 35-57.
- Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella 2006. Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle* 1. 40-60.
- Forray R. Katalin 1988 *Társadalmunk és középiskolája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Green, Thomas F. 1980. Az oktatási rendszerek viselkedésének előrejelzése. In: Halász-Lannert é.n. *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*
- Härnqvist, Kjell 1978. Individual demand for education: analytical report. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development
- Híves Tamás - Forray R. Katalin (2002) „Jelentkezés a felsőoktatásba” *Tér és Társadalom* XVI. 1. 99-134.
- Kiss Annamária 2003. Diákok a harmadfokú képzésben. *Educatio* 1. 142-147.
- Kozma Tamás – Pusztai Gabriella 2006. Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen Elemér – Falus Iván szerk. 2006. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Műszaki Kiadó 423-453.
- Kozma Tamás 1975. *Hátrányos helyzet Budapest: Tankönyvkiadó*
- Nagy Éva – Szabó Péter Csaba – Szerepi Anna 2005. Helyi kezdeményezések a harmadfokú képzésben. In: Pusztai Gabriella szerk. *Régió és oktatás európai dimenzióban*. 2005. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete 78-89.
- Nagy Éva. „Kultúr-tér” – avagy a lokális szempontok helye és szerepe a kulturális fogyasztás folyamatában. In: *Educatio* 3. 297-301.
- Neuwirth Gábor 2006. A településtípusok, megyék és nagyvárosok néhány eredményességi mutatója. *Területi Statisztika* 1. 64-80., 2. 167-178.
- Obádovics Csilla – Kulcsár László 2003. A vidéki népesség humánindexének alakulása Magyarországon. *Területi Statisztika*. 4. 303-322.
- Pusztai Gabriella – Fináncz Judit 2003. A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. *Educatio* 4. 618-635.

- Pusztai Gabriella – Nagy Éva 2005 Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékén. *Educatio* 2005. 2. 360-384.
- Pusztai Gabriella 2005 Különböző iskolafenntartók diákjainak felsőoktatási eredményessége. In: Pusztai Gabriella szerk. Régió és oktatás európai dimenzióban. 2005. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete 218-239.
- Róbert Péter 2001 Társadalmi mobilitás a tények és vélemények tükrében. Válogatott tanulmányok. Budapest: ARTT – Századvég
- Teperics Károly 2001. Factors Behind the Increase in the Number of Students at the University of Debrecen. In: Süli-Zakar, István ed. *Borders and Cross-border Co-operations in the Central European Transformation Countries*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó 184-194.
- Teperics Károly 2003. Határmenti együttműködések Északkelet-Magyarország középfokú oktatásában. In: Süli-Zakar István ed. *Határok és határmentiség az átalakuló Közép-Európában*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó 112-120.

JUHÁSZ ERIKA
A REGIONÁLIS EGYÜTTMŰKÖDÉS MÓDSZEREI
Dokumentációs központ, konferenciák és kiadványok

FELVEZETÉS

A Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Program „*Regionális egyetem*” 5/0060/2002. projektje keretében a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar (továbbiakban DE BTK) Neveléstudományi Doktori Programja által vezetett kutatócsoportunk részfeladata a **kutatás menedzsmentje** volt. Ez a feladatblokk számos elemből tevődött össze, amelyet főként a Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék ösztöndíjas doktorjelöltjeivel és egyetemi hallgatóival végeztünk. A feladat során számos szervezetet, intézményt kellett összefognunk, akik a kutatási programban részt vettek. A főbb együttműködő szervezetek:

- DE BTK Neveléstudományi Tanszék,
- DE BTK Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék,
- DE BTK Politikatudományi és Szociológiai Intézet,
- DE Természettudományi Kar Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék,
- Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia,
- II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász, Ukrajna.

Az együttműködést összefogó kutatási menedzsment főbb feladatai:

- *Tudományos pályázatok figyelése, pályázatírás*, amelynek keretében először a projekt főbb tartalmára készítettünk pályázatot, majd a projekt fenntarthatóságát segítettük, valamint olyan részfeladatok anyagi hátterét teremtettük meg, amelyek a fent nevezett pályázatnak csak perifériális részeit képezték.
- *Pénzügyi és dokumentációs adminisztráció*, amely folyamatos munkát jelentett a projekt négy éve alatt. Minden egyes dokumentumot iktattunk, hogy a kutatás és az érdeklődők számára elérhető legyen, a kutatás részeredményeit éppúgy, mint a projekttel kapcsolatos formális és informális levelezést. Mindezek segítségével a féléves szakmai és pénzügyi beszámolók összeállítását könnyítettük, és folyamatos nyilvánosságot biztosítottunk a projektnek.
- *Dokumentációs központ kialakítása* a rendelkezésre álló és folyamatosan gyűjtött kutatási anyagokból. Ezáltal célunk volt egy egyedi, tematikus gyűjtemény képzése a kutatott témaköréről.
- *Szakértői hálózat fenntartása*, amelynek keretében a témával foglalkozó főként hazai és partiumi szakértőket: felsőoktatásban dolgozó munkatársakat és kutatókat virtuálisan kapcsolatban tartottunk, és a kutatásba bevontunk.
- *Konferenciák, találkozók megrendezése* egyrészt a téma egyes részeredményeinek megvitatására a szakértői hálózat tagjaival, másrészt a széles nyilvánosság bevonásával tájékoztatásul, valamint az eredmények közzétételére.
- *Kiadványok szerkesztése* a kutatás részeredményeinek bemutatására, az egyes konferenciák anyagainak nyilvánosságra hozatalára.
- *Képzések, továbbképzések programjainak kidolgozása*, amelynek során a tapasztalatok feldolgozásával egy felsőoktatási szakértő képzés kialakítása vált lehetővé, amelynek keretében a felgyűlt tapasztalatok továbbadhatók, és ezáltal a térség és akár bármely térség felsőoktatási menedzsmentje fejleszthetővé, továbbfejleszthetővé válik.

Nézzük meg ezeknek a feladatoknak a tartalmát kicsit részletesebben.

1. Tudományos pályázatok figyelése, pályázatírás

A kutatás létrejöttéhez, majd később fenntarthatóságához és továbbfejlesztéséhez folyamatos pályázatfigyelésre volt szükség. A kutatócsoport rendszeresen és módszeresen gyűjtötte a szóba jövő pályázati lehetőségeket. Folyamatosan bővítettük azokat a pályázati forrásokat, amelyek tudományos kutatások lefolytatását támogatják. A főbb források ezen a téren a következők:

- Nemzeti Fejlesztési Terv programjai (különösen a ROP – Regionális Operatív Program, a HE-FOP – Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program, a GVOP – Gazdasági Versenyképesség Operatív Program stb.),
- Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA),
- Mecenatúra Programok,
- Európai Unió pályázati programjai (különösen a Socrates és Grundtvig programok),
- Európai Bizottság pályázati programjai,
- Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH) programjai,
- Oktatási Minisztérium (OM) (ma Oktatási és Kulturális Minisztérium – OKM) programjai,
- Soros Alapítvány programjai,
- Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság (OMFB) programjai,
- Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány (OKTK) programjai,
- Felsőoktatási Kutatási és Fejlesztési Pályázatok (FKFP),
- Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium (FMM) (ma Szociális és Munkaügyi Minisztérium – SzMM) programjai,
- Nemzeti Felnőttképzési Intézet (NFI) programjai,
- Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) programjai,
- Széchenyi Terv programjai,
- Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Programok (NKFP) stb.

Mint említettük, a jelen kutatási program alapvető anyagi háttérét ez utóbbi, az NKFP 5/0060/2002. projektje keretében valósítottuk meg. A kutatási program azonban ettől szerteágazóbbá vált, és az újabb résztvevénységek finanszírozását, egyben a projekt fenntarthatóságát más pályázati források bevonásával értük el. Így a kutatásban közreműködő számos szervezet pályázatai alapján többek között az OTKA, a Mecenatúra, az NFI, az FMM (ma: SzMM) és a Grundtvig programokban is sikerrel pályáztunk, és ezek közül több projektünk jelenleg is folyik.

2. Pénzügyi és dokumentációs adminisztráció

Ez a terület sok esetben a kutatók „mumusa”. Véleményem szerint (és persze a pályázatok véleménye szerint) azonban a hatékony munkához nélkülözhetetlen, és bár valóban némi precizitást igényel, azonban mégsem jelent többet ténylegesen, mint mindennek a dokumentálását. Bármely tudományos kutatás szempontjából fontos, hogy az adatok, a felelősök visszakereshetők legyenek, a kutatás egész folyamata követhető és átlátható legyen. Ehhez minden esetben az egyes dokumentumok, anyagok közötti precíz hivatkozások szükségesek, tehát ha egy beszámolóban utalunk egy anyagra, egy számlára, egy személyre stb., akkor pontosan vissza tudjuk keresni annak a tényleges forrását, fellelhetőségét.

Az adminisztrációnak a pályázat szempontjából egyik legfontosabb eleme a beszámolók készítése, amelyhez nélkülözhetetlen a határidők pontos betartása. Ezt azonban mi magunknak határozzuk meg, mivel a pályázatban már le kell fektetnünk a pontos sarokpontokat, mérföldköveket. Ezeknek a megválasztása alapos megfontolás után történik, amelynél nem csak a saját teljesítőkép-

pességünket érdemes figyelembe vennünk, hanem a pályázató szervezet adminisztrációs mechanizmusait, a beszámoló elfogadásának és az újabb pályázati előlegek nyújtásának határidőit. Ezek alapján a javasolható legrovidebb mérőföldkő a 6 hónap, a legteljesíthetőbb pedig a 12 hónap, amennyiben a pályázati kiírás ezt lehetővé teszi.

Az adminisztrációt, és különösen a pénzügyi adminisztrációt részletes útmutató könnyíti meg. (Bár egyesek szerint ezek az útmutatók már csak terjedelmük alapján sem éppen könnyítő segédletek.) Amint a projekt megkezdődik, érdemes és nélkülözhetetlen először ezeket az útmutatókat alaposan áttanulmányozni, nem sajnálva rá az időt, mert ezzel számos félreértést, klasszikus beszámolóbeli hibát megelőzhetünk. Ha úgy érezzük, hogy az alapos útmutatók ellenére sem boldogulunk a pénzügyi részletekkel, akkor mielőbb fontoljuk meg egy pénzügyi munkatárs részleges vagy megbízásos foglalkoztatását.

Az adminisztráció azonban nem csak papírmunkán és precizitáson alapszik. Nagy segítség ebben a jó személyes kapcsolatok kialakítása, mind az együttműködő felekkel, mind a pályázató szervezet munkatársaival, amely meggyorsítja és kellemesebbé teszi a munkánkat, mindazonáltal pedig személyesebbé is teszi a beszámoló papírhegyeit és a pénzügyi adminisztráció számlalabirintusait, ha tudjuk, hogy kiknek milyen munkája, tudása fekszik ezekben.

3. Dokumentációs „központ” kialakítása

A kutatási program talán egyik legmaradandóbb része az a dokumentációs központ, amely a DE BTK Főépületében, a Neveléstudományi Doktori Program irodájában, a 202-es irodában található meg. A program egész időszaka alatt, de szándékaink szerint az NKFP kutatás lezárulta után is folyamatosan gyűjtöttük és gyűjtjük ebben a partiumi térség jelentős felsőoktatási dokumentumait. Ezáltal létrejött egy tematikus, egyedi gyűjtemény ebben a témakörben.

A gyűjtemény része egyrészt egy fizikai állomány, amely nyomtatott tanulmányokat, könyveket, kiadványokat stb. tartalmaz, másrészt egy virtuális állomány, azaz elektronikus dokumentumok gyűjteménye és a dokumentumok adatbázisbeli listája. Ez a virtuális gyűjtemény az internetre is felkerül a <http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Regionalis/> honlapra. A dokumentáció nyilvántartásának alapja a könyvtári szabvány, és a folyamatos gyűjtés, bővítés alapján körülbelül félezer, specálisan ebbe a témakörbe tartozó anyagot, valamint több ezer publikációt felsoroló publikációs listát tartalmaz. (Tematikai jellege alapján nagy, azonban könyvtári méretekhez képest kisebb gyűjtemény, ezért szerepel a központ szó idézőjelek között az elnevezésben.)

Főbb dokumentumtípusok a gyűjteményben:

- partiumi felsőoktatási intézmények saját kiadványai (folyóiratok, könyvek, CD-k),
- intézményi bemutatók, tájékoztatók,
- a partiumi kutatások tervei, jelentései, beszámolóí, kérdőívei stb.,
- konferenciakötetek,
- hazai és külföldi szerzőknek a témában releváns művei, cikkei, kiadványai,
- interneten a témában fellelhető tanulmányok, dokumentumok stb..

Ezek alapján látható, hogy főbb célunk az volt, hogy a témakör könyvtári és internetes keresésben kevésbé hozzáférhető anyagait is összegyűjtsük ebben a dokumentációs központban.

4. Szakértői hálózat működtetése

A programban alapvető célunk volt, hogy a partiumi térség fejlesztésében, együttműködésében közreműködő szakembereket: főként felsőoktatási intézmények munkatársait: oktatókat és kutatókat, valamint a térség és hazánk kutatóintézeteinek munkatársait, de minden, a témában érintett szakértőt összefogjunk, és köztük a kutatás kapcsán rendszeres partnerkapcsolatot valósítsunk

meg közös kutatások, konferenciák, eszmecserék és kiadványok keretében. Ennek a szakértői hálózatnak a kialakítását segítette, hogy ezeknek a szakembereknek jelentős része különböző módon, de kapcsolódik a DE BTK Neveléstudományi Doktori Programjához, mondhatni annak alumnu-sai körébe tartozik, és rajtuk keresztül kutattuk fel a további szakértőket.

Ennek a munkának az eredményeképpen rendszeres e-mail kapcsolat és hírlevél szolgáltatás valósult meg közel 400 partnerrel, akiket a kutatás különböző fázisaiba, konferenciákra és publikálásokra meghívtunk. Ez az együttműködés nagymértékben kölcsönös módon is működött: a hálózatban részt vevő szakértők örömmel hívták meg ezen a közös hírlevél rendszeren keresztül a kollégákat saját rendezvényeikre, saját intézményeik köteteibe és képzéseire. A projekt zárasakor már tervezzük azokat az együttműködési lehetőségeket, amelyek révén ezt a szakértői hálózatot tovább együtt tudjuk tartani.

5. Konferenciák, találkozók megrendezése

A projekt keretében végig törekedtünk egyrészt a részeredmények folyamatos megvitatására a résztvevő szervezetekkel, intézményekkel, másrészt az ezek alapján kialakult közös eredmények széles körben való terjesztésére. Ennek kapcsán számos szakmai találkozót szerveztünk többségében a főpályázó székhelyén, a DE BTK Neveléstudományi Doktori Programjánál, de a határon túli partnereknél is. Ezek a szakmai találkozók kezdetben főként szakmai tanulmányútként funkcionáltak, hogy megismerjük az egyes partnerek tevékenységeit, munkáját saját terepükön. Emellett a szakértői hálózat számos tagja részt vett a térségben, hazánkban és nemzetközi szintereken is a témával kapcsolatos konferenciákon, hogy ott népszerűsítse, ismertesse a projektet magát és annak eredményeit. Ennek a nyilvánosság biztosításán kívül célja volt újabb szakértők felkutatása és bekapcsolása a szakértői hálózatba.

Az NKFP kutatásunk keretben három nagyobb konferenciát szerveztünk meg. A nyitókonferencia 2003. november 19-én „*Regionális egyetem*” címmel zajlott a Debreceni Akadémiai Bizottság székházában. A kutatási projekt félidejében, 2005. április 1-2. napjain a részeredményekről számoltunk be „*Regionalitás és oktatás európai dimenzióban*” című konferenciánkon, amely szintén a Debreceni Akadémiai Bizottság székházában zajlott. A projekt zárókonferenciája pedig a jelenlegi, 2006. június 2-ai „*Régió és oktatás*” konferencia, ahol már a négy év eredményeiről számolhatunk be Budapesten, a Magyar Tudományos Akadémia Székházában.

6. Kiadványok szerkesztése

A projekt eredményeinek hosszú távú nyilvánosságát biztosítják a különböző kiadványok, amelyek a projekt keretében, vagy ahhoz kapcsolódóan megjelentek. A dokumentációs központban nyilvántartjuk annak a több mint száz publikációnak a pontos adatait, amelyek az elmúlt négy év folyamán a különböző szakértők neve alatt megjelentek hazai és nemzetközi folyóiratokban, kiadványokban, konferencia kötetekben a témával kapcsolatosan.

Emellett azonban a projekthez kapcsolódóan elsődlegesen fontos a második konferencia tanulmányait tartalmazó, 2005-ben megjelent „*Régió és oktatás európai dimenzióban*” kötet Pusztai Gabriella szerkesztésében, valamint a zárókonferencia eredményeit tartalmazó, még az idei évre tervezett kötetünk. Ezeket a tudományosan lektorált köteteket a szakértői hálózat tagjain, és az általuk képviselt intézményeken kívül eljuttattuk és eljuttatjuk hazánkban és külföldön a felsőoktatással, valamint a regionalizmussal foglalkozó számos intézménybe és szakemberhez, hogy a kutatás eredményeit a saját területükön alkalmazni, és kutatni tudják.

7. Képzések, továbbképzések kidolgozása

A projekthez tartozott a felsőoktatási szakértő/menedzser szakirányú továbbképzés tervezetének kidolgozása. Ehhez kutatócsoportunk a hasonló jellegű hazai és nemzetközi képzési tapasztalatokat, valamint a szakértői hálózatunk tagjainak tapasztalatait használta fel, a kialakított képzési terv bemutatása általam már az első konferencián megtörtént. A képzés fontossága többértű. Egyrészt szükséges a felsőoktatásban a hasonló fogalomrendszerek kialakítása, pontosítása, hogy minden érintett partner határainkon innen és túl azonos „felsőoktatási nyelvet” beszéljen. Másrészt a felsőoktatás terén számos új modell, módszer alakult ki az elmúlt évtizedben, amelyek elsajátítása és alkalmazása a piacépes felsőoktatás egyik alapvető feltétele. Ezáltal a képzésben részt vevő felsőoktatási munkatársak elméleti és gyakorlati ismeretei bővülnek, miközben az egymástól tanulás is fontos szerepet kap a képzésben, mivel gyakorlati szakemberek vesznek részt abban.

A képzés megvalósítása ebből az alapkutatási keretből nem történhetett meg, a projekt nem tartalmazhatott erre vonatkozó költségelemeket. Azonban a képzés tervezete nagyon pozitív visszhangot váltott ki, ezért beindítására szükséges lenne költségkeretet találni, például a HEFOP, vagy az SzMM – NFI kereteiből.

NÉHÁNY TANULSÁG

Már a kutatási menedzsment több pontjából is kitűnik, hogy a tudományos kutatások terén fontos lenne, hogy az alapkutatások alkalmazott kutatásokkal együtt létezzenek. Sőt mára a K+F, a kutatás és fejlesztés alap gondolata mellett megjelent a +I, azaz a folyamatos innováció szükséglete is. A jelen kutatás minimális alkalmazott oldalt tett lehetővé, tehát a lehetséges folytatás egyik fontos lépése az elért eredmények alkalmazása, így például a felsőoktatási szakértő szakirányú továbbképzés kipróbálása, akkreditálása és terjesztése, és ennek révén a projekt eredményeinek a képzésbe való beültetése, hosszú távon pedig a hazai és partiumi felsőoktatás továbbfejlesztése.

Szükséges lenne újabb források bevonásával a dokumentációs bázis szélesítése, így például az említett publikációs listákon szereplő minél több publikáció beszerzése. Ezt követően, illetve ezzel párhuzamosan pedig ezeknek nagyobb nyilvánosság biztosítása szükséges, tehát vagy önálló kisebb könyvtár beindítása az alapvető könyvtári szolgáltatásokkal, vagy – a gazdaságosságot is figyelembe véve – valamely könyvtár részlegeként, tematikus gyűjteményeként a „Regionális egyetem” dokumentációs központot a nagy nyilvánosság számára elérhetővé kell tenni.

A projekt folytatásaként a négy év eredményeire, és azok folyamatos bővítésére, frissítésére jelentősebb fejlesztések beindítása szükséges. Így például további képzések, továbbképzések előkészítése és beindítása; rendszeres folyóirat és kiadványok publikálása; közös fejlesztési (K+F+I) projektek indítása a szakértői hálózat tagjaival stb.. Mindezek is jelzik, hogy az összefogás fenntartásával és szélesebb anyagi bázis biztosításával a projekt folytatása elérhetővé válna, és ezért a jelenlegi kutatási menedzsment csoport hajlandó tudását és munkáját folyamatosan felajánlani.

FORRÁSOK

A „Regionális egyetem” dokumentációs központ anyagai

EGYHÁZI ÉS KISEBBSÉGI OKTATÁS

MURÁNYI ISTVÁN

KÖZÉPISKOLÁSOK VALLÁSOSSÁGÁT MEGHATÁROZÓ ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ JELLEMZŐI NAPJAINKBAN

A rendszerváltozást követő időszakban a hazai ifjúságszociológiai kutatások jelentős része – kiemelten vagy csak néhány területet érintve – foglalkozott a fiatalok vallásosságával. A vallásosság különböző dimenzióinak jellemzésére (Rosta, 2002), a vallásos orientáció és az előítéletesség kapcsolatára (Murányi, 2004) vagy a felekezeti iskolákban tanulók vallás- és oktatásszociológiai leírására (Pusztai, 2004) egyaránt találunk példát.

A különböző mintákon és eltérő kutatási koncepciók alapján készült vizsgálatok közös jellemzője, hogy az iskola, mint szocializációs ágens és a vallásosság kapcsolatát nem, vagy csak alig vizsgálták. (A felekezeti iskolákban tanulók bármilyen szociológiai és/vagy pedagógiai vizsgálata értelem-szerűen kell, hogy érintse az előbb említett kapcsolatot.) Szemben a hazai helyzettel, a nemzetközi szakirodalom viszonylag gazdag az iskolai környezet és szocializáció, valamint a vallásosság kölcsönhatásait elemző empirikus kutatásokban. Az iskola és a vallásosság kapcsolatát részletesen elemző, remélhetőleg hamarosan megvalósuló hazai szisztematikus vizsgálatok számára – az eltérő politikai, társadalmi és kulturális környezet ellenére – hasznosak lehetnek a nemzetközi kutatásokról beszámoló tanulmányok (Hallinan, 2005; Dudley, 1999; Kujawa, 1998; Regnerus, 2000) és projekt ismertetők¹.

A következőkben tárgyalt kutatásnak szintén nem az iskolai szocializáció és a vallásosság kapcsolatának vizsgálata volt a célja, de az elemzés remélhetőleg hozzájárulhat a későbbi kifejezetten erre a problematikára irányuló kutatások megalapozásához. Az *Iskola és demokrácia* kutatás több egyetem és kutatóintézet együttműködése² alapján, az oktatási jogok biztosának támogatásával készült. A politikai szocializáció széles spektrumát vizsgáló vizsgálat koncepciójának kidolgozása a tizenévesek állampolgári kultúráját elméleti és módszertani tekintetben szisztematikusan egymásra épülő, a kilencvenes években készült vizsgálatok (Szabó-Örkény, 1998) és a hetedikesek körében végzett kutatások (Csákó et al., 2000) eredményeire épült. A 2005. október–december között végzett, négy megye és a főváros³ kilencedik és tizenegyedik évfolyamos tanulóinak N=7.029 fős – iskola- és településtípus szerint reprezentatív – mintáján⁴ lebonyolított adatfelvétel önkitöltős kérdőívében – mivel nem vallásszociológiai kutatás volt – a fiatalok vallásosságát csak néhány kérdés vizsgálta, szemben az iskola, mint szocializációs hatásrendszerre vonatkozó kérdések számával.

1 Két példa az érdekes projektek hosszú sorából: Adem Avgün (University of Bielefeld): Comparison of religious Socialization and Development of Christian and Muslim Adolescents in Turkey and Germany, <http://www.homes.uni-bielefeld.de/hstreib/Aygün-dissertationsprojekt.htm>

Giuseppe Concialdi (University of Würzburg): Religious, Cultural and National Identity: an empirical educational theology study into intercultural perspectives <http://www.uni-wuerzburg.de/religionspaedagogik/>

2 A kutatás vezetője Csákó Mihály (ELTE TáTK Szociológia Tsz.) volt. A közreműködő kutatók: Szabó Ildikó (Tábla és Penna Társadalomkutató Műhely), Murányi István (Debreceni Egyetem BTK Szociológia Tsz.), Péntek Eszter (Pécsi Tudományegyetem BTK Szociológia Tsz.), Ligeti György (Kurt Lewin Alapítvány), Domokos Tamás (ECHO Survey Szociológiai Kutatóintézet), valamint az ELTE TáTK, a DE BTK, a PTE BTK szociológus hallgatói és a DE Egészségügyi Főiskolai Kara hallgatói (Nyíregyháza).

3 Baranya megye, Fejér megye, Hajdú-Bihar megye, Szabolcs-Szatmár megye és Budapest.

4 A minta több szempont szerinti súlyozása jelenleg is zajlik, a tanulmányban közölt elemzések a súlyozatlan mintán készültek.

A VALLÁSOSSÁG JELLEMZÉSE

A hazai kérdőíves kutatások során a vallásosság mérésének három, egymástól lényegesen eltérő módszerét alkalmazzák. Az önbesorolás módszerének hitelességével szemben az értelmezhetőség nehézségei merülnek fel, míg a vallásosság dimenziók alapján történő mérésénél a meghatározó dimenziók kijelölése jelenthet problémát. A többváltozós statisztikai eljárásokat alkalmazó módszer szintén szubjektív kutatói döntéseken alapul, mivel a mért indikátorok kiválasztása, az alkalmazott statisztikai módszer előzetes mérlegelések függvénye (Tomka, 1998).

Az *Iskola és demokrácia* kutatás során a vallásosság intenzitásának mérése a vallásos önbesorolás⁵ és a vallásgyakorlás⁶ változókkal történt. Az összevont vallásosság mutató kialakítása során felhasználtuk még a fiatalok értékrendjének, pontosabban a különböző értékek fontosság szerinti hierarchiájának feltárására vonatkozó itemek között szerepelt „vallásosság” változót⁷ is. A rendelkezésre álló három indikátor bevonásával, többváltozós eljárással (quick cluster) alakítottuk ki a vallásosság intenzitása alapján elkülönült Vallásos, Maga módján vallásos és a Nem vallásos csoportokat.⁸

5 *Az alábbi állítások közül melyikkel tudsz a leginkább azonosulni?* kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása (vallásos vagyok, egyházam tanítását követem: 7 százalék; vallásos vagyok a magam módján: 45 százalék; nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem: 11 százalék; nem vagyok vallásos: 29 százalék; elutasítom a vallásosságot: 4 százalék; válaszhány: 4 százalék).

6 *A Milyen gyakran jársz templomba, vallási összejövetelre?* kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása. (hetenként egyszer vagy többször: 7 százalék; havonta többször: 4 százalék; időről időre, vagyis évente többször: 9 százalék; csak a nagy egyházi ünnepek alkalmából: 13 százalék; csak családi események alkalmából (esküvő, temetés): 25 százalék; soha: 25 százalék; válaszhány: 4 százalék).

7 *A Mennyire fontos számodra a vallásosság?* kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása. (egyáltalán nem fontos: 27 százalék; kicsit fontos: 25 százalék; inkább fontos: 19 százalék; nagyon fontos: 18 százalék; válaszhány: 11 százalék).

8 A vallásgyakorlás – *Milyen gyakran jársz templomba, vallási összejövetelre?* – kategóriáinak megoszlása a három csoportban. Vallásos csoport (hetenként egyszer vagy többször: 34 százalék; havonta többször: 20 százalék; időről időre, vagyis évente többször: 46 százalék; csak a nagy egyházi ünnepek alkalmával: 0 százalék; csak családi események alkalmából: 0 százalék). Maga módján vallásos csoport (hetenként egyszer vagy többször: 0 százalék; havonta többször: 0 százalék; időről időre, vagyis évente többször: 0 százalék; csak a nagy egyházi ünnepek alkalmával: 37 százalék; csak családi események alkalmából: 63 százalék). Nem vallásos csoport (hetenként egyszer vagy többször: 0 százalék; havonta többször: 0 százalék; időről időre, vagyis évente többször: 2 százalék; csak a nagy egyházi ünnepek alkalmával: 11 százalék; csak családi események alkalmából: 87 százalék).

A vallásosság fontosságának megítélésének megoszlása a három csoportban. Vallásos csoport (egyáltalán nem fontos: 6 százalék; kicsit fontos: 27 százalék; inkább fontos: 30 százalék; nagyon fontos: 36 százalék). Maga módján vallásos csoport (egyáltalán nem fontos: 0 százalék; kicsit fontos: 30 százalék; inkább fontos: 34 százalék; nagyon fontos: 35 százalék). Nem vallásos csoport (egyáltalán nem fontos: 64 százalék; kicsit fontos: 28 százalék; inkább fontos: 7 százalék; nagyon fontos: 1 százalék).

A vallásos önbesorolás kategóriáinak megoszlása a három csoportban. Vallásos csoport (vallásos vagyok, egyházam tanítását követem: 29 százalék; vallásos vagyok a magam módján: 68 százalék; nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem: 3 százalék; nem vagyok vallásos: 1 százalék; elutasítom a vallásosságot: 0 százalék). Maga módján vallásos csoport (vallásos vagyok, egyházam tanítását követem: 4 százalék; vallásos vagyok a magam módján: 80 százalék; nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem: 10 százalék; nem vagyok vallásos: 7 százalék; elutasítom a vallásosságot: 0 százalék). Nem vallásos csoport (vallásos vagyok, egyházam tanítását követem: 0 százalék; vallásos vagyok a magam módján: 12 százalék; nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem: 17 százalék; nem vagyok vallásos: 62 százalék; elutasítom a vallásosságot: 10 százalék).

A minta egyötöde (22 százalék) jellemezhető a leginkább intenzív vallásossággal (*Vallásos* csoport). A csoport sajátossága, hogy egyharmaduk (34 százalék) legalább hetente, egyötöde (20 százalék) havonta több alkalommal jár templomba, vallási összejövetelre, ugyanakkor nincs olyan közöttük, aki csak ünnepek, vagy családi események miatt lenne résztvevője vallásos eseménynek. Csak ezt a csoportot jellemzi az egyháza tanítását követők viszonylag magas száma (29 százalék) és a vallásosság is mindenkinek fontos valamilyen mértékben.

A vallásosságát leginkább (80 százalék) a „magam módján” kijelentéssel azonosító, a minta egyharmadát (33 százalék) alkotó csoport (*Maga módján vallásos* csoport) vallásgyakorlása csak ünnepi és családi eseményekhez kötődik, de – hasonlóan az intenzív vallásgyakorlókhoz – a vallásosságot fontosnak tartják.

A legnagyobb (44 százalék) és egyúttal a legkevésbé vallásos csoport (*Nem vallásos*) többsége (87 százalék) szintén csak családi alkalmával jár templomba, vallási összejövetelre. A csoport közel kétharmada (64 százalék) számára nem fontos a vallásosság, többségük vagy nem tartja magát vallásosnak (62 százalék) vagy elutasítja a vallásosságot (9 százalék).

A háttérváltozók

Az elemzések során a demográfiai (nem, életkor) változók mellett a tágabb társadalmi környezet szociológia szempontból releváns olyan mutatóit, mint a lakóhely (megye, településtípus) és az iskola típusa változókat és a családi háttér szociológiai jellemzőit használtuk fel. A családra, mint szocializációs ágensre jellemző társadalmi státusz egy-egy dimenzióját az összevont kulturális 9, illetve egzisztenciális változók¹⁰ reprezentálják.

A szocio-kulturális jellemzők és a fiatalok vallásossága közötti összefüggések alapján levonható főbb megállapításaink megerősítik a kilencvenes években végzett kutatások¹¹ eredményeit:

9 A két szülő iskolai végzettségét mérő változókból a szülők iskolázottságát együttesen kifejező összevont mutatót egy főkomponens kialakításával képeztük (magyarozott variancia: 80.6 százalék, faktorsúlyok: apa iskolai végzettség: 0.898, anya iskolai végzettség: 0.898).

10 Az egzisztenciális háttérváltozó kialakítása szintén főkomponens-analízissel, három mutató felhasználásával történt. Az egyszerű összevonással kialakított, a család tulajdoni (van-e a család tulajdonában: autó, digitális fényképezőgép, DVD lejátszó, Internet hozzáférés, LCD/plazma TV, mikrosütő, mosogatógép, motorkerékpár/robogó, telek/nyaraló, video) és gazdálkodási (előfordult-e a CSAÁDOTOKKAL az utóbbi 12 hónapban, hogy... 1. nem jutott elég pénz enniivalóra; 2. nem volt elég pénz fűtésre, gázra, villanyra; a hónap végére elfogyott a pénz; nem volt elég pénz a lakással kapcsolatos kiadásokra) helyzetét tükröző indikátorok mellett az anyagi helyzet szubjektív minősítését (Hol tudnád elhelyezni a családodatok jövedelem szempontjából ezen a skálán, ahol az 1-es a legszegényebbeket, a 10-es a leggazdagabbakat jelenti?) vettük figyelembe. (magyarozott variancia: 52.3 százalék, faktorsúlyok: becsült jövedelmi helyzet: 0.817, fizetési nehézségek összevont változója: -0.539, a család tulajdoni helyzete: 0.783).

11 Intenzívebb vallásosság jellemzi a lányokat, a továbbtanulás szempontjából kedvezőbb iskolatípusban tanulókat, valamint a fiatalabb korcsoportokat intenzívebb vallásosság jellemzi, mint a fiúkat, az inkább kedvezőtlen esélyeket biztosító iskolákban tanulókat, illetve az idősebb korcsoportokat. Következésképpen érvényesül az a trend, hogy az alacsonyan – de nem a legalacsonyabb – iskolázott családi környezetben található a leginkább vallásos fiatalok (Murányi, 2006).

- Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élő fiatalok a leginkább, Hajdú-Bihar és Fejér megyében élők a legkevésbé vallásosak¹² ($p < 0.001$).
- A lányokhoz viszonyítva, a fiúk csoportjában szignifikánsan ($p < 0.05$) magasabb a nem vallások aránya.¹³
- Az idősebbek (tizenegyedikesek) körében kisebb a vallásos fiatalok aránya, mint a fiatalabbak (kilencedikesek) csoportjában, de az eltérés nem szignifikáns¹⁴ ($p = 0.087$).
- A lakóhely típusát tekintve, az urbanizáltság növekedésével csökken a vallásos fiatalok aránya¹⁵ ($p < 0.001$).
- A vallásosság alapján elkülönült csoportok között nincs eltérés az egzisztenciális jellemzőket tekintve, viszont a vallásos fiatalok szüleit az átlagosnál magasabb, a nem vallásos csoportot átlagos, míg a kevésbé vallásos csoportot (maga módján vallásos) az átlagosnál alacsonyabb iskolázottság jellemzi. A kulturális háttér eltérése nem a vallásos-nem vallásos elkülönítés mentén, hanem a valamilyen mértékben vallásosnak tekinthető fiatalokon belül figyelhető meg.¹⁶

AZ ISKOLAI DEMOKRÁCIA ÉRTELMEZÉSE

Az *Iskola és demokrácia* kutatás során a demokratikus magatartásformák vizsgálata a politikai szocializációs folyamatok hatásrendszerének figyelembevételével történt. A kutatás elméleti változóinak konstruálása során a demokratikus ismeret, - attitűd és - aktivitás változócsoporthoz mellett a családi-, iskolai, média és kortárscsoport hatások, valamint a háttérváltozók (családi-, lakóhelyi és iskolai makro háttér, valamint a demográfiai jellemzők) elkülönítésére törekedtünk. Az iskolai szocializáció jellemzőinek és hatásának vizsgálatára koncentrált kérdőív olyan területek elemzésére kínál lehetőséget, mint a diákok értékpreferenciája, az autonóm állampolgári részvételhez szükségesnek tartott ismeretek vagy a társadalmi szabályokhoz való viszony, a jogállami keretek megítélése és ismerete.

12 A vallásosság alapján elkülönült csoportok megoszlása a megyei mintákban. Budapest (vallásos: 24 százalék, maga módján vallásos: 27 százalék, nem vallásos: 49 százalék). Baranya megye (vallásos: 25 százalék, maga módján vallásos: 35 százalék, nem vallásos: 40 százalék), Fejér megye (vallásos: 20 százalék, maga módján vallásos: 30 százalék, nem vallásos: 50 százalék) Hajdú-Bihar megye (vallásos: 14 százalék, maga módján vallásos: 34 százalék, nem vallásos: 52 százalék), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye (vallásos: 30 százalék, maga módján vallásos: 42 százalék, nem vallásos: 29 százalék).

13 A vallásosság alapján elkülönült csoportok megoszlása a nemek csoportjában. Fiúk (vallásos: 19 százalék, maga módján vallásos: 34 százalék, nem vallásos: 49 százalék). Lányok (vallásos: 25 százalék, maga módján vallásos: 33 százalék, nem vallásos: 42 százalék).

14 A vallásosság alapján elkülönült csoportok megoszlása az évfolyamok csoportjában: kilencedikesek (vallásos: 23 százalék, maga módján vallásos: 33 százalék, nem vallásos: 44 százalék), tizenegyedikesek (vallásos: 21 százalék, maga módján vallásos: 34 százalék, nem vallásos: 45 százalék).

15 A vallásosság alapján elkülönült csoportok megoszlása a településtípus csoportokban. Budapest (vallásos: 24 százalék, maga módján vallásos: 27 százalék, nem vallásos: 49 százalék). Megyeszékhely (vallásos: 21 százalék, maga módján vallásos: 28 százalék, nem vallásos: 52 százalék). Nagyváros (vallásos: 17 százalék, maga módján vallásos: 34 százalék, nem vallásos: 49 százalék). Kisváros (vallásos: 19 százalék, maga módján vallásos: 36 százalék, nem vallásos: 45 százalék). Község (vallásos: 25 százalék, maga módján vallásos: 36 százalék, nem vallásos: 38 százalék).

16 A vallásosság alapján elkülönült csoportok egzisztenciális jellemzői - az egzisztenciális háttér főkomponens score-átlagai (vallásos: 0.043, maga módján vallásos: 0.024, nem vallásos: 0.013). A vallásosság alapján elkülönült csoportok kulturális jellemzői - a kulturális háttér főkomponens score-átlagai (vallásos: 0.155, maga módján vallásos: -0.122, nem vallásos: 0.027).

A lehetséges elemzési szempontok közül a jelen tanulmányban csupán egyetlen, de talán a téma kör egyik legfontosabb kérdését elemezzük: mitől demokratikus az iskola? Úgy véljük, hogy az iskola, mint intézmény megítélése a diákok általános demokrácia-felfogásának is egyfajta indikátora, ezért különösen alkalmas az állampolgári szocializáció szempontjából kiemelkedő fontosságú jellemzővel, a vallásossággal létező kapcsolatok vizsgálatára.

a tanároknak éppúgy be kelljen tartani a szabályokat, mint a tanulóknak	88
a tanárok meghallgassák a tanulók problémáit, ha valaki hozzájuk fordul.	85
az osztályfőnökök rendszeresen megkérdezzék a tanulók véleményét	82
ha egy tanuló úgy érzi, hogy igazságtalanság érte, joga legyen tisztességes kivizsgálásra, ahol nemcsak a tanárnak lehet igaza	82
a tanulók maguk határozhassanak arról, hogy tanításon kívül milyen rendezvényeket akarnak szervezni	76
legyen diákönkormányzat	73
bevonják a tanulókat a rendezvények megszervezésébe	72
az iskolavezetés írott házirendet határozzon meg	71
a tanulók tanári beleszólás nélkül dönthessék el, hogy ki képviselje őket valamely ügyben. (Akár gyenge tanuló is.)	71
a tanárok ne szólhassanak bele abba, hogy ki mivel díszíti magát	70
minden tanuló részt vegyen a házirend meghatározásában	65
a fegyelmi tanácsba egy tanulót is meghívjanak állandó tagnak	62
legyen állandó fegyelmi tanács	47

*1. táblázat Mitől demokratikus egy iskola? Szerinted mennyire szükségesek az alábbiak ahhoz, hogy egy iskola demokratikusan működjék? (százfokozatú skála átlagai:
0: egyáltalán nem szükséges, 100: elengedhetetlenül szükséges)*

A leginkább szükségesnek tartott kritériumok sajátossága, hogy a tanárok, illetve az osztályfőnök irányába fogalmaz meg elvárásokat. Úgy véljük, hogy igaza van Ligeti Györgynek, amikor a kérdéssor egy korábbi elemzése során a legfontosabbnak tartott kritérium – a tanároknak is éppúgy be kelljen tartaniuk a szabályokat, mint a tanulóknak – kapcsán megjegyzi: „...ez pedig kísértetiesen emlékeztet bennünket az egész társadalmi demokrácia kérdéskörére, az egyenlők közötti egyenlőbbek problémájára.” (Ligeti, 2006: 46). A második (és a harmadik) leginkább fontosnak tartott szempontra vonatkozó megjegyzésével is egyetérthetünk: a nem kifejezetten jogi kritériumok a diákok olyan mentális és életkori igényét fogalmazzák meg, amelyek a közoktatási törvényben a pedagógusok kötelezettségeként szerepel: „19. § 4. A pedagógus alapvető feladata a rábízott gyermekek, tanulók nevelése, tanítása. Ezzel összefüggésben kötelessége különösen, hogy a) nevelő és oktató tevékenysége keretében gondoskodik a gyermek, tanuló testi épségének megóvásáról, erkölcsi védelméről, személyiségének fejlődéséről (...)” (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Idézi: Ligeti, 2006:48).

A tizenhárom kritérium bevonásával végzett további elemzések során a fiatalok iskolai demokrácia értelmezését főkomponensanalízis segítségével elkülönült típusokkal jellemezzük. A típusok értelmezése annak alapján történik, hogy milyen konzisztens és domináns kritériumok hangsúlyozása szerepel az adott főkomponensben. Az elemzés eredményeként kapott első – a teljes varianciát leginkább magyarázó főkomponens (*Egalitáriánus* demokrácia) olyan demokrácia-képet reprezentál, amely egyfajta egyenlőség preferencia alapján a tanárok aktív szerepét hangsúlyozza. A második főkomponens (*Független* demokrácia) a tanulói önállóságot, a kollektív, de tanároktól *Független* döntések iránti igényt, míg a harmadik (*Szabályozott* demokrácia) az írott és szervezetek által koordináltan *Szabályozott* demokrácia támogatását tartalmazza.

	EGALITARIÁNUS demokrácia	FÜGGETLEN demokrácia	SZABÁLYOZOTT demokrácia
a tanároknak is be kelljen tartani a szabályokat	0,791	0,198	0,071
a tanárok meghallgassák a tanulók problémáit	0,773	0,149	0,157
az osztályfőnökök megkérdezzék a tanulók véleményét	0,716	0,244	0,106
tanulónak joga legyen tisztességes kivizsgálásra	0,636	0,398	0,060
tanulók bevonása rendezvények megszervezésébe	0,472	0,246	0,276
tanári beleszólás nélküli képviselő	0,295	0,631	-0,057
mindenki részvétele a házirend kialakításában	0,081	0,625	0,207
fegyelmi tanácsba tanulót állandó tagnak	0,118	0,612	0,246
beleszólás a díszítésbe	0,185	0,600	-0,047
döntés a tanításon kívüli rendezvények szervezésében	0,462	0,509	-0,002
állandó fegyelmi tanács	-0,115	0,198	0,794
legyen diákönkormányzat	0,423	0,071	0,644
írott házirend szükségessége	0,477	-0,092	0,621
Magyarozott variancia- százalékban	35	10	8

2. táblázat Az iskolai demokrácia típusai (faktorsúlyok)

A SAJÁT ISKOLA MEGÍTÉLÉSE

A diákok jelenlegi iskolájukban leginkább az osztálytársakkal való viszonnal, majd a tanítás színvonalával elégedettek. Lényegesen kisebb mértékű az átlagos elégedettség a tanárok igazságosságát és a döntések demokratizmusát tekintve, de egyik esetben sem kisebb 50 pontnál a változók átlaga, így ne beszélhetünk (átlagos) elégedetlenségről.

A további eredmények arra utalnak, hogy az intenzíven vallásos diákok – az osztálytársakkal való viszony megítélésétől eltekintve – minden vizsgált szempont alapján szignifikánsan elégedettebbek az iskolájukkal, mint a másik két csoport. Az iskola megítélése és a vallásosság közötti nem lineáris kapcsolat sajátossága az intenzív vallásosság szerepe, illetve a maga módján vallásos és a nem vallásos csoport gyakorlatilag azonos megítélése.

	Milyen a tanítás színvonala*	Mennyire igazságosak a tanárok*	Mennyire veszik figyelembe a diákok véleményét*	Mennyire jössz ki az osztálytársaidal
Vallásos csoport	72	58	55	82
Maga módján vallásos csoport	67	55	52	81
Nem vallásos csoport	66	53	50	80
Teljes minta	68	55	52	81

3. táblázat Mennyire vagy elégedett a jelenlegi iskoláddal? (százfokozatú skála:
o: egyáltalán nem elégedett, 100: teljesen elégedett); * p < 0.00

AZ ISKOLAI DEMOKRÁCIA ÉRTELMEZÉS ÉS A VALLÁSSOSSÁG KAPCSOLATA

A vallásosság és a demokrácia értelmezés közötti kapcsolatok vizsgálata során két esetben figyelhetünk meg jellegzetes, azaz a minta átlagától¹⁷ lényeges eltéréseket:

- a leginkább vallásos diákokra (*Vallásos* csoport) az átlagosnál jobban jellemző az aktív tanári és egyúttal egyenlő diák és tanár szerepet hangsúlyozó *Egalitáriánus* demokrácia kép.
- a legkevésbé vallásos diákok (*Nem vallásos* csoport) elutasítják az iskolán belüli szervezetek szabályozását, azaz a *Szabályozott* demokrácia-felfogást.¹⁸

Az iskolával való elégedettség és a vallásosság kapcsolatának ismeretében nem meglepő, hogy az intenzíven vallásos diákok iskolájukat szignifikánsan inkább tartják demokratikusnak (62 pont), mint a maguk módján vallásosak (59 pont) vagy a nem vallásos fiatalok (58 pont). Az elégedettséghez hasonlóan, ebben az esetben is az intenzíven vallásos csoport különül el a közel azonos mértékben minősítő másik két csoporttól.

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy az iskola demokratikus jellegének megítélését mennyire befolyásolják a különböző demokrácia értelmezések. A vallásosság szerint elkülönült három csoportban külön-külön vizsgált három regressziós-modell eredményei arra utalnak, hogy az iskolai demokráciáról alkotott elképzelések leginkább a nem vallásos diákok iskola minősítését magyarázza. Mindhárom csoportra jellemző, hogy a *Független* demokrácia értelmezés hatása nem szignifikáns, vagyis a tanároktól különálló, önálló döntéseket preferáló demokrácia kép nem befolyásolja az iskola demokratikus szempont szerinti minősítését.¹⁹

Az iskolai demokráciáról alkotott általános felfogást nyilván a saját iskolához kötődő szubjektív tapasztalatok és élmények formálják leginkább. Ezért nem meglepő, hogy a saját iskola demokratikus minősítését az iskola konkrét szempontok alapján történő értékelése jelentősen jobban magyarázza, mint az iskolai demokrácia általános értelmezései. A vallásosság szerinti csoportok között nincs lényeges eltérés: az iskola demokratikus minősítését a tanítás színvonalának és a diákok dön-

17 *A saját iskoládat mennyire tartod demokratikusnak?* kérdésre adott válaszok 100 fokozatú skálára transzformált (0: egyáltalán nem demokratikus, 100: teljesen demokratikus) változó teljes mintára vonatkozó átlaga: 59 pont.

18 Az *Egalitáriánus* demokrácia főkomponens faktor-score átlagai (vallásos csoport: 0.169, maga módján vallásos csoport: -0.035, nem vallásos csoport: 0.036). A *Független* demokrácia főkomponens faktor-score átlagai (vallásos csoport: -0.018, maga módján vallásos csoport: 0.033, nem vallásos csoport: 0.022). A *Szabályozott* demokrácia főkomponens faktor-score átlagai (vallásos csoport 0.094, maga módján vallásos csoport: 0.048, nem vallásos csoport: -0.076).

19 A három lineáris regressziós modell jellemzői. 1. modell: Vallásos csoport (függő változó: az iskola demokratikus jellegének megítélése; magyarázott variancia: 10.9 százalék; szignifikáns béta értékek: *Egalitáriánus* demokrácia főkomponens: 0.232, *Szabályozott* demokrácia főkomponens: 0.255). 2. modell: Maga módján vallásos csoport (függő változó: az iskola demokratikus jellegének megítélése; magyarázott variancia: 9.2 százalék; szignifikáns béta értékek: *Egalitáriánus* demokrácia főkomponens: 0.191, *Szabályozott* demokrácia főkomponens: 0.238). 3. modell: Maga módján vallásos csoport (függő változó: az iskola demokratikus jellegének megítélése; magyarázott variancia: 14.1 százalék; szignifikáns béta értékek: *Egalitáriánus* demokrácia főkomponens: 0.281, *Szabályozott* demokrácia főkomponens: 0.243).

tésekben való részvételének megítélése befolyásolja leginkább, míg – némileg meglepő módon – a tanárok igazságosságának mértéke vagy az osztálytársi viszony hatása nem jelentős.²⁰

Az iskolai demokrácia értelmezése, illetve a saját iskola demokratizmusának minősítése valamint a fiatalok vallásossága közötti kapcsolatok eddigi vizsgálata során eltekintettünk a kapcsolatot befolyásoló egyéb változók hatásától. Ez indokolja annak a kérdésnek a felvetését, amelyre négy lépésenkénti regressziós modell segítségével próbálunk válaszolni: milyen befolyásoló szerepe van a fiatalok vallásosságának az egyes iskolai demokrácia felfogásokkal való azonosulásban, abban az esetben ha figyelembe vesszük a demográfiai és a szocio-kulturális környezet egyéb, a vallásosságtól elkülönülten érvényesülő jellemzőinek hatását is? A választ négy olyan lépésenkénti regressziós modell segítségével adjuk meg, amelyekben az egyes iskolai demokrácia felfogásokat, mint függő változókat, a korábban ismertetett demográfiai és szocio-kulturális jellemzőket, mint magyarázó változókat vontuk be.²¹

A négy modell közül csak az *Egalitáriánus* iskolai demokrácia értelmezést (6.7 százalék) és az iskola demokratizmusának minősítését (5.4 százalék) magyarázzák valamelyest a bevont jellemzők, összességében az alacsony magyarázott variancia-hányadok arra utalnak, hogy a fiatalok demokrácia felfogásának kialakításában csekély szerepe van az általunk vizsgált szocio-kulturális tényezőknek.

Az első modellben függő változóként szereplő *Egalitáriánus* demokrácia képet leginkább a képzés típusa és – az ezzel szorosan összefüggő – a családot jellemző kulturális háttér (szülők iskolázottsága) befolyásolja leginkább. Ezek után a szignifikáns magyarázó változók közül a vallásosság következik „megelőzve” öt egyéb változó – közöttük például a lakóhely, nem vagy az egzisztenciális jellemzők – befolyásoló hatását. Korábban láttuk, hogy a leginkább vallásos diákokra az átlagosnál nagyobb mértékben jellemző a kiegyenlített tanár és diák szerepek hangsúlyozását tartalmazó *Egalitáriánus* demokrácia felfogás. Ez a regressziós modellben is érvényesül, mivel az egyenlőséget kiemelő demokrácia-felfogást a kulturális és területi előnyök (iskolázott szülők, gimnáziumi osztály, városi lakóhely) mellett az intenzív vallásosság valószínűsíti leginkább.²²

A tanároktól minél kevésbé függő döntéseket preferáló *Független* iskolai demokrácia értelmezés elfogadását a vallásosság nem befolyásolja szignifikánsan. A tanulói önállóságot hangsúlyozó felfo-

20 A három lineáris regressziós modell jellemzői. 1. modell: Vallásos csoport (függő változó: az iskola demokratikus jellegének megítélése; magyarázott variancia: 28.1 százalék; szignifikáns béta értékek: a tanítás színvonala: 0.256, a tanárok igazságossága: 0.116, a diákok véleményének figyelembe vétele: 0.253, az osztálytársakkal való viszony: 0.050. 2. modell: Maga módján vallásos csoport (függő változó: az iskola demokratikus jellegének megítélése; magyarázott variancia: 26.9 százalék; szignifikáns béta értékek: a tanítás színvonala: 0.281, a tanárok igazságossága: 0.116, a diákok véleményének figyelembe vétele: 0.207, az osztálytársakkal való viszony: 0.077. 3. modell: Nem vallásos csoport (függő változó: az iskola demokratikus jellegének megítélése; magyarázott variancia: 27.8 százalék; szignifikáns béta értékek: a tanítás színvonala: 0.228, a tanárok igazságossága: 0.181, a diákok véleményének figyelembe vétele: 0.222, az osztálytársakkal való viszony: 0.030.

21 A modellekben a következő magyarázó változók szerepeltek: nem (1: fiú, 0: lány), lakóhely (1: város, 0: község), életkor (1: tizenegyedikes, 0: kilencedikes), osztály-gimnázium (1: gimnázium, 0: nem gimnázium), osztály-szakiskola (1: szakiskola, 0: nem szakiskola), megye-Budapest (1: Budapest, 0: nem Budapest), megye-Nyugat (1: Fejér és Baranya megye, 0: egyéb), megye-Kelet (1: Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 0: egyéb), kulturális háttér (szülők iskolai végzettsége főkomponens), egzisztenciális háttér (egzisztenciális főkomponens), vallásosság-1 (1: vallásos kolostor, 0: egyéb), vallásosság-2 (1: nem vallásos kolostor, 0: egyéb).

22 Függő változó: *Egalitáriánus* demokrácia-felfogás főkomponens. Magyarázott variancia: 6.7 százalék. A szignifikáns magyarázó változók sztendertizált béta értékei: osztály-gimnázium: 0.079, kulturális háttér 0.062, vallásosság-intenzív: 0.040, lakóhely: 0.039, életkor: 0.029, egzisztenciális háttér: -0.049, osztály-szakiskola: -0.134, nem: -0.134.

gást az idősebb életkor és a kedvező egzisztenciális helyzet erősíti, míg a hátrányosabb képzés (szakiskola) és tágabb lakóhely (keleti országrész) gyengíti.²³

A fiatalok vallásosságának leginkább meghatározó szerepe az iskolai kereteken belül működő szervezeteknek és az írásban rögzített elvárásoknak fontosságot tulajdonító demokrácia kép (*Szabályozott* demokrácia-felfogás) támogatásában van. Ennek a típusnak a preferálását legjobban a fiatalok vallásossága valószínűsíti, de az elfogadást szignifikánsan erősíti az is, ha valaki nem szakiskolás osztályba jár, jó anyagi körülmények között él, idősebb és lány.²⁴

IRODALOM

- Csákó Mihály- Berényi Eszter- Bognár Éva- Tomay Kyra (2000): Politikai szocializáció Magyarországon a kilencvenes években. Szociológiai Szemle, 1. 50-68.
- Dudley, R. L. (1999): Youth Religious Commitment over Time: A Longitudinal Study of Retention. Review of Religious Research vol. 41. 110-121.
- Hallinan, Maureen T. (2005): The normative culture of a school and student socialization. In: Larry Hedges, Barbara Schneider (eds.) Social organization of schooling. New York: Russell Sage.
- Kujawa, Sheryl A. (1998): Disorganized Religion: The Evangelization of Youth and Young Adults. Cambridge, Mass.: Cowley Publications.
- Ligeti György (2006): A jogállam polgárai. Új Pedagógiai Szemle, 4.
- Murányi István (2004): Fiatalok vallásos szocializációja és előítéletessége. Educatio, 4. 538-594.
- Murányi István (2006): Identitás és előítélet. Budapest, Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Regnerus, Mark D. (2000): Shaping Schooling Success: Religious Socialization and Educational Outcomes in Urban Public Schools. Journal for the Scientific Study of Religion 39: 363-370.
- Rosta Gergely (2002): Ifjúság és vallás. In: Ifjúság 2000 : tanulmányok. 1. (szerk. Szabó Andrea et al.) Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 220-239.
- Szabó Ildikó - Örkény Antal (1998): Tizenévesek állampolgári kultúrája. Budapest, Minoritás Alapítvány.
- Tomka Miklós (1998): A vallásosság mérése. In: Máté-Tóth A.-Jahn M.(szerk.) Studia Religiosa. Szeged, Bába és Társa.
- Tomka Miklós (2000): Vallás és ifjúság 1978-1993. In: Gábor Kálmán (szerk.) Társadalmi átalakulás és ifjúság. A szabadság mint esély? Szeged, Belvedere Meridionale

23 Függő változó: *Független* demokrácia-felfogás főkomponens. Magyarázott variancia: 0.5 százalék. A szignifikáns magyarázó változók sztendertizált béta értékei : életkor: 0.054, osztály-szakiskola: -0.036, egzisztenciális háttér: 0.030, megye-Kelet : -0.027.

24 Függő változó: *Szabályozott* demokrácia-felfogás főkomponens. Magyarázott variancia: 1.2 százalék. A szignifikáns magyarázó változók sztendertizált béta értékei : vallásosság2: -0.071, osztály-szakiskola: -0.051, egzisztenciális háttér: -0.043, életkor:-0.042, nem: -0.031.

FODORNÉ NAGY SAROLTA
A REFORMÁTUS EGYHÁZ HELYZETE
ÉS NEVELÉSÜGYE 1948 GYÚJTÓPONTJÁBAN

Tisztelt Konferencia!

Mindenek előtt sokak köszönetét tolmácsolom a Debreceni Egyetemnek, személy szerint pedig Dr. Orosz Gábornak, aki e téma feldolgozását kezdeményezte. Biztatására, majd a budapesti református egyházvezetőség segítségével a munka mára könyvvé nőtte ki magát. Nyomatott irodalom szűkében levéltári kutatásra kellett támaszkodni, amit viszont nehezített, hogy 1956-ban az oktatásügyi minisztérium egyházi iskolákkal foglalkozó I. és II. osztályának teljes iratanyagát fölégették, majd az 1989-90-es fordulat idején az addig itt-ott megmaradt iratok jelentős hányadát is megsemmisítették. Öt levéltár vonatkozó dokumentumai szerveződtek egybe: Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára, Magyar Országos Levéltár, Magyarországi Református Egyház Zsinati Levéltára, MRE Dunamelléki Egyházkerület Ráday Levéltára, Politikatörténeti Intézet Levéltára azaz a Magyar Kommunista Párt Levéltára. A talált adatok alátámasztják azt, amit Kozma Tamás tömör korjellemzésében így ír: „A szovjet érdekszférába került közép- és kelet-európai országokban 1948 körül választották el az egyházakat az államtól. [...] A valóságban nem az állam egyházatlanítása történt meg, mint a korabeli propaganda hirdette, hanem sokkal inkább az egyházak »államosítása«. Az anyagilag kiszolgáltatott és bürokratikus függőségbe kerülő egyházakat az ún. egyházügyi hivatalokon keresztül az uralomra jutott kommunista pártok közvetlenül is ellenőrizték.”¹

A cím a református egyház helyzetelemzésére és nevelésügyére korlátozódik, de nem csak róla szól. Az, ami a református egyházzal történt, modellként szolgál mindarra, ami általában az egyházakkal, sőt ami az emberekkel történt – mindazokkal, akik a pártállam áldozatai lettek, nem pedig élvezői. A levéltárakban talált pontszerű információkhoz rendező elvet részben a kronológia, részben pedig a Szentírás Apokalipszise kínált. Teológusként szabadjon utóbbira is támaszkodnom. „És láttam, hogy a tengerből feljön egy fenevad, tíz szarva és hét feje volt... párduchoz hasonlított, lába, mint a medvéé, szája, mint az oroszlané: a sárkány átadta neki erejét... És adatott neki nagyokat mondó és istenkáromló szája... megadatott neki, hogy hadat indítson a szentek ellen, és legyőzze őket, megadatott neki a hatalom minden törzs és nép, minden nyelv és nemzet felett.” (Jel 13,1-9). Az ókori jelképrendszer értelmében a tenger a népeket jelenti, amelyek közül egy új hatalom emelkedett ki, amelynek „tíz szarva és hét feje” volt, azaz nagyobb volt a hatalma, mint az intelligenciája – ti. a szarv a hatalom szimbóluma. Szempillantás alatt, észrevétlenül jött, mint a párduc, könnyörtelenül taposott, mint a medve, prédára lesett, mint az oroszlan. (Az, aki nem tud azonosulni a teológiai értelmezéssel, irodalmi metaforának is tekintheti.)

Azt, hogy transzcendens hatalma volt, sejteti, hogy Gerő Ernő 1945. január 23-án a pesti első központi bizottsági ülésen még így nyilatkozott: „A pártnak azzal kell számolni, hogy csak 10-15 éves távlatban fog vezető szerephez jutni.” Ehelyett 3 év alatt megtörtént a fordulat. Hogyan rendezkedett be az új hatalom? Milyen intézkedések erősítették meg pozícióját? Hogyan zsugorította az egyházak addigi társadalmi szerepvállalását? Meggyőződése volt, vagy csak elhitette, hogy a tudat materialista átképzésének függvényében rövid időn belül kihal az egyház?

Az egyház helyzetét a társadalmi összefüggések nélkül nem lehet tárgyalni, ezért mondandónkat szélesebb összefüggésekbe ágyazzuk, csakúgy, mint ahogy a „nevelésügy” fogalmát sem korlá-

1 KOZMA Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest, 1999, 2001. Nemzeti Tankönyvkiadó. 230. p.

tozhatjuk az iskola falai közötti instruálásra. A fenevad „szarvai”-nak megjelenése, azaz a diktatúra tevékenysége időrendben és jelenségeiben a következő jellemzők köré csoportosítható:

1. HAZUGSÁG („HAZUG” - JN 8,44)

Az „új világ” *alapjait* egy olyan jogforrásteremtő szervnek, az Ideiglenes Nemzetgyűlésnek létrehozásával vetették meg, amelyről Molotov szovjet külügyi biztos egy időskori magnófelvételen így emlékezik: „Tevékenyen részt vettem az első magyar kormány megalakításában... én hoztam létre és elég gyorsan.”² Az, amit Ortutay Gyula, későbbi kultuszminiszter állított, hogy „a Szovjetunió a *lehetőségeket* magukat adta csupán, ránk magyarokra bízva a megvalósítás módszereit”, egyszerűen nem igaz. Moszkvában döntöttek a kormányprogramról, a kormánytagok személyéről, a helyszínről, az időpontról, sőt még arról is, hogy ne tartson tovább két napnál.

A hároméves terv soha nem látott *gazdasági* fellendülésről beszélt. Ehelyett a budapesti tanító életszínvonala 1948. január 1-jén az 1938-asnak 30%-a, a középiskolai tanár életszínvonala az 1938-asnak 27,5%-a volt. Mindaz, amin a gazdaságunk keresztülment, „a magyar építő erő gyengítése és szétzilálása”³ volt. Sem az állam ingó és ingatlan vagyongyarapodása, sem a hirtelen állami szektorba kerülő munkástömegek termelőereje, sem a kötelező beszolgáltatások, sem az ún. „szocialista munkaverseny” nem tudta pótolni annak a szó szerinti termelőerőnek a kiesését, amelyet az emberek megtiprása, elbátortalanítása, kezdeményező kedvének és munkakedvének megtörése okozott. A termelőerő motorja a szívben van, s ha az megakad, hiába a külső intézkedés.

Hazugság volt a *politikában*. Elég, ha ennek kiemelkedő példáját: az 1947-es „kékcédulás válaszokat” említjük. Ugyancsak 1947-től vitákat provokáltak a *törvényesség* helyi őreinek, a jegyzőknek az „államosításáról,” akik az iskolaállamosítások idején a Kommunista Párt komoly bástyái lettek! Az addig önkormányzati és választott tisztviselők helyébe a legfontosabb helyekre kinevezett, teljesen a belügyminiszter alá rendelt tisztviselők, kerültek.

Ilyen társadalmi közegben került sor 1948. október 7-én az állam és a református egyház között megkötött „Egyezmény”-re. Az „Egyezményben” a kormány „elismeri és minden lehetséges és szükséges eszközzel biztosítja a vallásgyakorlás teljes szabadságát,” istentiszteletek tartását templomban, családi otthonokban, szabad téren; egyházi lapok és önálló sajtótermékek kiadását; egyházi konferenciák szervezését; kötelező vallásoktatást; szeretetintézmények fenntartását; az államosított iskolák tanítói és egyéb személyzetének teljes létszámú átvételét; 20 évig öt évente csökkenő mértékben támogatás folyósítását az elvett földbirtokok fejében. Az „Egyezmény”-nek egyetlen pontját tartotta meg az állam – miközben az egyházon mindent számon kért. Hogy mi volt az, s miért? A későbbiekből kiderül.

2. ERŐSZAK („EMBERÖLŐ” - JN 8,44)

A második világháborúban a 14,5 milliós lakosságnak 6,2% mintegy 900 ezer *ember halt meg*. Szovjet *fogságba* kerültek mintegy 600 ezren, közülük 100–120 ezer polgári személy volt. Az angol-szászoknak 300 ezren adták meg magukat.⁴

A civil szférában megkezdődött a pártállás alapján történő „tisztogatás”: a *bélistázás és a köztisztviselők elbocsátása*. Mindszenty József hercegprímás A. K. Helm magyarországi brit politikai

2 Izsák Lajos - Kun Miklós: *Moszkvának jelentjük... Titkos dokumentumok 1944-1948*. Budapest, 1994, Századvég Kiadó. 288. p.

3 ÁBTL O-9150. (Ravasz László Objektum dosszié)

4 ROMSICS Ignác: *Magyarország története a XX. Században*. (Harmadik kiad.) Budapest, 2005, Osiris. 270. p.

megfigyelőnek 1946. december 12-én a következőt írta: „A köztisztviselők létszámcsökkentése Magyarországon befejeződött. Egy hivatalos bejelentés szerint 120.000 köztisztviselőt bocsátottak el. Ha családtagjaikat is számoljuk, 600.000 ember vesztette el kenyerét, ruházódását és a nevelés minden lehetőségét. ... Ez a hideg terror, amelyet a hivatalok vezetői hajtanak végre, elárasztotta az ország egész adminisztrációját, és nincs senki, aki megfékezze. *Áldozatául esett a vallásos meggyőződés, a nemzeti érzés és a pártatlanság mindenütt: minisztériumokban, megyékben, falvakban, magánéletben, magán- és közintézetekben.*”⁵ Akik hivatalukban maradtak, megtanulták félni az új hatalmat.

1945 és 1950 között csaknem 60 ezer fő ügye került a *népbíróságok* elé. Azokat, akik ellen nem lehetett népbíróági eljárást indítani, de a hatalom birtokosai szemében nemkívánatos személyeknek minősültek, rendőrségi eljárás keretében *internálótáborba* küldték,⁶ közöttük sok lelkész is.

Miközben a kommunista propaganda a népek közötti örök béke és barátság tavaszának beköszöntét hirdette, a környező országok magyar lakossága tömegesen menekült az anyaországba új „gazdáik” elszabadult ösztönei vagy a kisebbségi sors elől. Az Erdélyből érkezők magyarul tanultak, a csehszlovákiak minden magyar nyelvű újság betiltásáról és iskolák bezárásáról, a délvidekiek a szerb partizánok vérengzéseiről tudósítottak.⁷ Délvidéken mintegy 40.000 magyart mészároltak le, közöttük Gachal János torontál-vásárhelyi református püspököt.⁸ Délvidéken idáig egyetlen magyar tömegsírt sem sikerült feltárni. Romániából és Jugoszláviából spontán, Csehszlovákiából szervezetten folytak az áttelepítések. Romániából 134 ezren, Csehszlovákiából 119 ezren Jugoszláviából 66 ezren menekültek Magyarországra, nincstelenül kezdve újra életüket.⁹ Ravasz László püspök a felvidéki magyarok kitelepítése miatt táviratot intézett többek között az Egyházak Világtanácsa központjába Genfben: „A csehszlovák hatóságok 1946. november 16-tól a szlovákiai magyarokat deportálás-szerűen széttelepítik. A szlovákiai magyar közösségeket fegyveres karhatalom állja körül és a magyar családokat vagyonaik likvidálása után otthonaikból kiűzi, azután a Szudéta-német vidékre viszi cseh gazdákhöz, cseledeknek, béresen. Deportálásuk átlag –22 Celsius fok hidegben, legtöbbször fűtetlen vagonokban történik, aminek következtében sokan megbetegednek, többen megfagytak. Deportált magyarok között cseh gazdák válogatnak, az erőseket, önállókat vagy kiscsaládosokat keresik, aminek következtében a deportált családok napokig fűtetlen vagonban maradnak, míg elkelnek. Kérem, szíveskedjék felemelni tiltakozó szavát az emberi szabadság és az emberiség ilyen súlyos megsértése ellen, hogy a nácizmus bukása után két évvel ártatlan családokat, tisztas parasztokat, munkásokat, családanyákat, gyermekeket, aggokat deportálnak. (1947. február 15.)”¹⁰

Ravasz László újabb, súlyos politikai tartalmú levelet intézett Dinnyés Lajos miniszterelnökhöz 1947. szeptember 2-án: „Miniszterelnök Úr! Sok jó magyar ember, határon innen és határon túl, szív-szorongva értesült arról, hogy a román kormány ismételt megkereséssel fordult a magyar kormányhoz sok száz, un. háborús bűnös kiadatásáért. Romániának eddig sikerült a háborús bűnösök nagy részét magyar emberekből állítani ki s ezáltal a maga embereit megmenteni. [...] Kérem Miniszterelnök

5 PIL 508. f. 1/91. ő.e.

6 PALASIK Mária: *A jogállam megteremtésének kísérlete és kudarca Magyarországon 1944–1948*. Budapest, 2000. Napvilág Kiadó. 44. p. valamint ROMSICS Ignác: *Magyarország története...*, 281. p.

7 ROMSICS Ignác: *Magyarország története...* 303. p.

8 Vö. FARKAS Adrienne: Nyomtalanul. Matuska Márton újvidéki író kutatásairól. *Magyar Nemzet*. 2005. július 23. Hétvégi Magazin. 21. p.

9 ROMSICS Ignác: *Magyarország története...* 304. p.

10 ÁBTLL O-9150/2. 69. p.

Úr nagybecsű figyelmét arra, hogy ahol csak lehet, Magyarország maga ítélkezzék a maga egykori tisztviselői felett, s hacsak lehetséges, ne szolgáltassa ki őket idegen hatalomnak.”¹¹

A fenti két levél igen nyomós érvként esett latba Ravasz László kényszernyugdíjazásában. Bár-mikor, ha az egyház szót emelt a diktatúra különféle megnyilvánulása ellen, rásütötték a bélyeget: „klerikális reakció.”

3. A SZÓ GÚZSBAKÖTÉSE („MEGNÉMÍTŐ” - MT 11,14)

1946: VII. tv. „A demokratikus államrend és a köztársaság büntetőjogi védelméről” értelmében büntetettnek számított minden, a „demokratikus államrend” ellen kifejezett izgatás, valótlan-nak minősített hírek terjesztése, de ezen felül büntetendő cselekmény lett az is, ha valaki ilyesmiről *tudomást szerzett és nem jelentette*. Ezért kettőtől öt évig terjedő büntetést róhattak ki. A hatalom szelleme bekúszott a magánbeszélgetésekbe, a családi és baráti kapcsolatokba, asztaltársaságokba, a nevelés minden válfajába. Az írók, költők, színészek megrendelésre szólaltak meg. Vidéken fokozatosan elmaradtak a nagy névnapozások. Az édesapák nem mondták el gyermekeiknek történe-teiket, az édesanyák félve osztották meg érzéseiket, a nagyszülők egyre bátortalanabban tanították unokáikat imádkozni, és a szomszédok legfeljebb a köszönésre korlátozták kommunikációjukat. A legnagyobb némaság a legnagyobb tragédiákat övezte. Akik internálótáborból, hadifogságból vagy börtönből hazajöttek, halálukig sem szóltak egy szót sem arról, hogy mit éltek át. Sokan még ma sem.

A kommunikáció megbénításának következményeként az egyén egyre kiszolgáltatottabb és véd-telenebb lett a mind hangosabb és hangosabb központi propagandával szemben. A templomokat ügynökök hada lepte el, s szorgosan jegyzeteltek, ha egyetlen kifejezésnek politikai áthallása lehe-tett. A megvett-lelkű prédikátorok szószéke politikai programbeszéd emelvénye lett, s Illyés Gyu-lát igazolta: „zsarnokság szól / lázból, harangozásból, / a papból, kinek gyónol, / a prédikációból, / templom, parlament, kánpad: / megannyi színpad.” A bizalmatlanság és a némaság lett a társadalom alapprincipiuma. Ez a – Sulyok Dezső által – „hóhértörvénynek” nevezett intézkedés egyik napról a másikra egymástól elidegenített, egymásra folyton gyanakvó lényeket faragott. Az ember olyan lett, mint a kallódó tárgy. Kapcsolatai megszakadtak. Az Aristoteles-i „társas lényből” totális ma-gányra kárhoztatott, elszigetelt, a hatalom igézetében vegetáló „Homo Sovieticus” lett.

4. EGYESÜLETEK ÉS CIVIL SZERVEZETEK FELOSZLATÁSA („TESTVÉRGYÜLÖLŐ” - 1JN 3,10)

Rajk László belügyminiszter törvényi szabályozással 1946. július 4-11. között mintegy 1500 társa-dalmi egyesületet és egyházi ifjúsági szervezetet oszlatott fel.¹² Legveszélyesebbnek tekintett pro-testáns ifjúsági szervezetnek a Keresztyén Ifjúsági Egyesület, a Soli Deo Gloria értelmiségi ifjúsági szervezet és a cserkészlet minősült, mert ők folyamatosan biztosították a vezetői utánpótlást. Elle-nük bomlasztási akcióprogramok sora indult és folyamatosan zajlott.

Az egyesületektől megvonták működési engedélyüket, az országos egyház vezetése alá rendel-ték őket – amely vezetés rövidesen kicserélődött baloldali elemekre. Azon kívül, hogy ez a törvény a helyi civil társadalom kisebb nagyobb tartóoszlopait derékba törte, centralizálta a mozgásirányo-kat. Könnyedén átláthatóvá vált az egyházi élet a belügyi szervek számára, az egyházvezetés pedig

¹¹ ÁBTL O-9150/2.

¹² Izsák Lajos – Kun Miklós: *Moszkvának* ... 118. p.

számon kérhető lett a legkisebb „rendbontásért” is. 1950-re a különböző egyesületek a törvényesség látszatát megtartva „hivatalosan” bejelentették feloszlásukat.

5. AZ EGYHÁZ MEGOSZTÁSA („SZÉTDOBÁLÓ” - JEL 12,10)

Trianon átrajzolta a felekezeti térképet. Míg a Monarchiában az ország 50%-át tette ki a római katolikus egyház, 1920 után 63%-67%-ot. A tárgyalt korban tehát az ország egyharmada volt nem-katolikus: a protestantizmus kb. 26%-ot tett ki. Mivel a kisebbségben a református egyház volt a többség, azon kívül nemzeti jellegénél fogva kellően védtelen volt, a kommunista párt órá osztotta a faltörő kos szerepét. A római katolikus egyházzal nem bírt, mert mögötte állt a Vatikán.

Ravasz László jól látta, hogy az új magyar államban nem az egyes egyházak a kormány tárgyaló-partnerei, hanem az egyetemes keresztyén egyház, ezért közös római katolikus, református, evangélikus keresztyén egységfrontot kell kialakítani. Hogy ez miért nem sikerült, annak egyik kulcsa Rákosi emlékirataiban található: „Révész Imrével, [református tiszántúli püspök] amikor csak mód volt rá, magam beszéltem, s fokozatosan meggyőztem róla, hogy milyen helytelen az az egységfront, amelyet kezdetben a Mindszenty vezetett katolikus egyházzal együtt, a népi demokrácia ellen létrehozottak. Nagy segítségemre volt Bereczky Albert budapesti református lelkész, rendes demokrata (és Tildy Zoltán násza), aki egyháza kérdésében gyakran fordult hozzám...”¹³ Innen érthető Bereczky kijelentése, hogy „Mi az un. közös keresztyén frontot nem vállaljuk”¹⁴ [aláhúzás az eredeti szövegben] (1946. március 13.). Bereczky lett Ravasz utóda.... A „divide et impera” jól bevált módszerre Rákosi „szalámi taktikája” néven vonult be a történelembe. Elérte célját.

De nem csak a keresztyén egységfront nem jöhetett létre, hanem az egyes egyházakat is sikerült fellazítani az „ötödik hadoszlop”, azaz az ügynökök közreműködésével. A Magyar Államrendőrség Államvédelmi Osztálya (ÁVO) 1946-ban létrehozta III., egyházi alosztályát. A beszerzésre többnyire annak köszönhetően került sor, hogy kompromittáló anyagot gyűjtöttek a kiszemelt ágens ellen. Az ÁVO hírhedt tevékenységéről Péter Gábor Moszkvának 1947. április 5-én küldött jelentésében így írt: „Minden minisztériumban, sőt az egyházi személyek között is megvannak az embereink. Így az információ, amihez hozzájutunk, meglehetősen teljes...”¹⁵

1946. augusztus 14-én megalakult a „Nyíregyházi Szabad Tanács”. Hangzatos szólamokkal, látványos rendezvényekkel önmagát kiáltotta ki az újjáépítés letéteményesének, szemben a Ravasz László nevével fémjelezhető egyházpolitikával. A belügyminisztériumi jelentés világít rá igazi arcára: „az egyházi reakció ellenállásának megtörésére az új kormány útmutatása nyomán az egyházon belül »Szabad Tanács« alakult, mely az egyház ellenséges szerepének kiértékelésén túl magába foglalta az egyház haladó gondolkodású elemeit és új feladatot szabott meg a gyülekezeti életben.”¹⁶ Időszakos küldetését igazolja, hogy 1947. őszén váratlanul megszűnt – tehát miután a MKP megnyerte a választásokat. Vezető személyisége az a Békefi Benő volt, akit az államvédelem úgy minősített, mint aki „képes és kész kíméletlen kézzel, erős és baloldali vezetést biztosítani.”¹⁷ – Püspök lett belőle.

A „tervbe nem illő” egyházi vezetőket leváltották. Lázár Andor főgondnok, korábbi igazságügyminiszter lemondása után 1948. április 14-én, az iskolaállamosítások „nyitányaként” Rákosi hívatta Ravasz Lászlót. A Parlament egyik miniszteri szobájában, mintegy két órás tárgyalás után közölte vele: „a kormányzat szükségesnek látja, hogy ön a református egyház vezetésétől visszavo-

13 RÁKOSI MÁTYÁS: *Visszaemlékezések...* 512. p.

14 ÁBTL O-9047. 1946. márc. 13.

15 IZSÁK LAJOS – KUN MIKLÓS: Moszkvának... 170. p.

16 ÁBTL O-13586/2.

17 ÁBTL O-13586/1.

nuljon. ... A döntés természetesen az Ön dolga, de tudnia kell, hogy *a visszautasítást hadüzenetnek tekintjük s a következményeket könyörtelenül alkalmazzuk.*¹⁸ Helyüket a politikailag megbízható Kiss Roland és Bereczky Albert foglalta el. Ravasz László így értékelte az „őrségváltást”: „A kommunizmus arra rájött, hogy az egyházat üldözéssel csak megerősítheti. *Tebát a módszer az, meggyengíteni az egyházat az egyház által. A kommunista egyházpolitika megnyeri az egyház vezetőségét szövetségének és vele bontatja le az egyház történelmi épületét.* Ezt a belülről gyengítő módszert a kommunista állam az utóbbi évtizedben mindenütt megkísérelte, ez legkevésbé Kelet-Németországban sikerült, fájdalom, hogy ez leginkább Magyarországon meg is valósult.”¹⁹ Ez is hozzátartozik „régióink” történetéhez.

A Budapesti Teológia mint az „'56-os forradalom gócpontja”²⁰ éléről eltávolították Pap Lászlót, „haladó” tanárokkal töltve föl a megüresedett és újonnan kreált katedrákat. Az egyházi levéltárak, könyvtárak hálózati ellenőrzés alá kerültek²¹ „megbízható” főigazgató kinevezésével. A külföldi egyházi világszervezetek várfalait módszeresen bevették. Az egyházi folyóiratok élére kivétel nélkül mindenütt az állambiztonsági szolgálatok által jóváhagyott és irányított (!) báb-vezetők kerültek. Összesen hét egyház rendelkezett folyóirattal, ezek 107.250 példányban jelentek meg, de mindegyiket úgy minősíti az Állami Egyházügyi Hivatal 1958-as jelentése, hogy: „irányítás a mi kezünkben”.²² Az egyházi újságokban is pártpolitika köszönt az olvasóra, teológiai frazeológiába burkolva.

6. PÉNZÜGYI ELLEHETETLENÍTÉS („TOLVAJ” - JN 12,6)

A „nervus rerum gerendarum” – a legkényesebb kérdés az anyagiak. Mutatja az is, hogy ezt a témát a Kommunista Párt levéltárában nem engedték kutatni. Innen-onnan összegyűjtött adatok alapján kaphatunk némi betekintést.

A „földreform”-nak köszönhetően az összes föld 35 %-át újraparcellázták. 642 ezer igénylő jutott 5 kat.holdas parcellához. Ők az új államrend *lekötelezettei* és ezáltal propagandistái lettek. „Nincs szükség Istenre!” hangoztatták. Megszűntek a közép- és nagybirtokok. Mivel – korábbi diszkriminatív intézkedések miatt – a református egyháztagság 80%-a falun élt, a földreform folytán az egyház elveszítette potenciális *egyházfenntartói bázisát*. Ezen kívül a református egyháztól 52.972 kat.holdat sajátítottak ki, *amelyek jószerivel mind az iskolák működtetését szolgálták. Ezeket a földeket az egyházak mind a mai napig nem kapták vissza.* Hasonlóképpen nem szólt a kárpótlás az egyházi tulajdonú bérházakról, ingatlanokról, amelyek mai tőkehozama nyilvánvalóan nagyságrendekkel magasabb lenne az egykorinál. A kisajátított földek, tönkrement és lerombolt épületek kieső bevétele miatt már 1945-ben (!) fizetéképtelen lett az egyház. Keresztury Dezső vallás- és közoktatásügyi miniszter 1945. november 8-án a Minisztertanácshoz írt levelében szót emelt az egyházak érdekében: „A földjövedelem kiesése folytán az egyházegyetem és az egyházkerületek közigazgatása teljesen megbénult, tisztviselőiket fizetni nem tudják, velük szemben az illetményemelő rendeleteket végrehajtani nem képesek, amit a folyó évben tisztviselőiknek adtak, banki és egyéb kölcsönökből teremttették elő...”²³ Feltételezhető, hogy az egyház *eladósítása* már 1945-ben elkezdődött, ami 1948-ig csak halmozódott, hogy a pattanásig feszült hangulatban a fizetéképtelenné vált iskola-

18 RAVASZ László: *Emlékezéseim*. Budapest, 1992, A Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóo. kiad. 343. p.

19 ÁBTL O-13586/I.

20 ÁBTL O-13586/I.

21 ÁBTL O-13586/I. 14. p.

22 MOL XIX-A-21-a-H-31-3.

23 MOL XIX-A-21-e-33-1948. 17. d.

fenntartókkal könnyedén lehessen szembefordítani a pedagógusokat a „megbízhatóbb” állami alkalmazás ígéretével.

Az Állampolitikai Osztály 1947. április 10-én tartott ülésén kiadta a jelszót: az egyházadó kérdéséből „elvi kérdést kell csinálni.” Rákosi ugyanis kijelentette: „az egyházi adók rendkívül magasak. Ezeknek is szerepelni kell a *tervgazdálkodásban*.”²⁴ Rajk hozzáfűzte: „Ha bevezetjük a *fakultatív hitoktatást, akkor adófizetésre sem lehet kényszeríteni senkit*.” A fakultatív hitoktatás bevezetése '47-ben még megtört a széleskörű tiltakozásokon, de nem sokat váratott magára. Az egyházadó viszont még ebben az évben megszűnt. Mondhatjuk, hogy ez a polgárosodás része. De ha csak erről lett volna szó, nem korlátozták volna az egyház bármilyen gyűjtési akcióját, nem kötötték volna feltételekhez külföldi segélyek elfogadását, sőt lehetséges lett volna új egyházi bevételi források megteremtése. Ehelyett 1968-ban az MSZMP Központi Bizottsága PB azt jelentette: „A református, az izraelita és görögkeleti egyházak szervezeti keretüket csak nehezen tudják fenntartani. A protestáns egyházak nyugdíjintézetét a fizetésképtelenség veszélye fenyegeti. ... *Különböző nyugati egyházi szervezetek ajánlatokat tesznek, hogy teljes összegben kifizetnék az állam által nyújtott anyagi segélyt*. Az egyházakkal 1948-50-ben kötött egyezmények szerint az államsegély 1968. december 31-ével megszüntethető. *Minden körülményt mérlegelve, az államsegély további folyósítása és a jelenlegi mérték [25%] fenntartása indokoltnak látszik. Az államsegély folyósításának megszüntetése, vagy mértékének nagyobb csökkenése káros politikai következményekkel járna.*”²⁵ Ez volt az egyetlen pont az „Egyezményben”, amit megtartott, sőt túlteljesített az állampárt.

Az államsegély folyósításáról a Megyei Tanácsok VB. egyházügyi főelőadói rendelkeztek. Irataikba belelapozva ilyen jelentéseket olvashatunk: „XY lelkész „április hónapban került internálásra, majd négy hónapi ott tartása után szabadlábra helyezték. Ezidőtől kezdve hangtalanul viselkedik, magatartása ellen kifogás nem merült fel. Részünkre – ha megbízzuk, megfelelő adatokat szolgáltat. Javasolom kongruját október hónapra visszamenőleg is biztosítani.” Z.Zs. lelkészről: „A kongrua megvonása következtében támadt anyagi gondok őt is megtörték. Nagyon tanulságos volt számukra a figyelmeztetés. Javasolom a kongrua továbbfolyósítását...”²⁶ Az államsegély trójai faló volt.

7. AZ EGYHÁZI ISKOLÁK ÁLLAMOSÍTÁSA („GYERMEKFALÓ” - JEL 12,4)

1948-at Rákosi azzal a nagyléptékű politikai elhatározással indította: „És most majd jön az egyház! Megfogjuk az egyház heréjét! Megmarkoljuk!”²⁷ E „nemes cél” jegyében kezdődött a „fordulat éve.” „Minden a központi terv szerint folyjék, ... *különben ez igen fontos és egyszer száz esztendőben előforduló alkalmat a baloldali Magyarország eszméinek propagálására nem fogjuk tudni jól kihasználni*”²⁸ – hangzott a központi eligazítás.

A kezdetek homályba vesznek. Észrevétlenül megindult a pedagógusok megnyerése a „párt apromunkával”, és személyes agitációkkal. Az ígéretek hangosodtak, az egyház lejáratása napirenden volt. 1948 márciusa táján kezdett sűrűsödni az iskolák körül a levegő. Akkortól azonban olyan rohamosan, hogy június közepére meg is történt az államosítás. A jól bevált módszer ismét az volt „gyors cselekvés, befejezett tények...”

24 HORVÁTH Julianna et al.: *Pártközi értekezletek. 1944-1948*. Budapest, 2003, Napvilág, 466-467. p.

25 MOL XIX-A-21-e. 76. sz. II./1. t. 1968. 3. d.

26 MOL XIX-A-21-a-E-183-33.

27 PÜNKÖSTI Árpád: *Rákosi a csúcson 1948-1953*. Budapest, 1996, Európa, 73. p.

28 PIL 283. f. 10/350. ő.e.

Az Értelmiségi Osztály, a Propaganda Osztály, a Szervezési Osztály összehangoltan dolgozott a Politikai Bizottság keze alá. Kéthetente mentek a központba a területi hangulatjelentések, amelyek ismeretében újabb akcióprogramot osztott le a pártvezetés pártszervein keresztül a legkisebb településekig. Központilag irányított tömeggyűlések nyilatkozatban követelték az iskolák „demokratizálását”. Pártszervek, szakszervezetek, gyárak, üzemek dolgozói, vasutasok, jegyzőkörök, szülői munkaközösségek, tantestületek egyre-másra küldték állásfoglalásukat az államosítások mellett, amelyről a korabeli sajtó sajátos, győzelemittas hangnemben tudósított. Mindezek ellenére 1948. június 4-én a párt kudarcot volt kénytelen elkönyvelni, mert az addig összeszámolt adatok alapján még mindig több helyről érkezett az államosítás ellen távirat vagy levél, mint mellette.

Május 22-én összeült a református egyház kérdéseinek rendezésére kiküldött kormánybizottság Ortutay Gyula és Révész Imre vezetésével. Az egyházi ad hoc bizottság kijelentette, hogy nem jogosult állásfoglalás kinyilvánítására. A tárgyalás során megállapodás-tervezet született, amelyet azonban még az aznapi sajtó tényként tett közzé. Erre felekezeti hovatartozás nélkül országos tiltakozások indultak az államosítások *ellen*, elsősorban a szülők körében. Tallózva a sok száz és ezer levél között: „Miniszter Úr! Ne a tanárok és tanítók állásfoglalása szerint döntsön, hanem tessék megkérdezni a szülőket, mert csak ez felel meg a népi demokráciának. ...a felekezeti iskolák államosításába belenyugodni nem fogunk.”... „Mi szülők vagyunk illetékesek dönteni, hiszen gyermekünk a mi húsunkból, vérünkéből való.”... „Mi adónkból és az állam. A heti egy vagy két hittanóra építő munkáját százszor lerombolják az anyagelvű nevelők példája és előadása. Mi pedig nem akarunk anyagelvű gyermeket nevelni. Isten nélkül állattá süllyed az ember.”... „Gyermekeink vallásos neveléséhez hozzátartozik a hit- és erkölcs tanításán kívül az iskola egész nevelő munkájának vallásos szelleműsége, az irodalomnak, történelemnek, bölcseletnek, néprajznak, közgazdaságtannak, társadalomtudománynak, természettudományoknak stb. a vallásos hit tételeivel hiánytalanul egybehangzó tanítása. A vallásos nevelést a hitoktatásra korlátozni vagy rövidlítés vagy szándékos megkérdésztés.”²⁹

Május 25-én a kormány egyházügyi bizottsága a pattanásig feszült hangulatban az államosítások gyorsítását kérte. Június 9-én Ortutay Gyula miniszter rendeletet adott ki a nem állami iskolák és tanulóotthonok zár alá vételéről. Június 15-én délután az országgyűlés közoktatásügyi bizottsága tárgyalta az iskolák államosításáról szóló törvényjavaslatot, másnap sürgősséggel tárgyalta az országgyűlés három másik tárgysorozati pont és bizottsági jelentések között. 8 óra leforgása alatt, korlátozott számú hozzászólás engedélyezésével gazdát cseréltek a nagy múltú iskolák. Az 1948: XXXIII. tv. kimondta az egyházi iskolák államosítását – amelyet csak az 1999. évi LXI. tv. 1.§ helyezett hatályon kívül!

Református egyháztól államosított oktatási intézmények: 2 kisdédóvó, 1024 elemi iskola, 3 tanítóképző, 1 tanítónőképző, 14 polgári iskola, 18 fiúgimnázium (internátussal), 5 leánygimnázium (internátussal), 3 gazdasági szakközépiskola, 1 felsőkereskedelmi iskola, 1 jogakadémia, 2 teológiai akadémia. Mi maradt? 2 teológiai akadémia, 1 gimnázium.

1949 szeptemberétől minden előzetes ígéret ellenére rendkívüli tárgy lett a hittan. A beíratásokat kőrmönfont korlátozó intézkedések övezték. A párt a Közoktatásügyi Minisztérium, a Pedagógus Szakszervezet és az ifjúsági tömegszervezetek közreműködésével változatos módon akadályozta a hittanórák megtartását. A pártprogram kimondta többek között, hogy „A menzai, tanulószobai, napközi otthoni étkeztetést a hittanóra idejére kell tenni. A rendezvényeket, sportedzéseket lehetőleg ebben az időben kell tartani. Az iskolai ünnepélyek előkészületeit erre az időre kell tenni.”³⁰ Az intézkedések hatására 1956 szeptemberében az általános iskolásoknak már csak mintegy 30%-a irat-

²⁹ MOL XIX-I-1-s. 167. d.

³⁰ MOL M-KS-276 f. -68.-3. / 1949.

kozott be hittanra, a középiskolásoknak pedig 0,76 %-a. Október 23. után ez a létszám 90-100%-ra ugrott, míg 1957. januárjában kormánybiztosi rendeletére „visszaállt a rend”. 1958-as Politikai Bizottsági határozat értelmében – ami a következő évtizedekre megszabta az egyház mozgásterét – „Az egyházak az ifjúsággal *kizárólag az iskolai hitoktatás keretében*, valamint elsőáldozás, bérmlás, konfirmáció keretében foglalkozhatnak. Az *ifjúsággal való minden más (sport, vetítés, énekhar, iskolán kívüli hittan stb.) megengedhetetlen.*”³¹

1952-ben államosították az árvaházakat és gyermekotthonokat, amelyeket az „Egyezmény eredetileg az egyház kezén hagyott. Majd következett a családi ünnepek államosítása. A karácsonyból fenyőünnep lett, a Mikulásból Téliapó, a keresztelőt kiszorította a névadó, és az egyházi síri szertartást az államilag támogatott társadalmi temetés.

8. ISTENTAGADÁS („ISTENMÁSOLÓ” - ÉZS 14,14)

A szocialista eszmeiség lényege az ateizmus, úgy azonban, hogy önmagát valláspótlékká teszi meg. Nyikolaj Berdjajev orosz filozófus írja: „*a kommunizmus mind teóriában, mind praktikumban nem csak szociális jelenség, hanem spirituális, vallásos jelenség is. Hatása abban van, hogy vallásként lép fel a kereszténység ellen, és azt akarja helyettesíteni.*”³² Mint szociális rendszer semleges lehetne a vallások felé, de mint minden vallás magában foglalja az életnek egy mindent átfogó értelmezését, megválaszol minden alapvető kérdést és végső értelmet ígér. Kialakította a maga dogmarendszerét, amire etikáját alapozza, hitvallásokat készített, sőt kultuszt is teremtett. A pedagógusok, akikre a jövő nemzedék világnézeti nevelése várt, nem tarthattak semmiféle kapcsolatot az egyházzal, sőt pedagógiai intézetek felvételi eljárásukban külön vizsgálták jelöltjeik antiklerikális garanciáit. Az ő kezük alatt nőtt fel két nemzedék, ők írták a pedagógiai könyveket, tankönyveket, ők szerkesztették a média ifjúsági programjait. Ma ezeket a gyümölcsöket szakítjuk.

9. HARC („VISZÁLYSZÍTÓ” - 1PT 5,8)

Kezdetben még a fizikai háború rémképe is fenyegetett, ami azután „békeharccá” szelődött. A „békepapok” jó szolgálatot tettek ebben a „béke-háborúban”. Az egyház azonban mindvégig ellenség maradt. Az együttműködést belkörüleg elismerten *átmeneti* jellegűnek tekintették. Még 1973-ban is harcra hív a PB: „az egyházi reakció elleni harcunkat sokoldalúbbá kell tenni, lejárátásukat a jövőben fontos feladatnak kell tekintenünk... az együttműködés területeit, formáit továbbra is nekünk kell kezdeményezően meghatározni.”³³

10. Παλιγενεσις – REDIVIVUS („ÚJRA ÉLED” JEL 13,14)

A fenevad: redivivus. El nem pusztul, csak regenerálódik. Új történelmi korokban új alakot ölt. Csak alakot vált nagy történelmi korszakváltáskor, de újabb mutációban ismét megjelenik. Egyszer II. Ramszeszként, máskor Heródesként, Néróként, Hitlerként, Sztálinként vagy Rákosiként... A fenevad rövid halódás után újjáéled. Minden sebe után új erőre kap: 1956 után éppúgy, mint 1989 után, s míg a világ világ. A leviatán állam (Tocqueville) – a fenevad - metamorfózisában, újuló alakjában önnön hatalma átmentését alapozza meg. Megújul, de hitünk szerint nem ő az Ő. Természetrajza, lényege azonban minden korban ugyanaz, amit e „modell-történetben” feltártunk.

31 MOL XIX-A-21-e. 3.d.

32 MEDYESY M. László: Moszkva, a negyedik Róma. *Theologiai Szemle*, 1992. 1. sz. 49. p.

33 MOL XIX-A-21-e. 1975-1988. 3.d.

Arany János sorai zárják az előadottakat, aki a fenevad egy másik formációjában: a Bach-korszakban írta nagykőrösi tanársága idején, református emberként, a Magyar Tudományos Akadémia későbbi tagjaként egy megint csak másik „fenevad”: Heródes ürügyén örök időkre érvénnyel bíró szavait: „Hah, de mily panasz, hogy e kor méhe meddő! / Íme, látok, látok ... megnyílt a jövő / Távolban, közelben [...] Zsarnoki féltésed vérengzése volt ez: / De tudd meg, de tudd meg, vérszopó Heródesz, / Hogy ő nincs elveszve! / Napjaid számítvák, megifult az idő, / És kitől rettesz, nem féli fegyverid ő. / Az *Ige*, az *eszme*!”

Nagykőrös-Budapest, 2006. június 2.

HOFFMANN RÓZSA

KÜLSŐ SZAKMAI ELLENŐRZÉS ÉS ÉRTÉKELÉS A KATOLIKUS NEVELÉSI-OKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

I. A KATOLIKUS OKTATÁS ÚJJÁSZÜLETÉSE

A nyolcvanas évek utolsó harmadában a rendszerváltozás sok egyéb hozadéka mellett újraéledt tetszhalott állapotából Magyarországon a katolikus oktatás. E történelmi időkben a komputerizált világhoz méltó sebességgel támadt fel, illetve jött létre újra az az intézményhálózat, amely mára országsszerte 300 tagintézményt számlál¹.

Az újrakezdés öröme és a vele együtt járó nehézségek jól ismertek. Még nem is értünk a végükre. Ám az bizonyos, hogy az első szakasz, a gyorsan szaporodó óvoda- és iskolaalapítások korszaka lezárult. Az új évezreddel együtt a katolikus közoktatás is belépett a minőségi fejlődés szakaszába. Szükségszerűen erre készíteti az ezeréves múltból táplálkozó pedagógiai kultúrája, amely a nevelést az ember folytonos tökéletesedésének, jobbá válásának elősegítéséként értelmezi. De erre kényszerítik azok a külső körülmények is, amelyek közepette a katolikus közoktatás rendszerének működnie és fennmaradnia kell: a vallásukat gyakorlók számának csökkenése, a fogyatkozó gyermeklétszám, az oktatásügy túlszabályozottsága és a szakmai autonómia együttléte és ellentmondásai, a pedagógiai kultúra általános hanyatlása, stb. Fennmaradni pedig csak az tud, aki fejlődik, azaz többé és minőségileg jobbá válik.

Jó időben és jó érzékkel ismerte fel a katolikus közoktatásért egyetemes felelősséget viselő Magyar Katolikus Püspöki Kar² ezt a szükségszerűséget. Ezért hívta életre a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézetet, a KPSZTI-t, melynek a kizárólagos feladatául szabta, hogy minden tekintetben segítse óvodáinak, iskoláinak, kollégiumainak szakmai munkáját.

Az Intézet tudatában volt annak, hogy mennyire megváltozott az az oktatáspolitikai közeg, amelyben az intézmények újrakezdhetnék tevékenységüket. Felmérte azt is, hogy a fiatal intézményrendszernek felelnie kell az új kihívásokra, mert így van esélye a tartós fennmaradásra. Mi több, a szakmai nívót tekintve az élen kell járnia, mert csak ebben az esetben számíthat a keresztény szülők bizalmára. Vagyis a pedagógiai eredmények terén versenyképesse kell válnia a hosszabb idő óta működő állami iskolarendszerrel, miközben vállalnia kell a fél évszázadnyi vallásüldözés pusztításai után szükségszerűvé vált missziós feladatokat is. Mindezt olyan körülmények között, amikor az új intézmények identitásukat keresik, és tele vannak a járatlan út miatti bizonytalanságokkal és félelmekkel.

A KPSZTI e felismerések nyomán számos segítő-támogató programot indított el. Az egyik legnagyobb szabású, és – horderejét tekintve – az egyik legjelentősebb projektjének megvalósításához a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának Pedagógiai Intézetét kérte fel partnernek. A projekt egy *önértékelésen alapuló komplex külső szakmai intézményellenőrzési és -érté-*

¹ Részletes adatokat lásd: Bajzák Eszter Erzsébet: A komplex intézményellenőrzési és -értékelési program jelentősége és eredményei. = Mester és Tanítvány 2. sz.

² A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia nem gyakorol fenntartói jogokat a közoktatási intézmények fölött. E joggal a megyéspüspökök és az iskolafenntartó szerzetesrendek (összesen több mint 40 jogi személy) rendelkeznek.

kelési modell kidolgozását és rendszerszerű működtetését célozta meg a teljes katolikus közoktatásban.

A program 2001-ben indult; első szakasza 2004 nyarán zárul le. A három év eredményei és történései érdemessé teszik arra, hogy – mint a projekt szakmai vezetője – e folyóirat hasábjain is³ beszámoljunk róla a szakmai nyilvánosságnak.

II. A PROJEKT INDOKLÁSA

A magyar közoktatás intézményeit közel két évtizeddel ezelőtt *szakmailag önállóknak* deklarálta az akkor megalkotott közoktatási törvény⁴.

A korábbi központi irányítás és szigorú kontroll után a szakmai önállóság kinyilvánítása korszkos jelentőségűnek tekinthető a magyar közoktatásban. A rendelkezés viszont együtt járt az évszázados múltra visszatekintő tan-, ill. szakfelügyeleti rendszer megszüntetésével. Ezt az intézkedést – a 80-as évek szabadságmámorában – pozitívan fogadta a pedagógus társadalom java része, elsősorban azért, mert a szakfelügyeletre az 50-es, 60-as években – méltatlanul – politikai felhangok rakódtak: a szakfelügyelők politikai, sőt, világnézeti alapon is minősítették, nemegyszer meghurcolták a pedagógusokat; a sok, szakmailag alkalmatlan „éjtőernyős” pedig gyakran hiteltelenné tette magát a szakfelügyeletet. Természetesen olyan szakfelügyelőkkel is találkoztunk, akikről – kiváló szakemberek lévén – sokat lehetett tanulni, és akik magas színvonalon végezték munkájukat.

Ezzel az intézkedéssel tehát a közoktatási rendszer külső szakmai ellenőrzés nélkül maradt: azóta a magyarországi óvodák, iskolák, kollégiumok anélkül működnek, hogy tevékenységüket *külső szakmai kontroll figyelné és minősítené*. Ez európai viszonylatban szinte példátlan.

A törvény ettől kezdve csak a belső szakmai ellenőrzésre épített, amelyet az igazgatók feladatává tett; később már rendelkezett arról is, hogy minden intézménynek meg kell alkotnia a maga belső ellenőrzési, értékelési rendszerét.⁵ Felmérésekből⁶ viszont tudjuk, hogy intézményeink 79 %-ában ez csak papíron létezik, és nem, vagy nem elégséges módon működik a belső szakmai ellenőrzés *rendszere*. (Ami ismét a külső ellenőrzés hiányára vezethető vissza.)

Nincs tehát valós képünk arról, *mit is ér valójában az egyes intézményekben folyó munka*.

A hiányt nem pótolják azok az oktatáspolitikai intézkedések sem, amelyek a mérésekből vagy a különböző felvételi rangsorokból vonnak le következtetéseket az egyes intézmények tevékenységéről. Ezek az adatok ugyanis kizárólag az *eredmény* oldalának korlátozott vizsgálatára alkalmasak; nem képesek figyelembe venni a tanulók iskolán kívül szerzett tudásának arányát, és semmit sem mondanak az intézmények tényleges helyzetéről, körülményeiről, erőforrásairól, az ott folyó munka valódi minőségéről. Nem alkalmasak tehát a *pedagógiai hozzáadott érték* kifejezésére.

3 A projektről már több szakmai fórumon tartottunk előadást. Kiemelkedik közülük a III. Országos Neveléstudományi Konferencia, ahol a modell kidolgozói külön szimpózium keretében ismertették törekvéseiket és eredményeiket. L.: III. Országos Neveléstudományi Konferencia 2003. október

4 1985. évi I. Törvény a Közoktatásról

5 L. a közoktatásról szóló törvény 1999. évi módosítását

6 A szerző 2000-től kezdve vezet pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzéseket a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának szervezésében. A négy tanév együttes hallgatói létszáma 218 fő. A pedagógusok az ország valamennyi megyéjéből járnak e továbbképzésre, és – szerencsés módon – minden közoktatási intézményt képviselnek. 62 %-uk katolikus vagy más felekezeti (evangélikus és református), 38 %-uk önkormányzati fenntartású munkahely dolgozója. Kérdőíves vagy kikérdezős formában a közoktatás több jelenségéről gyűjtöttünk általuk adatokat. E tanulmányban több ízben utalunk ezeknek a vizsgálatoknak eredményeire.

A szakmai ellenőrzés nélkül való állapot az oktatásügy egyik szereplőjének sem kedvez – sem a tanulóknak, sem a szüleiknek, sem a pedagógusoknak, sem az intézményvezetőknek, sem a fenntartóknak –, mert ti. bizonytalanságokat szül. Különösen igaz ez olyan intézmény vagy intézményhálózat esetében, amely még fiatal, nincsenek hagyományai, illetőleg meg kell azokat teremtenie; és versenyképesen helyt kell állnia egy nemritkán ellenséges közegben. Ilyen volt az elmúlt évtizedben a katolikus közoktatás. De a megszakítotttság nélkül működő önkormányzati iskolák és óvodák világában is akad probléma: egyszer túlértékelik, másszor alulértékelik a teljesítményüket, amiből sok konfliktus származik.

Ezzel a bizonytalansággal magyarázható, hogy ma már senki sem kérdőjelezi meg a külső ellenőrzés szükségességét⁷. Még kevésbé azóta, hogy hazai és nemzetközi vizsgálatok rámutattak a magyar iskolák romló teljesítményére, és hogy az intézményekben folyó munka *minősége* a közoktatás-politika egyik leggyakrabban emlegetett hívoszavává vált. Nem véletlen, hogy a PISA-jelentésben nyilvánosságra került *teljesítményromlásra több európai ország oktatásirányítása éppen a külső szakmai ellenőrzési rendszer kialakításával vagy megerősítésével felelt*.

A hazai oktatásirányítás egyelőre nem tett lépéseket a külső szakmai ellenőrzési rendszer kiépítésének és működtetésének érdekében. Nem készültek el az ellenőrzések és értékelések irányelvei⁸ sem. Ennélfogva a – szintén nem ellenőrzött – szakmai szolgáltatók által kínált, és a fenntartók által megvásárolt különféle értékelések nem illeszkednek országos rendszerbe, és szakmai megbízhatóságuk tekintetében kételyek merülhetnek fel. A – fentebb is említett – szaporodó közoktatási mérések nem helyettesíthetik az intézményesített külső ellenőrzést, mivel nem vizsgálják magát a pedagógiai folyamatot. Nem alkalmasak az óvodák és a kollégiumok objektív megítélésére sem. Mi több, a teljesítménykényszer következtében könnyen rossz irányba, a teszteknek való minden áron való megfelelés kényszere felé terelhetik az iskolai tanítást.

Ezt a helyzetet kívánta orvosolni a KPSZTI a katolikus közoktatás rendszerében. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Pedagógiai Intézetének irányítása alatt működő kutató-fejlesztő csoporttal kidolgoztatta, és három éve működteti a komplex intézményellenőrzési és –értékelési programot.

III. A MÓDSZER BEMUTATÁSA

A magyar közoktatásban a külső szakmai ellenőrzésnek egyetlen komoly előzménye van: a szakfelügyeleti rendszer. Ennek lényege az volt, hogy *központból* irányított és kiküldött szakfelügyelő vizsgálódott az intézmény valamely meghatározott munkaterületén (többnyire egy bizonyos *tananyag* tanítását ellenőrizte), és a tapasztalt eredményeket összevetette az ugyancsak *központilag* meghatározott elvárásokkal. E rendszer jól funkcionálhatott olyan közoktatási rendszerben, ahol az intézmények egységes programok alapján, és minden tekintetben azonos szabályok szerint végeztek a munkájukat. Ez a *felügyeleti típusú ellenőrzés* tehát a centralizált oktatási rendszerek sajátja.

Ezzel szemben a magyar oktatási rendszer ma már *decentralizált elven* működik: intézményei szakmai tekintetben önállóak. Működésüket meghatározzák ugyan jogszabályok, de autonómiájuk a jog által nem korlátozott területeken teljes mértékben érvényesül (lásd például a pedagógiai

7 1999-ben a Magyar Gallup Intézet az OM felkérésére kérdőíves vizsgálatot folytatott a minőségbiztosítási program bevezetése és indoklása érdekében. A felmérés – egyebek mellett – arról tanúszkodott, hogy a pedagógusok 81 %-a egyértelműen negatív hatásúnak ítéli meg a külső ellenőrzés és értékelés visszaszorulását, és fontosnak tartaná annak elterjesztését. L.: Köznevelés 1999. 27. sz.

8 A 105/1999. sz. Kormányrendelet az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont feladatául írta elő az ellenőrzési-értékelési irányelvek megalkotását és kiadását, amely – ismeretlen okból – nem történt meg.

programot, benne a nevelési programot és a helyi tantervet; a szervezési és működési szabályzatot, a házirendet, stb., amelyeket az intézmények nevelőtestületei fogadnak el). Az önállóság a katolikus óvodák, iskolák és kollégiumok esetében ugyanolyan jellemző, mint a közoktatási rendszer egészében. A keresztény nevelésre-oktatásra vonatkozó egyetemes érvényű tanításokat követve és a Magyar Köztársaság jogszabályait betartva ők is maguk döntenek a saját pedagógiai rendszerükről, amelyet – akárcsak az önkormányzati vagy más fenntartású intézményeknél – a saját fenntartójuk hagy jóvá.

Ilyen körülmények között a külső szakmai ellenőrzés és értékelés rendszerének is meg kell hogy változzék a szerepe a korábbiakhoz képest. Bár természetesen vizsgálnia kell azt, hogy az óvoda, iskola vagy kollégium mennyiben felel meg a központi elvárásoknak (amelyeket a jogi, a szakmai etikai és a pedagógiai *normák*, továbbá a keresztény tanítás közvetítenek), ellenőrzése elsősorban mégis arra irányul, hogy hogyan él az intézmény a szakmai autonómiájával: Hogyan tudja meghatározni önmagát. Helyesen ismeri-e fel az egyedi helyzete adta lehetőségeket és elvárásokat, ezeknek adekvát módon tűzi-e ki a céljait, a feladatait, és mennyire tudja ezeket teljesíteni. Az ellenőrzés kérdéseinek elsősorban nem annyira az egyes szakterületekre (tantárgyakra), mintsem az *intézmény egészének a működésére*, és a működés eredményességére kell vonatkoznuk. Hiszen a körülvevő világ – divatos szóhasználatlal élve az iskolák *partnerei* – sem az egyes tantárgyi eredményekben, hanem a gyermekek, tanulók *optimális fejlődésében* érdekeltek. Ennélfogva a bevezetendő ellenőrzési rendszert nem szabad szétaprózni, nehogy az egyes részek elfedjék a teljességet. A jó ellenőrzés az egészre kell hogy koncentráljon, vagyis *komplexnek* kell lennie.

Módszertani előzmények

A közoktatási rendszer változásaiból eredő új várakozásoknak tehát csak egy minden tekintetben *új szemléletű* külső ellenőrzés felelhet meg. Olyan, amely integrálja magában mindazokat az elemeket, amelyek tradicionálisan jól funkcionáltak az ellenőrzésben; és azokat, amelyeket a korszerű *szervezetelmélet* felmutat a ma már *kontroll*nak nevezett irányítási funkció terén.

A KPSZTI komplex intézményellenőrzési és –értékelési modellje egy ilyen integrált rendszert alkotott. Bár a modell egyedi, olyan rendszerelemekből építkezik, amelyek más területeken már beváltak. Gyökerei az alábbi négy előzménybe kapaszkodnak, ezeket építette magába:

a) EFQM minőségfejlesztési modell

Kezdetről fogva egyértelmű volt, hogy az ellenőrzés célja *nem a hibakeresés*, hanem a *fejlesztés*, vagyis a *fejlődés* elősegítése. Minden korszerű kontroll-tevékenységnek ez a végső célja. Az is köztudott, hogy fejlesztő jellegű ellenőrzés és értékelés nem létezhet anélkül, hogy abban érdekeltté ne váljanak maguk az ellenőrzöttek. Vagyis a külső ellenőrzés csakis egy mindenre kiterjedő *belső önértékeléssel* karöltve lehet eredményes. Ennélfogva természetesen adódott a svájci EFQM minőségfejlesztési modell egyes elemeinek felhasználása. Ez ugyanis megfelelőképpen strukturálja a szervezetek lényeges alkotóelemeit, valamint egy önértékelésen alapuló értékelési rendszert kínál.⁹

b) ISO minőségfejlesztési rendszer

A külső értékeléshez *szempontokat*, *kritériumokat* (ha úgy tetszik, szabványt) és *ellenőrzési módszert* kell hozzárendelni, ha kerülni akarjuk a szubjektív értékítéletek túlsúlyát. Nem a vizsgált jelenséget magát kell szabványosítani, hanem a megítélésükhöz felhasznált viszonyítási pontokat.

9 Lásd erről részletesebben: Leibinger Jánosné: Az intézményi önértékelés szerepe a komplex intézményellenőrzési és –értékelési programban. = Mester és Tanítvány 2. sz.

Biztosítani szükséges továbbá azt is, hogy az ellenőrzést végző személyek *szakmailag felkészültek* legyenek, egyformán ismerjék a közoktatási intézmények belső világát és a vizsgálati módszereket, és *függetlenek* maradjanak mind a vizsgált intézménytől, mind az ellenőrzést elrendelő fenntartótól. E szempontok érvényesítéséhez az ISO minőségfejlesztési rendszerből ismert külső tanúsítási audit szállította a modellbe beépíthető elemeket.

c) A felsőoktatás akkreditációs rendszere

A magyar felsőoktatás akkreditációs rendszere ugyanezen elvek alapján működik. A főiskolák, egyetemek akkreditációját egy *irányított önértékelés* vezeti be, amelynek *dokumentumait* valamennyi érintett bevonásával készíti el maga az intézmény. Ennek tanulmányozását követi a *helyszíni vizsgálat*, amely az intézménytől független, más egyetemek tekintélyes oktatóinak részvételével zajlik. Az eljárás eredményeként értékelést készítenek, amellyel – ha az összkép pozitív – az egész folyamatot irányító Magyar Akkreditációs Bizottság meghatározott időre akkreditálja az intézményt, azaz megadja az engedélyt a működéséhez. Ez esetben tehát az oktatás területén kipróbált modelltől van szó, amelynek a közoktatásra történő adaptálása a legjobb megoldásnak tűnt.

d) Szakfelügyeleti rendszer

Az egyetemi akkreditáció sem nélkülözi a helyszíni vizsgálatok során az *óralátogatásokat*, a *pedagógiai dokumentumok átnézését*, és az *oktatókkal történő szakmai konzultációt*. Mindezek az elemek működőképesek voltak a szakfelügyeletben is. Így tehát a *tradícióhoz*, mint negyedik forráshoz nyúlunk a modell megalkotása során.

Az alkalmazott módszerek

Bonyolult feladatokat nem lehet eredményesen megoldani kizárólag egyetlen módszer alkalmazásával. A közoktatási intézmények tevékenysége sok réteget takar. Innen származik a projekt elnevezésében fellelhető *komplex* jelző. E sokféleség feltárása és értékelése megköveteli az igénybe vett módszerek sokféleségét. A komplex intézményellenőrzési és –értékelési modell ennek megfelelően többféle módszer kombinációjával törekszik a lehető leghitelesebb képet kapni az intézmények működéséről. Az alábbi módszereket használja:

- a) Irányított önértékelés
- b) Dokumentumelemzés
- c) Helyszíni vizsgálat:
 - Megfigyelés
 - Egyéni és csoportos interjúk
 - Kérdőíves kikérdezés
- d) Tanulói teljesítménymérések

a) Irányított önértékelés

Az irányított önértékelést – előzetes tájékoztatás után – a nevelőtestület bevonásával az intézményvezető készíti el, és a nevelőtestület hagyja jóvá. Irányító dokumentuma az az önértékelési füzet, amely az EFQM modell belső logikáját követi. A füzet öt nagy fejezetbe rendezve kérdez rá az intézmény jellemzőire:

Erőforrások

Intézményi stratégia

Vezetés és szervezeti kultúra

Az intézmény kulcsfolyamatai

Eredmények¹⁰

Struktúrája alapját képezi mind a helyszíni vizsgálatnak, mind a folyamat végén elkészült intézményértékelési dokumentumnak.

b) Dokumentumelemzés

A dokumentumelemzés részben előzetesen, részben a helyszíni vizsgálattal egy időben zajlik. A modell (amelynek leírását előre megkapja minden olyan intézmény, amelyet az adott tanévben a KPSZTI a vizsgálatba bevon) felsorolja azokat a dokumentumokat, amelyeket az intézmény külön kérés nélkül megküld a vizsgálatot végzőknek előzetes tanulmányozás céljából. Ilyenek az önértékelés, a pedagógiai program – a nevelési program –, a szervezeti és működési szabályzat, a házirend, az órarend, és a nevelőtestülettel való ismerkedést segítő dolgozói névsor és feladatmegosztás. A kört szükség esetén újabbak bekérésével bővíteni lehet. Ám a legtöbb dokumentum átnézésére csak a helyszínen kerül sor. Ilyenek például a helyi tanterv, a tanári tanmenetek, a tanulói dolgozatok, az érettségi dokumentáció, az intézményi, munkaközösségi és egyéb munkatervek, értekezleti jegyzőkönyvek, a munkaköri leírások, a különféle szabályzatok, a törzskönyvek, a naplók, stb.

Az előzetes dokumentumelemzés alapos és részletes. A helyszíni csak szűrőpróbaszerű. A dokumentumelemzés – bár nagy erőket mozgat meg az intézményben – a helyszíni vizsgálatra szánt időnek csak a töredékét veszi igénybe.

c) Helyszíni vizsgálat

Az intézményellenőrzés leginkább reflektorfényben álló csúcspontja kétségtávol magá a helyszíni vizsgálat – itt emlékeztet a modell leginkább a szakfelügyeletre. Hiszen a *megfigyelések* java részét a tanítási órákon vagy egyéb pedagógiai foglalkozásokon történnek, amelyek után a pedagógusok – a régi beidegződések utóérzete gyanánt – alapos szakmethodikai szempontú óraelemzést várnának a látogatótól. A különbség mégis számottevő. Modellünkben ugyanis a szakértők *általános pedagógiai szempontú* megfigyeléseket végeznek, és nem feladatuk a szaktárgyi ellenőrzés. Ez utóbbi lehetetlen is volna. Hiszen az általában háromtagú szakértői csoport nem képviselheti a tantárgyak mindegyikét. Ezért a szakértők nem azt vizsgálják elsősorban, hogy az adott órán látottak miként felelnek meg a tantárgy sajátosságainak, hanem azt, hogy mennyire sikerült a tanulókat aktivizálni az órán, mennyire segítette a *tanítás* a diákok *tanulását*. Értékelésüket pedig – a pedagógiai célszerűségnek való megfelelésen túl – az adott intézmény *helyi programjában* foglaltakhoz viszonyítják. A személyre szabott reflexiók rövid megbeszéléseken hangzanak el. E beszélgetések egyben egy-egy rövid interjúnak is keretet adnak.

Az *interjúk* többsége ún. strukturált interjú. Vagyis a beszélgetést a kérdező szakértő irányítja, célzatosan feltett kérdései mentén. A szakértők a vizsgálati tervükben előre rögzítik, hogy kikkel, milyen időpontban és időtartamban, miről, és mely kérdések alapján fognak beszélgetni. A beszélgetések témáját és kérdéseit előre megjelölik a vizsgálati jegyzőkönyvben, nehogy lényeges téma esetleg háttérbe szoruljon. Az interjúkészítésnek több célja is van. Ezek a következők:

- segítségükkel pontosabbakká, értelmezettekké, esetleg kontrolláltakká váljanak a dokumentumokból, és később a megfigyelések során szerzett információk;
- a vizsgálatot végzők új információkhoz jussanak;
- ismerjék meg az adott kérdéssel kapcsolatos eltérő álláspontokat;
- a személyes kontaktus kínálta lehetőséggel élve folytassanak segítő szándékú, a fejlesztést szolgáló szakmai beszélgetéseket.

Az interjúk részben egyéniek (vezetővel, vezető-helyettesekkel, gazdasági vezetővel, minél több pedagógussal, a fenntartó képviselőjével, diákönkormányzati vezetővel, stb.), részben csoportosak (pedagógusok csoportjaival, munkaközösségekkel, szülőkkel, diákokkal, nem pedagógus dolgozókkal).

A pedagógusok, a szülők és a diákok körében *kérdőíves kikérdezést* is alkalmazunk a pontosabb tájékozódás és az értékelés – részben számszerű adatokban történő – kifejezhetősége érdekében. Az alkalmazott kérdőívek azonosak valamennyi intézmény esetében. Ezáltal lehetőség nyílik majd – a projekt későbbi szakaszában – az intézmények egymás közötti összehasonlítására és értékelésére is. Az összehasonlítást, a rangsorba állítást – úgy tapasztaljuk – a legtöbb intézmény igényli, ezért a modell továbbfejlesztésekor figyelemmel leszünk majd rá.

d) Tanulói teljesítménymérések

A tanulói teljesítményméréseket csak az iskolák esetében alkalmazzuk, az óvodákban és a kollégiumokban nem végzünk méréseket. Ezek azt a célt szolgálják, hogy a nevelőtestületek objektív, az egyes tudáselemekre is kitérő, pontos képet kapjanak tanulóik aktuális tudásszintjéről az adott területen. Célja továbbá, hogy iskolák és fenntartóik össze tudják vetni egymással eredményeiket, majd – a projekt későbbi szakaszában megismételt mérések eredményei láttán – objektív adatokkal rendelkezzenek a tendenciákról is. Hogy lássák: volt-e elmozdulás az adott tantárgy vonatkozásában néhány év alatt, és ha igen, milyen irányú.

A modell pontosan meghatározza, hogy melyik évfolyamon milyen tantárgyból zajlik a mérés. A tantárgyak sorrendjét azok súlyát, a tanulók életkori sajátosságait, valamint az érettségi vizsga kötelező tantárgyait figyelembe véve állapítottuk meg. A minden iskolában egységes tantárgyi méréseken túl az iskolák bármelyik másik tantárgyból is kérhetik a tesztelést.¹¹

IV. A SZAKÉRTŐK

A közoktatásról szóló törvény értelmében közoktatási intézményben csak olyan személy végezhet szakmai ellenőrzést, aki szerepel az Országos Szakértői Névjegyzéken. Ők az ún. „listás” *szakértők*. Ezzel a törvényhellyel a jogalkotó végre nevesítette az oktatási rendszer azon szereplőjét, aki e fontos – és a rendszerből egyelőre hiányzó – feladatot ellátja. Ezáltal a szakértőt az intézményellenőrzések kulcsfigurájává tette. Paradox módon azonban sem a törvény, sem egyéb jogszabály nem foglalkozik egyelőre a szakértő munkájával. A szakértői munkavégzés irányelveinek kiadása késik.¹² A szakértői névjegyzékre kerülés is csak igen lazán, formai oldalról köti szakmai kritériumokhoz jogszabály.¹³ Közoktatási rendszerünk súlyos adósságának tekintjük, hogy sem a szakértők képzésére, sem munkájuk szabályozására nem történtek ez idáig meghatározó lépések. Ilyen körülmények között nincsen arra nézve semmiféle garancia, hogy a névjegyzéken szereplő szakértő valóban el is tudja látni, ráadásul a modellben leírt módon és rendszerben, az intézményellenőrzési feladatát.

Projektünkben kezdettől fogva igen nagy hangsúly esett a résztvevő szakértők munkájára. A KPSZTI olyan szakértők jelentkezését kérte felhívásában, akik szerepelnek az országos névjegyzéken, katolikus közoktatási intézményben dolgoznak, és vállalják a programban való részvételt, az azt megelőző képzést. A jelentkezőket ezután három részletben, térítésmentesen, többnapos

¹¹ A tanulói tantárgyi mérésekről részletesebben lásd: Bajzák Eszter Erzsébet: A komplex intézményellenőrzési és –értékelési program jelentősége és eredményei. = Mester és Tanítvány 2. sz.

¹² A 105/1999. sz. Kormányrendelet az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont feladatául írja elő a szakértői munkavégzés irányelveinek kiadását. Ez – ismeretlen okból – nem történt meg.

¹³ 41/1999. sz. OM rendelet

bentlakásos képzés során készítette fel az a szakértői csoport, amelynek tagjai a modell kidolgozásában közvetlenül részt vettek. Ugyanilyen célú és tartalmú (ám szélesebb és alaposabb) felkészítést kapnak azok is, akik a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzésen vesznek részt, és ott szakértői szakot végeznek. Közöttük már olyan pedagógusok is vannak, akik nemcsak katolikus intézményekben dolgoznak. Ők ugyanúgy képesek és készek arra, hogy részt vegyenek a projektben.

A szakértő tevékenységében történeti előzménynek tekinthetjük a szakfelügyelők munkáját. Az ő szerepük azonban a maitól gyökeresen különböző közoktatási rendszerben, eltérő feladatok mentén fogalmazódott meg. A központi normákhoz viszonyító, ítélkező ellenőr helyett ma a *tanácsadásra, fejlesztésre, segítésre* helyeződik a szakmai ellenőrzésben a hangsúly. Ennek az *attitűdváltásnak* az elősegítése képezi – a modell megismertetése mellett – a szakértői képzés gerincét.

A KPSZTI projektjében csak olyan szakértő vehet részt, aki a képzésen megfelelt. Ez azonban kezdetben csak arra jogosítja fel, hogy a szakértői csoport *tagjaként* végezzen külső szakmai ellenőrzést és értékelést. A vizsgálatot ugyanis minden esetben szakértői *csoport* végzi egy vezető szakértő irányítása alatt. Vezető szakértő az lehet, aki

- vállalja a részvételt;
- már legalább kétszer végzett csoportban szakértői munkát, és
- azt mind szakértő társai, mind a vizsgált intézmény pozitívan értékelte.

A program minőségbiztosításának fontos eleme, hogy a benne résztvevők egymás tevékenységét írásban értékelik. A munkáját kifogásolható módon végző szakértő nem számíthat további megbízásra.¹⁴

IV. AZ ELLENŐRZÉS-ÉRTÉKELÉS FOLYAMATA: ELJÁRÁSREND

A komplex intézményellenőrzési és –értékelési modell eljárásrendje a következő lépésekből áll egy-egy intézmény esetében:

1. Előkészítés, szervezés
2. Önértékelés
3. Tanulói mérések
4. Szakértői felkészülés
5. Helyszíni vizsgálat
6. Értékelés
7. Hasznosítás

Előkészítés, szervezés

A folyamat azzal veszi kezdetét, hogy a KPSZTI értesíti az intézményt és fenntartóját a tervezett ellenőrzésről. Közli annak időpontját és a szakértői csoportban résztvevők nevét. Ezzel egy időben megküldi az intézménynek a modell-leírást, az önértékelési füzetet, és tájékoztatja az intézményt a határidőkről. Szóbeli tájékoztatást (és felkészítést) tart az önértékelés sikeres elkészítése és a vizsgálatra történő felkészülés érdekében.

A törvény értelmében az intézmény nyolc napon belül kifogással élhet a szakértői csoport bármelyik tagjával szemben, amennyiben összeférhetetlenséget vagy elfogultságot gyanít. Kifogását elfogadható módon indokolni köteles. Ilyen esetben a KPSZTI újabb megbízást ad ki, mindaddig,

¹⁴ A szakértők munkájáról részletesebben lásd még: Sályiné Pásztor Judit: A szakértő szerepe az intézményértékelésben. = Mester és Tanítvány 2. sz.

amíg a két fél meg nem tud egyezni. (Az eddig lezajlott 170 vizsgálat során egyetlen esetben sem fordult elő, ahogy az intézmény ne fogadta volna el a szakértők személyét.)

A szakértői csoportokat a KPSZTI állítja össze. Az összeállítást a fentiekben leírtakon túl többféle szempont vezérli. Például: az adott intézménytípus ismerete, az összeférhetetlenség kizárása, a szakértők arányos és ésszerű terhelése egyetlen tanéven belül, a csoport sokoldalúságának biztosítása, a csapatok változó személyi összetételének megoldása.

Az előkészítő-szervező szakasz a szakértői megbízólevelek kiadásával ér véget.

Önértékelés

Az önértékelési szakaszt – tiszteletben tartva az intézmények autonómiáját – nem szabályozza a modell. Megfelelő időtartamot biztosít azonban az intézményeknek az önértékelés elkészítésére. Ajánlja, hogy az önértékelés kis csoportokban, elemzésekre építve készüljön, ne a vezető egyszemélyi munkájának eredményeként szülessen meg. És elvárja, hogy az önértékelés az összesített, nevelőtestületi jóváhagyással szentesített intézményi véleményt tartalmazza.¹⁵

Tanulói mérések

A tanulói teljesítménymérések, a fentebb leírt módon, általában az önértékelési szakaszt megelőzően, vagy azzal egy időben zajlanak. Eredményeikkel az intézmények később szembesülnek, tekintve, hogy egyszerre mintegy harminc intézmény kilenc évfolyamának valamennyi osztályára (és tanulójára) terjednek ki, és feldolgozásuk sok időt vesz igénybe.

Szakértői felkészülés

A szakértői felkészülés a program fontos állomása. Csak alapos felkészülés után van esély arra, hogy az intézményértékelés elérje célját. A szakértői csoport több megbeszélést tart, majd egyénileg végzi a munkamegosztásból rá háruló feladatnak megfelelő felkészülést. A munkamegosztást – figyelembe véve a csoport tagjainak jellemzőit – a vezető szakértő határozza meg. A felkészülésnek három fontos mozzanata van:

- a) a dokumentumok elemzése;
- b) a vizsgálati terv összeállítása és a szakértői csoporttal történő egyeztetése;
- c) a vizsgálati jegyzőkönyv előkészítése.

A felkészüléshez két-három hét áll a szakértők rendelkezésére.¹⁶

Helyszíni vizsgálat

A helyszíni vizsgálat a szakértői csoport és az intézményvezető első formális beszélgetésével kezdődik, amelyet az intézmény vezetésével való kapcsolatfelvétel követ. Ezeknek a bevezető beszélgetéseknek a személyes ismerkedésen és a szükséges feszültségoldáson túl két fontos céljuk van:

- a) a feladatok értelmezése, és
- b) a látogatási terv ismertetése, szükség szerinti korrekciója.

A vezetéssel történt egyeztetések után kerül sor a nevelőtestülettel való találkozásra. Meghívásról (esetleg a szülők képviselőjének, a fenntartó képviselőjének, vagy bármilyen más, az intéz-

¹⁵ Az önértékelések intézményi fogadtatásáról lásd még: Vélemény-mozaik az intézményértékelési programról. = Mester és Tanítvány 2. sz.

¹⁶ Részletesebben lásd még: Sályiné Pásztor Judit: A szakértő szerepe az intézményértékelésben. = Mester és Tanítvány 2. sz.

mény életében fontos szerepet játszó személynek a meghívásáról) az intézményvezető gondoskodik a vezető szakértővel előre egyeztetett időpontra. A nyitó értekezletet az intézményvezető nyitja meg, és a vezető szakértő tartja. Ezúttal is alapvető, hogy a szakértők megértessék a pedagógusokkal a vizsgálat célját és értelmét, és hogy tisztázzák a látogatás két napjának programját és munkamódszereit. A vezető szakértő hangsúlyt helyez az óralátogatások megfigyelési szempontjainak és az interjúk szerepének elfogadtatására.

A vizsgálati terven – amennyiben erre jogos igény merül fel – a nevelőtestületi értekezleten még módosítani lehet. (A modellt nem ismerőnek talán nehezen hihető, mégis gyakori tény, hogy egy-egy pedagógus külön kéri, hogy a szakértők nála is látogassanak órát, illetőleg a látogatás lezárásakor nehezményezi, hogy az ő munkáját nem figyelték meg a szakemberek.)

A nyitó nevelőtestületi értekezleten a pedagógusok két kérdőívet töltenek ki. Az egyikben az iskola vezetéséről mondhatják el anonim véleményüket; a másikban az iskolai munka egyes jelenségeit kell minősíteniük, egy-egy esetben rangsorba állítaniuk. Ez utóbbi kérdőív érdekessége, hogy ugyanezeket a kérdéseket válaszolják meg a szülők is a számukra rendszerezített kérdőíven. Így a vizsgálat fényt tud deríteni arra is, hogy mennyire egyezik vagy különbözik a pedagógusok és a szülők véleménye például a nevelés, az oktatás, az értékközvetítés eredményességéről, a tehetség-gondozásról, a felzárkóztatásról, a sportéletről, a szabadidős programokról, a szülői értekezletek és fogadóórák hasznáról, az iskola épületéről, eszközellátottságáról, a pedagógusok munkájának megfelelőségéről, stb.

A nyitó értekezletet követően a szakértői csoport összesített vizsgálati terve alapján, minden intézményben más-más konkrét programmal, de ugyanazokkal a standard elemekkel zajlik a látogatás. Minden intézményben jelentkeznek a látogatás következő programpontjai: interjú a fenntartóval, a szülőkkel, a nem pedagógus dolgozókkal, a diákság képviselőivel és minél több pedagógussal vagy pedagógus-csoportokkal. Emellett óra- és foglalkozás-látogatások, az épület bejárása és dokumentumelemzés reggel 8 órától (nulladik órák esetén reggel 7 órától) egészen este 6-ig.

A szakértőknek a látogatás ideje alatt négyszer van alkalmuk arra, hogy tapasztalataikat kicseréljék egymással, illetőleg felhívják szakértő-társuk figyelmét egy-egy olyan dologra, amely az ő vizsgálati területébe tartozik. Ezek a szakértői megbeszélésre alkalmas időpontok az étkezésekkel esnek egybe: a két vacsora és a két ebéd alatt. A munkamegbeszélés érdekében az étkezésektől távol kell tartani az intézmény vezetőit. Ez nem könnyű feladat, mert ők udvariasságból (esetleg kíváncsiságból vagy egyéb okból) többnyire készségesen ajánlkoznak kísérőül az intézmény étkezdéjében elfogyasztott ebédhez, vacsorához. A csoport az esti órákat is együtt tölti a közös szálláshelyen. Az információcserén túl ez alkalmakkor dolgozzák fel és értékelik ki közösen a kitöltött nevelőtestületi és szülői kérdőíveket. A látogatás két és fél napja tehát percnyi pontos időbeosztás szerint, feszített munkatempóban zajlik, amely a szakértőktől komoly állóképességet követel.

A programot ugyancsak nevelőtestületi értekezlet zárja. Így a nyitó és a záró testületi értekezlet adja meg a helyszíni vizsgálat keretét. Összehívása az intézményvezető feladata, akárcsak a meghívottak körének eldöntése. A modellt a teljes nevelőtestület, a szülők és a fenntartó képviselőjének meghívását ajánlja. A záró értekezleten a vezető szakértő a főszerep: röviden meg kell osztania hallgatóságával a szakértői csoport addigi benyomásait, gondosan ügyelve arra, hogy minden lényeges kérdésben elővételezze a későbbiekben elkészítendő intézményértékelés hangsúlyos megállapításait. A záró értekezletet a nevelőtestület minden esetben feszült érdeklődéssel kíséri. Az ott elhangzott szavaknak súlya van. Ez a vezető szakértő munkájának legkritikusabb, egyben a legnagyobb hatással bíró szakasza.

A látogatás ideje alatt a szakértői csoport szorosan együttműködik. Ki-ki önállóan végzi a munkáját az előre megállapított munkamegosztás (egyéni vizsgálati terv) szerint. A szakértői team

vizsgálat alatti együttműködésének kereteit az összesített vizsgálati terv jelöli ki. Minden érdemi észrevételt dokumentálnak a vizsgálati jegyzőkönyvükben.

6. Értékelés

Az értékelő szakasz is több részből, több egyeztetésből áll. Az egyes szakaszokra fordítható idő-tartamot pontosan meghatározza a modell.

- Először a szakértők – a vizsgálat során szerzett valamennyi információ birtokában – önállóan elkészítik a saját értékelő jelentésüket, amelyet megküldenek a vezető szakértőnek.
- Ő ezek felhasználásával állítja össze az intézményértékelő dokumentum tervezetét. Az intézményértékelés – amely a program legfontosabb dokumentuma, voltaképpen célja – tartalmi és formai követelményeit a modell-leírás közli, és a szakértői felkészítésen részletesen tárgyaljuk.
- A vezető szakértő az intézményértékelés tervezetét szövegszerűen egyezteti a szakértői csoport tagjaival, mindaddig, amíg valamennyi szakértő (rajta kívül 2-4-fő) egyet nem ért annak tartalmával és megfogalmazásával.
- A tervezetet, amelynek szövegével valamennyi szakértő egyetért, a vezető szakértő véleményezésre megküldi az intézmény vezetőjének.
- Az intézményvezetőnek nyolc nap áll rendelkezésére ahhoz, hogy nyilatkozzék az értékelés elfogadásáról, vagy észrevételeket tegyen azzal kapcsolatban.
- Ideális esetben az intézményvezető elfogadja az értékelést, amely ezáltal véglegessé válik. Amennyiben észrevételeket tesz, a vezető szakértő mérlegeli, hogy azok elfogadhatók-e, beépíthetők-e az értékelés szövegébe. A modell ajánlja a kisebb horderejű igazgatói észrevételek átvezetését. A módosításokkal jobban remélhető, hogy az intézmény majd valóban azonosulni fog az értékelésben foglaltakkal. Ám ha az észrevételek gyökeres ellentmondásban állnak a szakértői csoport megállapításával, azoknak nem kell helyt adnia. Viszont az igazgatónak az intézményértékeléssel kapcsolatos nyilatkozatát minden esetben csatolni köteles az intézményértékeléshez.
- Így válik véglegessé az értékelés szövege, amelyet három eredeti példányban kell megküldenie a KPSZTI-nek, a vizsgálatlal kapcsolatos valamennyi dokumentum (vizsgálati jegyzőkönyvek, önértékelési füzetek, intézményi dokumentumok) kíséretében. Az értékelés egy-egy példányát a pedagógiai intézet küldi meg hivatalból az intézménynek és fenntartójának, egy példányt pedig archivál.

A modell minőségbiztosított rendszerének fontos eleme az állandó, írásbeli visszajelzés. A záró szakaszban így tehát a vizsgált intézmény – az e célra rendszeresített formanyomtatványon – véleményt mond a modellről és a szakértők munkájáról, a szakértők pedig egymás munkájáról. E véleményeket a KPSZTI feldolgozza, és a projekt következő szakaszában felhasználja.

A modellel kapcsolatban az eltelt időszakban minimális *korrekciókat* kellett végeznünk. Például: Ajánlást fogalmaztunk meg az önértékelés kollektív elkészítéséhez. Pontosítottuk az előzetes vizsgálatra megküldendő dokumentumok jegyzékét. Egységesítettük a használt kérdőíveket. Bevezettük az összesített vizsgálati tervet, amely az első évben még nem szerepelt a modell-leírásban. Egyéb vonatkozásban nem volt igény a modell módosítására. A szakértőkkel kapcsolatos véleményeket a későbbi megbízásoknál hasznosította a KPSZTI: a komoly kritikát kapott szakértőket nem foglalkoztatta tovább.

Hasznosítás

Az intézményértékelés megállapításait mindenekelőtt maga az intézmény, másodsorban a fenntartója hasznosítja. A hasznosításnak sokféle lehetősége kínálkozik, aszerint, hogy mit tartalmaz, és mit tart fontosnak a felhasználó. Az alábbiakban néhány tipikusnak tekinthető felhasználási formát említünk meg:

- Az értékelés eredményeit nyilvánosságra hozzák, felhasználják az iskola-marketingben.
- Különböző fórumokon hivatkozhatnak az ellenőrzés megállapításaira.
- Karbantartják és fejlesztik az elismert eredményeket.
- Intézkedési tervet készítenek a feltárt hiányosságok javítására (külön is kiemelendő e téren a tanulói tantárgyi tesztek részletes értékelése, amelyből a szaktanárok, a munkaközösségek és az iskola vezetősége akár több évre szóló feladattervet állíthat össze).
- Szükség esetén módosítják, kiegészítik vagy javítják a vizsgált intézményi dokumentumokat (a korrekció sohasem öncélú; a törvényességnek való megfelelésen túl az intézményi stratégiaalkotás tudatosabbá és koncentráltabbá tételét szolgálja).
- Az intézkedési terv elemeit folyamatosan beépítik az éves intézményi és munkaközösségi munkatervekbe, és gondoskodnak a teljesülés ellenőrzéséről.
- A belső ellenőrzési tervet azokra a területekre koncentrálják, amelyeket az értékelés javítandónak talált.
- A fenntartó későbbi ellenőrzései során és a majdani döntéshozatalakor hasznosítja az értékelés megállapításait.
- Az erőforrások biztosításakor támaszkodik az értékelés adataira.
- Az intézményértékelés segítségével szakszerűbben készülnek fel a következő intézménylátogatásra, ill. élnek a projekt kínálta további lehetőségekkel.
- A KPSZTI és a Magyar Katolikus Püspöki Kar a teljes katolikus közoktatásról szerez ily módon megbízható és hasznosítható információkat, amelyek nélkülözhetetlenek döntéseik meghozatalakor.

V. A DOKUMENTUMOK

A projekt előkészítése során kifejlesztettük azokat a standardizált dokumentumokat, amelyek révén biztosítottak látszik a modell azonos szempontú és azonos módszerekkel folytatott működése. Felsorolásuk itt következik:

- a) A modell leírása
- b) Szakértői tanúsítvány a képzés elvégzéséről
- c) Értesítés az intézményértékelésről (az intézmény számára)
- d) Szakértői megbízólevél és munkaszerződés
- e) Önértékelési füzet iskoláknak
- f) Önértékelési füzet kiegészítése óvodáknak
- g) Önértékelési füzet kiegészítése kollégiumoknak
- h) Vizsgálati jegyzőkönyv-minta
- i) Vizsgálati terv-minta
- j) Összesített vizsgálati terv-minta
- k) Óralátogatási szempontok
- l) Szakértői értékelő jelentés
- m) Intézményértékelés (a vezető szakértő készíti el és egyeztet)
- n) Mérészközök a tanulói teljesítménymérésekhez
- o) Kérdőív 1. a nevelőtestület tagjai részére

- p) Kérdőív 2. a nevelőtestület számára
 - q) Kérdőív a szülőknek
 - r) Kérdőív a tanulók részére
 - s) Szakértők minősítése
 - t) Kérdőív intézményvezetők részére a modellről és a szakértők munkájáról.
- Az alábbiakban négy kiemelt jelentőségű dokumentum rövid bemutatása következik.

Vizsgálati jegyzőkönyv

Az intézményellenőrzés egyik legfontosabb alapidokumentuma. A jegyzőkönyvben a szakértő végigkíséri az intézményellenőrzés folyamatát, és rögzít benne minden fontos mozzanatot, függetlenül attól, hogy az ellenőrzés melyik szakaszában vagy melyik módszerének felhasználásával jutott az adott információ birtokába. Ugyanez a dokumentum képezi a kizárólagos alapját a szakértői értékelő jelentésnek és az írásos intézményértékelésnek is.

A jegyzőkönyv a szakértő személyes dokumentuma, amelyet csak ő használ, és csak a vezető szakértőnek, s rajta keresztül a KPSZTI-nek továbbít. A szakértők önállóan állítják össze megadott minta alapján, a szakértői munkacsoportban megállapított munkamegosztásból rájuk háruló ellenőrzési feladatokra. A vizsgálati szakasz megkezdése előtt egyeztetik a vezető szakértővel, majd véglegesítik.

Használata:

I. A helyszíni vizsgálat megkezdése előtt

- I.1 A szakértő összeállítja a jegyzőkönyv szerkezeti vázlatát a munkamegosztásból rá háruló feladatokat érintően.
- I.2 Felvezeti az előzetes dokumentumelemzésből leszűrt megállapításait, következtetéseit. Ebben a szakaszban még kerüli az értékelő megjegyzéseket. Észrevételei mellé feltünteti a forrást is (például: 1. pedagógiai program 25. oldal).
- I.3 Megfogalmazza és rögzíti azokat a kérdéseit, amelyekre a helyszíni vizsgálat során választ keres. A kérdések mellé lehetőség szerint feltünteti, hogy milyen módon (pl.: tanórai megfigyelés), vagy melyik interjúpartnertől vár rá választ.
- I.4 A kérdéseket egyeztetni a vezető szakértővel, majd véglegesíti.
- I.5 A vizsgálatra előkészített jegyzőkönyv minden esetben gépelt, lehetőség szerint számítógéppel szerkesztett formában készül.

II. A helyszíni vizsgálat ideje alatt

- II.1 Az előre megfogalmazott kérdések alá (vagy mellé) a szakértő folyamatosan jegyzi a megfigyeléseket és a kapott válaszokat. Törekszik a pontos dokumentálásra. Feltünteti az információt nyújtó személy nevét, szükség esetén beosztását, az információnyújtás módját, helyét, időpontját.
- II.2 Egy-egy kisebb vizsgálati szakasz lezárása után további kérdéseket fogalmazhat meg, majd ezekre is választ keres.
- II.3 A jegyzőkönyvi észrevételeket a szakértői csoport tagjai egymás között menet közben kicserélik, és az esetleges új megállapításokat rögzíthetik. Ez esetben is fel kell tüntetni az információforrást (pl.: XY szakértő észrevétele).
- II.4 A helyszíni vizsgálat során a szakértő kézírással dolgozik a jegyzőkönyvben. Ha a megjegyzései nagyobb helyet kívánnának, mint amennyit előzetesen kihagyott, oldalszámozott pótlapok-

kal egészítheti ki. A kézírással egyértelműen elkülönülnek egymástól az előzetes dokumentumelemzés és a helyszíni vizsgálat megállapításai.

II.5 A helyszíni vizsgálat befejezése (a záró értekezlet) után a szakértő azonnal lezárja a jegyzőkönyvet, és a későbbiekben már semmit sem ír hozzá, nem módosít rajta.

III. A vizsgálat után

III.1 A szakértő a jegyzőkönyv alapján állítja össze az értékelő jelentését, és mindkettőt megküldi a vezető szakértőnek az előzetesen megállapított határidőre.

III.2 Amennyiben bármelyiket meg kívánja őrizni, úgy másolat készítéséről saját maga gondoskodik.

III.3 A jegyzőkönyvben és az értékelő jelentésben foglaltakat csakis az intézmény megnevezése nélkül, szigorúan szakmai célból használhatja fel.

III.4 A jegyzőkönyv nem nyilvános dokumentum. Archiválásáról a KPSZTI gondoskodik a keletkezésétől számított két éven keresztül. Felhasználható a szakértő munkájának ellenőrzésére, ill. a tevékenysége ellen benyújtott panasz kivizsgálására is.

Módszertani ajánlások

- A jegyzőkönyv szerkezete, tartalmi sorrendje az önértékelési füzet sorrendjét követi. Nem kell azonban megismételnie annak valamennyi kérdését; a célnak megfelelően tömörít és összevon. Ám az alfejezetek (az önértékelési füzet alcímei) mindegyikét tartalmaznia kell.
- Célszerű tömör, egyértelmű és lényegre törő megállapításokat, észrevételeket tenni, különösen a helyszíni vizsgálat során, ahol az időtényező is nagy szerepet játszik.
- A jegyzőkönyv kérdéseit a kézhez kapott intézményi dokumentumok alapos áttanulmányozása után lehet megfogalmazni.
- Az előre megfogalmazott kérdések ún. nyitott kérdések legyenek. A szóbeli interjúkban hangsúlyozottan kerülni kell az eldöntendő kérdések feltevését. A zárt kérdések a helyszíni dokumentumelemzés és a megfigyelések esetében hasznosak.
- Miután a jegyzőkönyv a szakértő személyes dokumentuma, és csak ő dolgozik belőle, ezért stílusát, szóhasználatát, terjedelmét szabadon alakíthatja.
- Sorszámozott külön oldalakkal a jegyzőkönyvhöz csatolandók az óra- és foglalkozás-látogatások alkalmával készített jegyzetek. Ezeken a szakértő feltünteti a szükséges adatokat, és a történeteket szabadon jegyzeteli. A megfigyeléshez és a jegyzeteléshez segítséget nyújt az Óralátogatási szempontok c. dokumentum.
- A jegyzőkönyvet a szakértő dossziéba fűzve viszi magával a látogatásra, hogy a helyszíni vizsgálat során könnyen tudja kezelni. Célszerű néhány sorszámozott üres lapot is fűzni hozzá, hogy legyen hely az előre nem tervezett vagy nehezen kategorizálható információk feljegyzésére.

VIZSGÁLATI TERV

A szakértő a vizsgálati tervet azután állítja össze, miután áttanulmányozta az intézményi dokumentumokat, és a munkamegosztásnak megfelelően előkészítette a vizsgálati jegyzőkönyvét. A vizsgálati terv a vizsgálat egy szakértőre szabott forgatókönyve. Ki kell belőle derülnie, hogy *mi-
kor, mit, kinek a közreműködésével* fog vizsgálni a szakértő.

Szempontok

1. A feladatterv összeállításakor

- A jegyzőkönyvnek egyetlen fejezete, azaz egyetlen vizsgálandó terület se maradjon ki.
- Törekedjünk arra, hogy egy-egy vizsgálandó területhez legalább kétféle módon, helyszínen ill. interjúalanytól szerezzünk információt.
- A szakértői csoport az egyéni vizsgálati tervek egyeztetésekor küszöbölje ki a felesleges átfedéseket, és kerülje az intézmény egyik-másik szereplőjének túlzott igénybevételét. (Nem mindent az igazgatótól kell megkérdezni!)

2. Az időterv összeállításakor

- Az intézmény időbeosztását, órarendjét törekedjünk tiszteletben tartani (óracserék elvárhatók az intézménytől).
- Egy-egy interjú ne tartson tovább 45 percnél.
- Egy-két órai intenzív munkát kövessen 10-20 perces pihenő.
- Az ebéd- és a vacsoraidőt a szakértői csoport munkamegbeszélésére fordítsák.
- Az óra- és foglalkozás-látogatásokat kövesse 10-15 perces megbeszélés a foglalkozást tartó pedagógussal.
- A vizsgálati terv struktúráját (kezdés, megbeszélések, közös interjúk, zárás stb.) a vezető szakértő határozza meg.
- A szakértői vizsgálati tervekből a vezető szakértő összesített tervet készít, amely nem tartalmazza a vizsgálandó területeket.

Az összesített vizsgálati tervet a látogatás kezdetén a vezető szakértő átadja az intézmény vezetőjének, aki gondoskodik arról, hogy az minden érintett személyhez eljusson. Ugyancsak az intézményvezető gondoskodik arról, hogy a tervben foglalt helyszínek a megjelölt időpontokban biztosítottak legyenek, és hogy a megnevezett személyek a szakértő rendelkezésére álljanak.

Módszertani ajánlások:

- A vizsgálati tervet a jegyzőkönyv előkészítése után állítsuk össze.
- Írjuk össze a vizsgálandó területek fejezetszámát az önértékelési lap és a jegyzőkönyv alapján.
- Írjuk mellé, hogy melyik területet milyen módszerrel (megfigyeléssel, dokumentumelemzéssel vagy interjúval) kívánjuk vizsgálni.
- Vegyük sorba, hogy hány személlyel és kikkel áll szándékunkban interjút készíteni, ill. hogy mit és kb. mennyi ideig kívánunk megfigyelni.
- A rendelkezésre álló idő minden esetben kevésnek fog tűnni. Ettől nem kell elkedvetlenedni. Arányos, ésszerű időtartamot rendeljünk az egyes vizsgálandó területek mellé, hosszabb időt rendelve a fontosabb, vagy az önértékelés alapján problematikusabbnak tűnő területekre.
- Tudakoljuk meg a vezető szakértőtől a vizsgálat általános időbeosztását.
- Ezután készítsük el az időtervet és a vizsgálati tervet a megadott minta szerint.

SZAKÉRTŐI ÉRTÉKELŐ JELENTÉS

A helyszíni vizsgálat lezárása után a szakértők értékelő jelentést készítenek. Ez olyan leíró jellelű dokumentum, amely egyértelműen tartalmazza a feltárt tényeket, adatokat, összefüggéseket, az adott szakértő megállapításait, értékelését és annak indoklását – a vizsgált területre vonatkozóan.

Jellemzői

- Az értékelő jelentés *nem* a szakértőről vagy az ő tevékenységéről szól, hanem az intézmény munkáját, eredményeit, folyamatait értékeli. A látogatás menetét sem kell leírni, hiszen az kiderül a vizsgálati tervekből. Saját munkájára csak a jelentés végén vagy elején reflektál egy rövid bekezdésben a szakértő.
- Az értékelő jelentéssel kapcsolatos elvárásait a vezető szakértő külön is közli a szakértőkkel, annak érdekében, hogy az összesítés után majd szemléletében, struktúrájában és tartalmában egységes dokumentum keletkezzék.
- A szakértő az intézményi munkának csak azokat a területeit értékeli, amelyek a munkamegosztásból kifolyólag az ő vizsgálati körébe tartoztak.
- Tematikusan kitér az önértékelési füzet valamennyi pontjára, de nem szükséges egy fő fejezetten belül feltétlenül követni annak sorrendjét.
- Elkészítéséhez az intézményi dokumentumokat és a vizsgálati jegyzőkönyvét használhatja fel.
- Műfaját tekintve nagyjából leíró jellegű szöveg, amely tartalmazza (akár táblázat vagy grafikon formájában) az intézményre jellemző legfontosabb adatokat is.
- Az értékelés *viszonyítási alapja (kritériumai)* a következők lehetnek:
 - jogszabályok,
 - az intézmény pedagógiai programja és egyéb dokumentumai, közülük meghatározó a pedagógiai program,
 - szakmai (pedagógiai, pszichológiai) szempontok,
 - pedagógusethika,
 - a keresztény pedagógia normái,
 - az általános gyakorlat és elvárások,
 - csak a legkritikább esetben: a szakértő személyes elvárásai vagy véleménye.
- Amennyiben a szakértő javaslatokat is megfogalmaz, ezt úgy kell tennie, hogy lehetőleg csak a továbblépés irányát mutassa fel, de alternatívák feltárásával adja meg az intézménynek a választás, a döntés szabadságát. E módszer követésével a komplex intézményértékelés harmonikusan illeszkedik a belső minőségbiztosítási rendszerhez, ill. elősegíti annak kiépülését.
- Lehet használni minősítő jelzőket, de kerülni kell mind a túlzó megállapításokat, mind az érzelmi megnyilvánulásokat. Vagyis az értékelő jelentést *a szakszerűség, a konkrétság, a tárgyilagosság és az őszinteség* jellemzi.
- Terjedelme 5-10 oldal (12-es betűméret, 1,5-es sorköz).

Formája

Az értékelő jelentés egy címlapból és 5-10 – sorszámozott – szöveges oldalból áll. A címlap tartalma:

- *Fejléc:* Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet
- *Főcím:* Szakértői ÉRTÉKELŐ JELENTÉS a ... intézmény komplex intézményellenőrzése alapján
- *Alcím:* Az értékelő jelentés az alábbi vizsgálati területekre tér ki: ... (itt felsorolandók az önértékelés megfelelő fejezetszámai)
- *Készítette:* X Y szakértő
- *Keltezés*
- *Aláírás*
- *Melléklet:* ... db (csak ritka esetben, ha a szakértő szükségesnek látja)

Eljárás

Az értékelő jelentést a szakértők közvetlenül a helyszíni vizsgálat után megírják. Majd legkésőbb a vizsgálat lezárását követő egy hét múlva elektronikus formában eljuttatják a vezető szakértőnek. Az értékelő jelentéshez mellékelik a jegyzőkönyvet és a vizsgálati tervet. Visszaküldik továbbá mindazokat az intézményi dokumentumokat, amelyeket a vizsgálat során használtak (pl. IP, Házirend, SzMSz, önértékelés). Amennyiben másolatban bármilyen dokumentumot megtartanak maguknak, azt csakis szigorúan szakmai célból, nevek nélkül, a jogi és etikai normák szigorú betartásával, a hivatali titok megőrzése mellett használhatják fel a továbbiakban.

Az értékelő jelentés eredeti formájában nem jut el a vizsgált intézményhez, hanem beépül az intézményértékelésbe. A KPSZTI a keletkezésétől számított két évig megőrzi.

INTÉZMÉNYÉRTÉKELÉS

Az intézményértékelés az a dokumentum, amelyet felfokozott érdeklődéssel vár mind a vizsgált intézmény, mind a fenntartója. Elkészítése tehát nagy gondot, figyelmet, szakértelmet és felelősséget kíván és követel a készítőjétől. Tudatában kell lennie, hogy megállapításait az intézmény a későbbiekben használni fogja, hivatkozni fog rá – mint külső, objektív, tehát *hiteles* értéktétele.

Az intézményértékelést a vezető szakértő állítja össze a szakértői értékelő jelentések alapján. Ez utóbbiakat a dokumentum egységes szerkezete és stílusa érdekében megváltoztathatja, vagy belátása szerint szó szerint átveheti.

Jellemzői

- Mindazok a jellemzők, amelyek az értékelő jelentésre vonatkoznak.
- Terjedelme: kb. 20-30 oldal (12-es betűméret, 1,5-es sorköz), de lehet ennél több vagy kevesebb is. A nagyobb terjedelem nem jelent egyben jobb minőségű értékelést is.

Formája

Az intézményértékelés egy címoldalból és kb. 20-30 – sorszámozott – szöveges oldalból áll. A címoldal tartalma:

- *Fejléc:* Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet
- *Főcím:* ... (intézmény neve) komplex intézményértékelése
- *Készítette:* ... vezető szakértő ... és szakértők értékelő jelentésének felhasználásával
- Az értékelést a megnevezett szakértők a) egyhangúlag b) n : m - szavazati aránnyal fogadták el.
- a) Az értékelést az intézmény vezetője elfogadta (dátum, hivatkozás).
- b) Az értékeléshez az intézmény vezetője írásbeli észrevételt fűzött, amelynek megfelelően átdolgoztam a ... fejezetet vagy bekezdést.
- Az értékeléshez az intézmény vezetője írásbeli észrevételt fűzött, lásd ... sz. melléklet.
- Ez a ... sz. sorszámozott példány.
- *Keltezés*
- *Aláírás*
- *Melléklet:* ... db (pl. intézményben kitöltött szülői, tanulói vagy tanári kérdőívek összesítése, tanulói mérések összesítése, intézményvezető észrevételei az intézményértékelésről, stb.)

Eljárás

- Az intézményértékelést a vezető szakértő közvetlenül azután megírja, hogy megkapta a szakértőktől az értékelő jelentéseket. A kész értékelést a szakértőkkel egyezteteti. Az egyeztetés levél, elektronikus levél vagy fax útján történhet. A szakértőknek nyilatkozniuk kell az értékelés elfogadásáról. Az ilyen módon véglegesített intézményértékelés elkészítésére a vezető szakértő összesen két hetet fordíthat.
- A véglegesített intézményértékelést a vezető szakértő megküldi a vizsgált intézménynek, a fenti eljárási rendből következően a vizsgálat lezárását követő negyedik hét végén. Felhívja a figyelmet arra, hogy a címzett nyolc napon belül írásban észrevételt tehet.
- Ha az intézményvezető írásban észrevételt tett, a vezető szakértő azt csatolja az intézményértékeléshez, és – amennyiben az észrevétellel egyetért – annak megfelelően módosítja a kifogásolt bekezdéseket. Bármelyik eljárást választja is, azt feltünteti az intézményértékelés címlapján. Döntését szükség szerint rövid úton egyezteteti a szakértőkkel.
- A lezárt intézményértékelést a vezető szakértő három sorszámozott példányban megküldi a KPSZTI-nek, amely a 3. számú példányt archiválja, egy-egy példányt pedig elküld az intézménynek és a fenntartójának. A vezető szakértő saját maga számára esetlegesen visszatartott másolattal az eljárás ugyanaz, mint az értékelő jelentések esetében.

A dokumentumok megküldésével a komplex intézményellenőrzés és -értékelés az adott intézményben lezárul.

VI. A PROJEKT FONTOSABB ÁLLOMÁSAI

Előkészítés

A projekt *előkészítő szakasza* a 2000–2001-es tanévet, intenzívebb formában annak második felét vette igénybe. Ez alatt az idő alatt dolgozta ki a PPKE BTK Pedagógiai Intézetének és a KPSZTI-nek a munkacsoportja az intézményellenőrzés és -értékelés modelljét, alkotta meg standardizált dokumentumainak többségét, és végezte el az első szakértői felkészítést. Ez utóbbit a modell első kontrolljának is tekintettük.

Kezdeti lépések

A *kísérleti szakasz* meghatározó állomásaihoz 2001 tavaszán és nyarán érkeztünk el. A legelső (önként jelentkező!) iskolának – a dombóvári Szent Orsolya Rendi Gárdonyi Géza Általános Iskolának – a modell szerinti ellenőrzésére és értékelésére a modellt kidolgozó szakértői csoport vállalkozott. Tagjai – az ellenőrzés tényleges feladatainak végzése mellett – tesztelték is a modell egyes elemeit.

A legszükségesebb korrekciók elvégzése után került sor a kísérleti szakasz újabb állomására: négy kijelölt, de a felkérést *vállaló* iskola (Kecskemét, Miskolc, Mosonmagyaróvár, Szombathely) ellenőrzését végezte el négy szakértői csoport, melynek tagjai az újonnan felkészített szakértők, vezetői pedig a modell kidolgozói voltak.

A tanév végén egész napos konferencia keretében, a projekt résztvevői (köztük hangsúlyosan az ellenőrzésbe bevont iskolák képviselői) együtt vitatták meg a modellt és a projekt minőségét, és tettek ajánlásokat bizonyos korrekciókra, valamint a folytatásra.

A konferencia eredményeinek felhasználásával átdolgoztuk a modell egyes kritikus pontjait (kevés ilyenre volt szükség: inkább csak pontosításokat, kiegészítéseket kellett a leírásban elvégezni, hogy még egyértelműbbé váljék a dokumentum). Ezután vált véglegessé maga az intézményellen-

őrzési és –értékelési modell, amely a nyár folyamán tartott újabb szakértői felkészítés alapjául szolgált.

A tényleges szakasz elindítása

Ilyen előzmények után indult útjára a 2001-2002. tanévben a KPSZTI komplex intézményellenőrzési és –értékelési programjának *tényleges szakasza*. 2004 nyaráig a magyar katolikus közoktatási rendszer intézményhálózatának egészében, valamennyi intézményben megtörténik az ellenőrzés és értékelés a fentiekben bemutatott modell szerint.

A 2002-2003-as tanévben több szakmai fórumon, köztük nemzetközi konferenciákon, vontunk mérleget az eddigi eredményekről.¹⁷

Mit hoz a jövő?

A *folytatásra* vonatkozó szakmai előmunkálatok már megkezdődtek. A továbbvitel végleges irányát a három év alatt összegyűlt tapasztalatok és a közoktatás igényeinek figyelembevételével fogjuk kijelölni. Jelenleg háromféle megoldást látunk lehetségesnek:

a) Az eddigi út folytatása

A projekt folytatható azon a nyomvonalon, amelyen elindult. Vagyis kb. háromévente minden intézmény átesik egy szakértői látogatáson, amelyet önértékelés előz meg. Ebben az esetben mind az önértékelésnek, mind a külső szakmai értékelésnek erőteljesen figyelembe kell vennie a korábbi értékelés megállapításait, fel kell tárnia az eltelt három évben meghozott intézkedéseket és azok eredményességét, és adatokkal alátámasztottan is vizsgálnia kell a pedagógiai hozzáadott értéket. Ez utóbbiban rejlik ennek a lehetséges megoldásnak a legfőbb előnye.

b) Szigorúbb önértékelés; kitüntetések

A továbbvitel egy második lehetséges iránya az lehet, ha – az EFQM-modell mintájára – a jelenleginél szigorúbb, pontozással és belső dokumentálással alátámasztott önértékelés elvégzése után a legjobb intézmények kitüntető címre aspirálhatnának. Ebben az esetben a külső szakmai ellenőrzés csak azt vizsgálná, hogy az önértékelésben leírtak megfelelnek-e a külső objektív vizsgálat megállapításainak, és hogy az önértékelés pontszámai valósak-e, avagy „kozmetikázottak”. Ennek a megoldásnak óriási előnye az, hogy valódi önfejlesztő munkára sarkallja az aspiráns intézményeket. A kitüntető cím pedig – amelyhez az erkölcsi elismerés mellett célszerű materiális javakat is hozzárendelni – az intézmény kiemelt megbecsülését jelenthetné mindaddig, amíg a cím viselése megilleti.

c) Az ellenőrzés kötelező jellegének bevezetése

A harmadik lehetőség kevésbé tetszetős, ám szükségszerű lehet. Itt arról kellene gondoskodni, hogy az intézmény minden esetben átessen a külső szakmai ellenőrzésen, ha azt az igazgató, a fenntartója, vagy valamilyen aggodalomra okot adó körülmény folytán pl. a KPSZTI kéri ill. elrendeli.

17 A projekt értékelését l.: Bajzák Eszter Erzsébet: A komplex intézményellenőrzési és –értékelési program jelentősége és eredményei. = Mester és Tanítvány 2. sz.

A projekt továbbfejlesztése a jelzett három irányban kombináltan is megvalósítható. Amennyiben elegendő erő áll rendelkezésre, ez a kombinált megoldás lehetne a leginkább eredményes.

VII. ÖSSZEGZÉS

A projekt eddigi eredményei azt mutatják, hogy a katolikus közoktatás korszerű elveken nyugvó, az intézményi autonómiának megfelelő, elfogadott és sikeres intézményellenőrzési és –értékelési rendszer működtetését kezdte el. A modell – továbbfejlesztése esetén – minden korábbinál megfelelőbb adatokat szolgáltat az egyes intézmények pedagógiai hozzáadott értékéről. Mint ilyen, *egyedülálló* a magyar közoktatás rendszerében. Világnézetileg el nem kötelezett nevelési-oktatási intézmények ellenőrzésére és értékelésére egyaránt alkalmas. Ezért kedvező oktatáspolitikai környezetben alkalmas lehet arra, hogy a Magyar Köztársaság teljes oktatási rendszerében alkalmazzák.

GÁBRITY MOLNÁR IRÉN

A VAJDASÁGI MAGYAR FELSOÓKTATÁS SZERVEZŐDÉSE

I. HELYZETELEMZÉS

1. A felsőoktatás jogi státusa Vajdaságban

Vajdaság 1974-ben megszerzett széleskörű autonómiáját 1989-ben elveszítette. A 2002-ben meghozott ún. Omnibusz törvény, hivatalos nevén Vajdaság Autonóm Tartomány meghatározott hatásköreinek megállapításáról szóló köztársasági törvény ennek az egykori autonómiának csak egy töredékét adta vissza. A fenn említett törvény értelmében a tartomány az alapítója a főiskoláknak, kinevezi a főiskolai igazgatókat, megállapítja a munkafeltételek meglétét, meghatározza a beíratkozó főiskolai hallgatók számát stb. Az egyetemek, egyetemi karok esetében (14-15. szakasz) a tartomány visszaszerezte az alapítói jogokat, megállapítja a munkafeltételek meglétét, meghatározza a beíratkozó hallgatók számát. Vajdaság területén élő nemzetiségek szempontjából fontos az a határozat, amelyet a Vajdaság AT Képviselőháza hozott meg 2001. márciusában és amelynek értelmében az egyetemi és főiskolai felvételi vizsgák megszervezhetők a nemzetiségek nyelvén is. Ennek pozitív hatása volt, hogy néhány karon növekedett a magyar hallgatók száma, pl. az Újvidéki Egyetem Jogtudományi Karán.

A felsőoktatási intézményalapításhoz szükséges lépések Vajdaságban:

1. Demográfiai és oktatási helyzetelemzés
2. Kisebbségi önszerveződés és összefogás
3. Politikai hangulat kreálása (a nemzetközi és belpolitikai nyomásgyakorlástól a fenyegetőzések...)
4. Jogi feltételek (reformok, új törvények)
5. Káderbeli feltételek (hallgatói érdeklődés, tanárok)
6. Beruházás: épület, infrastruktúra taneszközök, könyvek

2. A magyar nyelvű felsőoktatási statisztika

Tanév	Összes főiskolás	Magyar főiskolás	Arányuk %
1997/1998	6 468	579	8,95
1998/1999	7 698	657	8,53
1999/2000	11 811	816	6,91
2000/2001	10 083	838	8,31
2001/2002	11 656	855	7,33
2002/2003	8 747	867	9,91
2003/2004	7 859	846	10,76
2004/2005	7 501	844	11,25

A 2004/2005-ös tanévben 844 volt a magyar nemzetiségű főiskolás, ez a főiskolások 11,25%-a. Vajdaságban a következő főiskolákon folyik magyar nyelven is oktatás:

Műszaki Főiskola – Szabadka (első évfolyamon 226 hallgató, második évfolyamon 108 hallgató, harmadik évfolyamon 80 hallgató vesz részt a magyar tannyelvű előadásokon).

Óvóképző Főiskola – Újvidék (első évfolyamon 19 hallgató 4 tantárgyat, második évfolyamon 13 hallgató 5 tantárgyat tanul magyar tannyelven)

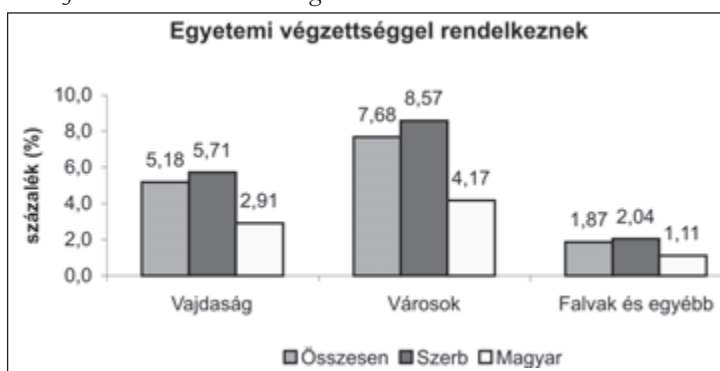
Óvóképző Főiskola – Szabadka (első évfolyamon 42 hallgató, második évfolyamon 35 hallgató vesz részt a magyar tannyelvű előadásokon).

A főiskolák biztosíthatják az anyanyelvű felvételizést (az újvidéki Ügyviteli Főiskola, a szabadkai Műszaki Főiskola, az újvidéki és a szabadkai Óvóképző Főiskola).

Tanév	Összes hallgató	Magyar hallgatók	Arányuk %
1997/1998	26 672	1 703	6,38
1998/1999	28 515	1 875	6,58
1999/2000	32 293	2 032	6,29
2000/2001	34 338	1 965	5,72
2001/2002	35 257	2 078	5,87
2002/2003	35 424	2 124	5,99
2003/2004	37 822	2 447	6,47
2004/2005	38 169	2 298	6,02

Az egyetemi hallgatók száma 1997–2004 között az Újvidéki Egyetemen

A 2004/2005-ös tanévben a 38.169 egyetemi hallgató közül 2.298 volt magyar nemzetiségű. Az egyetemi oktatásban részt vevő magyar hallgatók részaránya nem kielégítő 6,02 %. Az alulreprezentáltság látható a 15 évnél idősebb lakossági iskolastatisztikán is:



Az Újvidéki Egyetem egyes karain (részben vagy teljes egészében) magyar tannyelven is folyik a tanítás:

Művészeti Akadémia – Újvidék

Minden második évben indul magyar osztály, a 2004/2005-ös tanévben 9 másodéves hallgató (4 tantárgyat), negyedéven 6 hallgató (2 tantárgyat) folytatta anyanyelvén tanulmányait.

Közgazdasági Kar – Szabadka

Részben magyar nyelven folyik a tanítás, amelyen 165 hallgató vesz részt első és második éven. Egyébként a karra több mint 700 magyar egyetemista jár.

Bölcsész tudományi Kar – Újvidék

A Bölcsész tudományi Kar és a Természettudományi - Matematikai Kar közösen az általános tantárgyakat (szociológia, pszichológia, pedagógia) megszervezik magyar nyelven is, amelyeken kb.

100 tanuló vesz részt. A Magyar Tanszéken teljes egészében magyar nyelven folyik az oktatás, 112 egyetemista részére. Az Újvidéki Bölcsésztudományi Karon a magyar mellett szlovák, román, és ruszin nyelven, a zombori Tanítóképző Kar Bácskai Petrovacra kihelyezett tagozatán pedig szlovák nyelven is folyik a tanítás.

Építőmérnöki Kar – Szabadka

63 hallgató néhány tantárgyat magyarul hallgat.

Tanítóképző Kar – Zombor/Szabadka

A zombori Tanítóképző magyar tagozatán a 179 hallgató a tantárgyak nagyobb részét magyarul hallgatja. A 2006/07 iskolaévtől új Magyar Nyelvű Tanítóképző Karon folyik majd a tanítás amelynek Szabadkán lesz a székhelye.

A vajdasági egyetemista otthonokban 3.215 hallgató van elhelyezve (az összes hallgatók 7%-a). Közülük: 67,5% vajdasági, 17% vajdaságon kívüli szerbiai, 3,2 % montenegrói, 10,4% százalék külföldi (boszniai és horvátországi szerb nemzetiségű) és 0,36% menekült. Az otthonokban 162 magyar nemzetiségű fiatal kapott helyet, ez az összes bentlakók 5,04%-a. A magyar ajkú hallgatók 5,77%-a kapott csak helyet az egyetemista otthonokban.

3. A főiskolai és hallgatói kontingens

Intézmény	Összes főiskolás	Összes magyar főiskolás	Elsőéves főiskolás	Elsőéves magyar főiskolás
Ügyviteli Főiskola, Újvidék	2 770	48	1 400	24
Műszaki Főiskola, Becskerek	944	99	342	32
Műszaki Főiskola, Újvidék	961	44	320	27
Műszaki Főiskola, Szabadka	816	470	304	278
Óvóképző Főiskola, Újvidék	415	36	162	24
Óvóképző Főiskola, Szabadka	450	121	151	51
Óvóképző Főiskola, Mitrovica	339	2	150	2
Óvóképző Főiskola, Kikinda	360	16	130	7
Óvóképző Főiskola, Fehértemplom	446	8	184	4
Összesen	7 501	844	3 143	449

A vajdasági főiskolások a 2004/2005-ös tanévben

Egyetemi kar	Összes egyetemi hallgató	Magyar egyetemi hallgatók	Elsőéves egyetemi hallgatók	Elsőéves magyar hallgatók
Művészeti Akadémia, Újvidék	811	60	188	10
Közgazdaságtud. Kar, Szabadka	5 624	728	1254	161
Testnevelési Kar, Újvidék	1 063	29	267	8
Műszaki Tud. Kara, Újvidék	7 183	250	1 692	64
Bölcsészkar, Újvidék	3 683	134	999	31
Építőmérnöki Kar, Szabadka	633	128	187	34
Orvostudományi Kar, Újvidék	3 103	169	407	29
Mezőgazdasági Kar, Újvidék	3 123	142	570	42
Természettud. Kar, Újvidék	3 909	164	852	49

Jogtudományi Kar, Újvidék	4 892	158	874	27
Mihajlo Pupin Műszaki Kar, Nagybecskerek	2 239	105	489	18
Technológiai Kar, Újvidék	1 128	38	166	10
Tanítóképző Kar, Zombor	768	193	171	35
Összesen	38 169	2 298	8 116	518

Vajdasági hallgatók az egyetemi szintű képzésben a 2004/05-ös tanévben

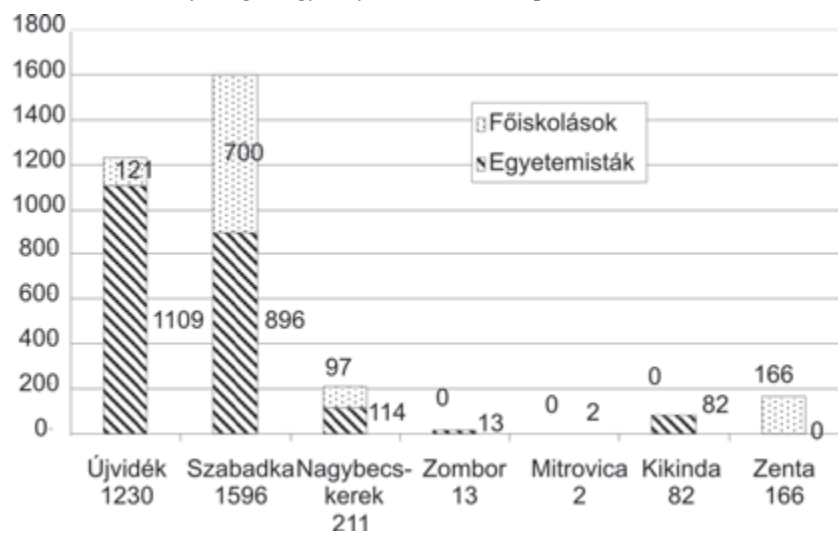
Oktatási szint/ Oktatási nyelv	Szülőföldön			Magyarországon		Összesen
	Egyetem	Főiskola	Kihelyezett képzések	OM TMF ösztöndíjas	Nem OM HTMF ösztöndíjas	
Magyar nyelven tanuló hallgatók	1 149	591	295	500 (becslés)	500 (becslés)	3 035
Szerb nyelven tanuló magyar hallgatók	1 149	253	—	—	—	1 402
Magyar hallgatók %-os részaránya	6,02%	11,25%	100%	—	—	
Magyar nemzetiségű hallgatók összesen	2 298	844	295	1 000 (becslés)		4 437
	3 437					
Magyar nyelven tanuló magyar hallgatók %-a	59%			100%		—
Magyar hallgatók %-a az összes hallgatói létszámban	7,47 %			—		—

Összegező felsőoktatási statisztika (2004/05)

Intézménynév	Székhely	A magyar hallgatók száma	Szakok neve
Állami			
Újvidéki Egyetem Közgazdasági Kar	Szabadka	728	Agrárgazdaságtan és agrobiznisz, Európai gazdaságtan és biznisz, Pénzügyi és biztosítási szak, Kvantitatív gazdaságtan, Marketing, Menedzserképző szak, Ügyviteli információs rendszerek, Számvitel és revízió, Kereskedelem (9 szak)
Újvidéki Egyetem Zombori Tanítóképző Kar Szabadkai Tagozat	Szabadka	193	Osztálytanító
Újvidéki Egyetem Bölcsész tudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék	Újvidék	134	Magyar nyelv és irodalom
Újvidéki Egyetem Építőmérnöki Kar	Szabadka	128	Szerkezet-építőmérnök Vízépítési szak (hidraulika, hidrológia, vízgazdálkodás) Településrendezési-közművesítés, Közlekedés-építőmérnöki szak (4 szak)
Újvidéki Egyetem Színművészeti Akadémia	Újvidék	60	Színész szak minden második évben
Műszaki Főiskola	Szabadka	470	Villamossági, gépészeti és informatikai szak (3 szak)

Óvóképző Főiskola	Szabadka	121	Óvodapedagógus
Belgrádi Egyetem Hungarológiai Tanszék	Belgrád	n.a.	Magyar nyelv és irodalom
Magyarországi kihelyezett			
Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kar Kertészmérnöki Szak Határon Túli Levelező Tagozata – Konzultációs Központ	Zenta	166	Kertészmérnök
Gábor Dénes Főiskola – Konzultációs Központ	Szabadka	128	Műszaki informatika, Műszaki menedzser
Összesen karok/főiskolák	Székhely	Hallgatók száma	Szakok száma
10	4	2128	24

A vajdasági magyar nyelvű felsőfokú képzések (2004/05)



A magyar egyetemi és főiskolai hallgatók területi megoszlása Vajdaságban, állami és kihelyezett intézmények (2003/04)

4. A magyarul tudó tanerő

Főiskolákon			
Tanárok Tanársegédek Szakmunkatársak	Összes foglalkoztatott	271	100%
	Magyar nemzetiségű	50	18,45
Egyetemi karokon			
Tanárok Tanársegédek Szakmunkatársak	Összes foglalkoztatott	2 354	100%
	Magyar nemzetiségű	146	6,20%

Főiskolák és egyetem összesen			
Tanárok	Összes foglalkoztatott	2 625	100%
Tanársegédek	Magyar nemzetiségű	196	8,33%
Szaktanárságok			

II. INTÉZMÉNYES ÁTSZERVEZÉS, REFORMSZÜKSÉGLETEK – ÚJ FELSZŐKATATÁSI TÖRVÉNY

Dilemmák – alternatívák:

1. etnikai egyetem modellje vagy a versenyképes egyetem modellje kell a régióban?
2. A kisebbségi tudományművelést állami felsőoktatási intézményekbe érdemes összpontosítani vagy a civil tudományos társaságokra és alapítványokra támaszkodni és magánkarokat nyitni?
3. regionális felsőoktatási - kutatóintézeti központ vagy hálózat kialakítása?

Konkrét célok, megoldási alternatívák a vajdasági magyar felsőoktatási programhoz:

- A.) Lépést tartva az európai felsőoktatási rendszerrel, igazodni a szerbiai felsőoktatási reformhoz
- B.) A prioritások kidolgozása - konkrét intézményes megoldásokra van szükség:
1. Szabadkán: pedagógusképzés, mérnökképzés, üzleti szakember a szakok)
 2. Újvidéken tanárképzés (magyarul/részben magyarul), jogász- és orvosképzés (anyaországi részképzések), lektorátus;
 3. Zentán a kertészképzés legalizált tagozaton beillesztve a szerbiai felsőoktatásba.

A 2005. augusztus 30-án elfogadott Felsőoktatási Törvény a 2002-ben hatályba lépett Egyetemről szóló törvényt váltotta fel. Az új törvény négyféle intézményt különböztet meg: egyetem a karokkal, magasiskola (olyan, mint az egyetemi kar, csak nem az egyetem keretén belül működik), szakmai stúdiumok magasiskolája, szakmai stúdiumok akadémiaja.

Két szintű stúdiumot különböztet meg a törvény: az akadémiai stúdiumot, amely felkészíti a hallgatókat a tudományos és szakismeretek bővítésére és alkalmazására, művészeti és más eredmények létrehozására és a szakstúdiumot, amely a munkafolyamatokba való bekapcsolódásra, az ismeretek és készségek alkalmazására készít fel. Az alapstúdium (BA) 3-4 évig tart, utána a postgraduális, a magiszteri (MS) és a doktori (PhD) képzés 2-3 évig. Sor kerül az európai pontátviteli rendszer bevezetésére is, amely értelmében az alapstúdium 180-240 pontból áll (1 év 60 pont, a 40 órás munkahét megterhelésének megfelelően). A tantárgyak egy szemeszterig tartanak folyamatos ellenőrzéssel és osztályzással.

Az Egyetemen alapítás feltételei Szerbiában a 2005 évi felsőoktatási Törvény szerint:

A.) Akkreditálás:

1. Akadémiai stúdiumok egyeteme (4+1+2 év)
(3 tudományág/kar + 5 akkreditált szakirány 3 szinten)
2. Gyakorlati stúdiumok egyeteme (3+1 év)
(3 tudományág/kar + 5 akkreditált szakirány 2 szinten)

A megvalósítható magyar szakirányok:

- oktatás-nevelés, mérnöki és közgazdász szak
- hiányzik még egy kar/tudományterület és még két szakirány!! (pl. művészeti, egészségügyi...)

B.) Munkaengedély:

1. Egyetemi campus - előírt infrastruktúra
2. Kinevezett tanerő a tantárgyak 70%-ára
3. több évtizedre biztosított hallgatóság: legalább 3000-5000 (jelenleg 3000 alatt van!)

III. INTÉZMÉNYES MEGOLDÁSOK

1. A Szabadkai Magyar Nyelvű Tanítóképző Kar

A Szabadkai Tanítóképző Kar az első, csak magyar nyelvű kar az állami alapítású Újvidéki Egyetem keretén belül. A tanítóképző létrehozása Szabadkán nagy előrelépés lesz majd a kétszakos tanárképzés megkezdése terén is, amely megoldást jelentene az általános és középiskolákban jelentkező magyar nyelven oktató pedagógushíányra.

A szabadkai Tanítóképző Kar megalapításához vezető kezdeti lépés a Vajdaság Autonóm Tartomány Képviselőházának 2004. március 30-án meghozott alapítói határozata volt, amely értelmében az Újvidéki Egyetem keretén belül, Szabadkán létrejön a magyar tannyelvű tanítóképző kar. Az elhúzódozó jogi eljárások végén az Egyetemi Tanács 2006. január 31-én megtartott ülésén végre döntést hozott az új felsőoktatási egység megalapításáról. A Tartományi Tudományügyi Titkárság az Újvidéki Egyetemmel és a zombori Tanítóképző Karral közösen szerződést írt alá, amely szabályozza az alapítás módját és a két kar további együttműködését, ugyanis tulajdonképpen a zombori fakultás szabadkai Kihelyezett tagozata alakul át az Újvidéki Egyetemen belüli fakultássá jogi személyiség nélkül. E szerződés a zombori karon dolgozó tanárok (10-en) és a 4 évfolyamon jelenleg tanuló egyetemi hallgatók átvételéről is rendelkezik. Az új intézmény számára a tartományi oktatási titkárság és a köztársasági oktatási minisztérium adja ki a munkaengedélyt, ha rendelkezik az intézmény megfelelő szakemberállománnyal, helyiségekkel és tanfelszereléssel. Az oktatási minisztérium kiírta a pályázatot az új intézmény elsőéves hallgatóinak (30) felvételére, s idén még a zombori fakultás szakszolgálatja segít a felvételi vizsgák körüli teendők lebonyolításában. 2006. október 1-én 20 költségvetésen tanuló és 10 önköltséges hallgató kezdheti meg tanulmányait a karon. A székhelye a szabadkai Sárga Ház a Strossmayer utca 11 alatt, ami jelenleg felújítás alatt áll.

IV. INTÉZMÉNYES TERVEK

1. Európa Kollégium, Újvidék

Összesen 1272 magyar hallgató (egyetemista és főiskolás) folytat tanulmányokat Újvidéken, ez az Újvidéken tanuló egyetemisták és főiskolások (számuk: 33.041) 3,85%. Az újvidéki egyetemista kollégiumokba csak kevés magyar diák tud bekerülni, megközelítőleg 3,33%-a kap helyet. Történtek már kezdeményezések arra, hogy ezen a kedvezőtlen állapoton változtassunk, a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete a város két pontján két épületben összesen 48 egyetemista lány számára biztosított férőhelyet (Ćirpanova u. – 34 férőhely, Telep – 14 férőhely), azonban ez még távolról sem elég arra, hogy a vajdasági magyarság igényeit ezen a téren kielégítse. Legalkalmasabb egy legalább 300 férőhelyes, szakkönyvtárral, korszerűen felszerelt egyetemista otthon létrehozása a magyar egyetemisták és főiskolások számára. 2006. március 1-én megalakult, március 15-én pedig bejegyezték az Európa Alapítványt, amely a kollégium megvalósításán dolgozik.

2. Szabadkai (mulikulturális) Egyetem alapítási terve

Szabadka önkormányzata 2003. július 22-én döntött a szabadkai Multikulturális Egyetem megvalósításáról. A városban a XVIII. századig nyúlik vissza a felsőoktatás hagyománya. Itt működött az első egyetemi kar Vajdaságban 1920 és 1941 között, a Jogi Kar. Az 1945 utáni szisztematikus leépítés következett. Az észak-bácskai magyarlakta régió gyorsabb fejlődése érdekében szükség van a felsőoktatás gyors fejlesztésére Szabadkán. A Szabadkai Egyetem, mint autonóm multikulturális felsőoktatási intézmény létrehozásának céljai:

- a tudás, a tudomány, a művészet és a multietnikus kultúra formálása és fejlesztése,

- az általános, tudományos ismeretek és szaktudás átadása és készségek fejlesztése,
- a továbbképzés és a személyiség autonómiája iránti igény fejlesztése,
- felsőfokú képzettség nyújtása és a továbbképzés más formái, melyek a felnőttoktatás részét képezik,
- nemzetközi kapcsolatok fejlesztése a tudás és tudományos ismeretszerzés és –fejlesztés terén,
- a hallgatói mobilitás lehetővé tétele és népszerűsítése, az oktatói, tudományos-kutatói és művészeti munka egyesítése.

Tartalmi szempontból a Szabadkai Egyetem tevékenységei:

- oktatói (a teljes vertikumon, a BSc/MSc-től a PhD/DLA-ig és a szakosított felnőttképzés),
- kutatói (elsősorban alkalmazott és/vagy fejlesztési, csak meghatározott számú, kiválasztott tudományágban és fundamentális kutatásokban), valamint
- gazdasági (»vállalkozói egyetem«, mely szorosan együttműködik a saját szűkebb/tágabb hátterét képező gazdasági ágazattal a tudományos-kutatói munka eredményeinek továbbítása, a fejlesztés/tervezés, tanácsadás és szakembercserre terén).

Tudományos-kutatói tevékenységen keresztül válik az Egyetem szellemi központtá, a »tudomány és kultúra szentélyévé«, mely kineveli és összegyűjti az intellektuális elitet. A felsoroltakból kiindulva, az Egyetem tudományos-kutató munkát végez a felsőoktatási tevékenység fejlesztése, vagyis az oktatás minőségének javítása, az utánpótlás továbbképzése, a hallgatók tudományos-kutatói munkával való megismertetése, és az Egyetem munkájához és fejlődéséhez szükséges anyagi feltételek megteremtése céljából. Az Egyetemen végzett tudományos munka alap-, alkalmazott és fejlesztési kutatások útján valósul meg. A tudományos-kutatói munka eredményeinek kommercializálása érdekében az Egyetem egyes karai a társadalmi felépítmény (köz társaság/tartomány/község és/vagy nemzetközi alapítványok és donátorok) eszközeiből finanszírozott alapvető és fejlesztési programok megvalósítását végzik (a tudományos kutatások megvalósítása az érdekelt helyi önkormányzatokkal és gazdasági szervezetekkel együttműködve lehetséges). Az egyetem szintjén egymással laza kapcsolatban álló tudományos-kutató és fejlesztési szervezetek rendszerét alkotják, melyek lehetnek: tudományos kutatóintézetek (alap- és alkalmazott kutatások), vagy technológiai transzfer központok, innovációs központok vagy ipari intézetek (alkalmazott kutatások, ill. prototípus- és technológia-fejlesztés), ill. közvetlenül és/vagy közvetett módon segítve a fejlesztő és innovációs vállalatokat (rendszerfejlesztés és termelés).

A Szabadkai Egyetemen több nyelven folya a képzés: szerb és a nemzeti kisebbségek nyelvén: magyarul; horvátul; valamint idegen nyelveken: angol vagy/és német.

Tanulmányi területek: Humán tudományok; Oktató-nevelő tudományok; Gazdálkodás- és szervezéstudományok; Mérnöki tudományok; Gazdaságtudományok. Legalább 3 oktatási-tudományos- művészeti területnek kell léteznie az egyetem esetében. Jelenleg a szabadkai székhelyű intézményeknek 2 területen van akkreditált programja: műszaki- technológiai és társadalmi-humanisztikai területen. Orvostudományi, művészeti vagy természettudományi-matematikai terület lehetne a harmadik. Képzési szintek: főiskolai/egyetemi szintű és posztgraduális képzés. A posztgraduális képzés: szakirányú továbbképzés, magiszteri és doktori képzés. Felmerül a kérdés, hogy az új egyetemet a már működő intézményekből vagy újonnan alapítottakból álljon össze. Lehetséges alapítók: Szerbia, Vajdaság, Szabadka vagy magántőke. Támogatók: Szerb állam, anyaország és alapítványok.

3. A Vajdasági Magyar Egyetem terve

Az erdélyi, a kárpátaljai és a szlovákiai példára tekintve felmerült egy délvidéki magyar egyetem létrehozásának gondolata. A vajdasági magyar közösségnek nagy szüksége van arra, hogy sa-

ját környezetében anyanyelvén tanulhasson, növelve így a szülőföldhöz való kötődést. A délvidéki önálló magán, vagy vegyes tulajdonú, magyar egyetem létrejöttével csökkenne a magyarországi egyetemeket választók számát és ez által az elvándorlás is. A kezdeményezés még a kezdeti szakaszában tart, de már megkezdődött a megvalósítás háttérmunkáinak elvégzése, az igények és a lehetőségek felmérése, de a konkrét terv még nem született meg. A politikai és a civil szféra támogatja a kezdeményezést.

ÖSSZEGZÉS – A MAGYAR NYELVŰ FELSŐOKTATÁS IDŐSZERŰ FELADATAI

1. A magyar középiskolai központok megszervezése Vajdaságban (legalább Szabadkán, Zentán, Újvidéken és Nagybecskerekén);
2. Az anyanyelvű felvételi vizsgákra való felkészítés megszervezése az összes vajdasági károkon és főiskolákon (ez növelné a magyar érettségizők továbbtanulási készségét);
3. Intézmények alapítása
 - a) A szabadkai Tanítóképző Kar beindítása 2006-ban;
 - b) Középtávon tervezni kell és fokozatosan létrehozni a teljes vagy részben magyar tannyelvű képzést azokon a felsőoktatási intézményeken, ahol empirikus lekérdezéssel megállapítottuk, hogy igény van rá. Így például szükség van magyar nyelvű üzleti-menedzseri főiskolára, óvóképzőre, tanítóképzőre, különböző humán szakirányú kétszakos tanárképzésre, felsőfokú mérnökképzésre (építésmérnök és műszaki-informatikai képzés), felsőfokú mezőgazdasági-kertészeti képzésre (a zentai kihelyezett tagozat legalizálása), esetleg teológiai karra (magyar-horvát nyelven például a Hitoktatóképző Főiskola utódaként).
4. Magyarországi vendégprofesszorok fogadása, tankönyvek és jegyzetek kiadása/behozatala;
5. Tervez a szakkollégiumok, könyvtárak, lektorátusok megnyitásáról;
6. Átgondolt támogatási és ösztöndíj-politika.

A magyarországi oktatás-támogatások esetében most nincs folyamatos, hosszú távú, kormányzattól független intézményfenntartó támogatás a Vajdaságba. Csak alkalmi-kiegészítő támogatások érkeznek az eddig kialakult alapítványi támogatási forma alkalmatlan, ezért normatív támogatás szükséges, amely a magyar költségvetésben elkülönítve szerepel. Előnyös lenne a magyarországi szakértői közreműködés az egyetemszervezésben és a magyar–magyar szakértői csoportok folyamatos működtetése.

KONKLÚZIÓK

1. A kisebbségi tudományművelést elsősorban a magyar felsőoktatási intézményekbe érdemes összpontosítani (pl. Magyar Nyelvű Tanítóképző Kar-Szabadka) és csak hiánypótlás esetében a civil tudományos társaságokra is támaszkodni.
2. A Kárpát-medencében szükségeltetik egy nemzeti felsőoktatási stratégia és együttműködés kidolgozása, az anyaországi és a határon túli szakemberek közreműködésével
3. Regionális felsőoktatási és kutatóintézeti hálózat kialakítása szükséges, hiszen *a magyar nyelvű felsőoktatást egészében kell vizsgálni.*

FÉNYES HAJNALKA

FÉRFIAK ÉS NŐK AZ ÉRETTSÉGI UTÁNI KÉPZÉSBEN,
HATÁRON INNEN ÉS HATÁRON TÚL

Vizsgálatunkban az érettségi utáni képzésben tanuló férfiak és nők anyagi és kulturális erőforrásokkal való ellátottságát hasonlítjuk össze. Az elemzésben Kozma Tamás vezette Regionális Egyetem kutatás¹ három adatbázisát használtuk fel: az AISZF (érettségi utáni egy- két éves képzés, N=618 fő), az ISCED₅₁ (elsőéves főiskolások és egyetemisták, N=1587 fő) és az ISCED₅₄ (negyedéves főiskolások és egyetemisták N=940 fő) adatbázist. Mindhárom minta regionális, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye oktatási intézményeinek diákjai szerepelnek benne, illetve a két felsőoktatási adatbázis kiegészül két, illetve három határontúli intézmény diákjaival. A Regionális Egyetem kutatócsoport keretében több elemzés is született, melyben különböző szempontok alapján kerültek elemzésre az érettségi utáni képzésben résztvevő hallgatókra vonatkozó adatok (pl. Bócsi 2004, Fényes 2004, Kiss 2003, Kozma – Pusztai 2004, Nagy 2003, Fényes-Pusztai 2006, Kórodi-Herczegh 2006), mi most a nemek közötti eltéréseket állítottuk a középpontba. Az elsőéves ISCED₅₁ adatbázisban külön vizsgáljuk a határontúli diákok nemek szerinti különbségeit is.

HIPOTÉZIS

Sokan feltételezik, hogy a nők több szempontból hátrányos helyzetben vannak, és feltehetőleg így van ez az érettségi utáni képzésben is. Azonban, ha megnézzük adatainkat, ebben a regionális mintában és más országos mintákban is (Róbert (2000), illetve Székelyi et. al. (1998)) a nők vannak többségben a felsőoktatási hallgatók között. Így van ez az érettségi utáni AISZF képzésben is. Felsőfokon nem csak a főiskolákon, hanem a magas presztízsű egyetemi szakokon is több a női hallgató (kivéve a műszaki egyetemeket és főiskolákat).

A felsőoktatás nőtöbbletének egyik lehetséges oka, hogy a fiúk közül sokan el sem jutnak a felsőoktatásig, a középfok vagy a felharmadfok más intézménytípusaiban folytatnak tanulmányokat, ahonnan nem vezet egyenes út a felsőoktatásba. (Erre már több hazai kutató felhívta a figyelmet, pl. Gázsó 1971, Ferge 1980) Hipotézisünk szerint a fiúknak többet kell felmutatniuk, hogy bekerüljenek az érettségi utáni képzésbe, válogatottabb társaság kerül be, ennek alapján állítható, hogy hátrányos helyzetben vannak, a nőkhez képest. (*Férfihátrány hipotézis*) Azoknak, akik közülük az érettségi utáni képzésbe jutnak, otthonról hozott, és saját kulturális erőforrásai nagyobbak lesznek, valamint várhatóan nagyobb lesz az anyagi tőkéjük, kedvezőbb állandó lakhellyel rendelkeznek majd, vagyis több erőforrás mozgósítására van szükségük, mint a lányoknak.

A diákok saját kulturális erőforrásaira vonatkozó hipotézisünk azonban felülvizsgálatra szorul. DiMaggio (1982) amerikai középiskolások adatain kimutatta, hogy a lányok kulturális aktivitása nagyobb, és összességében több „saját” kulturális tőkével rendelkeznek, mint fiú társaik. Ennek oka lehet, hogy a lányok felé nagyobb elvárásként jelentkezik a magaskultúrában való részvétel, melyet mint feleség és családanya pl. a gyerekeknevelés során, vagy a férj támogatásával tud hasznosítani, valamint a tanulás kiutat jelent a fizikai munka terhei elől. Eredeti feltevésünket tehát módosítanunk kell, és azt feltételezzük, hogy a lányok saját kulturális erőforrásai magasabbak lesznek, mint a fiú-

1 A tanulmány az NKFP-26-0060/2002 számú kutatáson alapul.

ké. Összességében, a kulturális tőkével kapcsolatos feltevésünk, hogy a fiúk otthonról többet hoznak, miközben saját kulturális erőforrásaik kisebbek lesznek.

ELMÉLETI HÁTTÉR A KULTURÁLIS ÉS ANYAGI TŐKÉK MÉRÉSÉHEZ

A kulturális erőforrásoknál Bourdieu (1998) nyomán jelen elemzésünkben a hallgató és szülei iskolai végzettsége – mint intézményesült kulturális tőke – mellett vizsgáljuk a „magaskultúrában” való részvételt, az olvasási szokásokat és a kulturális fogyasztást (színház, mozi, múzeum és hangverseny látogatási gyakoriságokat). Az elemzésben kapcsolódunk Blaskó (1998), illetve Róbert (1986 és 1991) vizsgálataihoz, akik hasonló bontásban elemezték a kulturális erőforrásokat. A kulturális tőke klasszikus mérésén túl vizsgáltuk azt is, hogy milyen a hallgatók internet-használata, illetve a kérdőív lehetőségein belül megnéztünk még néhány a kulturális háttérhez kapcsolódó mutatót, mint például hogy rendelkeznek-e a hallgatók nyelvvizsgával, milyen az elvégzett középiskola típusa, milyen volt az érettségi eredményük, mennyi volt a felsőoktatásba hozott és szerzett pontjuk. A negyedéves adatbázisban megvizsgáltunk néhány objektívalt kulturális tőkemutatót is (pl. könyvek, lexikonok, komolyzenei hanglemezek, szótárak, idegennyelvű könyvek, művészeti albumok száma a szülők, illetve a diák esetén). Az anyagi helyzet elemzésekor különválasztjuk az objektív és szubjektív mutatókat, emellett megvizsgáltuk a hallgató állandó lakhelyének településtípusát is.

EREDMÉNYEK

Nézzük elsőként a nemek arányát a három adatbázisban. Adataink szerint mindhárom adatbázisban többségben vannak a lányok. Az AISZF adatbázisban kiegyenlítettebbek a nemek szerinti arányok, de azért ott is több a női hallgató (54,2% lány). Az elsőéves egyetemisták és főiskolások nemek szerinti megoszlását mutatja a következő táblázat:

		Férfiak	Nők	
DE agrártudományi kar	N	36	65	101
	%	35,64	64,36	100,00
DE bölcsészettudományi kar	N	29	175	204
	%	14,22	85,78	100,00
DE természettudományi kar	N	55	55	110
	%	50,00	50,00	100,00
DE közgazdaságtudományi kar	N	36	54	90
	%	40,00	60,00	100,00
DE orvostudományi	N	16	34	50
	%	32,00	68,00	100,00
DE műszaki	N	108	37	145
	%	74,48	25,52	100,00
Hajdúböszörményi Főiskolai Kar	N	2	95	97

2 Róbert (1986) a szülő és a gyerek iskolai végzettsége mellett vizsgálta a kulturális fogyasztást, igaz ez utóbbi csak a gyerekekre vonatkozóan. Emellett vizsgálta a szülői kulturális infrastruktúrát is (erről nekünk sajnos nem volt adatunk). Blaskó (1998) illetve Róbert (1991) tanulmányaikban külön vizsgálták a szülők és a gyerek kulturális fogyasztását, illetve egyéb kulturális tőkeit, illetve egyértelműen szétválasztották az iskolai végzettséget a magaskultúrában való részvételtől.

	%	2,06	97,94	100,00
Egészségügyi Főiskola, Nyíregyháza	N	13	41	54
	%	24,07	75,93	100,00
DE Jogi és Államtudományi Kar	N	36	86	122
	%	29,51	70,49	100,00
Partium Keresztény Egyetem	N	60	112	172
	%	34,88	65,12	100,00
Kárpátaljai II. Rákóczi Ferenc Főiskola	N	53	68	121
	%	43,80	56,20	100,00
Nyíregyházi Tanárképző Főiskola	N	23	88	111
	%	20,72	79,28	100,00
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola	N	13	84	97
	%	13,40	86,60	100,00
ÖSSZESEN	N	480	994	1474
	%	32,56	67,44	100,00

1. táblázat Férfiak és nők aránya karonként (ISCED₅ elsősők). Itt és a további táblázatokban a Chi-négyszetre vonatkozóan *** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, és * jelöli a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát, NS jelöli, ha nem szignifikáns. Vastagon szedjük a szignifikánsan nagyobb értékeket. Jelen táblázatunkban a Chi-négyszet *** szinten szignifikáns.

Látható, hogy a lányok 67,44%-os többségben vannak az elsőévesek között, és karonként csupán a DE műszaki főiskolán vannak kisebbségben. Hasonló arányokat találunk az ISCED₅ negyedéves adatbázisban karonként és összességében is, a negyedéves minta 67,06%-a lány és 32,94%-a fiú.

Az érettségi utáni képzés nemenkénti különbségeinek vizsgálata során elsőként tekintsük a fiúk és lányok kulturális hátterét.

A férfiak és nők kulturális háttere

Az otthonról hozott kulturális erőforrások fontos mutatója a szülők iskolai végzettsége, ezt vizsgáljuk meg a továbbiakban, nemenkénti bontásban.

Az anya végzettsége	Férfiak (AISZF)	Nők (AISZF)	Férfiak (ISCED ₅₁)	Nők (ISCED ₅₁)
8 ált. vagy kevesebb	9,9	20,0	4,4	6,7
Szakmunkásképző	30,7	37,5	17,0	18,8
Szakközépiskola	17,5	15,9	23,1	22,4
Gimnázium	27,4	18,1	20,3	22,6
Főiskola	9,9	8,1	20,3	20,7
Egyetem	4,7	0,3	14,8	8,8
Érv. válaszok száma	274(100)	320 (100)	458(100)	968(100)

2. táblázat Az anya legmagasabb iskolai végzettsége nemenként (%) (AISZF és ISCED₅₁).

A Chi-négyszet *** illetve * szinten szignifikáns.

Az apa végzettsége	Férfiak (AISZF)	Nők (AISZF)	Férfiak (ISCED ₅₁)	Nők (ISCED ₅₁)
8 ált. vagy kevesebb	7,3	7,6	3,1	2,5
Szakk munkásképző	45,4	59,9	25,6	32,9
Szakközépiskola	22,3	21,3	28,7	29,2
Gimnázium	11,5	7,6	11	10,6
Főiskola	9,2	2,2	10,4	11,9
Egyetem	4,2	1,3	21,2	12,9
Érv. válaszok száma	260 (100)	314(100)	453(100)	952(100)

3. táblázat Az apa legmagasabb iskolai végzettsége nemenként (%) (AISZF és ISCED₅₁).

A Chi-négyzet *** illetve ** szinten szignifikáns.

Az AISZF adatbázisban és az ISCED₅ elsőseinel a férfiaknak szignifikánsan jobb volt a kulturális háttere, a fiúk szülei iskolázottabbak voltak, így ez összhangban van a férfihátrány hipotézissel. Érdekes módon azonban az ISCED₅ negyedéves adatbázisban a férfiak és nők szüleinek iskolai végzettségében nincs szignifikáns különbség (a táblázatot most a szignifikancia hiánya miatt nem közöljük), úgy tűnik a lányok szülei itt hasonlóan iskolázottak voltak, mint a fiúké. Mikor egy összevont mutatóval (elvégzett osztályok száma) mértük a szülők iskolai végzettségét, látható volt, hogy a lányok apáinak iskolai végzettsége magasabb, a fiúk apjának az iskolai végzettsége pedig alacsonyabb lett a negyedéves adatbázisban. Ugyanez az anyák esetén úgy jelenik meg, hogy a fiúk anyja iskolai végzettsége nem változott, míg a lányok anyjának iskolai végzettsége emelkedett a negyedéveseknél.

Az okoknál arra gyanakodtunk, hogy az oktatási expanzió következtében az elsőévesek (akik általában egy évvel fiatalabbak, mint a mintabeli negyedévesek) között már megjelennek az alacsonyabban iskolázott szülővel rendelkező lányok is (főleg az anyák iskolai végzettségét tekintve). Ezt a feltevést erősíti, hogy a mintavételek idejére esik a költségtérítési helyek számának gyors növekedése, illetve az egyetemisták és főiskolások létszámának dinamikusan emelkedése, így az egy évvel fiatalabb elsőévesek összetétele kimutathatóan eltérhet az idősebb negyedévesekétől. Amikor azonban megnéztük a Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola és a Kölcsey Ferenc Református tanítóképző főiskola diákszámának alakulását, azt láttuk, hogy a nappali tagozatos felvettek száma a Debreceni Egyetemen csak kissé emelkedett a megfelelő korosztályt (2002, illetve 2003-ban felvetteket) tekintve, míg a két főiskolán dinamikusan bővült a nappalis felvettek létszáma. Úgy tűnik tehát, hogy a két főiskola létszámbővülését részben az alacsonyabban iskolázott szülőktől származó lányok megjelenése okozza. (Mivel a nemek aránya nem tért el az elsős és negyedéves adatbázisban, a két főiskolán a fiúk létszáma is bővíthetett, még hozzá úgy, hogy a fiúk szüleinek iskolai végzettsége a bővülés során hasonló maradt.) Másik magyarázat lehet, hogy negyedévre az alacsonyan iskolázott szülőkkel rendelkező lányok morzsolódnak le, és így a fiúk és lányok szüleinek iskolai végzettsége hasonlóvá válik. Mivel azonban a fiú és lány arány nem változott a két ISCED₅ adatbázisban, lemorzsolódás lehetett a fiúk körében is, de úgy, hogy a lemorzsolódó fiúk szüleinek iskolai végzettsége szerinti összetétele nem tért el a bennmaradóktól.

3 A Debreceni Egyetemen a nappali tagozatos felvettek száma 2002-ben 3637, 2003-ban 3699 volt. A létszámváltozások hátterében a változó oktatáspolitikai koncepciókra is gyanakodhatunk, a 2002-es kormányváltás hirtelen felduzzasztotta a jelentkező és felvett létszámot, majd a következő évben a létszámnövekedés mérséklődött, és ezért volt csak kisszámú létszámnövekedés a Debreceni Egyetemen 2002 és 2003 között.

Határontúliaknál, az elsőéves adatbázis szerint a fiúk és lányok kulturális háttere hasonló, akár az apa, akár az anya iskolai végzettségét nézzük (chi-négyzet nem szignifikáns), ami ellentmond kiinduló hipotézisünknek.

Nézzük meg ezután a kulturális háttér másik fontos mutatóját, a szülők és diákok olvasási szokásait.

Az AISZF adatbázisban a fiúk anyja kicsit többet olvas, illetve a lányok kicsit többet olvasnak, mint a fiúk de az eltérés nem jelentős (chi-négyzet 0,089 és 0,079 szinten éppen nem volt már szignifikáns, a táblázatot ezért most nem mutatjuk be), egyébként nincs különbség a fiúk és lányok, illetve szüleik olvasási szokásaiban.

	Férfiak	Nők	Chi-négyzet
Anya olvas-e (%)	66,7	63,6	NS
Érvényes válaszok száma:	448 fő	931 fő	
Apa olvas-e (%)	55,6	53,4	NS
Érvényes válaszok száma:	430 fő	882 fő	
Hallgató olvas-e (%)	71,1	84	***
Érvényes válaszok száma:	456 fő	948 fő	
Hallgató utóbbi évben olvasott könyveinek száma (átlag)	7,67	8,29	NS anova
Érvényes válaszok száma:	423 fő	906 fő	
Anya olvas-e szépirodalmat (%)	10,9	11,7	NS
Érvényes válaszok száma:	376 fő	836 fő	
Apa olvas-e szépirodalmat(%)	6,2	5,9	NS
Érvényes válaszok száma:	369 fő	815 fő	
A hallgató olvas-e szépirodalmat (%)	16,9	32,4	***
Érvényes válaszok száma:	354 fő	698 fő	

4. táblázat A hallgatók és szüleik olvasási szokásai nemenként (ISCED5 elsősök)

Az ISCED5 elsőévesei körében, hipotézisünkkel összhangban, a lányok többen olvasnak, és többen olvasnak szépirodalmat, a szülők olvasási szokásaiban azonban nincs különbség. Meglepő, hogy a lányok alacsonyabban iskolázott szülei ugyanannyit olvasnak, mint a fiúk szülei. Magyarázatunk szerint, az anyák kulturális tevékenysége sokkal határozottabban képes felhajtóerőt gyakorolni a fiatalok kulturális szokásaira és iskolai döntéseire. Az alacsonyabban iskolázott, azonban szépirodalmat rendszeresebben olvasó lányos anyák magatartását és hatását elemezve az előzetes szocializáció jellemző szituációja bontakozik ki előttünk. Ezek az anyák alacsonyabb iskolai végzettségük ellenére határozott és ambiciózus célt jelölnek ki, amelyhez maguk már csak a szokások szintjén képesek közelebb kerülni, lányaik azonban már intézményesült formájában is fogják birkolni a kulturális tőkét.

A negyedévesek esetén is a lányok szignifikánsan többen olvasnak, és több könyvet olvastak az elmúlt évben (a lányok 12,6, míg a fiúk 9,83 könyvet olvastak, bár a különbség 0,08 szinten már éppen nem volt szignifikáns), valamint a szépirodalom olvasásában is aktívabbak a lányok. (A negyedévesek olvasási szokásairól részletesen lásd Kórodi – Herczegh 2006)

Olvasási szokásokban a határontúli fiúk és lányok hasonlóan viselkednek a magyarországiakhoz, a lányok szignifikánsan többen olvasnak, és több szépirodalmat, mint a fiúk. A szülők olvasási szokásaiban nincs különbség nemenként a határontúliak esetén sem. (ISCED5 elsősök)

A kulturális tőke objektív mutatóit a negyedéves adatbázisban tudtuk csak megnézni (a másik két adatbázisban még nem szerepelt erre vonatkozó kérdés). Eszerint a fiúknak több lexikonja és komolyzenei lemeze van, valamint a fiúk szüleinek több szótára és komolyzenei hanglemeze van.

A lányoknak viszont több könyvük van, több a szótáruk, és egy másik kérdésfeltevés szerint több az idegennyelvű könyvük és művészeti albumuk. Összességében tehát nincs jelentős különbség nemenként a kulturális tőke objektív mutatóiban.

A továbbiakban nézzük a meg a diákok kulturális fogyasztását.

	Férfiak	Nők	Anova
Színház (átlag)	1,18	1,24	NS
Érvényes válaszok száma:	271 fő	310 fő	
Hagyományos mozi (átlag)	1,31	1,28	NS
Érvényes válaszok száma:	272 fő	307 fő	
Múzeum (átlag)	1,31	1,41	Szig
Érvényes válaszok száma:	268 fő	306 fő	
Hangverseny (átlag)	0,65	0,81	Szig
Érvényes válaszok száma :	268 fő	305 fő	

5. táblázat Színház, mozi, múzeum és hangverseny látogatási gyakoriságok nemenként (AISZF).

A látogatási gyakoriságok mérésénél 0 jelenti, hogy soha, 1: régen, 2: 2-3 hónapja, 3: ebben a hónapban., a táblázatban ennek átlaga szerepel.

	Férfiak	Nők	Anova
Színház (átlag)	1,95	2,16	Szig
Érvényes válaszok száma:	471 fő	978 fő	
Hagyományos mozi (átlag)	2,03	2,13	NS
Érvényes válaszok száma:	462 fő	964 fő	
Multiplex mozi (átlag)	2,43	2,33	NS
Érvényes válaszok száma:	468 fő	974 fő	
Múzeum (átlag)	2,01	2,11	Szig
Érvényes válaszok száma:	472 fő	968 fő	
Hangverseny (átlag)	1,38	1,51	Szig
Érvényes válaszok száma :	464 fő	971	

6. táblázat Színház, mozi, múzeum és hangverseny látogatási gyakoriságok nemenként (ISCED5 elsősök).

A látogatási gyakoriságok mérésénél 1 jelenti, hogy soha, 2: évente, 3: havonta egyszer, 4: havonta többször, 5: hetente egyszer, 6: hetente többször, 7: naponta., a táblázatban ennek átlaga szerepel.

A kulturális fogyasztásban előzetes várakozásaink szerint a lányok valamivel aktívabbak, főleg a múzeum és hangverseny látogatás területén, akár az AISZF képzést, akár az ISCED5 elsőéveseit nézzük. Ez azért is érdekes eredmény, mert a lányok e két adatbázisban szignifikánsan többen laknak faluban, illetve kisvárosban (l. majd a 22. táblázatot), így nehezebben jutnak el a kulturális fogyasztás sztereóitára.

Meglepő, hogy adataink szerint negyedévre a fiúk felzárkóznak a lányokhoz, a negyedéves adatbázisban nincs szignifikáns különbség nemenként a színház, mozi, múzeum és hangverseny látogatási gyakoriságokban, sőt multiplex moziba a fiúk járnak gyakrabban (mivel nincs szignifikáns eltérés, ezt a táblázatot nem mutatjuk be). A jelenség magyarázatánál arra gyanakodtunk, hogy a felsőéves hallgatók már nagyobb arányban választanak párt, és a lányok felfelé „húzzák” a fiúkat, a párok együtt járnak színházba, múzeumba, hangversenyre. A kulturális aktivitás tehát nemenként hasonlóvá válik.

A kulturális fogyasztásban a határöntúli lányok aktívabbak, mint a fiúk, akárcsak elsőéves magyarországi társaik (színházba, múzeumba és hangversenyre szignifikánsan gyakrabban járnak a lányok). (ISCED5 elsősök)

A lányok általában nagyobb kulturális aktivitása mellett érdekes megnézni az internetezési szokásokat, mely a kulturális aktivitás egy új formája (ezt az AISZF adatbázisban még nem vizsgáljuk).

	Férfiak	Nők	Anova
Internet-használat (átlag)	54,37 perc	37,64 perc	Szig
Érvényes válaszok száma	428	867	
Internet-kávézólátogatás	2,38	2,1	Szig
Érvényes válaszok száma	466	971	

7. táblázat Az internet-felhasználás napi átlaga és internet-kávézó látogatás gyakoriságának átlaga nemenként (ISCED5 elsősők). Az internet-kávézó látogatási gyakoriságai: 1:soha, 2 évente, 3 havonta, 4 havonta többször, 5 hetente 6 hetente többször 7 naponta.

	Férfiak	Nők	Anova
Internet-használat (átlag)	84,59 perc	51,09 perc	Szig
Érvényes válaszok száma	227	473	
Internet-kávézólátogatás	1,67	1,56	(0,078 szig)
Érvényes válaszok száma	299	615	

8. táblázat Az internet-felhasználás napi átlaga és internet-kávézó látogatás gyakoriságának átlaga nemenként (ISCED5 negyedévesek). Az internet-kávézó látogatási gyakoriságai: 1:soha, 2 évente, 3 havonta 1-2szer, 4 hetente, 5 hetente többször, 6 naponta.

A fiúk mind az ISCED5 elsőévesei, mind a negyedévesek között aktívabb internethasználók, és valamivel gyakrabban járnak internetkávézóba (bár az internetkávézó látogatás összességében igen ritka). A kulturális fogyasztás ezen új formájában tehát, hipotézisünkkel szemben a fiúk az aktívabbak.

A határontúliak átlagosan gyakrabban járnak internetkávézóba, internetezésre viszont hasonló időt fordítanak, mint magyarországi társaik. Nemenként tekintve a határontúli fiúk nem voltak aktívabb internetfelhasználók, mint a lányok, szemben Magyarországi társaikkal (különbség nem szignifikáns). (ISCED5 elsősők)

A továbbiakban a diákok kulturális háttérét vizsgálva megnéztük a középiskola hatását, a hozott és szerzett felvételi pontokat, az érettségit adó középiskola típusának nemenkénti eltéréseit, illetve az érettségi eredményekben levő különbségeket (eredményeinket l. a függelékben).

Az ISCED5 elsőévesei, illetve a negyedéveseinél nincs szignifikáns különbség a hozott és szerzett pontszámokban nemenként, tehát nem érvényesült felvételi szelekció nemenként. Ez érdekes eredmény, mivel a Kádár-korszakra vonatkozóan Fényes és Verdes (1999) cikkükben a fiúk preferálását mutatták ki a felsőoktatásban a felvételi vizsgákon.

Eredményeink szerint a lányok, mind az AISZF, mint a felsőfokú képzésben (első- és negyedéves adatbázis szerint) többen jönnek gimnáziumból, míg a fiúk többen jönnek szakközépiskolából és technikumból, ami megfelel előzetes várakozásainknak. Ennek hátterében az állhat, hogy a szülőknek más elképzelésük van a fiúgyermekkel, hangsúlyosabb szempont, hogy mihamarabb szakmát szerezzenek. Habár a fiús szülők összességében tanultabbak az AISZF és ISCED51 adatbázisban, mégis kevesebben segítették ambíciózusabb továbbtanulási terv kialakításához gyermekeiket, mint a lányok szülei.

Az érettségien az AISZF képzés esetén nincs különbség a fiúk és lányok eredményeiben, míg az elsőéves és negyedéves egyetemista és főiskolás lányok szignifikánsan jobban szerepeltek az érettségien. Itt tehát kitűnik, hogy ebből a szempontból is a lányok nagyobb saját kulturális tőkével rendelkeznek.

A határontúli férfiak és nők érettségi eredményei hasonlóak voltak (nincs szignifikáns különbség), és érdekes módon a végzett középiskola típusa sem tért el nemenként, feltehetőleg az eltérő középiskolai rendszer miatt. (ISCED₅ elsősök)

A kulturális háttérnél megnéztük még a nyelvvizsgával való rendelkezés nemenkénti arányait is.

	Férfiak	Nők	Chi-négyzet
Van nyelvvizsgája (%)	3,6%	9,2%	0,06(*)
Érvényes válaszok száma:	276 fő	326 fő	

9. táblázat A legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkezők aránya nemenként (AISZF)

	Férfiak	Nők	Chi-négyzet
Van nyelvvizsgája (%)	33,3%	40,7%	**
Érvényes válaszok száma:	447 fő	960 fő	

10. táblázat A legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkezők aránya nemenként (ISCED₅ elsősök)

	Férfiak	Nők	Chi-négyzet
Van nyelvvizsgája (%)	46,8 %	50,3%	NS
Érvényes válaszok száma:	299 fő	622 fő	

11. táblázat A legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkezők aránya nemenként (ISCED₅ negyedévesek)

A lányok mind az AISZF mind az ISCED₅ elsőévesei között többen rendelkeznek nyelvvizsgával, mint a fiúk, de érdekes, hogy akárcsak a kulturális fogyasztásnál, ISCED₅ negyedévre a fiúk utoléri a lányokat, és a nyelvvizsgával való rendelkezésben már nincs szignifikáns különbség a nemek között. A fiúk tehát a felsőoktatásban töltött évek alatt behozzák kulturális hátrányukat.

A határontúli diákok összességében kevesebb nyelvvizsgával rendelkeztek, mint magyarországi társaik, és a férfiak és nők között nincs szignifikáns különbség e tekintetben. (ISCED₅ elsősök)

A férfiak és nők anyagi háttere

Az anyagi háttér vizsgálatánál külön elemeztük az objektív helyzetet, és annak szubjektív megítélését nemenként. A rendszerváltás utáni hazai kutatások felhívták a figyelmet arra, hogy a társadalmi helyzet és mobilitás szubjektív értelmezései a társadalomban elfoglalt hely meghatározó tényezőjévé váltak, mindeközben fény derült arra is, hogy a társadalmi helyzet szubjektív értékelése nem mozog együtt ennek objektív mutatóival Róbert (2001).

Elsőként a családban levő testvérek számát, valamint az egy háztartásban élők számát vizsgáltuk meg nemenként, mely az objektív anyagi helyzetet döntően befolyásolhatja.

	Férfiak	Nők	Anova
Testvérek száma (átlag)	2,14	2,22	NS
Érvényes válaszok száma:	447 fő	965 fő	
Egy háztartásban élők száma (átlag)	4	3,96	NS
Érvényes válaszok száma:	445 fő	964 fő	

12. táblázat A testvérek száma, és az egy háztartásban élők száma nemek szerint (ISCED₅ elsősök)

A testvérek száma, és az egy háztartásban élők száma nem tér el nemenként sem az AISZF adatbázisban, sem az ISCED₅ első- és negyedévesei között. E két mutató nem tér el nemenként a határontúliaknál sem.

Hogy az objektív anyagi helyzetről teljesebb képet kapjunk megvizsgáltuk 10 tartós fogyasztási cikkel való ellátottságot nemenként. (van-e szülei tulajdonában gépkocsi, saját lakás, családi ház, telek, nyaraló, számítógép, Hi-fi torony, CD lejátszó, DVD lejátszó és mobiltelefon). A 10 válto-

zóból egy összevont anyagi helyzet mutatót képeztünk, ennek nemenkénti átlagát mutatják a következő táblázatok.

	Férfiak	Nők	Anova
A mutató átlaga	5,91	4,79	Szign
Érvényes válaszok száma:	273 fő	321 fő	

13. táblázat Az objektív anyagi helyzet mutató értéke nemenként (AISZF)
(10 tartós fogyasztási cikkel való rendelkezés alapján)

	Férfiak	Nők	Anova
A mutató átlaga	5,99	5,55	Szign
Érvényes válaszok száma:	480 fő	994 fő	

14. táblázat Az objektív anyagi helyzet mutató értéke nemenként (ISCED₅ elsősök)
(10 tartós fogyasztási cikkel való rendelkezés alapján)

	Férfiak	Nők	Anova
A mutató átlaga	6,97	6,47	Szign
Érvényes válaszok száma:	243 fő	526 fő	

15. táblázat Az objektív anyagi helyzet mutató értéke nemenként (ISCED₅ negyedévesek)
(10 tartós fogyasztási cikkel való rendelkezés alapján)

Az anyagi helyzet ezen objektív mutatói szerint szignifikánsan jobb a fiúk helyzete, mind az AISZF, mind az ISCED₅ két adatbázisában, azonban a határontúli férfiak és nők objektív anyagi helyzete ezen mutató szerint sem tért el szignifikánsan.

Látható az is, hogy az AISZF képzésben résztvevők valamivel rosszabb anyagi helyzetben vannak, mint az ISCED₅ első éves hallgatói, illetve a negyedévesek helyzete a legkedvezőbb. (Ennek oka lehet a kérdőív lekérdezésének időbeli sorrendje.)

A továbbiakban az anyagi helyzet szubjektív megítélésének nemek szerinti alakulását elemezzük. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy romlónak vagy javulónak látják-e a férfi és a női hallgatók a család anyagi helyzetét a 10 évvel ezelőttihez képest.

	Férfiak	Nők	Anova
Jobban él-e mint tíz éve (átlag)	2,16	2,07	NS
Érvényes válaszok száma:	229 fő	277 fő	

16. táblázat Az anyagi helyzet szubjektív megítélése nemek szerint (AISZF)
1: rosszabb lett a helyzetük, 2: ugyanolyan, 3 jobb lett, a táblázatban ezek átlaga szerepel

	Férfiak	Nők	Anova
Jobban él-e mint tíz éve (átlag)	2,21	2,23	NS
Érvényes válaszok száma:	397 fő	833 fő	

17. táblázat Az anyagi helyzet szubjektív megítélése nemek szerint (ISCED₅ elsősök)
1: rosszabb lett a helyzetük, 2: ugyanolyan, 3 jobb lett, a táblázatban ezek átlaga szerepel

	Férfiak	Nők	Anova
Jobban él-e mint tíz éve (átlag)	2,21	2,01	Szign
Érvényes válaszok száma:	255 fő	543 fő	

18. táblázat Az anyagi helyzet szubjektív megítélése nemek szerint (ISCED₅ negyedévesek)
1: rosszabb lett a helyzetük, 2: ugyanolyan, 3 jobb lett, a táblázatban ezek átlaga szerepel

Az anyagi helyzet szubjektív megítélése (jobban él-e mint 10 éve) nemenként nem tért el szignifikánsan sem az AISZF adatbázisban, sem az ISCED₅ elsőévesei között. (Az AISZF adatbázisban kicsit alacsonyabbak az értékek.) Eszerint tehát ebben a két adatbázisban a lányok optimistábbak, rosszabb objektív anyagi helyzetüket a fiúkhoz hasonlóan észlelik. A negyedéves adatbázisban azonban a fiúk nem csak objektíve, de szubjektíve is jobbnak érzik anyagi helyzetüket a lányokhoz képest, tehát ekkorra már nem érvényesül a lányok optimizmusa.

A határontúli férfiak és nők között nem volt szignifikáns különbség az anyagi helyzet szubjektív megítélésében, de mindkét mutató alacsonyabb (1,92, 1,96). (ISCED₅ elsősők)

Adataink arról is nyújtanak információt, hogy a diákok szerint előfordulnak-e a családban anyagi gondok. (Ez a mutató is az anyagi helyzet szubjektív megítélését mutatja.) Nemenként a következő adatokat kaptuk:

	Férfiak	Nők	Chi-négyzet
Előfordulnak-e anyagi gondok (%)	25,9	33,9	NS
Érvényes válaszok száma:	212 fő	233 fő	

19. táblázat Előfordulnak-e a családban anyagi gondok (%) (AISZF)

	Férfiak	Nők	Chi-négyzet
Előfordulnak-e anyagi gondok (%)	32,2	35	NS
Érvényes válaszok száma:	413 fő	862 fő	

20. táblázat Előfordulnak-e a családban anyagi gondok (%) (ISCED₅ elsősők)

	Férfiak	Nők	Chi-négyzet
Előfordulnak-e anyagi gondok (%)	26,4	34,6	*
Érvényes válaszok száma:	277 fő	570 fő	

21. táblázat Előfordulnak-e a családban anyagi gondok (%) (ISCED₅ negyedévesek)

Látható, hogy az AISZF képzésben és az elsőéves egyetemisták és főiskolások között a fiúk és lányok körében hasonló arányban fordulnak elő anyagi gondok. (A lányok körében gyakrabban, de a különbség nem szignifikáns.) A negyedévesek körében azonban itt is megszűnik a lányok optimizmusa, a fiúk kedvezőbb anyagi helyzetüket szignifikánsan kedvezőbbnek is látják, körükben ritkább, hogy anyagi gondok forduljanak elő.

A hallgatók állandó lakhelye

Már a kulturális fogyasztásnál felmerült, hogy a diákok állandó lakhelyének településtípusa fontos háttértényező lehet. Nézzük most a nemenkénti megoszlást:

	Férfiak (AISZF)	Nők (AISZF)	Férfiak (ISCED ₅₁)	Nők (ISCED ₅₁)
Tanya és falu	31,6	43,9	27,3	31,6
Kiseb város	48	45,5	30,6	34,7
Megyeszékhely	18,9	10,6	40,8	32,5
Főváros	1,5	0	1,3	1,1
Érvényes válaszok száma:	275(100)	321(100)	458(100)	967(100)

22. táblázat A hallgatók állandó lakhelyének megoszlása nemek szerint % (AISZF és ISCED₅₁ adatbázis).
Chi-négyzet mindkét esetben * szinten szignifikáns.

A lakóhely településtípusát tekintve is a fiúk vannak kedvezőbb helyzetben, mind az AISZF, mind az elsős adatbázisban (ez összhangban van a férfihátrány hipotézissel), azonban eredménye-

ink szerint a negyedéves fiúk és lányok lakhelyének településtípusa nem tér el szignifikánsan (a táblázatot most a szignifikancia hiánya miatt nem közöljük). A magyarázat során azt feltételeztük, hogy elképzelhető, hogy negyedévre a lányok lakhelyet változtattak, és emiatt lett kedvezőbb lakhelyük településtípusa.

Az elsőéves határontúli férfiak és nők állandó lakhelye hasonló volt (nem volt szignifikáns eltérés nemenként), szemben a magyarországi társaikkal (ISCED₅₁).

ÖSSZEGZÉS

Mindhárom adatfelvételen a lányok voltak többségben, míg az egyetemen és főiskolákon 67% körül, az AISZF képzésben 54,2% volt a női hallgatók aránya. A jelenség értelmezése során vizsgálatunk szerint az elsőéves ISCED₅₁ és az AISZF adatbázis sok hasonlóságot mutatott a fiúk és lányok helyzetével kapcsolatban, míg a negyedévesek ettől eltérő képet mutatnak. Külön típust képviseltek emellett a határontúli hallgatók. Nézzük most összefoglalva a három típus jellemzőit.

AISZF és ISCED₅ elsősök

Ebben a két adatbázisban a fiúk szülei magasabban iskolázottak, a fiúk kedvezőbb településtípuson laknak, anyagi helyzetük kedvezőbb (bár szubjektíve a nők is kedvezőnek érzik helyzetüket – a nők optimistábbak), egyedül a nők saját kulturális tőkéje (olvasás, kulturális fogyasztás) magasabb. Itt tehát jórészt teljesül a bevezetésben kifejtett férfighátrány hipotézis.

A negyedéves adatbázis

Ebben az adatbázisban a fiúk egyedül az anyagi tőkét tekintve mutattak fel többet, mint a lányok (és ennek szubjektív megítélése is kedvezőbbé vált a lányokénál, megszűnt tehát a lányok optimizmusa), eredményeinket tehát nem tudjuk a férfighátrány hipotézissel magyarázni. A jelenség értelmezése során inkább a továbbtanulási döntés racionális döntésméleti modelljét hívhatjuk segítségül. Az érettségi utáni képzésben kisebbségben levő fiúk kedvezőbb anyagi háttérű családja inkább vállalni tudta a továbbtanulást, azonban a lányok kedvezőtlenebb anyagi háttérrel is megjelennek a képzésben, tehát körükben nem teljesül a racionális döntésméleti modell. Emellett arra is gyanakodhatunk, hogy a lányokhoz hasonló (kedvezőtlenebb) anyagi háttérű fiúk és szüleik inkább a szakmunkásképzőket választották az általános iskola után, annak kisebb költsége (pl. a gyorsabb elhelyezkedés) miatt.

Érdekes eredmény, hogy a fiúk szüleinek magasabb iskolázottsága megszűnt a negyedéves adatbázisban. Magyarázatunk szerint ennek egyik oka az lehet, hogy az oktatási expanzió következtében nagyobb számban jelennek meg alacsonyan iskolázott szülőktől származó lányok a fiatalabb generációt képviselő elsőéves egyetemista és főiskolás adatbázisban. Másik ok lehet, hogy negyedévre éppen az alacsonyan iskolázott szülőkkel rendelkező lányok morzsolódnak le, míg a fiúknál a lemorzsolódók és bennmaradók szülei hasonlóan iskolázottak, így a fiúk és lányok szüleinek iskolázottsága hasonlóvá vált.

További érdekesség, hogy a fiúk a kulturális fogyasztásban negyedévre utoléri a lányokat, egyedül a lányok olvasási szokásai maradtak kedvezőbbek, az internetezésben pedig továbbra is vezetnek a fiúk. A fiúk a nyelvvizsgával való rendelkezésben is utoléri a lányokat negyedévre.

Határon túliak

Az ő esetükben sem teljesült a férfighátrány hipotézis (a fiúk és lányok háttérét vizsgálva egyedül az olvasási szokásokban és a kulturális fogyasztásban volt eltérés a lányok javára, a többi mutatók-

ban nem volt szignifikáns eltérés nemenként), sőt itt a racionális döntésméleti magyarázat sem segít, hiszen a fiúk és lányok anyagi helyzete sem tért el szignifikánsan. Ezen eredményekkel kapcsolatban azonban fel kell hívni a figyelmet, hogy a szignifikáns eltérések hiányában a kis elemszám is szerepet játszhatott.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Blaskó Zsuzsa (1998): Kulturális tőke és társadalmi reprodukció Szociológiai Szemle 1998/3 55-81.
- Bocsi Veronika (2004): Felsőoktatásban tanuló fiatalok idő-felhasználási mintázatai <http://dragon.Unideb.hu/nevtud/Regionális/index.htm>
- Bourdieu, Pierre (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke In: Lengyel György, Szántó Zoltán (szerk.) Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája Aula Bp. 155-176.
- DiMaggio, Paul (1982): Cultural Capital and School Success. American Sociological Review. Vol.47. p. 189-201
- Fényes Hajnalka (2004): A partiumi és kárpátaljai felsőoktatási hallgatók anyagi és kulturális tőkái Educatio 2004/nyár 305-308.
- Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2006): Férfihátrány egy regionális minta tükrében Szociológiai Szemle (megjelenés alatt)
- Fényes Hajnalka – Verdes Emese (1999): Döntés preferálással. Felvételi vizsgák a felsőoktatásban 1967-1989 között Magyarországon 1999/2 58-76.
- Ferge Zsuzsa (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Társadalompolitikai tanulmányok. Budapest, Gondolat.
- Gazsó Ferenc (1971): Mobilitás és iskola. Budapest. Társadalomtudományi Intézet.
- Kiss Annamária (2003): Hallgatók a harmadfokú képzésben Educatio 2003/tavaszi 142-147.
- Kórodi Márta – Herczegh Judit (2006): Egyetemi és főiskolai hallgatók olvasásszociológiai vizsgálata három felsőoktatási intézményben Educatio (megjelenés alatt)
- Kozma Tamás - Pusztai Gabriella (2004): Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata In: Kelemen Elemér szerk. 2004. Tanulmányok a neveléstudomány köréből Budapest: MTA (megjelenés alatt)
- Nagy Éva (2003): „Kultúr-tér” – avagy a lokális szempontok helye és szerepe a kulturális fogyasztás folyamatában Educatio 2003/nyár 297-301.
- Róbert Péter (1986): Származás és mobilitás (Rétegződés-modell vizsgálat VII.) Társadalomtudományi Intézet Bp.
- Róbert Péter (1991): The Role of Cultural and Material Resources In: Status Attainment Process: The Hungarian Case in: Beyond the Great Transformation , Research Review Bp. 145-171.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? Educatio 2000/1. 79-94.
- Róbert Péter (2001): Társadalmi mobilitás a tények és vélemények tükrében. Budapest: Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság - Századvég
- Székelyi Mária et al. (1998): Válaszúton a magyar oktatási rendszer Új Mandátum Könyvkiadó Bp.

FÜGGELÉK

	Férfiak	Nők	Anova
Hozott pont (átlag)	63,99	63,29	NS
Érvényes válaszok száma:	390 fő	830 fő	
Szerzett pont (átlag)	46,67	46,62	NS
Érvényes válaszok száma	356 fő	727 fő	

1. táblázat A felsőoktatásba hozott és szerzett pontszámok átlaga nemenként (ISCED₅ elsősők)

Középiskola típusa:	Férfiak	Nők
Gimnázium	17,9	33,1
Szakközépiskola	58,6	43,8
Tecnikum	2,6	2,5
Szakközépisk. más területen	12,8	14,7
Technikum más területen	3,7	2,5
Egyéb	4,4	3,4
Érv. válaszok száma	273 fő	320 fő

2. táblázat A középiskola típusa nemenként (százalék) (AISZF)
A chi-négyzet ** szinten szignifikáns

Középiskola típusa	Férfiak	Nők
Gimnázium	63,3	72,5
Szakközépiskola	28,3	21,1
Technikum	5,4	2,4
Egyéb	3	4
Érv. válaszok száma	466 fő	968 fő

3. táblázat A középiskola típusa nemenként (százalék) (ISCED₅ elsősők)

Érettségi minősítése	Férfiak	Nők
Jeles	25,9	38,3
Jó	52,4	42,7
Közepes	20,5	18,1
Elégséges	1,1	1
Érv. válaszok száma	448 fő	947 fő

4. táblázat Az érettségi minősítése nemenként (százalék) (ISCED₅ elsősők)
Mindkét esetben a chi-négyzet *** szinten szignifikáns.

Középiskolai osztály típusa:	Férfiak	Nők
Gimnáziumi	55,4	72,5
Szakközépiskolai	44,6	27,5
Érv. Válaszok száma:	298 fő	607 fő

5. táblázat A középiskolai osztály típusa nemenként (százalék) (ISCED₅ negyedévesek)

Érettségi minősítése	Férfiak	Nők
Jeles	37,1	38,7
Jó	45,1	52,4
Közepes	15,2	8
Elégséges	2,7	1
Érv. válaszok száma	264 fő	525 fő

6. táblázat Az érettségi minősítése nemenként (százalék) (ISCED5 negyedévesek)

BARABÁSI TÜNDE
REGIONÁLIS FELSŐFOKÚ INTÉZMÉNYEK
AZ UDVARHELYSZÉKI KISTÉRSÉGBEN

1. REGIONÁLIS EGYETEMEK,
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK UDVARHELYSZÉKEN

A regionális szemléletnek az érvényesítése a felsőoktatás expanziójának vizsgálatában értelmezhetővé teszi azon intézmények létrehozására irányuló törekvéseket, amelyek a román felsőoktatási rendszerben erőtejesen jelentkeztek. Az évtizedeken át erőszakkal alacsonyan tartott felsőoktatási arányok robbanásszerűen növekedtek meg.

Az ország egyes régiói közötti különbségek igen nagyok. A helyzet ellensúlyozásának egyik lehetséges módja a felsőoktatási rendszer bővítése.

Szerkezetileg vizsgálva a felsőoktatási intézményhálózatot, megállapítható, hogy a központi régióban minden szakirány jelen van, míg a térségekben ezek közül némelyeket találjuk. (Forray – Kozma, 1999, p.42) Jogosan tevődik fel a kérdés, hogy egyik-másik kihelyezett egyetemi tagozat vagy főiskola miért éppen adott térségben jelenik meg. A kérdés megválaszolása nem egyszerű, annyi viszont bizonyos, hogy a szervezésben döntő szerep jut a hagyományoknak, valamint a régió gazdasági-társadalmi igényeinek.

A felsőoktatási expanzióban a regionális szemlélet érvényesülésének hatására a hagyományos egyetemi és főiskolai képzés hálózatának súlyos területi egyenlőtlenségei az évtized során jelentősen mérséklődtek. (Forray – Kozma, 1999, p. 46)

Hogy egy régió miként reagál a gyors gazdasági –társadalmi fejlődésre, igen eltérő lehet. Alapvetően azonban két stratégia rajzolódik ki: fölzárkózási stratégia és a túlélési taktika. *Fölzárkózási stratégiának* nevezzük az adott régió azon törekvését, hogy a régióon belül a kínálatok viszonylagos teljességét teremtsen meg, és ezzel a régió lakosságát a régió határain belül szolgálja ki és tartsa meg. *Túlélési taktikának* a lakosság azon magatartása minősül, amelyben a régióból való elköltözést választja egy gyorsan modernizálódó vonzásközpontba, amely azonban az adott régióon kívül esik. Túlélési taktikát minden régióban folytatnak az ott lakók. Az elitek inkább a fölzárkózási stratégiában érdekeltek, a lakosság peremhelyzetű csoportjai inkább túlélési taktikát választanak. A kérdés az, hogy a dinamikus fejlődő vonzásközpont a régió határain belül esik-e, kifejleszthető-e ott, vagy a térség városhiányos marad. A harmadfokú képzésnek jelentős mozgósító hatása van. Felzárkózási stratégia éppúgy formálható belőle (térségi, regionális szinten), mint túlélési taktika (egyéni, közösségi szinten). (Kozma, 2000, p. 17) Tény, hogy a térségek helyzetét, jövőjét meghatározza, hogy mely taktika dominál.

A felsőoktatási expanzió szerves részeként létrejövő két regionális felsőfokú intézmény: a Modern Üzleti Tudományok Főiskola Székelyudvarhelyi Képzési Központjának és Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskolának a bemutatásával szemléltetni kívánjuk a regionalitás gyakorlati érvényesülési módjait az udvarhelyszéki kistérségben. A két intézmény az alábbi paraméterekkel jellemezhető:

- ugyanazon régió fejlődésnek, felemelkedésének szolgálata;
- különböző keletkezéstörténet;
- más-más igények kiszolgálása;
- más-más státusz a román oktatási rendszerben;
- különböző társadalmi rétegek megszólítása.

A vizsgálat terepe és módszerei:

A vizsgálat helyszíne: a Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskola és a Modern Üzleti Tudományok Főiskola Székelyudvarhelyi Képzési Központja

A vizsgálati mintát az intézmények oktatói és hallgatói képezték.

Adatgyűjtési módszerként mindkét intézményben a dokumentumelemzés, a kérdőíves felmérés és a strukturált interjú szolgált.

A statisztikai adatfeldolgozás során elsősorban a gyakorisági mutatókat emeltünk ki.

A vizsgálat eredményei: a két felsőoktatási intézményről szóló esettanulmány formájában konkretizálódtak, párhuzamos bemutatásuk és összehasonlításuk pedig, lehetőséget teremt annak bemutatására, hogy regionális szerveződésük ellenére nagyon sok eltérést mutatnak, mégis ugyanazon régió felemelkedését szolgálják.

2. A SZÉKELYUDVARHELYI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA

Az intézmény jellege: állami felsőoktatási hálózat része; a Babes-Bolyai Tudományegyetem fiókintézménye.

Keletkezését tekintve a román oktatási rendszer és ezen belül a pedagógusképzés reformtörékvésinek hatására jött létre.

Szükségességét az indokolja, hogy évtizedek óta ez az intézmény biztosítja az óvodapedagógussal és tanítókkal való ellátottságát az egész régiónak.

A fennmaradási stratégia tekintetében az intézmény a *túlélési stratégiát* (Kozma, 2000) választotta, mint fennmaradásának egyetlen lehetőségét.

Helye a város oktatási képeiben

A Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskolát a hagyományok keltették életre. Tanítóképzés már háromnegyed évszázada folyik a városban, így tehát teljesen természetszerű volt, hogy a középiskolai rendszer megszűnését a főiskolai létrehozása követte.

Az intézmény működésére igény van. Tény azonban, hogy a főiskolai szintre emelés óta népszerűsége csökkent. Ez azonban nem csak a tanítóképzőre jellemző, hanem a pedagógusképzésben általános jelenség. Ennek ellenére a kistérség tanítókkal való ellátásának szerepe, a továbbképzők szervezése intézményi feladatként indokolja létjogosultságát. A középiskolai tanítóképzéssel együtt kiemelkedő színfoltja a város oktatásának.

Épület

A főiskola létrehozásáról szóló rendelkezések leszögezik, hogy az oktatási tevékenység a tanítóképző középiskolák épületeiben valósuljon meg. Ennek következtében, a főiskolai és a középiskolai tanítóképzés ugyanabban az épületben zajlik. A főiskola, méreteire való tekintettel is, kevesebb területet használ. A főiskola csupán egyetlen olyan teremmel rendelkezik, ahol oktatási tevékenység megvalósulhat, valamint egy oktatói szobával. Nem ritka azonban, hogy a középiskola más termeit is lehetőség szerint igénybe veszi. A titkárság is a középiskolaival egy helyen húzódik meg. Közös a telefonhasználati lehetőség, a hallgatók kollégiumi lehelyezése, és az étkezde is. A pedagógiai gyakorlat a középiskola gyakorlóiskolájában valósul meg. Tehát: a főiskola önálló infrastruktúrával nem rendelkezik.

Hallgatók

A főiskola hallgatói a kistérségi településekről kerülnek ki. A vonzáskör esetenként Brassó és Kovászna megyékre is áterjed. A hallgatói létszám alakulása hullámzó:

	1999–2002	2000–2003	2001–2004	2002–2005	2003–2006	2004–2007	2005–2008
Hallgatói létszámok évfolyamonként (nappali)	43	34	24	18	27	20	31

1. táblázat Hallgatói létszámok alakulása a főiskolán

A diákéletet vizsgálva nem jellemző a szó szoros értelmében vett egyetemi/főiskolai élet. Ezt meghatározza egyrészt az alacsony a hallgatói létszám, valamint a felsőoktatási hagyományok hiánya. Hallgatói önkormányzat még nem alakult az intézményben. Évfolyamonként egy-egy felelős hallgató tartja a kapcsolatot az intézményi vezetőséggel. Egyébként, az oktatókkal a hallgatók személyesen tartják a kapcsolatot.

A tanulmányi eredmények átlagosak, a lemorzsolódás minimális.

Oktatók

A főiskolán az oktatói létszám 15. Az oktatói közösség egy részét a főállású oktatók teszik ki, a másik részét az óraadó tanárok. (Az óraadó tanárok legnagyobb hányada a tanítóképző középiskola tanárai közül kerül ki.) A tudományos fokozatok: 4 oktató rendelkezik doktori fokozattal, 3 doktorandusz, a többi oktató pedig I. fokozatú középiskolai tanár. Főállású oktató mindössze négy van: két adjunktus (magyar nyelv és irodalom, ének-zene szakosak) és két tanársegéd (neveléstudomány szak). Az alacsony létszámra való tekintettel, tanszékekbe szerveződésről nem beszélhetünk.

Léggkör

Az oktatók közötti viszony nagyon jó. Mindannyian hasonló problémákkal küzdenek, és közösen keresik a leghatékosabb megoldásokat. A középiskolai tanárokkal való kapcsolat szintén jónak minősül.

Az oktatók és hallgatók közötti kapcsolatrendszer is optimális. Ehhez hozzájárul a személyes kapcsolattartás lehetősége. A személyes viszony és az alacsony létszám igen kedvező a megfelelő hangulat, szinte családias légkör megteremtése szempontjából.

A központi intézménnyel való kapcsolat jellegét az alárendeltség határozza meg. Az egyetemen is igen nagy a bizonytalanság a főiskolák működésével kapcsolatban, sok szervezési és tartalmi kérdés tisztázatlan. A főiskola oktatói és hallgatói gyakran érzik azt, hogy az egyetem nem figyel kellő mértékben a felmerülő problémákra, nem nyújt segítséget ezek megoldásában. Mindezt egybevetve, a főiskolán uralkodó hangulat jónak nevezhető, még akkor is, ha olykor rányomja bélyegét a bizonytalanságból és alárendelt helyzetből fakadó feszültség.

Az oktatási folyamat minősége

A képzés minősége kielégítő. Bár a hallgatói „anyag” nem mindig olyan szintű, mint az a középiskolából megszokott (tekintettel, az ottani jóval erőteljesebb szelekcióra), a hallgatók tanulmányi előmenetele (néhány kivételtől eltekintve) megfelelő.

A képzési programok tartalmazzák mindazokat a tanegységeket és képzési formákat, amelyek az optimális pedagógusképzés zálogai.

Az európai tanítóképzési rendszerekkel összehasonlítva azonban még sok vetülete optimalizálásra vár. Ilyenek, pl. a gyakorlati képzésre szánt időkeretek növelése és helyszínek változatosabbá tétele, a képzési területek harmonizálása, szerkezeti anomáliák, (mint pl. tanítási gyakorlat adott

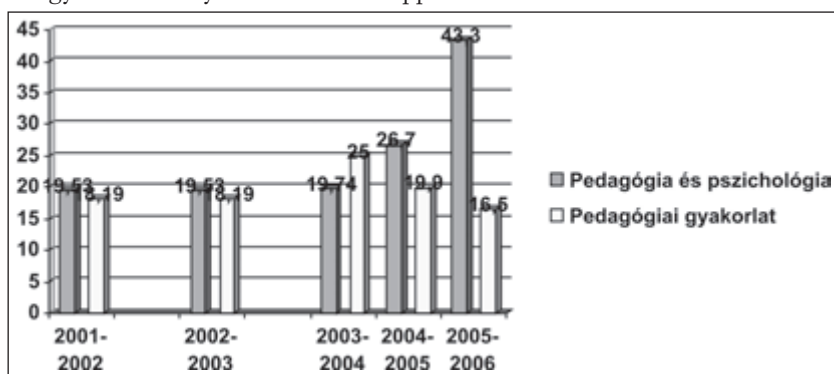
tantárgy-pedagógiák tanulmányozása előtt) kiküszöbölése, a tanítójelöltek személyiségfejlesztésére való nagyobb odafigyelés, választható és fakultatív tárgyak tárházának a bővítése.

Az oktatási folyamat minőségét a hallgatói vélemények is tükrözik. A megkérdezett végzős hallgatók átlagosan 55%-ban érezték magukat felkészültnek az iskolai gyakorlatra, amely a képzés végző céljának tekinthető.

A fejlődés iránya. Tantervi változások

Jelentős tantervi módosulásokat hozott a 2005–2006-os tanév. A Bologna-folyamat szerinti képzési rendszer bevezetése következtében a tanítóképzés időtartama változatlanul három év, és BSc. fokozatot nyújt. Tantervi szinten szembetűnő változás, hogy nagy arányban jelennek meg az elméleti pedagógiai és pszichológiai tárgyak és csökken a tantárgy-pedagógiák és a tanítási gyakorlat aránya. A képesítés megnevezése is változik: óvodai és elemi iskolai pedagógia szakká alakul a tanítóképzés elnevezés.

Az elmélet-gyakorlat arányok a következőképpen alakultak:



1. diagram A pedagógiai gyakorlat és a pedagógiai-pszichológiai jellegű tárgyak arányának alakulása

A képzési forma kezdeti szakaszának bizonytalanságát, az útkeresést tükrözi a képesítések évfolyamonkénti változása:

Évfolyam	2001–2002	2002–2003	2003–2004	2004–2005	2005–2006
Képesítés	tanító-óvónő-angol szakos tanár	tanító-óvónő	tanító	tanító	tanító- óvónő

2. táblázat A képesítések változása

Jövőkép – hogyan tovább?

Az útkeresési szakasz nem zárult le. Az európai tanulási tér által meghatározott modellek hatására még jelentős átalakulások elébe néz a képzési rendszer.

Azok a folyamatok, amelyek érdemben hatást gyakorolhatnak a felsőfokú tanítóképzésre a következőkben foglalhatók össze:

- A főiskola működését, jövőbeli helyzetét meghatározza, hogy elismerik-e a képzés minőségi mutatóit oly jelleggel, hogy a felsőoktatási akkreditációt elnyerje. Jelenleg még vannak olyan akkreditációs feltételek, amelyeket a székelyudvarhelyi intézmény nem teljesít. Az egyik ilyen probléma a főállású, illetve a megfelelő tudományos fokozattal rendelkező oktatók hiánya. Az akkreditáció elnyerése létfontosságú a főiskola további működése szempontjából.

b) A Bologna-folyamat hatására szerkezeti vonatkozásban egyértelmű: a tanítóképző főiskolák az első képzési szakaszban működnek. (Bul. Inf. 2003/25, p.20) Kérdés, miként rendeződik át a képzés tartalma, és ez milyen mértékben szolgálja a gyakorlatorientációt.

Összegezve az esettanulmány eredményeképpen kirajzolódik egy változások és változtatások között vajdó intézmény identitáskeresése. Érzékelhető, hogy az átalakulási folyamatok sok nehézséggel és buktatóval járnak az alapvető törekvés pedig, hogy eközben a képzés minősége ne szenvedjen csorbát. Ugyanakkor az átalakulás számos pozitívumot is rejt magában. A korszerűsítés, a felfrissülés lehetőségét hozza. A kezdeti nehézségek leküzdése, öt végzős évfolyam kibocsátása bizonyítéka annak, hogy a főiskola életképes. Fontos, hogy a regionális jellegből adódó sajátosságok megőrzésével egyidejűleg, ki kell küszöbölni az ebből fakadó hátrányokat, hiszen ezek a képzés minőségében is éreztethetik hatásukat. Ennek érdekében szükséges az infrastruktúra megfelelő kiépítése, oktatókkal való ellátottság biztosítása, jól ellátott könyvtár létesítése, pezsgő diákélet szervezése, stb., amelyek egy jól működő felsőoktatási intézmény esetében elengedhetetlenek.

3. MODERN ÜZLETI TUDOMÁNYOK FŐISKOLÁJA – SZÉKELYUDVARHELYI KÉPZÉSI KÖZPONT

Az intézmény jellege: A tatabányai hasonló nevű intézmény kihelyezett tagozataként működik. A kontinentális modellnek megfelelően regionális főiskola, az alternatív modellek szerint privát intézmény.

Keletkezését vizsgálva azt látjuk, hogy egyrészt regionális szükségletek, másrészt és politikai ambíció eredményeként született.

Szükségességét indokolja, hogy a térség igen dinamikusan fejlődik különösen a kis- és középvállalkozások tekintetében. Az intézmény szakembereket tud képezni éppen ezen mikro- és középvállalkozások számára, amelyek jelentős mértékben reprezentáltak a régióban.

A fennmaradási stratégiát vizsgálva megállapítható, hogy az intézmény a *felzárkózási stratégia* (Kozma, 2000) jegyében szerveződik és működik.

Helye a város oktatási képében

A Modern Üzleti Tudományok Főiskolája (MÜTF) Erdély első olyan kihelyezett felsőfokú intézménye, ahol magyar nyelven, nappali tagozaton gazdasági képzés folyik. Az intézmény nagyon fiatal, hiszen 1998-ban indult. Működési hátterét a Székelyudvarhelyért Alapítvány képi, tehát az intézmény jogi személyként az említett alapítványon keresztül létezik. Ennél fogva tehát, magán felsőoktatási intézményként kezelendő, a román oktatási rendszerrel nincs kapcsolata. A politikumnak igen fontos szerepe volt az intézmény keletkezésében.

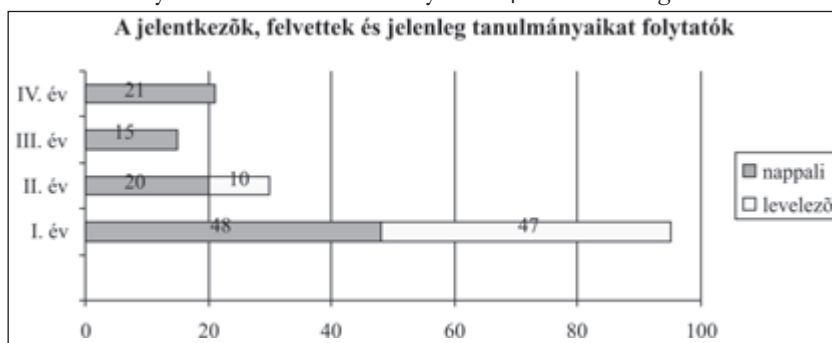
Épület

Indulásakor a főiskola a Bányai János Szakközépiskola emeletén kapott helyett és működött három éven keresztül. Jelenleg az intézmény a város központjában mintegy 1000 négyzetméteren, egy új négyszintes épületben működik, amelyben összesen hét tanterem áll a hallgatók rendelkezésére (4 szemináriumi terem – 25 férőhelyes, 2 kiselőadó terem – 49 férőhelyes, és 1 nagyelőadó terem – 96 személyes), valamint egy 22 fő fogadására alkalmas informatikai laboratórium. Az épületben egy viszonylag jól felszerelt, naprakész modern gazdasági jellegű szakirodalomhoz való hozzáférést nyújtó könyvtár is működik.

Hallgatók

A főiskolának jelenleg mintegy 117 hallgatója van, és az oktatás 4 évfolyamon folyik. A hallgatók legnagyobb hányada székelyudvarhelyi és a környékbeli kisebb településekről való.

A lemorzsolódás arányát tekintve az első év folyamán 40%-nál is magasabb.



Diákélet: jellegét ugyancsak meghatározza a hallgatók kis létszáma. Ennek ellenére viszonylag élénkek nevezhetők: közös kirándulások, sáttortábor tatabányai diáknapok, ami az anyaintézmény hallgatóival való kapcsolatok alakulásának lehetőségét is megteremtette.

2000-ben létrejött a hallgatói önkormányzat. A megalakult diákképviselő a befizetett tandíjak 1%-val rendelkezik, ezt különböző rendezvények lebonyolítására használják fel. Kapcsolatok a helybeli diáksággal, a különböző kapcsolatteremtési próbálkozások (pl. meghívták a tanítóképzőseket a gólyabálra, stb.) ellenére, nem mondhatók sikeresnek. Ezt részben sajátos státusza indokolja, hiszen az egyetlen olyan intézmény a városban, ahol csak felsőfokú képzés folyik, így a kapcsolatteremtés lehetőségei eléggé korlátozottak.

Oktatók

Az oktatói testület létszáma 35 fő. A legtöbb székelyudvarhelyiek (29 fő), de van csíkszeredai (4 fő), sepsiszentgyörgyi (1 fő) és segesvári oktató (1 fő) is, ami azt jelenti, hogy kb. 100-120 km körzetből származnak. Nemi eloszlás szempontjából az oktatók 67 %-a férfi, 33% pedig nő.

Az oktatók többsége másodállásként vállalja a főiskolán a tanítási tevékenységet, a terheltségük eléggé nagy. Egy óraadó oktató heti átlagóraszáma maximum 4 óra. A főiskola oktatói közötti együttműködés eléggé szórványos. Az oktatók 82%-a ítéli meg ritkának és esetlegesnek az együttműködést, és amennyiben ez meg is jelenik, inkább az adminisztratív tevékenységre terjed ki. Az oktatók népszerűsége és az intézményben uralkodó légkör között szoros meghatározottsági viszony van. Az oktatók felvétele pályázat útján történik.

Légkör

Nem tipikus felsőoktatási intézményre jellemző akadémikus viszonyulásmóddal találkozhatunk. Nem fektetődik túlzottan nagy hangsúly a hierarchikus viszonyokra.

Az oktatók véleménye szerint a főiskolát leginkább a derűs, tanulásnak kedvező, motiváló légkör jellemzi. (63,6%). Találkozunk azonban olyan véleményekkel is, hogy a légkör közömbös; derűs, de a tanulásnak nem kedvez, sőt volt, aki azt válaszolta, hogy nincs is egy igazi akadémiai légkör, bár az oktatási rendszer ezt lehetővé tenné.

A hallgatók nagyobb hányada is derűsnek, tanulásnak kedvezőként ítéli meg az intézmény légkört (67%), 24%-uk pedig közömbösnek látja. Senki sem találja lehangolónak vagy a tanulást megnehezítőnek az uralkodó hangulatot.

Az oktatási folyamat minősége

A hallgatók nagyon színvonalasnak ítélik és minősítik a képzést. A gyakorlatorientáltságot és naprakész tudást nyújtja, amelyre megfogalmazott céljai szintjén vállalkozik. Általában a hallgatók tanulmányi eredményei jóknak mondhatók.

Az operatív vezetést megvalósító igazgatók szemléletében a minőség biztosítása tekinthető vezérelvnek, ez az, ami az életben maradást szolgálhatja. A minőségi képzés, a naprakész tudás nyújtása központi elem a főiskola életében. A képzés minőségét jelzi az is, hogy a közelmúltban a hazai oktatási rendszerben is akkreditált képzési formaként működik.

A fejlődés iránya

Az oktatási tartalomra vonatkozó fejlesztések elsősorban a tatabányai főiskolára hárulnak, a kész eredményeket veszi át a képzési központ. Minden olyan projektben és pályázatban részt vesz a főiskola, ami az oktatás, vagy a főiskola működése szempontjából előnyös. Ezeknek a fejlesztéseknek kezdeményezői lehetnek a vezetőség tagjai, az oktató testület, a diákok egyaránt. A fejlesztési célok között szerepel a könyvtár állományának állandó bővítése.

A túlélésre való odafigyelés szakaszán most már túl van az intézmény, így a figyelem elsősorban a folyamatos fejlődés fenntartásán, és a már említett minőség biztosításán van.

A Bologna-folyamat hatására szerkezeti és tartalmi változások előtt áll az intézmény. Szerkezetileg a korábbi 8 féléves képzés 7 félévesre csökken. Tartalmilag a megoldás kulcsát a diszciplína-összevonások jelentik. Még inkább háttérbe fognak szorulni az elméleti tárgyak a gyakorlati jelgűek javára.

Jövőkép – hogyan tovább?

A jövőben is alapvető törekvés a gyakorlatorientáltság megőrzése / fokozása. A célok között szerepel posztgraduális szakképzés indítása marketing területen, valamint a gazdasági jellegű képzés mellett kommunikációs és média szakok indítása BsC rendszerben. Az infrastruktúra bővítése nagyobb hallgatói létszámok befogadását tenné lehetővé. Ezért szükségesnek ítélik az épületbővítést. Az intézmény vezetőségének szándéka a TDK megerősítése. Fontosnak látják a nemzetközi, valamint erdélyi magyar és román gazdasági egyetemekkel való kapcsolatok kiépítését és megszilárdítását (Brassó, Csíkszereda, Kolozsvár, Nagyszeben). Főként az anyagi háttér megerősítése céljából törekszenek a felnőttképzési központként való tevékenykedés megerősítésére: ECDL, nyelvvizsgaközpont, gazdasági jellegű tréningek szervezésére intézmények, vállalkozások számára.

Összegzés: a MÜTF létrehozása és működése azt igazolja, hogy a térségben igény van a gazdasági jellegű felsőfokú képzésre, mivel olyan szakembereket nyújt a mikro- és középvállalkozások számára, akikre nagy szükség van a régióban (ezt jelzi a végzős hallgatók elhelyezkedési aránya is). Másrészt azonban a román oktatáspolitikára számára is bebizonyította, hogy Erdélyben önálló magyar nyelvű felsőoktatás szervezhető, mert életképes. A MÜTF azt is példázza, hogy a magyarországi „tudást” Erdélybe hozni érdemes, eredményes, és egy igen jó alternatíva, mivel így nem a magyar fiatalok Magyarországon való tanulása támogatódik, hanem itthon próbálják az ottani tanulás legmegfelelőbb feltételeit megteremteni.

KÖVETKEZTETÉSEK

- A felsőoktatási expanzió hatására végbemenő regionális intézmény-születések nem csak statisztikák, számbeli gyarapodások.

- Mindegyik intézménynek története van, alakulásában számtalan probléma merül fel. Mindegyik bizonyos igények kielégítésének reményével jön létre, és mindenik valamely térség felzárkózását szolgálja. E két intézmény kielégíti azokat az igényeket, amelyek életre keltették őket.
- A regionalitás előnye: a két bemutatott intézményt más-más törekvés, szándék és igény keltette életre, de mindkettőnek fontos szerepe van a régió szaktudással való ellátásában.
- Fontos a fejlődési tendenciák sorában, hogy az egységes felsőoktatási térhez való csatlakozás következtében a képzés minősége ne szenvedjen csorbát egyik intézményben sem, sőt ennek optimalizálását szolgálja.
- A regionalitás hátrányai hasonlóan képződnek le a két vizsgált intézményben és elődlegesen az alárendelt viszonyból fakadnak. Jellemüket és mértéküket meghatározza a patronáló intézménnyel való kapcsolat, a biztosított önállóság.
- Mindkét intézményben kulcsfontosságú: az infrastruktúra megfelelő kiépítése / bővítése, oktatókkal való ellátottság biztosítása, jól ellátott könyvtár létesítése / bővítése, pezsgő diákélet szervezése, stb., amelyek egy jól működő felsőoktatási intézmény esetében elengedhetetlenek.
- Szükségesnek látszik a régió e két felsőoktatási intézménye közötti kapcsolatok erősítése, a hasonló problémák megoldáskeresésének megkönnyítése érdekében.
- Egy változások és változtatások között vajdó intézmény identitáskeresésének bemutatásával szemléltetni kívántuk, hogy a központi régiótól távolabb eső felsőoktatási intézmények hogyan születnek és működnek, milyen esélyeik vannak a túlélésre az intézmények egyre nagyobb kínálatának versenyében, ugyanakkor, hogy módon szolgálják a térség igényeit, és nem utolsósorban ennek fölzárkózását a központi(bb) régiókhoz.

BIBLIOGRÁFIA

- A Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskola alapítására és működésére vonatkozó dokumentumok: Alapítólevél, Rendeletek, a képzés Szabályzata és Tantervei
- Forray, R. K. – Kozma, T. (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Educatio Füzetek, Oktatáskutató Intézet, Budapest
- Ionescu, N. (2000): *Preocupari actuale de inovare a pedagogiei universitare*. In Studii de pedagogie aplicata, Ed PUC, Cluj-Napoca
- Kozma, T. (2000): *Regionális együttműködés a harmadfokú képzésben*. Educatio Füzetek, Oktatáskutató Intézet, Budapest
- <http://www.foiskola.ro>
- <http://www.peda.topnet.ro>

PÉTER LILLA

KÖZOKTATÁSI REFORM – OKTATÁSPOLITIKA – ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK

A román közoktatás elmúlt évtizede állandó változások színtere volt. A rendszerváltás előtt a román közoktatás egyike volt a legcentralizáltabbaknak, így nem véletlen, hogy az oktatásügy megújítási szándéka decentralizációs törekvésekben nyilvánult meg. A romániai oktatási reform megjelenését egyrészt a külső társadalmi, gazdasági, politikai körülmények megváltozása, a romániai társadalomnak a demokratizálódás útjára lépése határozta meg. Másfelől pedig, a más oktatási rendszerektől való elzártság következtében jelentkező belső ellentmondások is a változások irányába mutattak. A kialakult helyzet és feltételek (gazdasági átalakulások, munkaerőpiaci átrendeződések, integrációs törekvések) olyan kihívások elé állították a román oktatást, amelyre csakis hosszás és rendszerszintű átalakulásokkal „válaszolhatott”. Így az elmúlt másfél évtized változásainak a pedagógusokra gyakorolt hatása nem elhanyagolható. A változások indokoltsága még jelen körülmények között sem kétséges, amikor már tudatában vagyunk annak, hogy a román oktatás utóbbi másfél évtizede állandó változások sorozata volt, egy folyamatos „átmeneti időszakként” (perioada de tranziție) jelentkezett (Codiță – Pasti, 1998, 17).

1. MIÉRT „PROBLÉMA” AZ OKTATÁSI REFORM? A VIZSGÁLATRÓL RÖVIDEN

Elemzők sora ismeri el a tanárok szerepét az oktatásügy megújításának, modernizációjának folyamatában (Darvas, 1993; Nagy, 1993; Bunescu, 1993; Ferenczi, 1998). Az oktatási reformok esetén a pedagógusok a változások legfontosabb aktorai (Bîrzea et al, 1993), így bármilyen oktatási reformszándék vagy innováció csak egy lehetőség addig, amíg nem épül be a pedagógusok felfogásába, valamint nem jelenik meg meggyőződéseik, magatartásuk és cselekvéseik szintjén (Toroiman, 1993). Az oktatási rendszerekben bekövetkező változások és a gyakorló pedagógusok helyzete kettős meghatározottságú. Egyrészt egyértelmű az oktatási reformok pedagógusokra gyakorolt hatása, másfelől pedig, mint már említettük, a pedagógusok részvétele, támogatása, érdekeltsége nélkül ritkán sikeresek ezek a modernizációs folyamatok.

Egyetértünk azzal a megállapítással, amely szerint: a tanárok és az iskolák az oktatásügy modernizációjának legjelentősebb erőforrásait képezik, ugyanakkor a pedagógusoknak a reform törekvéseivel kapcsolatos „tulajdonosi” érzése nélkül, lényeges változások nem valószínű, hogy megvalósíthatók (*Teachers Matter*, 2004). Ezen a gondolaton elindulva merült fel kutatásunk alapvető kérdése, amely a következő: *az utóbbi évtized romániai oktatásügyi változásai milyen hatást gyakoroltak az alapképzésben tevékenykedő romániai pedagógusok egy részére.*

A romániai, teljes rendszert átfogó oktatásügyi változások több ponton is érintették a pedagógusok munkáját. A romániai oktatásirányítás decentralizációs jellegű elmozdulásai, a tantervi reformok, az oktatásügyön belüli felelősségi rendszer átalakulása, az iskolastruktúra és a vizsgarendszer változásai mind-mind hatást gyakoroltak a romániai pedagógusok munkájára. A romániai oktatásügy utóbbi másfél évtizedének változásai eléggé széleskörűek ahhoz, hogy a pedagógusokra gyakorolt hatásuk ne legyen elhanyagolható. A vizsgált területen, vagyis az oktatásügyi változások pedagógusokra gyakorolt hatása kapcsán több kérdés is felmerült. Ezek közül a legfontosabbak: a román oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült a gyakorló pedagógusokat „megnyerni” a vál-

tozások folyamatának, hogyan vélekednek a pedagógusok az oktatásirányítás és tantervi szabályozás decentralizációjához kötődő változásokról és lehetőségekről, milyen szakmai önképpel rendelkeznek a pedagógusok, hogyan vélekednek a szakmai professzionalizáció lehetőségeiről és a szakma társadalmi megbecsültségéről? Jelen tanulmányban kutatási eredményeink csupán egy szegmensének bemutatására vállalkozunk, nevezetesen arra, hogy a romániai magyar pedagógusok egy rétege hogyan vélekedik a romániai oktatásügyi változásokról.

Az oktatásügyi változások pedagógusokra gyakorolt hatása kapcsán, az alábbi kérdések merültek fel: a.) A román oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült a gyakorló pedagógusokat megnyerni a változások folyamatának, b.) A gyakorló pedagógusok hogyan vélekednek az oktatási reformról, milyen véleményük alakult ki a román oktatás aktuális helyzetéről, c.) Milyen mértékben függnek ezek a vélemények az általunk vizsgált háttérváltozóktól?

A pedagógusok reformfolyamatokba való bekapcsolódása kettős feltételrendszerhez kötött. A pedagógusok változásokkal kapcsolatos tájékozottsága, valamint a változásokkal kapcsolatos véleménye, meggyőződése, érzései egyaránt fontos tényezőkként hatnak. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a vizsgált pedagógusréteget a romániai oktatási reformfolyamatomról kérdezzük. A felmerült kérdések kapcsán az alábbi részben alternatív hipotézisek mentén vizsgálódunk:

1. A pedagógusok oktatásügyi változásokkal kapcsolatos nézetei nem teljesen koherensek az oktatásügyi reform hivatalos szakirodalmában megjelenő megfogalmazásokkal, ahol a román oktatásügy utóbbi tíz évének változásai decentralizációs, rendszerszintű és európai irányokhoz igazodó folyamatként jelennek meg.

2. A pedagógusokban sajátos nézetrendszer alakult ki a romániai oktatásügyi reformról, amely az általunk vizsgált háttérváltozók mentén különbséget mutat.

3. Az oktatásügyi változások az adott időszakban rendszerben levőket mindig negatívan érintik. Ez a helyzet a kistérség pedagógusainál a romániai oktatásügy aktuális helyzetéről való negatív nézetrendszerben tükröződik.

Vizsgálatunk alapsokaságát a romániai magyar pedagógusok egy rétege, konkrétan a Hargita megyei magyar pedagógusok képezték. Az alapsokaságból, többlépcsős csoportos mintavétellel 316 Hargita megyei magyar tanító került a mintánkba. A mintavétel első lépcsőjeként szakértői mintavételt alkalmaztunk. Így kutatási céljainkkal összhangban, szándékosan választottunk vizsgálathoz alapképzésben tevékenykedő pedagógusokat. Választásunk azért esett tanítókra, és nem tanárookra, mivel úgy gondoltuk, hogy az oktatásügyi változások adott szakaszában (2003) az elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok rendelkeztek témánk szempontjából relevánsabb információkkal. Választásunk indoklása kétirányú. Az oktatási reformfolyamatok felmenő rendszerrel, vagyis először az elemi oktatás szintjéről kiindulva kerültek alkalmazásra, másrészt pedig a reformfolyamatokhoz kötődő konkrét módosítások (tantervi decentralizáció, alternatív tankönyvek, választható tárgyak, minősítési rendszer és egyebek) az elemi oktatás szintjén érintették leginkább a tanítási-tanulási folyamatot

Az adatgyűjtés alapvető módszere az *önkitöltős kérdőív* volt, az adatfelvétel 2002 novembere és 2003 márciusa között történt. Az adatok statisztikai feldolgozását SPSS segítségével végeztük. A gyakorisági eloszlásokon túlmenően, a X^2 -próba függetlenség-vizsgálatát alkalmaztuk.

2. OKTATÁSI REFORM – AHOGYAN A PEDAGÓGUSOK LÁTJÁK

A pedagógusok közoktatási reformmal kapcsolatos véleményét az alábbi kérdések szerint vizsgáltuk: kapcsolódás a nemzetközi irányokhoz, a változások iránya és mértéke, a gyakori változások szükségessége, változtatást igénylő területek.

A romániai oktatásügyi változásokat nagymértékben befolyásolta a más európai országok oktatási-nevelési gyakorlata, így részben az európai irányokhoz való igazodás szándéka is fellelhető a szóban forgó változások mögött. Már a kilencvenes évek elején felmerült a román oktatás elmaradt, rugalmatlan, konzervatív, hierarchizált jellege. Így a változás csakis a más európai oktatási rendszerekbe való betekintés, és az adott tapasztalatoknak a román oktatásügy megújításában való felhasználása révén valósulhatott meg. Ez természetesen nem jelenthette a más országok oktatási gyakorlatának „lemásolását”, hanem egy helyi hagyományokhoz és igényekhez alkalmazott felhasználást (Nicola, 2000, 458).

Azt sem téveszthetjük szem elől, hogy a román oktatásügy megújításának szándéka Románia integrációs törekvéseinek részét képezi. Ennek részeként olyan módosítások (az oktatásirányítás decentralizációs jellegű elmozdulásai, tantervi reform, használói kontroll erősödése, európai oktatási akcióprogramokba való bekapcsolódás) jelentek meg, amelyek az európai irányelvekhez egyaránt illeszkednek. Ennek ellenére, a pedagógusok erre irányuló véleménye nem ennyire egyértelmű.



1. ábra A romániai oktatásügyi változások nemzeti változások irányához való kapcsolódása a pedagógus-vélemények alapján (N=316)

A megkérdezetteknek csupán kétharmada (60,8%) szerint kapcsolódnak a romániai oktatási reformfolyamatok az európai irányvonalakhoz, amíg egy jóval kisebb réteg (14,2%) szerint nincs összefüggés. Az első kategóriába tartozó válaszok egy bizonyos szintű tájékozottságra utalnak. Elgondolkodtató viszont, hogy a megkérdezettek egynegyede nem tud, vagy nem akar a kérdés kapcsán nyilatkozni.

A pedagógus-továbbképzések egyik alapvető feladata éppen a pedagógusok szakmai tájékozottságának emelése lenne. Ezért feltételeztük, hogy az utóbbi öt évben továbbképzéseken részt vett pedagógusok tájékozottabbak lesznek ezen a téren. Az eredmények igazolták feltételezéseinket.

A pedagógusok ilyen irányú *tájékozottsága és továbbképzésen való részvétele között* szignifikáns összefüggést találtunk ($p < 0,005$). A továbbképzéseken részt vett pedagógusok inkább kapcsolják a romániai oktatási reformot a nemzeti változásokhoz, mint ezeken a képzéseken részt nem vevő társaik, ugyanakkor jóval kisebb arányban jelennek meg a „nem tudom” válaszok is körükben. Más háttérváltozók vonatkozásában nem szignifikáns az összefüggés, csupán bizonyos irányultságok figyelhetők meg.

A *változások irányát* illetően érdekes eredményekhez jutottunk. A romániai oktatási reform hivatalos dokumentumai a változások decentralizációs jellegét húzzák alá, kiemelve a döntési hatalom megoszlásának és a helyi autonómia növelésének szükségességét. Ennek ellenére még a törvényi

szabályozásban is inkoherenca figyelhető meg. Bár már a kilencvenes évek elején megfogalmazódik a decentralizáció igénye, a később megjelenő 1995/84-es Oktatási Törvény a szakminisztérium maximális döntési hatalommal való felruházásával tulajdonképpen akadályozza a decentralizációs folyamatok elterjedését.



2. ábra A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a romániai oktatási reform nemzetközi változásokhoz való kapcsolódásáról vallott véleményének összefüggései (N=316)



3. ábra Az oktatásügyi változások iránya a pedagógusok felfogásában (N=290)

Ennek megfelelően a Hargita megyei magyar tanítók véleménye hasonlóan kétértelmű. A pedagógusoknak csupán közel egyharmada gondolja, hogy decentralizálták az oktatást, amíg több mint egynegyede, valószínű, hogy tapasztalatai alapján centralizációra voksol. Ennél a kérdésnél különösen figyelmet érdemel a „nem tudom”-mal, és nem válaszoló magas aránya. Ugyanis a legszélesebb réteget azok a pedagógusok képezik, akik (41,1%) akik bizonytalanok, vagy tájékozatlanok ebben a kérdésben. Az oktatási-nevelési gyakorlat szintjén is bizonytalanság van ezen a téren, és valószínű, hogy ez tükröződik a pedagógusok válaszaiban is.

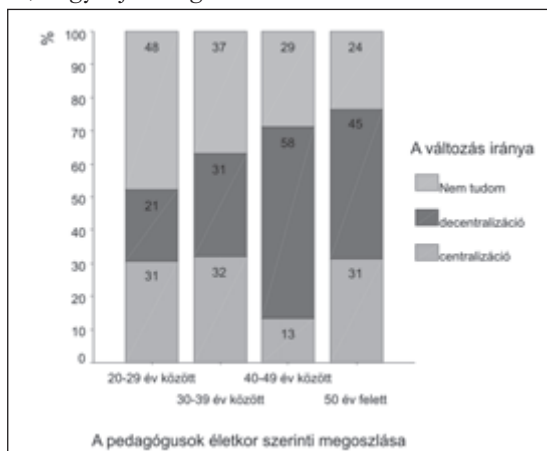
Egymásnak ellentmondó döntések és határozatok sora jelzi, hogy „magasabb szinteken” is hasonló a helyzet. Több szerző is arról ír, hogy minisztériumi szinten olyan intézményi reformot képzeltek el, amelyben a centralizáció és decentralizáció nem zárják ki egymást. Idővel kialakulhat a „hatalom” megosztásának egy olyan rendszere, amelyben az iskolák nem teljesen autonómak, de a minisztérium sem gyakorol abszolút hatalmat (Ivan et al, 2000).

Érdekes, hogy ugyanabban az időszakban tevékenykedő pedagógusok – a centralizáció és decentralizáció vonatkozásában – eltérőnek érzékelik a romániai oktatásügyet. A Hargita megyei magyar tanítók ez irányú véleménye az általunk vizsgált háttérváltozók egy részével összefüggésbe hozható. A változás irányáról vallott vélemények, valamint a pedagógusok életkora és szakmai tapasztalata között találtunk szignifikáns összefüggést.

Az idősebb és nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok inkább decentralizációs folyamatként élték meg a változásokat. Valószínű, hogy ebben a rendszerváltás előtti oktatási tapasztalatok is szerepet játszanak. Ugyanakkor a körükben jelennek meg legkisebb arányban a „nem tudom” válaszok is. A fiatalabb korosztály inkább centralizációra voksol, és látszólag tájékozatlanabb ebben a kérdésben.

Az oktatásügyi *változások mértékére* adott válaszok szerint a pedagógusok majdnem kétharmada (56,9%) a jelenleginél szűkebb körű változást tartana célszerűnek. Valószínű, hogy a romániai oktatás utóbbi évtizedének rendszerszintű, több területét is átfogó (oktatásirányítás, tantervi reformok,

tanárképzés és továbbképzés, vizsgarendszer, oktatásmenedzsment) változásai megingatták a pedagógusok bizalmát a változások pozitív jellegében. A pedagógusok további egyharmada a tágabb körű változás mellett voksol, így a megkérdezetteknek csupán 13,8%-a elégedett az eddigi változások mértékével. Ennél a kérdésnél nem találtunk összefüggést a vizsgált háttérváltozókkal. A pedagógusok életkoruktól, nembeli hovatartozásuktól, végzettségüktől és szakmai tapasztalatuktól függetlenül értenek egyet abban, hogy a jelenleginél szűkebb körű változtatást tartanának célszerűnek.



4. ábra A pedagógusok életkori megoszlása és a változások irányáról vallott nézetek összefüggései (N=290, $p < 0,005$)

Az oktatási rendszerekben lezajló változások, és az ezzel együttjáró állandóan változó követelmények erősítik a pedagógusok szakmai terhelését. Ezért nem volt meglepő számunkra, hogy a *gyakori változások szükségességét* nem látták indokoltnak a Hargita megyei magyar tanítók. Ennek ellenére a pedagógusok a romániai oktatásügyi változások pozitív és negatív következményeit egyaránt elismerik. Mivel a megkérdezettek majdnem kétharmada (59,8%) utasítja el a gyakori változások szükségességét, ezért tartottuk fontosnak a *tagadások indoklásának* elemzését.

Miért nincs szükség gyakori tanügyi változásokra?	Százalékos megoszlás és gyakorisági előfordulás
A gyakori változások bizonytalanságot okoznak.	29, 6% (56)
Ritkább, jól átgondolt és kidolgozott változásokra lenne szükség, amit „mintaiskolai” kísérletek, és komoly szakértői munkálatok előznének meg.	24, 3% (46)
A gyakori változások negatív hatással vannak a tanulókra nézve.	24, 3% (46)
A gyakori változások következtében következtetlenség, felületesség, és kaotikus állapotok uralkodnak a tanügyben.	23, 8% (45)
Olyan gyakoriak a változások, hogy nincs idő alkalmazkodni, és nem lehet hosszabb távú stratégiát kidolgozni.	20, 6% (39)
A gyakori változások negatív hatással vannak a pedagógusokra nézve.	16, 4% (31)
Mivel évente változik a tanterv, nem tudják a szükséges tankönyveket és segédanyagokat biztosítani.	6, 8% (13)
Egy bevált és jól működő rendszert kár egy bizonytalan, kísérleti stádiumban levőre felcserélni.	6, 3% (12)
Lehet változtatni, csak megfelelő feltételek biztosítása mellett.	6, 3% (12)
Az oktatási reformok esetén az eredmények hosszú távúak.	5, 2% (10)

1. táblázat A gyakori oktatásügyi változások tagadásának indoklásai a pedagógusok véleménye alapján (N=189)

A megkérdezettek majdnem egyharmada gondolja úgy, hogy *a gyakori változások bizonytalanságot okoznak*. Ha a román oktatásügy utóbbi tíz évének törvények, határozatok és rendeletek általi szabályozását vizsgáljuk, akkor érthetővé válik a pedagógusok indoklása. Az OECD, Romániára vonatkozó 2000-es jelentése is megfogalmazza, hogy a törvényes szabályozás átláthatatlan jellege az oktatásügy megújításának egyik gátját képezi (*Thematic Review*, 2000). Időszakonként, annyira megsűrűsödtek a bizonyos területekhez kötődő rendeletek és határozatok, hogy alig lehetett és lehet napról napra követni az „eseményeket”.

Az indoklások tartalma szempontjából ebbe a kategóriába sorolhatók azok is, amelyek szerint *olyan gyakoriak a változások, hogy nincs idő alkalmazkodni, és nem lehet hosszabb távú stratégiát kidolgozni*. Az oktatáson belüli stratégiai tervezéshez idő kell, aminek a gyakori változások, változtatások nem kedveznek. Az elméleti megfogalmazások szintjén és a román alaptantervben egyaránt megjelenik a koherencia és funkcionalitás elve. Egyes elemzők szerint az előbbi a spontán változtatások hatásainak ellensúlyozására, az utóbbi pedig a változások ellenére is, az oktatás működésének egyfajta egyensúlyi állapotának megtartására törekszik (Bîrzea et al, 1993). A konkrét oktatási gyakorlat és a pedagógusok válaszai azonban arra utalnak, hogy ezek az elvek csupán a megfogalmazás szintjén léteznek. Egyes elemzők szerint a román iskolai kultúrában *a bizonytalanság elkerülésének igénye* azonosítható (Iosifescu et al, 2001). Ez annyira erős, hogy az oktatási rendszer szereplői nem nyitottak az oktatási reform elvárásaira, a helyi közösségek igényeire. Az oktatásfinanszírozás bizonyos fokú decentralizációja következtében megjelenő fenntartói kontrollt sem fogadják pozitívan.

Az indoklások negyede (24,3%) alapján a pedagógusok nem az oktatásügyi változások, vagy az újítások ellenzői, hanem csupán a gyakori és indokolatlan változások ellen szólnak. Tehát *ritkább, jól átgondolt és kidolgozott változásokra lenne szükség, amit „mintaiskolai” kísérletek, és komoly szakértői munkálatok előznének meg*. Újszerű az egyes újítások „mintaiskolai” bevezetésére tett javaslat. Időszakonként, egy-egy területhez kötve felmerül az újítások „mintaiskolai” bevezetése az oktatási gyakorlatban is. Azonban ez nem jellemző a változtatások jelentős részére, és nem következetesen alkalmazott. *A jól átgondolt változtatások* részben ellentmondanak a román oktatás stabilitás-igényével kapcsolatos megállapításnak. Azonban egy 2003-as, intézményvezetők minőségfogalmát megcélzó vizsgálat eredményei részben összecsengnek következtetéseinkkel (Mandel, 2004). Az intézményvezetők az oktatás nagymértékű bizonytalanságára és kiszámíthatatlanságára panaszkodnak. Többek közt azt is hiányolják, hogy a román oktatáspolitikában nem érezhető egy fejlődés-vonal, nincs koherencia, vagy folytonosság.

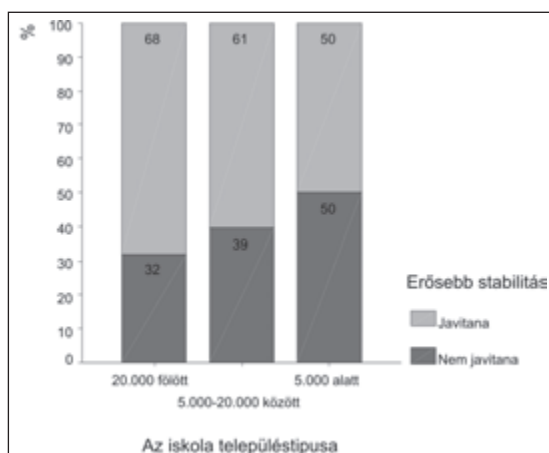
Arról is megkérdeztük a pedagógusokat, hogy milyen lehetőségeket látnak *az oktatásügy helyzetének javítására*. A véleményeket a háttérváltozókkal összefüggésben is vizsgáltuk. A romániai oktatásügy helyzetének javítását a megkérdezettek elsősorban az *eszközökkel való jobb ellátásban* (77,3%), *következetesebb módosításokban* (65,4%), a pedagógusoknak biztosított *jobb szakmai feltételekben* (62,8%) és az *erősebb stabilitásban* látják. Úgy tűnik, hogy a román oktatásban a legpozitívabbnak az *oktatásirányítást* (20, 4%) és a *pedagógusképzést* (22, 3%) tartják, mivel ezek, mint a legkevesebb módosítást igénylő területek jelennek meg.

Az infrastruktúrához és az *oktatási eszközökhöz* kötődő hiányosságok alapvető problémáját képezik a román oktatásügynek. Bár a rendszerváltás és a reform valamennyit javított a helyzeten, az még mindig megfelelőnek sem mondható. A pedagógusok többnyire egyetértenek ebben a kérdésben, mivel a megkérdezettek jelentős része jelöli meg változtatást igénylő területként. A pedagógusok majdnem kétharmada a romániai oktatásügy helyzetének javítását a reform *következetesebb módosításaiban* látja. Vizsgálati eredményeinkben több helyen is megjelenik, hogy a következtetlenség a romániai oktatás egyik legnagyobb problémája. Ebben is összhang van a pedagógusok között. A megjelölt vélemény a vizsgált háttérváltozók egyikével sem hozható kapcsolatba.

Változtatást igénylő területek	A választások %-os megoszlása
Eszközökkel való ellátottság	77,3 %
Következetesség a módosításokban	65,4 %
Jobb szakmai feltételek a pedagógusoknak	62,8 %
Kevesebb módosítás, erősebb stabilitás	57,6 %
A többletvevékenységek és szakmai sikerek anyagi elismerése	50,3 %
Nagyobb következetesség a törvényes szabályozásban	50,2 %
Kiszámíthatóbb, következetesebb oktatáspolitikai	48,9 %
Módosítások az oktatási tartalom vonatkozásában (tantervek, tankönyvek)	46,1 %
Nagyobb autonómia az intézményeknek, decentralizáció	43,7 %
Nagyobb döntési szabadság és felelősség a pedagógusoknak	37,5 %
Nagyobb szakmai tudatosság az oktatáspolitikai döntésekben	32,4 %
A központi elvárások érthetősége	26,2 %
A szakmai innováció reális értékelése	23,3 %
Pedagógusképzés	22,3 %
Oktatásirányítás	20,4 %

2. táblázat Az oktatásügy optimalizálására tett javaslatok százalékos megoszlása a pedagógus-vélemények alapján (N=309)

A következetesség erősebb fokát nemcsak a gyakori módosításokban, hanem a *törvényes szabályozásban* és az *oktatáspolitikában* is igényelnék a pedagógusok. A Hargita megyei magyar tanítók általában elvárják a következetesebb oktatáspolitikát, és úgy tűnik, hogy egyes pedagóguscsoportok kifejezettebben, mint társaik. Ez a vélemény a pedagógusok szakmai tapasztalatával és az iskolai településtípussal mutat szignifikáns összefüggést, mint ahogy hasonló összefüggést találtunk az oktatáson belüli erősebb stabilitásról alkotott véleményekkel is. Az *erősebb stabilitást* mindenképpen jó irányba befolyásolná az oktatás helyzetét, legalábbis az indoklások majdnem kétharmadában (57,6%) ez megjelenik. Ez a vélemény a pedagógusok szakmai tapasztalatával és az iskola településtípusával van összefüggésben.



6. ábra Az iskolai település típusa és az oktatáson belüli stabilitásról vallott pedagógus-vélemények összefüggései (N=308, $p < 0,05$)

A nagyobb települések iskoláiban tanítók szerint a kevesebb módosítás és az erősebb stabilitás javítana az oktatás helyzetén, amíg az 5000 lakos alatti települések tanítói kevésbé igénylik ezt. A megkérdezettek szakmai tapasztalata is befolyásolja a stabilitásról alkotott véleményüket ($p=0,000\bar{0}$). A pályakezdők, vagyis az 5 évnél kevesebb ideje pályán levők jelentős része szerint az erősebb stabilitás nem javítana, amíg a 6-10 és a 11-20 éve pályán levők szerint, egyebek mellett, ez megoldás lehetne a romániai oktatás aktuális problémáira.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

1. A Hargita megyei magyar tanítók oktatási reformmal kapcsolatos általános nézetei nem teljesen koherensek a reform hivatalos dokumentumaiban megjelenő, reformra vonatkozó hivatalos megfogalmazásokkal. Ott ugyanis az oktatási reform decentralizációs, rendszerszintű, európai trendekhez igazodó folyamatként jelenik meg. Ennek ellenére a megkérdezetteknek csupán kétharmada látja az európai trendekhez való igazodás szándékát, és csak egyharmada látja decentralizációs folyamatnak a román oktatásügy változásait. Mindkét kérdésnél jelentős a tájékozatlanság és bizonytalanság a pedagógusok körében.

2. Az oktatási reformmal kapcsolatos véleményeket csak részben befolyásolják az általunk vizsgált háttérváltozók. Például a továbbképzéseken részt vett pedagógusok tájékozottabbak a reformmal kapcsolatos általános kérdésekben, vagy az idősebb, nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők inkább decentralizációs folyamatként érzékelik a változásokat, mint fiatalabb, kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkező társaik.

3. A Hargita megyei magyar tanítók nem nézik jó szemmel a következetlen, gyakori módosításokat, ha tőlük függne, szűkebb körű módosításokat vezetnének be. A gyakori változtatásokat a bizonytalansággal, következetlenséggel, felületességgel és a tanulókra gyakorolt negatív hatásokkal hozzák összefüggésbe. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy a Hargita megyei magyar tanítók nem az újítások ellenzői, hanem a gyakori és indokolatlan változások ellen szólnak.

4. A Hargita megyei magyar tanítóknál a romániai oktatásüggyel kapcsolatosan kialakult többnyire negatív vélemény a reform rövid távú következményeivel is összefüggésbe hozható. A stabilitás hiánya, a következetlenség és a bizonytalanság a reform utáni romániai oktatásügy alapvető hiányosságai, így nyilvánvaló, hogy e területeken történő módosításokat igényelnék a pedagógusok. A következetesség a módosításokban, az oktatáspolitikában és a törvénykezésben egyaránt igényelt lenne. Ezekben a kérdésekben is megoszlik a pedagógusok véleménye. A nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők és nagyobb települések iskoláiban tanítók inkább igényelnék az erősebb stabilitást az oktatásban, mint társaik.

HIVATKOZOTT SZAKIRODALOM

- Birzea, C. et al (1993): Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc. *Revista de Pedagogie* nr. 1-2, 7-18. p.
- Bunescu, G. (1993): Valorile și reformele învățământului românesc. *Revista de Pedagogie* nr.1-2, 39-46. p.
- Codiță, C.- Pasti, V. (1998): Infrastructura sistemului de învățământ In: Miroiu, A. (ed): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Polirom, București, 15-50 p
- Darvas, P. (1993): Tanárok és politika. *Educatio*, 1993,Tél, 593-607 p.
- Ferenczi, I. (1998): A pedagógus az intézményben és a társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/3, 9-16. p.

- Iosifescu et al. (2001): *Culturi organizaționale în școala românească*. Institutul de Stiinte al Educatiei, București.
- Ivan et al. (2000): Románia In: Balázs, É. - Halász, G. (szerk): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*, Okker Kiadó, Budapest, 203-242. p.
- Mandel, K. (2004): Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében. *Regio*, Kisebbség, Politika, Társadalom, 2004/2, 55-78 p.
- Nagy, M. (1993): Tanárok – Európában. In: Halász Gábor (szerk): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest, 147-163. p.
- Nicola, I. (2000): *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Aramis, București, 358-369, 457-473. p.
- OECD (2000): *Thematic Review of National Policies of Education: Romania*.
- OECD (2004): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris.
- Toroiman, E. (1993): Considerații asupra strategiilor și rolurilor profesorului în conducerea învățării. *Revista de Pedagogie*, No. 1.-2., 101-108. p.

D. FARKAS CSILLA

A PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEM
OKTATÁSPOLITIKAI DISKURZUSA

BEVEZETÉS

Az első világháború utáni román hatalom egyik legsürgősebb feladatának tekintette a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem magyar jellegének megszüntetését és ezzel egyidejűleg román egyetemmé alakulását. A kolozsvári Bolyai Egyetem, és a román nyelvű Babes Egyetem 1959-ben végrehajtott egyesítésével a román kommunista rendszer megszüntette a kisebbségi felsőoktatás önállóságának utolsó jelképét. Nem véletlen tehát, hogy a Romániai magyarság számára az anyanyelven történő oktatás és ezen belül a magyar tannyelvű Partiumi Keresztény Egyetem kiemelt fontosságú kérdés. Az anyanyelvű oktatás a nemzeti identitás megőrzésének legfontosabb eszköze, a Partiumi Keresztény Egyetem ennek jelképértékkü intézménye.

Az 1989-es romániai rendszerváltás után elkezdett „szabadabb” politikai légkörben a magyar nyelvű oktatás ügye újra előtérbe került, elsősorban a régi magyar iskolák visszaállításának és az önálló magyar egyetem létrehozásának kapcsán. A kommunista vezetés bukását követően jelent meg az első jogi dokumentum, a *Néhány szabad kezdeményezésen alapuló tevékenység folyamatára és szervezetére vonatkozó 54/1990. sz. törvényerejű rendelet*, amelyet a Nemzeti Megmentési Front Tanácsa adott ki. A rendelet normáit jóváhagyó 201/1990-es számú határozat fogalmazza meg, hogy melyek azok a tevékenység kategóriák Romániában, amelyek művelésére kisvállalatok, családi egységek vagy egyéb szervezetek jogilag nem szervezhetők. A határozat „Szolgáltatás” címszava alatt találjuk az oktatásra vonatkozó rendelkezéseket (Reisz 1992, 159). Ez a rendelet adott lehetőséget Romániában a magánegyetemek, többek között 1990-ben a nagyváradi Sulyok István Református Főiskola (lásd később SÍRF), a Partiumi Keresztény Egyetem (2000) elődjének létrehozására is.

Tanulmányom a SÍRF valamint a Partiumi Keresztény Egyetem, mint az 1959 utáni Románia első magyar felsőoktatási intézményei 1990 és 2006 közötti oktatáspolitikai diskurzusát mutatja be. Értelmezésemben az Partiumi Keresztény Egyetemen keresztül a mindenkor román politikai elit, a felsőoktatási intézményben pozíciókat betöltött egyének és csoportok, az akadémiai oligarchia és az állami bürokrácia a magyar nyelvű oktatás, mint „szimbolikus hatalom” megszerzéséért valamint megtartásáért küzdenek. Ennek alapján a Partiumi Keresztény Egyetem az oktatás, mint „szimbolikus állam” elemeként a politizálás céljává és nem utolsó sorban eszközévé vált.

Az értelmezést szinkron és diakron vizsgálatokon keresztül, a Nagyváradon megjelenő magyar sajtóanyag diskurzus-elemzésével valósítottam meg. A diskurzus fogalmának értelmezési keretét a diszkurzív beszédmód, a szimbolikus pozíció, a diszkurzív mező és a diszkurzív stratégia vizsgálata jelölte ki. Kutatásomban két, az oktatáspolitikai elemzést különböző szinten, különböző dimenziókban kezelő megközelítést alkalmaztam: *Burton R. Clark* (1983) valamint *Ulrich Teichler* (1998) felsőoktatás-modelljét.¹

1 Burton R. Clark 1983-ban publikált a „Clark-háromszög” néven ismerté vált elmélete kapcsán, az állami szerepvállalást és beavatkozást, a piac hatását és az akadémiai oligarchia – a professzori kar, a vezető oktatók köre, a tanári testület, a professorok tanácsa – befolyását értékelte a felsőoktatási folyamatokban. Mindezek figyelembevételével meghatározta az adott felsőoktatási rendszer működési kontextusait. Clark a háromszög csúcsein a felsőoktatási rendszer legfontosabb szereplőit helyezte el, a háromszög területén belül kereste egy-egy ország működő gyakorlatának lehetséges helyét (Clark 1983, 91). Ulrich Teichler 1998-ban megjelent *Cur-*

A PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEM ÉS A ROMÁN OKTATÁSPOLITIKA 1990-2006 KÖZÖTT

Az 1990-es években az erdélyi magyar társadalom legitim politikai vezetői elsőrendű célkitűzés-ként az önálló magyar állami egyetem létrehozását fogalmazták meg. Azonban a (magán)egyetem alapítása ellen két fontos szempont szólt: meg kellett teremtenie az intézményi fenntartási formáját, mert az erdélyi társadalom nem tudta volna fenntartani önerőből az intézményt; másrészt a magánegyetem alapításával feladták volna a magyar tannyelvű állami egyetem megvalósulásának esélyét.

Tőkés László Királyhágó-melléki Református püspök indítványára 1990-ben Nagyváradon, a Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet keretében megalapították a Sulyok István Református Főiskolát. A SIRF kezdeti, legfontosabb célkitűzése a vallástanár-képzés volt, mert a rendszerváltást követően az alapkörű és a középkörű oktatásban is szerepet kapott a vallásoktatás. Az oktatás tudatos bővítésének sikerét azonban a fent vázolt törvényi szabályozatlanság mellett gátolta az intézmény folyamatos finanszírozási problémája. „Az 1990-es évek végére világossá vált, hogy az önálló magyar állami egyetem létrehozása akadályokba ütközik a kormányzó és az ellenzéki román pártok részéről. A társadalom részéről viszont kevés figyelem irányult a kisebbségi felsőoktatásra, a politika előterében pedig az átmeneti időszak problémái, főként gazdasági és politikai jellegű kérdések álltak. Ez idő alatt nem született az 1978-as, érvényben lévő Tanügyi Törvényt megváltoztatni szándékozó új oktatási törvény. Az oktatást kormányrendeletek útján szabályozták, köztük az 54/1990., 521/1990., valamint a 461/1991-es rendeletekkel” (Szűcs 2002, 382).

Az akkreditációs törvény hatályba helyezésével (1993) a Nemzeti Akkreditációs Tanács (lásd később NAT) megtagadta – az addig ideiglenes engedéllyel rendelkező – SIRF működését és megszüntette a magyar nyelvű jogtudományi képzést a főiskolán. Tőkés László Királyhágó-melléki Református Püspök indítványára és a Vallásügyi Minisztérium segítségével 1994-ben indulhattak el újra, hivatalosan is a világi képzések a főiskolán.

A SIRF az állami támogatás elérése érdekében az 1997/98-as tanévben a minisztérium felé tett kezdeményezéseket, mert a Tanügyi Törvény 1997-es változtatása miatt lehetővé vált a magánegyetemek állami támogatása. Kérelmüket elutasították, illetve az aktuális tanügyi törvény újratárgyalása után ígértek megoldást az illetékesek (Szűcs 2004, 338).

A Bihar megyei törvényszék 1999-ben kimondta a Pro Universitate Partium Alapítvány létrejöttét. Az alapító tagok és a Királyhágó-melléki Református Egyházkerület kuratóriuma még ebben az évben döntött a Partiumi Keresztény Egyetem (továbbiakban PKE) létrehozásáról és elrendelték az egyetem ideiglenes működési engedélyének és az akkreditáció megszerzésének érdekében teendő lépéseket (Szűcs 2005, 34).

A magyar állam kezdeményezésére 2000-ben létrehozták a Sapientia Alapítványt, melynek legfontosabb célkitűzése az Erdélyi Magyar Tudományegyetem (EMTE) létrehozása volt. Háttérben azonban a magyar kormány azon elképzelése állt, amellyel új alapokra kívánták helyezni a romániai magyar nyelvű felsőoktatást, a határon túli magyar nyelvű oktatás fejlesztését és a finanszírozási forrás megváltoztatását, az alapítvány koordinációjával (Szilágyi 2005, 60).

„A román kormány időközben a magyar nyelvű felsőoktatást hátrányosan érintő jogszabályt hozott, mely szerint a felsőoktatási intézményeknek (új vagy egyesített intézményeknek) rendelkez-

rent Agendas and Priorities in Higher Education Policy Research c. tanulmányában hat fő tényezőt említ, amely meghatározza a felsőoktatási kutatások irányát. A kormányzat mellett az egyetemi oligarchiát és a piacot emeli ki - Clark elméletével ellentétben - a negyedik fő erőre, a felsőoktatási intézmények „management”-jére helyezi a legfőbb hangsúlyt (Teichler 1998, 6).

niük kell legalább egy, román nyelven oktató karral a megalakulás pillanatában”(Szűcs 2002, 383).² A 2001/2002 tanévben a világi és az egyházi képzés különválasztása zajlott, melynek következtében a 2002/2003-as tanévtől már minden szak – köztük a román kormány kezdeményezésére a román nyelv és irodalom – a PKE keretében működik” (Szilágyi 2005, 62).

A SÍRF kezdeti időszakában indított szakok illetve a PKE teljes egyetem akkreditálása 2003-ban elkezdődött. Az akkreditálás folyamata közben a romániai felsőoktatásban új reformfolyamat indult, a hazánkban is „Bologna folyamat”-ként ismert európai felsőoktatási modell. A reform hatására „az új kétkaros szerkezetben a következő szakok működnek az egyetemen: BTK. református vallás-tanár *akkreditált*, filozófia *engedélyezett*, szociológia *engedélyezett*, szociális munka *akkreditált*, német nyelv és irodalom *akkreditált*, angol nyelv és irodalom *engedélyezett*, román nyelv és irodalom *engedélyezett*; angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom *engedélyezett*; református vallás-tanár – szociális munka *kimenő*, református vallás-tanár–német nyelv és irodalom *kimenő* szak. ATK. menedzsment, kereskedelmi, turisztikai és szolgáltatási egységek gazdaságtana, zenepedagógia, reklámgrafika.” (Szilágyi 2005, 62)

DISKURZUSELEMZÉS

A Partiumi Keresztény Egyetem oktatáspolitikai elemzését Foucault strukturális diskurzus-elemzésével valósítottam meg (Foucault 1991, 887). Foucault szerint a strukturális elemzés akkor alkalmazható egy kutatásban, ha az elemzendő jelenségekről egyértelműen eldönthető, hogy azt egyszerre több tényező határozza meg. Jelen esetben a Partiumi Keresztény Egyetem körüli oktatáspolitikai diskurzust meghatározó tényezők voltak: a szereplők intézményes pozíciója, a szereplők eltérő kapcsolata a politikai érdekcsoportokhoz, eltérő oktatáspolitikai meggyőződések, eltérő ideológiai meghatározottságok, eltérő politikai szocializációs minták és politikai habitusok, eltérő részvételek a döntéshozatalban.

A strukturális diskurzuselemzés ugyanakkor fenntartja az egész diszkurzív mező³ leírásának lehetőségét is. Elsődleges célja, hogy a „diszkurzív mező struktúrája önmagában véve milyen eltérő tudásformákat jelenít meg a társadalom számára”(Csigó 1998, 128). Az összes, objektíve megjelenő szöveganyagot vizsgálja, megpróbálja feltérképezni a szövegek által alkotott mező egészét ezzel a meggyőzés teljes eszközrendszerét. „Az elemzés során feltárul a társadalom számára felkínált versengő pozíciók tere és „kirajzolódnak a társadalom feletti szimbolikus hatalomgyakorlás eszközrendszerei”(Foucault 1991, 874). Egy diszkurzív mező struktúrája a következő, egymásra épülő elemekből rakható össze: megszólalás, kijelentés, beszédmód, szimbolikus pozíció, diszkurzív stratégia. Elemzésem ezen elemek vizsgálatából fog állni.

Az oktatáspolitikai diskurzus 15 Nagyváradon terjesztett lapban⁴, 102 újságcikkben jelent meg. Az adatbázisban 412 megszólalás képezte az elemzés tárgyát. *Megszólalás* alatt egy szereplőnek egy alkalommal megjelenített szövegét értem az újságcikkben vagy cikkcsoportban (Csigó 1998, 128). Az

2 Ez a szabályozás tette lehetetlenné egyrészt a Bolyai Egyetem újraindítását, másrészt a SÍRF leválást az anyaintézetéről, a Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézetéről.

3 A diszkurzív mező fogalma annak bemutatása, hogy a diskurzusban milyen alternatív tudásformák jelennek meg, és ezek 1. milyen kijelentésekből és tematikus kijelentéscsoportokból állnak, 2. milyen kimondatlan előfeltevéseket hordoznak, 3. mely szereplők termelik és érvényesítik őket, 4. milyen stratégiák segítségével.

4 Az elemzett lapok: Bihari Napló, Erdélyi Napló, Szatmári Friss Újság, Romániai Magyar Szó, Krónika, Heti Új Szó, Magyar Nemzet, Népszabadság, HVG, Népszabadság, Nyugati Jelen, Udvarhelyszék, Háromszék, Szabadság, Hargita Népe

elemzett újságcikkek 1/3-a egyetlen megszólalásból állt, a politikai tudósítások viszont több politikai megszólalásait egy újságcikken belül közölték.

Az adatgenerálási eljárás során a diskurzust kijelentésekre bontottam, amelyeket Foucault (1991) szerint nem közvetlenül megjelenő strukturális egységként fogtam fel (ezek a megnyilatkozások), hanem olyan tartalomként és funkcióként, amelyet megnyilatkozások egy csoportja jelenít meg. A diskurzus alapegységének ezt a kijelentést tekintettem. A kijelentéseket nem értelmeztem „önmagukban”, egy „mögöttes tartalom” megnyilvánulásaként, hanem a többi kijelentéshez fűződő viszonyuk alapján (Foucault 1991, 876).

A kijelentésekből kódrendszert alakítottam ki. Az elemzés célja ezáltal az volt, hogy az adatokat (kijelentéseket) „rekonstruáljam”, újra rendezzem oly módon, hogy az „jelentés-teli,” komprehenzív egésszé váljon (Patton 1987, 15). Vizsgálatom kódlistájának bizonyos elemei már az elemzési eljárás előtt rendelkezésre álltak, de kutatásom során a kódoknak ezt a kezdeti listáját bővítettem.

A DISKURZUSBAN HASZNÁLT BESZÉDMÓDOK

Az elemzés Csígy Péter *A gazdasági stabilizáció diskurzusa- a konszolidáció diskurzusa* c. munkája alapján végeztem el. Csígy (1998) szerint a kijelentések nem véletlenszerűen kötődnek egymáshoz, hanem a diskurzusban szereplők stratégiai határozzák meg, hogy mely kijelentések kerülnek azonos megszólalásba vagy logikai kapcsolatba egymással (Csígy 1998, 138). Annak vizsgálatából, hogy miképpen csoportosíthatják a kijelentéseket maguk a szereplők, kirajzolódhat előttünk a diskurzus összes kijelentésének kapcsolathálója. Ez a diskurzuselemzés kiindulópontja lehet.

A diskurzusok között kapcsolatokat alakítottam ki. Az elemzési szempontok megvalósulását az ATLAS.ti tartalomelemző program alkalmazása segítette. Az eljárás hierarchikus rendszerrel képezett kijelentésblokkokat. Az összes kijelentésblokkot két fő csoportra, majd két-két alcsoportra bontotta. Ebben az esetben az eljárás jól követte az oktatáspolitikai diskurzus struktúráját, két fő kijelentéscsoport szétválasztásával elkülönítette a kormányzati és ellenzéki sajtóanyagot, valamint az újságcikkeket és kijelentéseket.

Partiumi Keresztény Egyetem		
Összesen: 15 lap, 102 újságcikk, 402 megszólalás, 83 kijelentés		
1. vágás	Kormányzati lapok	Ellenzéki lapok
Összesen:	9	6
2. vágás	Kormányzati újságcikkek	Ellenzéki újságcikkek
Összesen:	62	40
3. vágás	Kormányzati kijelentések	Ellenzéki kijelentések
Összesen:	48	35

Az eredmények alapján ismertetem az egyes beszédmódokat a *domináns kijelentések* bemutatásával.⁵

1. beszédmód: „Lehetőség és politika”

Az első beszédmód a Sulyok István Református Főiskola megalakulásának lehetőségét és a román politika válaszait tárgyalja. A diskurzus az alábbi tényezőkre való hivatkozás formájában jelenik meg: 1. a *Ceausescu-kormány bukása*, 2. az *1990-es évek oktatáspolitikai helyzete*, 3. *oktatási törvényenélküliség*, 4. *magánegyetemek létrehozása Romániában*.

⁵ A kutatás 8 beszédmód elemzését tartalmazza, terjedelmi korlátok miatt itt 6 beszédmód került vázlatos bemutatásra.

A beszédmodot használó szereplők mellett kényszerhelyzetről és politikai közönyről beszélnek. Az érvelés általános formája így írható le: az előző kormány „hibájából” adódó oktatáspolitikai helyzet – a romániai magyarság alkalmazkodási kényszere – a magyar kisebbség elégedetlensége – a törvénynélküliség kihasználása – a református egyházkerület újjászervezése.

KIJELENTÉS	ELLENZÉKI LAPOK	KORMÁNYPÁRTI LAPOK
1. A román kommunista rendszer megszüntette a kisebbségi felsőoktatás önállóságát. Kód: kommunista rendszer	A civil társadalom teljesen felszámolódott, a történelmi politikai pártok már a történelemkönyvekben sem voltak jelen.	A Román Kommunista Párt uralma az élet minden szintjén érvényesült, a párt határozatai léptek a Nagy Nemzetgyűlésnek nevezett törvényhozói hatalom helyébe. A felsőoktatás elsősorban a túlfejlesztett és diszfunkcionálisan működő ipar szükségleteit volt hivatott kielégíteni.
2. A Ceausescu-rendszer bukása lehetőség volt az elrománosított magyar iskolák visszaállítására Kód: Ceausescu-rendszer	Mint tudjuk, 1989-ban kísérletek történtek a magyar iskolák visszaállítására.	1989 lehetőség volt az itt élő tömbmagyarság számára identitásuk megőrzésében, a magyar iskolák visszaállítása révén.
3. Kihasználták a romániai rendszerváltást követő törvényességi űrt. Kód: rendszerváltás	Tőkés László kihasználva a romániai rendszerváltást követő űrt, valamint a kommunista törvények által keletkezett szabályozási űrt, 1990-ben nagyvárdon elkezdődik a magyar nyelvű oktatás.	A rendszerváltás utáni liberálisabb román kormány is elutasítja a magyar nyelvű oktatás megőrzését célzó törekvéseke és oktatáspolitikáját a többnyelvű, ún. multikulturális intézmények keretein belül kívánja megvalósítani.

2. beszédmod: „Vallásoktatás és forradalom”

Ezt a beszédmodot elsősorban oktatáspolitikusok valamint a PKE Rektori Tanácsa használja. Megjelenítik a kormánypárt „társadalmi érzékenységet”: a világi szakok beindításának, oktatásának társadalmi-politikai következményeiről beszélnek (magyar nyelvű jogászképzés – numerus clausus), ígéreteket tesznek az oktatáspolitikai problémák (pl. törvényi rendelkezések) kezelésére. Hivatkoznak az aktuális oktatáspolitikai helyzetre.

E beszédmod funkciója az oktatáspolitikai és a törvénynélküliség (1991–92) társadalmi következményeinek enyhítése. A kormányzati megszólalásokban ezek a társadalmi problémák igen sokrétűek, és három csoportra bonthatók: 1. a képzési területek egyoldalúságának megszűnése; 2. a törvénynélküliség változatlan állapota; 3. a teológiai képzés szélesítése és világi szakokkal való együttes oktatása.

KIJELENTÉS	ELLENZÉKI LAPOK	KORMÁNYPÁRTI LAP
5. A megyei tanügyi felügyelőségek a politikai hullámverés eltérően viszonyult az 1991-es döntéshez a vallásoktatásról. Kód: vallásoktatás 1991	1991-től a Vallásügyi Államtitkárság engedélyezte a nagyváradi SIRF működését a kolozsvári Protestáns Teológia Intézet keretében.	Panaszainkra Bukarest a szokásos módon válaszolt: Jobb lesz, ha diákjaink még egyszer leteszik a diplomavizsgát, s akkor a Tanügyminisztérium által kibocsátott diplomájuk lesz.
6. A szakindítások az erdélyi és partiumi nemzeti közösség valós szükségleteiből indultak ki. Kód: szakindítások SIRF	Rövidtávon a vallásgyakorlás volt a cél, hiszen a romániai közoktatásban általánosan biztosítottá vált a vallásoktatás, szakember viszont nem volt.	Amennyiben az állam nem biztosítja a Bolyai Egyetem újraindítását, akkor az egyházak megszervezik a magyar oktatás, az általuk alapított magyar egyetemen. Ez alól a jogi képzés sem lesz kivétel.
7. A román hatóság elutasította a SIRF székházigényét. Kód: székházigény	A román hatóság elutasította a SIRF igényét a megyei tanács döntésére hivatkozva.	A SIRF ünnepélyes keretek között birtokba vette a hányatott sorsú székházat.

8. A Nagyváradi Egyetem vezetősége áthelyezi az óráit a SIRF székházába. Kód: székházigény	A megyei tanács kiutalja a székhelyet a Nagyváradi Állami Egyetemnek.	Az épület visszaszerzésére tett kísérletek kudarcot vallanak. A Nagyváradi Egyetem áthelyezi óráit a székházba.
10. Romániában csak Kolozsváron működhet magyar egyetem. Kód: magyar egyetem	Az egyházi a magán úton alapított egyetemeket többnyire ellenezték, de nem támadták.	Az RMDSZ bizonytalan a magyar egyetem ügyében, a Bolyai visszaállítását szeretnék.

3. beszéd mód: „Akkreditációs politika és politikusi ígéretetek”

Az oktatás keretfeltételei (pl. az akkreditációs törvény, egyetemi rektori kinevezés) elsősorban az oktatásügyi szakértői beszéd módokban és kormányzat beszéd módokban, másodsorban a tantestület beszéd módjaiban jelennek meg. E keretfeltételek az oktatási rendszer működésének elsődleges biztosítói és jellemzői az 1993-as Romániában.

A kormányzati megnyilatkozásokban ezen keretfeltételek stabilizálása jelenti a „külsődleges kényszert” amelyhez alkalmazkodni kell a SIRF-nek. E keretfeltétel megléte esetén léphet az oktatás működésbe. Ehhez képest minden egyéb feltétel – az intézmény létfenntartási gondja, a tevékenységet folytatók köre (hazai vagy nem hazai oktatók) – másodlagos.

KIJELENTÉS	ELLENZÉKI LAP	KORMÁNYPÁRTI LAP
11. Fordulópontot jelentett az akkreditációs törvény hatályba helyezése következtében kialakult helyzet. Kód: akkreditáció	A román tanügyi törvények, és előírások szerint viszont eléggé hosszú folyamatról van szó, legkevesebb hét esztendő szükséges ahhoz, hogy egy ideiglenes engedéllyel működő magánegyetem elnyerje a végleges akkreditációt.	A kormányváltás, a tanügyminiszter tere és más kormányzati prioritások elodázzák az időt, az akkreditáció kérdésére nem fordítanak időt.
12. Az ideiglenes engedély megszerzése szükséges a működéshez és az akkreditációhoz. Kód: akkreditáció	Romániában „csak” ideiglenes működéssel lehet beindítani a képzést, ha valaki ezen az eljáráson nem megy keresztül, nem indíthat szakokat.	Az idő szorít, hiszen ahhoz, hogy összevala beindulhasson egy-egy ilyen intézmény, legkésőbb július végéig el kell nyerni az ideiglenes működési engedélyt.
13. Az akkreditációt el nem nyert jogász hallgatók megváltozott az intézményes képzése. Kód: akkreditáció	Az intézmény jogi státuszát akkreditációval kívánja elérni. A szakok akkreditációja azonban bukaresti ellenállásba ütközött a jogászképzés miatt. A következő évre kiírt felvételi vizsgán a SIRF jelentkezők száma 50%-al csökkent.	A jogászi vagy jogtechnikai trükk miatt a hallgatóknak távoznunk kellett. Segítettünk átiratkozni román nyelvű magánegyetemekre, és kisebb anyagi támogatást is adtunk nekik tanulmányaik folytatásához. Egy részük jogász lett, magyar jogász, néhányan a politikai vagy üzleti életben tevékenykednek.
15. Újabb szakok indítása, avagy előremenekülés. Kód: előre menekülés	Az akkreditációs folyamat mellett a SIRF tanszékek és az intézmény bővítését is tervezi.	Nevezhetnének előre menekülésnek is, ahogyan rólunk írtak, de ez volt az egyetlen lehetőségünk.

4. beszéd mód: „Óvatos közeledés, politikusi ígéretetek”

Ez a politikai beszéd mód alkalmazza a retorika eszközeit: általános kritikák, saját alternatíva megjelenítése, ígéretetek a változásra. A saját politikai vélemény valamint a változás ígéretét hangoztató kijelentések a beszéd mód domináns kijelentéscsoportját alkotják. A beszéd mód használói a kormánypárt negatív felelősségtudatára hivatkoznak. A változás biztosítását konszenzuson alapuló politika képezhetnének.

KIJELENTÉSEK	ELLENZÉKI LAPOK	KORMÁNYPÁRTI LAPOK
16. Az 1995. évi tanügyi tv. Nem kedvezett a kisebbségi felsőoktatás ügyének. Kód: 1995 tanügyi törvény	Az 1995-ös román tanügyi törvény, illetve a 1997/36-os számú tanügyi sürgősségi kormányrendelet ez év júliusában való törvényerőre emelkedése nyomán véglegessé váló tanügyi törvényes szabályozások új helyzetet teremtettek. Nyilvánvalóvá vált, hogy: a.) az egyházi tanintézetek végképpen a magánoktatás keretébe szorulnak; másfelől b.) véglegesen eldőlt, hogy Romániában önálló, állami, magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény újraalakítására vagy alapítására egyhamar nem nyílik lehetőség.	Az új Tanügyi Törvény sajnos nem tesz eleget maradéktalanul ezirányú elvárásainknak, ugyanis a magyar nyelvű állami egyetem megalakulására nincs egyértelmű kitétele ennek a törvénynek.

5. beszédmód: „Oktatáspolitikai siker és fordulópont”

A beszédmód domináns részében hallgatói feszültségek jelennek, melyet az intézmény képviselői az önálló egyetemmé alakulás folyamatában a tanulói társadalom „elfáradásával” magyaráznak. A tanulótársadalom nemcsak szenvedője, de nyertese is ennek a beszédmódnak, mert ennek a beszédmódnak eredményeként kezdeményezik a PKE önálló egyetemmé válását.

A fordulópont beszédmód funkciója az intézményi gazdaságpolitika negatív következményeinek felvázolása. Az intézményi problémák 2 fő csoportra bonthatóak: 1. az intézményi életfeltételek romlása (pl. a takarítás hiánya), 2. a főiskola felszereltség romlása (könyvtár, tantermek). Az állami támogatás „ítélőszéke” a „nadrágszíjmeghúzás” metaforáját használja fel a felmerült anyagi nehézségek válaszaként.

KIJELENTÉS	ELLENZÉKI LAPOK	KORMÁNYZATI LAPOK
18. Államvizsgázási lehetőség a Bolyai Egyetemen. Kód: államvizsga	Az ellenzéki lapokban ez a beszédmód nem jelenik meg.	Az akkreditáció szempontjából fontos a sikeres vizsgázása diákjainknak.
19. Rektorváltás történt a SIRF-en. Kód: rektorváltás	A SIRF-en is változások történtek. Kinevezték az temesvári professzort, dr. Kovács Bélát dr. Mester Zsolt rektor utódjának.	Az Egyházkerület Igazgatótanácsa felkérte dr. Kovács Bélát temesvári professzort a rektori teendők ellátására.
20. Finanszírozás vagy létfenntartás a PKE-n. Kód: nadrágszíjhúzás	Fontos követelés, hogy a román állam anyagilag is támogassa az EMTE-t és a PKE-et.	Az egyetemet az egyházkerületnek kell fenntartania.

6. beszédmód: „Oktatáspolitikai siker és folytatás”

E beszédmódhoz elsősorban a PKE oktatáspolitikai sikereiről és folytatásáról szóló kijelentések tartoznak. A beszédmód használóinak célja elsősorban nem az oktatás, mint rendszer pozitív állapotának leírása, hanem a „követett” oktatáspolitikai eredményességének, a folytatás fontosságának tematizálása. Megjelennek a pozitív helyi oktatási folyamatok, ám a lényeges, hogy ezek sikeres „helyezkedéssel” jellemezhető oktatáspolitikai eredményének tekinthetők.

E blokkba tartozó kijelentések 6 fő csoportra bonthatóak: I. az aktuális politikai helyzetből adódó egyedüli járható utat, az alapítványi magánegyetem létrehozását tekinti kiindulópontnak; II. a tervezett magánegyetem alapítási bázisa körül kialakult diskurzust vizsgálja; III. a finanszírozási problémák megoldására létrejött Sapientia alapítvány és PKE diskurzusait veszi nagyító alá; IV. a tényleges megalapulást bemutató diskurzus; V. az egyetem akkreditálásának kérdéskörére épül; VI. az erdélyi magyar tudományegyetem létrehozásának diskurzusát mutatja.

KIJELENTÉSEK	ELLENZÉKI LAP	KORMÁNYPÁRTI LAP
21. Alapítványi magánegyetem lesz a SÍRF. Kód: magánegyetem	Míg a Bolya Egyetem most lesz 60 éves, addig a SÍRF negyed annyit ért meg.	Az intézmény az erdélyi magyar felsőoktatás egyik bástyája.
22. Pro Universitate Partium, a PKE önálló Alapítványa. Kód: Pro Universitate Partium	A Pro Universitate Partium Alapítvány és a Sapientia Alapítvány egy időben jött létre, a magyar felsőoktatás támogatására.	Létrejön a Pro Universitate Partium Alapítvány, mely a PKE jogi hátterét biztosítja jövőben.
23. Magyarországi támogatások a SÍRF-nek (Sapientia alapítvány) Kód: Sapientia Alapítvány	Új lehetőséget kínál az erdélyi ifjúság számára az egyetemi oktatás terén.	Ha a két intézmény elnyeri a végleges akkreditáció egy intézményként folytatja működését.
24. Megalakult a PKE Nagyváradon. Kód: megalakulás PKE	Ha Romániában megvalósul a demokrácia, ezek az intézmények állami intézményekké fognak válni	Szándékaink, és reményeink szerint nyitányát jelentené egy ökumenikus egyházi összefogással létrehozandó erdélyi - alapítványi – magyar magánegyetem megalakulásának.
25. Többlépcsős akkreditációs folyamat a SÍRF-en. Kód: akkreditáció	Az Akkreditációs tanács háromszor világitotta át a PKE-t.	Elfogadta a Romániai Akkreditációs Tanács a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) idén februárban előterjesztett akkreditációs kérelmét.
26. Integráció középtávon avagy önállósodási folyamat. Kód: integráció erdélyi magyar felsőoktatás	Az önállósodás gondolatával párhuzamosan folyik a teljes erdélyi magyar felsőoktatási integrációja.	A magyar kormány jól ismeri az erdélyi helyzetet, és ők is összmagyar nemzeti integrációban gondolkodnak, akárcsak mi.

A jogi kereteket (oktatási törvény, alapítványi magánegyetem létrehozása) megvizsgálva láthatjuk, hogy az önálló magyar egyetem létrehozásának egyedüli járható útja egy alapítványi magánegyetem létrehozása. A főiskola vezetése 1999-ben a Királyhágó-melléki Református Egyháztanács Igazgatósága elé terjesztette egy, a leendő egyetem bázisát képző alapítvány, a Pro Universitate Partium Alapítvány státumát és személyi javaslatait. A Bihar megyei Törvényszék 118/1999. számú határozata kimondja a Pro Universitate Partium Alapítvány megalakulását és jogi személyként történő bejegyzését. Még ezen az éven határozat születik a Partiumi Keresztény Egyetem létrehozásáról és az akkreditációs folyamat elindításáról. A Nemzeti Akkreditációs Tanács és a román kormány több ponton kifogásolta az Egyetem létrehozását és az akkreditációs kérelmet.

1. Előírta az egyetem által használt egyházi épületek és épületrészek hivatalos bérleti szerződés általi használatát.

2. Az egyetem elnevezésében a „partiumi” jelző a minisztérium hivatalos állásfoglalása szerint teljesen elfogadhatatlan, mert egy „partium” elnevezésű településre utal, amely ebben a vonatkozásban nem helytálló. Javasolták a „nagyváradi” és „bihari” jelzők használatát illetve a Partium Egyetem elnevezést.

3. Az *akkreditációs törvény* értelmében az engedélyezés 3. feltétele, hogy az intézményben legalább egy román nyelvű képzés is működjön. Megjegyzendő itt, hogy az akkreditációs törvény eme előírása csak a szétválással vagy egyesítéssel létrejövő új intézmények esetére vonatkozik, de *átalakításával a SÍRF-re* is alkalmazták (Szűcs 2004, 353). A főiskola a „törvénynek” megfelelően a román nyelv és irodalom szak mellett döntött. Az 1999-ben kidolgozott Charta alapján két egyetemi kar (BTK és ATK), egy főiskolai kar és a Sulyok István Teológiai Tudományok Intézete működött az intézményben belül.

A létrejövő egyetem (továbbiakban) kialakításának és fejlesztésének alapelvei: az egyetemi autonómia megőrzése, a szükségletekhez való dinamikus igazodás, a rendelkezésre álló emberi és anyagi potenciálok optimális felhasználása, együttműködés a tervezésben és az oktatásban a magyar nyelvű oktatás rendszerének valamennyi intézményével (Geréb 2005, 8).

2000-ben egy másik „magyar” alapítvány is bírósági bejegyzést nyert Romániában, a Sapientia Alapítvány. Az alapítvány célkitűzése az Erdélyi Magyar Tudományegyetem létrehozása. Hátterében a

magyar kormányzat elképzelése állt, amely új alapokra helyezi a romániai magyar nyelvű felsőoktatást: a határon túli magyar nyelvű oktatás fejlesztése és finanszírozási forrása megváltozik, kereteit illette romániai felhasználását, elosztását jövőben a Sapientia Alapítvány végzi (Barke 1999, 58).

A Magyarországról kapott költségvetési keretről a Sapientia alapítvány dönt, ugyanakkor az alapítvány vállalja a nagyváradi PKE finanszírozási pályázatainak fogadását annak fejében, ha az a jövőben integrálódik a Sapientia által létrehozandó EMTE szervezetébe. Az „integráció” magyar költségvetési keretéből a PKE részesül a (évi 2 milliárd forintos finanszírozási keret), 2002-ben aláírásra kerül az integrációs megállapodás a két ideiglenesen működő (PKE-EMTE6) magánegyetem között.

SZIMBOLIKUS POZÍCIÓK A DISKURZUSBAN

Az esetek többségében a megszólalók egyszerre több – fenn említett – beszédmód kijelentései között válogatnak. „Azokat a kombinációkat, amelyekben a beszédmódok konkrétan megjelennek szimbolikus pozícióknak (vagy állásfoglalásnak) nevezzük (Csigó 1998, 131).

„Szimbolikus pozíció a diskurzusban részt vevő szereplők (jelen esetben személyek, pártok vagy intézmények) lehetséges pozíciói, amelyekből a diskurzus tárgyának képe jelenik meg. Egy szimbolikus pozíció valamely beszédmód dominanciájával jellemezhető: a megszólaló a domináns beszédmód kijelentései köré gyűjti a többi beszédmód kijelentéseit (Bourdieu 1987, 112).

Szimbolikus pozíciók és szereplők	A használt beszédmódok	Személyek	Pártok, intézmények
1. Kormánypárti politikus és újságíró	2. Vallásoktatás és forradalom; 3. Akkreditációs politika és politikusi ígéret; 4. Óvatos közeledés és politikusi ígéret	Szilágyi Aladár, Rostás Sz., Papp Gy. Attila, Tőkés László, Orbán Viktor	RMDSZ, Erdélyi Napló, Reggeli Újság, Bihari Napló, Krónika
2. Kormánypárti oktatáspolitikus	6. Oktatáspolitikai siker vagy folytatás; 5. Oktatáspolitikai siker és fordulópont	Asztalos Ferenc, Markó Béla,	RMDSZ, Erdélyi Napló, Bihari Napló, Hét, Krónika
3. Kutatóintézetek, oktatáskutatók	2. Vallásoktatás és forradalom; 4. Óvatos közeledés, politikusi géretek; 6. Oktatáspolitikai siker és folytatás	Tonk Sándor, Hámosi József, Bálint Patkai József	Sapientia Alapítvány, Sapientia Magyarország Kuratórium, Határon Túli Magyarok Hivatala,
4. Szakértők	1. Lehetőség és politika; 2. Vallásoktatás és forradalom; 3. Akkreditációs politika és politikusi ígéret; 4. Óvatos közeledés; 5. Oktatáspolitikai siker és folytatás; 7. Diverzifikáció vagy tudatos román okt. pol.; 8. Elképzelések-jövő,jövő?	Tonk Sándor, Szabó Bálint György, Szűcs István, Kovács Béla, Orbán Viktor	Sapientia Alapítvány, Erdélyi Napló PKE, Heti Új Szó, FIDESZ
5. Ingadozók	1. Lehetőség és politika, 3. Akkreditációs politika és politikusi ígéret; 4. Óvatos közelítés és politikusi ígéret	Markó Béla	Romániai Magyar Szó,
6. Ellenzéki értelmiségiek	3. Akkreditációs politika és politikusi ígéret; 4. Oktatáspolitikai közeledés, pol. ígéret; 7. Diverzifikáció vagy tudatos román bővítés	Ionnesco Nikolett, Graur Károly	Erdélyi Riport, Látó, Krónika, Romániai Magyar Szó

A táblázat azt mutatja, hogy az egyes szimbolikus pozíciókat mely szereplők jelenítik meg. A pozíciók mellett feltüntettem, hogy mely pozíciót mely beszédmód dominanciája jellemez.⁷

6 EMTE tervezett három központja: Kolozsvár, Marosvásárhely és Csíkszereda.

7 Az egyes szimbolikus pozíciókban szereplő beszédmódok dominanciáját a táblázatban lásd kurzívval szedve.

1. E pozíció megjelenítői két markáns csoportra oszthatók. Az egyik csoportot polgári lapokhoz kapcsolható újságírók és politikusok alkotják. Ők elsősorban a PKE belső életével, Tőkés László oktatáspolitikai (valamint egyházi) tevékenységével, a PKE szakkölvítésével, a SIRF egyetemmel alakulásával foglalkoznak. A nyilatkozók között Tőkés László és Orbán Viktor nevével találkozunk (ők alkotják a másik csoportot). A beszédmód főként az Erdélyi Naplónak adott riportjaikban követhető nyomon: a Nagyváradai Állami Egyetem „törekvő” oktatáspolitikájára hivatkoznak (többször is kiemelve az elvett főiskolai képzés mozzanatára és az „ellen-tanítóképző” szak indítására).

2. A második csoportba tartozó szereplőknél jól látható egy politikusi-, nyelvi stratégiai eszköz-tár használata. Ez a pozíciót képviselik a román kormánypárti oktatáspolitikusok.

3. Ebben a szimbolikus pozícióban a kutatóintézmények szakemberei szolgáltatják a tényanyagot, amelyet az oktatáspolitikusok és szakértők használnak fel. Ezért fontos szerepet játszanak a kormányzati oldalon. Domináns beszédmódjukban az oktatás keretfeltételei jelennek meg, jól látható, hogy az oktatáspolitikusi beszédmódot is használják, amely politikusi elkötelezettségre vall.

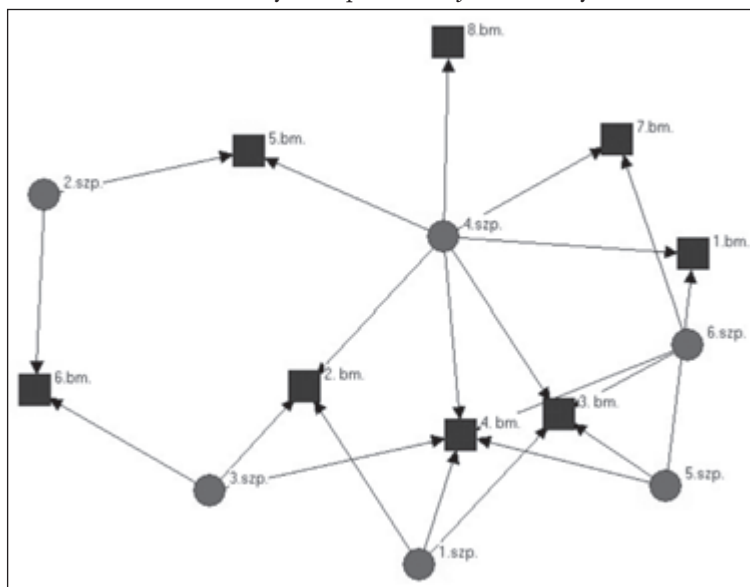
4. Az „szakértői” szimbolikus pozíció egyik főszereplőjének Tonk Sándort (és a Sapientia Alapítványt), valamint a polgári lapokban megjelent újságcikkeit kell tekintenünk.

5. Az ingadozók csoportjába sorolt szereplők egyszerre használnak kormánypárti és ellenzéki beszédmódokat. Ami összeköti őket, hogy nemcsak a diskurzusban, hanem a politikai-értelmiségi mezőben is, hogy „köztes pozíciót” foglalnak el. Általánosan jellemző e szereplőkre, hogy a Partiumi Egyetem oktatáspolitikájáról pozitívan vélekednek. A problémákat nem szűkítik le csak az anyagi felelősség kérdésére, hangsúlyt fektetnek a kormány politikájára és a többi (beleértve a román) magánegyetemmel való kapcsolatot is.

6. Ezt a szimbolikus pozíciót használja az értelmiségiek nagy része.

A DISZKURZÍV MEZŐ

Az alábbi ábra a diszkurzív mező struktúráját mutatja be. A diszkurzív mező a diskurzus tudásformáit jeleníti meg, vagyis: milyen kijelentésekből és tematikus kijelentéscsoportokból vagy szimbolikus pozícióból áll a diskurzus, valamint mely szereplők alakítják és érvényesítik őket (Foucault 1991, 877).



(bm=beszédmód, szp=szimbolikus pozíció)

DISZKURZÍV STRATÉGIÁK AZ ELEMZÉSBEN

Diszkurzív stratégiának nevezzük, ha a diskurzus szereplői egyes kijelentéseket megtesznek, másokat elhallgatnak. A stratégiák alkalmazása annak jele, hogy a diskurzusban nem csupán problémák megoldása, hanem nézőpontok érvényesítése is folyik (Csigó 1998, 143).

Az elemzett anyag szerint az első csoportba (I.) azok a kijelentések tartoznak, amelyek az oktatás működésének elsődleges feltételeként több keretfeltétel (a Partiumi Egyetemnél akkreditációs folyamat, rektori kinevezés stb.) meglétét tekintik. Eszerint az oktatáspolitikai akkor működőképes, ha e keretfeltételeket megfelelő szinten tartja. Az intézményi érdeket nem a különböző oktatáspolitikusi akaratok, hanem a kormányzati követelményeket létrehozott szükségesség határozza meg. Ebben az esetben a diskurzusban szereplőknek fontos (a siker érdekében) a saját jelentőségük, a párt vagy kormány érdekeinek háttérbe helyezése és elsődleges az ország szükségleteinek előtérbe helyezése.

A második csoportban (II.) az oktatáspolitikai folyamatban résztvevők, az intézményes szereplők – lásd itt a PKE – saját szempontrendszerüket helyezik előtérbe. A „mindennapok valóságai” állnak a középpontban (a létfenntartási gondok, a tantermi szervezések, a székházi foglalkások), amelyet – ezen oldal képviselői szerint – a kormány figyelmen kívül hagy. Ebbe a csoportba tartoznak az intézmény szereplőinek kijelentései. Terjedelmi korlátok miatt a lehetséges stratégiák közül 3 kijelentést választottam bemutatásra.

A magyar nyelvű oktatás kormányzati (I.) és intézményi (II.) álláspontja	
I.	II.
Cél: az Erdélyi Magyar Tudományegyetem létrehozása, a magyar felsőoktatás fejlesztése.	Amennyiben az állam nem biztosítja a Bolyai Egyetem újraindítását, akkor az egyházak megszervezik a magyar oktatást.
Romániában „csak” ideiglenes működéssel lehet beindítani a képzést.	Az idő szorít, hiszen ahhoz, hogy összevalahol beindulhasson egy-egy ilyen intézmény, legkésőbb július végéig el kell nyerni az ideiglenes működési engedélyt
Az 1995-ös román tanügyi törvény, illetve a 1997/36-os számú tanügyi sürgősségi kormányrendelet ez év júliusában való törvényerőre emelkedése nyomán véglegessé váló tanügyi törvényes szabályozások új helyzetet teremtenek	Az új Tanügyi Törvény sajnos nem tesz eleget maradéktalanul ezirányú elvárásainknak, ugyanis a magyar nyelvű állami egyetem megalakulására nincs egyértelmű kitétele ennek a törvénynek.

ÖSSZEGZÉS

A kormányzati és ellenzéki megszólalások rávilágítanak arra, hogy az oktatáspolitikai diskurzusban kik a felsőoktatás-politika fő aktorai, hogyan szervezik a nagyváradi (és romániai) magyar és román politikai elit társadalmát. Az akadémiai oligarchiának és a kormánynak kimutathatóan jelentős a felsőoktatásra gyakorolt hatása. A diskurzus e két szereplő között fennálló, a felsőoktatás vezetéséért folytatott szimbolikus küzdelemre összpontosít, olyan problémák keretében, mint intézményes akkreditáció, szakindítás, székházigény, a képzés nyelve és jellege, törvényességi háttér. A magyar-román kommunikációnak ebben az intézményben tapasztalható „hiánya” mintegy leképezte azt, ami általánosabb politikai kontextusban történt. E kommunikációban a SIRF (később a PKE) vezetőségének, a Nagyváradi Állami Egyetem vezetőségének, a kormánypárt képviselőinek (Nemzeti Liberális Párt /PNL/, Demokrata Párt /PD/, RMDSZ), a Sapientia Alapítvány Kuratóri-uma tagjainak a szerepe emelhető ki.

A PKE oktatáspolitikai diskurzusát a nagyváradon megjelenő magyar sajtóanyag valamint narratív és félig struktúrált interjúk diskurzuselemzésével vizsgáltam. A diskurzust az intézmény „fejlődésének” kronológiája alapján követtem, mely lehetővé tette az értelmezést segítő két, egymásra

épülő szakasz elkülönülését a diskurzusban. Az első szakasz – amely 1989-től a SÍRF egyetemmé alakulásáig (2000) tart – a szegregáció modellje, amely a monokulturalizmust tartja megvalósítandó mintának.⁸ A második modell a konszenzuson alapuló szeparatizmus, amely elismeri a kulturális különbségeket – intézményi keretet biztosít ennek gyakorlatára – de mindezt „elhatárolt világok” egymás mellettségében tudja kezelni.

HIVATKOZÁSOK

- Barke, Daniel 1999. Kereszténydemokrácia a román politikában. *Politikatudományi Szemle* 6. 55–59.
- Bourdieu, Pierre 1987. A politikai mező. *Valóság* 1. 110–115.
- Burton. R. Clark 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press. 87–96.; 145–149.; 211–227.
- Csigó Péter 1998. A gazdasági stabilizáció diskurzusa – a konszolidáció diskurzusa. *Szociológiai Szemle* 3. 121–151.
- Foucault, Michel 1991. A diskurzus rendje. *Holmi* 7. 868–889.
- Geréb Zsolt 2005. Rectori salutem. Szűcs István ed. *Partiumi Keresztény Egyetem. Jubileumi Évkönyv*. Nagyvárad: Partiumi Kiadó. 5–10.
- Patton, M. Q. 1987. *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. London, Sage Publications.
- Reisz Róbert 1992. Romániai magánfelsőoktatás és privatizáció. *Educatio* 2. 155–167.
- Szilágyi Györgyi 2005. Másfél évtized a tudományosság szolgálatában. Szűcs István ed. *Partiumi Keresztény Egyetem. Jubileumi Évkönyv*. Nagyvárad: Partiumi Kiadó. 59–65.
- Szűcs István 2002. A Partiumi Keresztény Egyetem megalakulása és képe a romániai magyar felsőoktatásban. *Partiumi Szemle* 1. 379–384.
- Szűcs István 2004. Identitásmegőrzés és útkeresés a romániai magyar felsőoktatásban. A Partiumi Keresztény Egyetem. Geréb Zsolt ed. *Idővonat. Tanulmányok a társadalomtudományok köréből*. Debrecen. 329–365.
- Szűcs István 2005. A Partiumi Keresztény Egyetem létrehozása. Szűcs István ed. *Partiumi Keresztény Egyetem. Jubileumi Évkönyv*. Nagyvárad: Partiumi Kiadó. 31–36.
- Teichler, Ulrich 1998. *Current Agendas and Priorities in Higher Education Policy and Research*. Catedra. <http://www.suc.unam.mx/teichler.htm>

8 Kivételt képez ez alól, az RMDSZ kormányra kerülésének időszaka

TARJÁN GERGELY

ÉRTÉKKÜLÖNBSÉGEK AZ EGYHÁZI ÉS VILÁGI GIMNÁZIUMOK KÖZÖTT KÉT GIMNÁZIUM ÖSSZEHAISONLÍTÓ VIZSGÁLATÁN KERESZTÜL

A témát sokféleképpen meg lehet közelíteni. Egy iskola értékrendjéről tanúskodhat a házirendje, a tanárok világnézete, vagy esetleg az iskola alapító okirata. Ezek mellett viszont azt gondolom, hogy az iskoláknak a hagyományosan elsődleges funkciója – nevelés és oktatás – a diákok értékrendjén mérhető le.

Ennek köszönhetően született ez a vizsgálat, melynek eredményeit a következőkben ismertetni fogom. Két olyan fővárosi gimnáziumot hasonlítottam össze, melyek közös szellemi gyökerekkel is rendelkeznek, a különbség pedig annyi köztük, hogy az egyik egyházi vezetésű, a másik pedig önkormányzati.

Az alapvető kérdésfelvetés a vizsgálat során az volt, hogy van-e különbség az értékek tekintetében az egyházi vezetésű és az önkormányzati vezetésű iskolák között.

A témának további aktualitást ad, hogy 16 évvel a rendszerváltozás után az egyházi iskolák száma és a benne tanuló diákok mennyisége megsokszorozódott. A rendszerváltás előtti 8 egyházi középiskolától eltekintve gyakorlatilag 40 éven át nem létezett egyházi oktatás. Ebben az új helyzetben (amikor is megnőtt az egyházi iskolák száma) különösen is érdekes egy ilyen vizsgálat. További érdeklődésre tarthat számot, hogy a még sok esetben gyerekcipőben járó egyházi iskolák milyen arculattal rendelkeznek vagy milyet szeretnének a maguk számára kialakítani.

A vizsgálat során 167 érettségiző diákot kérdeztem meg, 3-3 osztályt mindkét iskolából, 82-en az „A” gimnázium (egyházi) tanulói, 85-en a „B”-é (világi).

A megkérdezettek körét csak röviden ismertetem, hiszen a hangsúly nem az ilyen jellegű eloszlásokon van, hanem elsősorban a válaszokon, de a háttérrel, a megkérdezettek körét fontos legalább kis mértékben ismertetni. A válaszolók 50,9 %-a nő, 49,1 %-a férfi. Az egyes iskolákon belüli arányt az 1. táblázat mutatja:

	A kérdezett neme		N
	férfi	nő	
A	54,9%	45,1%	82
B	43,5%	56,5%	85
összesen	49,1%	50,9%	167

1. táblázat A kérdezettek nemenkénti eloszlása

Módszertanát tekintve önkitaltolt kérdőívet használtam, mely 8 oldalból állt, és a következő témaköröket ölelte föl: család/lakás, értékek, politika-közélet, egészség, vallás, médiafogyasztás/művelődés. A lekérdezésre 2006. január-februárjában került sor.

Fontos megjegyezni, hogy reprezentatív mintáról semmiképpen nem beszélhetünk, de ez nem is volt cél. Jelen kutatásomat inkább esettanulmányként kell kezelni. Ilyen szempontból viszont, és a két iskola összehasonlításának szempontjából a lekérdezés teljes körű volt, hiszen mind a három érettségiző osztályt lekérdeztem mindkét gimnáziumban. Emiatt nem szerepel sehol a feldolgozásban (egy kivételtől eltekintve, amelynek az indoklása ott olvasható) megbízhatósági teszt, mivel teljes körű lekérdezésről van szó. Ugyan a többi évfolyamot nem kérdeztem meg, de valószínűsít-

hető, hogy ott hasonló eredmények jönnek ki, hiszen azok a tényezők, melyeket feltártam a kutatás során, nem függenek össze azzal, hogy az illető hányadik évfolyamos. Olyan szempontból viszont azért szerencsésebb az érettségizőket kérdezni, mert nekik már kialakultabb a világképük és a véleményük a legtöbb kérdésben.

Általánosságban azt vártam, hogy az egyházi gimnáziumok a keresztény értékrendhez közelebb álló értékeket fognak magukénak vallani, míg a világi gimnazisták a jelenleg Magyarországon domináns materiálisabb, individualistább, liberálisabb értékrendhez lesznek közelebb.

Jó lehetőséget teremt az összehasonlításra Pusztai Gabriella tanulmánya, melynek előzetes témafölvetésében¹ már találkozhatunk azokkal a kérdésekkel, amelyet jelen kutatás is vizsgál. Ami minket különösen érdekel, az a 17–18 éves korosztályban végzett kutatása, hiszen ugyanez a korcsoport a tárgy a mi vizsgálatunknak is.

Pusztai Gabriella² könyvében általánosságban ír a felekezeti iskolákról, tehát ilyen szempontból egészen másfajta a megközelítése. Két szempontból viszont fontos a számunkra az ő tanulmánya. Egyrészt összevetéseket ő is végez, mégpedig a korosztályával hasonlítja össze a felekezeti iskolába járó diákokat. Másrészt általánosságban mond jellemzőket a felekezeti iskolában tanuló diákokról, mely tulajdonságokat majd lehet vizsgálni, hogy a jelen kutatás egyházi mintájára is jellemző-e. Legfontosabb megállapításai, melyek a mi szempontunkból is lényegesek, a következők:

- A felekezeti gimnáziumot választó családok és gyerekek összességében jóval vallásosabbak, mint a korosztályuk, azonban az nem volt közismert, hogy a felekezeti iskolások nem kizárólag a tradicionálisan vallásos vagy megújult vallásosságú körökből kerülnek ki, hanem a hagyományosan kevésbé vallásos, vagy a lazuló vallásgyakorlatú csoportokból is.
- Budapesten a többnyire vallásos szülők közül a diplomások fokozottabban érdeklődnek a felekezeti gimnáziumok iránt. (Tehát a magasabb iskolai végzettségűek érdeklődnek elsősorban egyházi gimnáziumok iránt.) Ugyanez a különbség nem mutatható ki vidéken, tehát ott nem jelentős a különbség a felsőfokúak arányában.
- A felekezeti iskolába járó tanulók családjában jellemzőbb a sok gyerek

A kapott eredmények alapján egy jó összevetést tehettem két iskola között. Úgy gondolom, a két iskola kiválasztása is megfelelő volt, hiszen sok dologban hasonlítottak, ami azt jelenti számomra, hogy sikerült több olyan tényezőt kiszűrni, amelyek elvihettek volna rossz irányba, vagy megzavartak volna. Esetleg olyan különbségeket mutattak volna, amely nem az egyházi és világi gimnázium különbözőségéből adódott. A kutatás sikerességét mutatja továbbá, hogy a feltárt különbségek nagymértékben illeszkedtek más, hazai kutatások (Pusztai Gabriella kutatásai, Ifjúság 2004, Gereben Ferenc kutatásai) eredményeihez.

Ugyanakkor ha egy kutatás csak a korábbi eredményeket igazolja, akkor nem mondható túlságosan hasznosnak. Persze, pozitív eredmény korábbi kutatási adatok megerősítése, és az azokban foglalt állítások helytállóságának bizonyítása, de azt gondolom, hogy egy kutatásnak mindenképpen kell, hogy legyen valamilyen új eredménye.

Egyrészt néhány eddig egyáltalán nem vagy csak kis mértékben kutatott téma is tárgyává vált ennek a dolgozatnak, másrészt az esettanulmány jellegből adódóan sok olyan eredményt kaptam, mely a két iskola számára valószínűleg fontos tanulságokkal szolgálna. Ugyanakkor olyan általános következtetéseket is le lehet vonni belőlük, amelyek segíthetnek kialakítani a képet az egyházi és világi gimnáziumok közötti különbségekről 16 évvel a rendszerváltozás után.

¹ Pusztai Gabriella: Előzetes megfontolások az egyházi iskolákba járók társadalmi háttérének vizsgálatához (In: Magyar Egyháztörténeti Vázlatok, 1998/1-2.)

² Pusztai Gabriella: Közösség és iskola. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. (Gondolat, Budapest 2004.)

Végül olyan eredményeket is kaptam, melyek nem magyarázhatók meg a korábbi kutatási eredményekkel, vagy egyéb, a témában írt szakirodalommal. Így ezek a területek mindenképpen még bővebb kutatást érdemelnének.

	FIDESZ-KDNP	MSZP	SZDSZ	MDF	MIÉP-JOBBIK	CENTRUM	Nem men- ne el	egyéb párt/ nem tudja	N
A	82,05%	1,28%	0,00%	1,28%	7,69%	1,28%	2,56%	3,85%	78
B	34,94%	15,66%	10,84%	1,20%	4,82%	6,02%	21,69%	4,82%	83

2. táblázat Pártpreferenciák megoszlása a két gimnáziumban

A legfontosabb, amit leszűrhetünk a kutatásból, hogy a legnagyobb különbség a vallás után a politikai nézetekben van. Tehát az, hogy a Fidesz egyik iskolában 80 % fölött kapna szavazatokat, míg a másikban csak 30 % körül (ld. 2. sz. táblázat), ez mindenképpen magyarázatra szorul. Ez volt az egyetlen eset, amikor egy kapcsolat erősségét mérő tesztet végeztem, hogy melyik tényező határozza meg jobban az iskolát, a politikai szimpátia vagy a vallásosság. Nem sokkal, de a vallásosság volt az erősebb, de a pártpreferencia is csak egy fokkal volt alacsonyabb. Érdekes lenne egy olyan vizsgálat, amelyben annak néznénk utána, hogy vajon az iskolaválasztásban mi játszik nagyobb szerepet a pártpreferencia vagy a vallásosság.

Ugyanis legfőbb eredményként azt mondhatom el, hogy a mért eredmények alapján az „A” gimnázium sokkal inkább konzervatív iskola, mint vallási.

További érdekesség, hogy már ebben a korban élesen megjelennek az értékrendbeli, ideológiai (liberális, konzervatív stb.) különbségek. Ez az iskola és vele együtt a szülői háttér kiválóan demonstrálja, hogy miként termelődnek újra ezek a különbségek generációkon át (ld. 3. és 4. táblázat).

A			B
igaz barátság	4,80	4,90	családi biztonság
családi biztonság	4,71	4,77	szerelem, boldogság
szerelem, boldogság	4,62	4,77	igaz barátság
belső harmónia	4,51	4,75	belső harmónia
szabadság	4,44	4,67	szabadság
nemzet szerepe	4,20	4,40	békés világ
kreativitás	4,14	4,30	kreativitás
érdekes élet	4,09	4,19	érdekes élet
vallásos hit	4,07	4,14	változatos élet
békés világ	4,03	3,76	társadalmi rend
változatos élet	3,99	3,58	gazdagság
a tradíciók tisztelete	3,90	3,54	a szépség világa
társadalmi rend	3,54	3,42	a tradíciók tisztelete
a szépség világa	3,33	3,11	nemzet szerepe
gazdagság	3,19	2,15	hatalom
hatalom	2,49	2,12	vallásos hit

3. táblázat A két iskola átlagos pontszáma az egyes értékek fontosságának megítélésében

	A	B
A droggal kapcsolatban szigorúan kell eljárni: büntetni kell a fogyasztót és a terjesztőt is.	4,27	3,96
Az eutanázia ellentétes egyik alapvető emberi jogunkkal, az élethez való jogunkkal.	4,02	2,45
Az abortusz egy emberi élet kioltása, ezért semmilyen körülmények között nem elfogadható. (Kivételt képezhet, ha az anya életét veszélyezteti.)	4,25	2,37
Az azonos nemű párok is köthessenek házasságot.	1,38	2,75
Úgy látom helyesnek és követendőnek, ha a férfi és nő csak a házasságkötés után él nemi életet.	2,99	1,29
Az azonos nemű párok is fogadhasanak örökbe gyereket.	1,35	2,37
Az egyházakra ugyanolyan adózási szabályok vonatkoznak, mint a civil szervezetekre.	2,37	3,82
A könnyűdrogok engedélyezése Magyarországon magával vonná a drogkereskedelem fellendülését.	4,11	3,82
A gyógyíthatatlan betegeknek meg kell adni a jogot az eutanáziához.	2,53	4,35
A homoszexualitás ellentétes az emberi természettel.	4,13	2,66
Legalizálni kellene a könnyűdrogokat.	1,54	1,98
Az államnak nincsen joga elvenni senki életét.	4,20	3,87

4. táblázat Az egyes kijelentésekre adott pontszámok átlaga a két iskolában
(5 = maximálisan egyet értek vele, 1 = abszolút nem értek vele egyet)

Számomra a második legfontosabb tanulság egy érdekes embertípus kirajzolódása. Alapvetően jó anyagi körülmények között élő, magas státusú, több gyermeket vállaló keresztény értelmiségi képe. A dolgozat során kiderült, hogy az „A” gimnáziumba járó diákok családi háttérét főleg ilyen szülők teszik ki, és ezzel Pusztai Gabriella nyomán megfogalmazott hipotézist el is fogadtuk, miszerint a fővárosi egyházi gimnáziumokban tanulók szüleinek jó része vallásos és diplomás (ld. 5. sz. táblázat!). Ezt annyival sikerült kiegészíteni, hogy ehhez a jó anyagi helyzet is gyakran hozzájárul.

	Édesapád legmagasabb iskolai végzettsége					
	soha nem járt iskolába	szakmunkásképző	érettségi	főiskola	egyetem	N
A	0,%	1,2%	4,9%	12,2%	81,7%	82
B	0,0%	13,3%	22,9%	25,3%	38,6%	83
összesen	0,6%	7,3%	13,9%	18,8%	59,4%	165

5. táblázat A két gimnázium diákjainak megoszlása az apa iskolai végzettsége szerint

Sok hasonlóságot is találtam a két gimnázium között, amiből arra lehet következtetni, hogy a média és a környezet hatására az értékrendbeli különbségek lassan elmosódnak (nem állítom, hogy meg fognak szűnni, lehet, hogy a későbbiekben ismét karakteresebb lesz ez a határ, mindenesetre most ez a tendencia figyelhető meg) az egyházi és világi gimnáziumok tanulói között, és a legtöbb esetben a szülői háttér a meghatározó.

Ugyanakkor az otthonról hozott formális vallásosság az „A” gimnázium esetében csak felében múlik el, míg a „B” esetében nagyjából 80 %-ban (ld. 6. sz. táblázat). Ugyan a „B” esetében a vallásosak alacsony száma miatt ez nem megbízható adat, és az „A”-ban is egyéb külső körülményeknek tudható be ez az eredmény, azt mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy a hitben való megtartásban mindenképpen szerepe van az egyházi iskolának (hiszen formálisan nem vallásosak nagy része a maga módján vallásosnak mondta magát).

A táblázat kategóriáit a már meglévő változókból képeztem. Az alapján, hogy valakit vallásosan neveltek-e otthon és abból, hogy vallásos maradt-e, négy kategóriát lehet fölállítani. Beszélhetünk vallásosokról, akiket vallásosan neveltek és ki is tartottak a hit mellett. Azok, akiket vallásosan ne-

veltek, de ma már nem vallásosak, az úgynevezett „elhagyók” kategóriába tettem. Megtérőknek azokat tekintetem, akiket nem neveltek vallásosan, de aztán mégis azok lettek. Végül ateistának mondom azt, akit nem is neveltek vallásosan, és később sem lett az. Itt most kizárólag az egyház tanítása szerinti vallásosságra gondolok, hiszen a „vallásos nevelés” nagy valószínűséggel valamilyen egyházhoz köthető vallásosságot jelez.

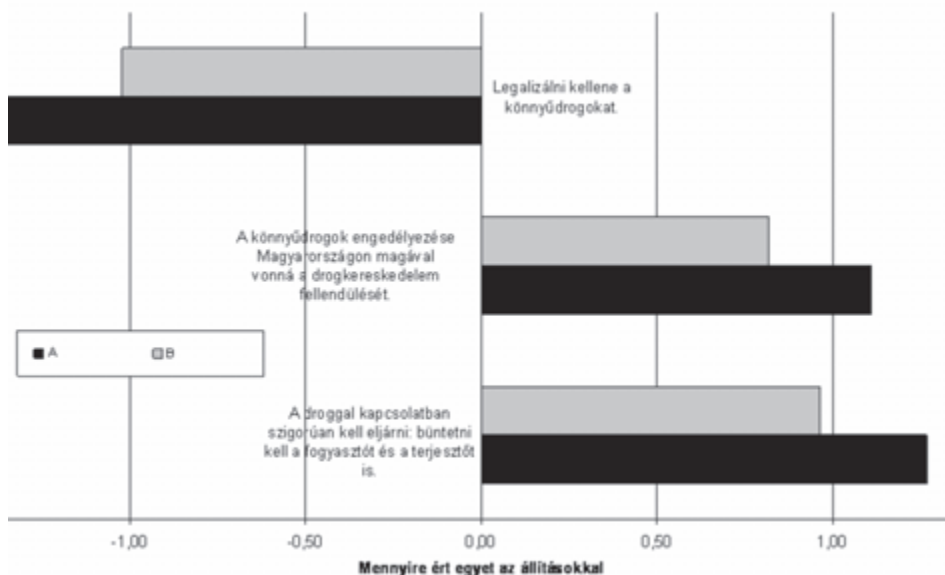
	„vallásosak”	„elhagyók”	„megtérők”	„ateisták”
A	46,3%	43,5%	3,8%	6,4%
B	2,4%	15,5%	0,0%	82,1%

6. táblázat Az otthonról hozott vallásosság alakulása a két gimnázium esetében

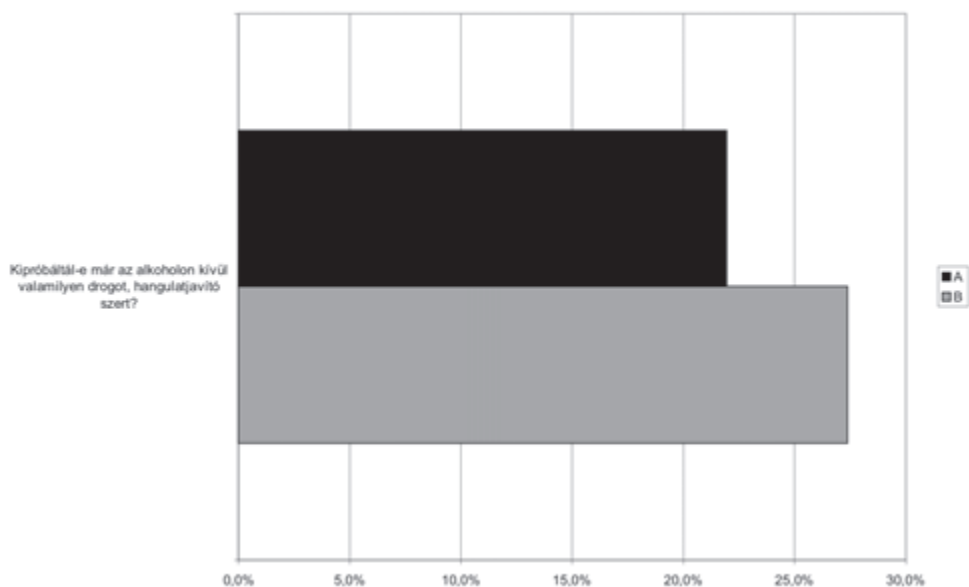
Első és legfontosabb, amit a különbségek kapcsán meg kell említeni, hogy szavakban nagyobb a különbség, mint tettekben. Tehát amikor véleményt kell nyilvánítani valamiben, vagy állást kell foglalni, akkor sokkal nagyobbak a különbségek a két iskola között. Az eredmények alapján azt láthatjuk, hogy a „B” gimnázium tanulói inkább aszerint élnek, ahogy hirdetik, míg az „A”-ban tanulók esetében az elvek néha csak addig erősek, amíg nem okoz semmi kényelmetlenséget. A következőkben azt a két területet fogom bemutatni, amelyek esetében ezek a jelenségek jól megfigyelhetők.

Az egyik a szexualitás. A mért eredmények alapján a magukat az egyház tanítása szerint vallásosnak mondók közül minden harmadik diák nem ért egyet azzal, hogy az egyház parancsát betartva meg kellene várni a nemi élettel a házasságkötést (ld. 4. sz. táblázat is!). Azt gondolom, hogy pláne a mai világban ez nem meglepő, csak érdekes, hogy miért pont ez az egyik olyan terület, ahol megengedőbbek magukkal szemben a vallásos emberek.

A másik ilyen terület a droghasználat. Az értékek vizsgálatánál kiderült, hogy a drogokkal szemben sokkal éltélőbbek az „A” gimnázium diákjai, viszont azok kipróbálása és használata terén nincs olyan nagy különbség köztük és a „B” gimnázium tanulói között. Itt ismét egy olyan területtel lehet találkozni, ahol szavakban erősebb az ellenérzés, mint a tettekben megnyilvánuló vélekedés (ld. 1. sz. és 2. sz. ábra).



1. ábra A drogokkal kapcsolatos állítások megítélése a két gimnáziumban



2. ábra A tényleges droghasználat a két gimnáziumban

Több olyan területet találtam, ahol a két iskola között a legfőbb különbség a nemek között van. Tehát az „A” gimnázium diákjai egyes szokásaiban vagy vélekedéseiben markáns különbség van a férfiak és a nők között, míg a „B”-ben ezek a különbségek sokkal kisebbek. Ez a fajta különbség vizsgálata a valláson belül érdekes kutatásokat eredményezhetne. A főbb területek, ahol ez a különbség szembeötlő volt:

- számítógépezési szokások
- dohányzás, alkoholfogyasztás

Érdeemes lenne az összes területet megvizsgálni nemenként, és akkor valószínűleg további területeket és különbségeket találhatnánk.

További kutatást igényelne az, hogy a mért különbségeket milyen mértékben határozza meg a szülői háttér, illetve mennyi hatása van ezen különbségek alakulására az iskolának. Ezt valószínűleg csak egy olyan kutatás tudná kimutatni, melyben a diákokat végig követjük első gimnáziumi évtől érettségiig, s eközben próbáljuk feltérképezni a benne menő változásokat.

Végezetül annyit mindenképpen megállapíthatok, hogy számos értékrendbeli különbséget találtam a két iskola tanulói között, de ezek volt, hogy csak szavakban megnyilvánuló különbségek voltak.

A különbségeket elsősorban az eltérő családi háttér és környezet határozza meg, amin utána a gimnáziumok sem sokat változtatnak, tehát a különbség nem elsősorban az egyházi és világi gimnáziumok különbségéből adódik, hanem abból, hogy eleve más értékrendű és társadalmi háttérű tanulók kerülnek a két iskolatípusba.

IRODALOM

- Ambrózy Áron, Katona Krisztián: Harminc kilométer – sok vagy kevés? Az ELTE és a PPKE a bölcsészhallgatók véleményének tükrében (in: *Educatio* 2005/3 573-589. old.)
- Bauer Béla, Szabó Andrea (szerk.): *Ifjúság 2004 - Gyorsjelentés (Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda, Budapest 2005.)*
- Beluszky Tamás: Értékek, értékrendi változások Magyarországon 1945 és 1990 között (In: *Korall* 2000 Ősz 137-154. old.)
- Borsi Éva, Portörő Péter: Jelentés a magyarországi kábítószer-helyzetről (Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest 2005.)
- Czeizer Zoltán, Gábor Kálmán: Az ifjúsági korszakváltás és az új kommunikációs státusz kapcsolatának vázlata (In: *Szabadpart* 22-23. szám)
- Csernyák Mariann Natália (szerk.): *A közoktatás területi adatai (KSH, Budapest, 2004.)*
- Durkheim, Émile: *A vallási élet elemi formái (L'Harmattan Kiadó Kft., Budapest 2003.)*
- Gereben Ferenc: *Könyv, könyvtár, közönség (Országos Széchényi Könyvtár, Budapest 1998)*
- Hernádi Miklós (szerk.): *A fenomenológia a társadalomtudományokban (Gondolat, Budapest 1984.)*
- Kapócs Imre, Maár Márton, Szabadka Péter (szerk.): *Ifjú-Kór 2. (OKKER Kereskedelmi Kft., Budapest 2003.)*
- Maslow, Abraham Harold: *A lét pszichológiája felé (Ursus Libris Kiadó, Budapest 2003.)*
- Pusztai Gabriella, Verdes Emese: *A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire (In: Szociológiai Szemle 2002./1. 90-106. old.)*
- Pusztai Gabriella: *Előzetes megfontolások az egyházi iskolákba járók társadalmi hátterének vizsgálatához (In: Magyar Egyháztörténeti Vázlatok, 1998/1-2.)*
- Pusztai Gabriella: *Közösség és iskola. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. (Gondolat, Budapest 2004.)*
- Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László (szerk.): *Ifjúság 2000 - Tanulmányok I. (Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest 2002.)*

FELNŐTTKÉPZÉS

PORDÁNY SAROLTA
A 2006-OS XII. NÉMET
FELNŐTTKÉPZÉSI KONFERENCIA TANULSÁGAI

I. ELŐZETES CÉLKITŰZÉSEK

Németországban 1951 óta minden ötödik évben megrendezik a legnagyobb szabású nemzetközi felnőttképzési találkozót. A szervező és meghívó intézmény, a Német Népfőiskolai Szövetség (*Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.*) 1953-ban alakult meg; több mint ezer népfőiskolájával, speciális szakmai intézményhálózatával, amely évente tíz millió embernek nyújt szolgáltatást,¹ a legnagyobb felnőttképzési szervezet Európában. Az 50 éves fennállását ünneplő szövetség az elmúlt évtizedekben számos magyar együttműködésben vett részt, és tanácsadó, támogató munkájával folyamatosan segítette a hazai felnőttképzés elméleti és módszertani fejlődését.²

A DVV nemzetközi hálózatépítő tevékenységét külön intézmény, a Nemzetközi Együttműködési Intézet (*Institut für Internationale Zusammenarbeit – IIZ/DVV*) végzi. Munkájuknak köszönhető, hogy az érdeklődők széles körű információhoz juthatnak – többnyire saját anyanyelvükön – a nemzetközi felnőttképzés helyzetéről, az aktuális kutatásokról és az újabb publikációkról. Kiadói tevékenységük keretében az *IIZ/DVV Budapesti Projektirodája* 1990 és 2000 között 36 könyvet jelentetett meg, amelyek többsége a hazai felsőoktatásban most induló andragógus szakemberképzés ajánlott olvasmányai között szerepel. Kiadványaik többsége ugyanis összefoglaló jellegű, hiánypótló tanulmánykötet.

A kétnapos rendezvényen (*XII. Deutscher Volkshochschultag*) és az ehhez kapcsolódó nemzetközi konzultációkon 1500 német és további 200 fős nemzetközi meghívott csoport, a világ 63 országából, vett részt. A *Volkshochschultag* helyszíne a Berlini Kongresszusi Központ (*Berliner Congress Center am Alexanderplatz*) volt. Hazánkat három civilszervezet, valamint egy egyetemi tanszék képviselte,³ – bizonyára a jó kapcsolatoknak köszönhetően – a magyar delegáció volt a legnépesebb.

A 2006. évi felnőttképzési konferenciának az alábbi három, iránymutató mondat volt a mottója: „*Neues Lernen – Zukunft gestalten – Menschen verbinden*”⁴ (*Új dolgok megtanulása – A jövő formálása – Az emberek összekapcsolása*).

A konferencia előzetesen közzétett célja az volt, hogy fogalmazzon meg markáns álláspontot az életen át tartó tanulás jövőjéről, valamint a népfőiskolák és a felnőttképző-intézmények szerepéről az egyenlő esélyek biztosítása és a társadalmi integráció erősítése területén. Deklarálja, hogy a felnőttképzés az életen át tartó tanulás folyamatában a felsőoktatással, a szakképzéssel, valamint az iskolai alapképzéssel egyenlő fontosságú, és azok integráns részét képezi. Mindezekén túl ösztönözze a felnőttképzés megfelelő politikai és pénzügyi keretrendszerének megteremtését, és erősítse az ennek érdekében szükséges közös fellépést mind Németországban, mind az Európai Unióban.

1 A DVV tájékoztató füzetében nyilvánosságra hozott adat.

2 Horváthné Bodnár Mária – Pordány Sarolta: A Német Népfőiskolai Szövetség fél évszázada. = *Tudásmezedzsmen*, 2004. április 124-127. p.

3 Tudományos Ismeretterjesztő Társulat; Magyar Népfőiskolai Társaság; Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület, Pécsi Egyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. A cikk szerzője a *Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület* képviseltében kapott meghívást a rendezvényre.

4 A rendezvény hivatalos angol címe: „*Learn something new – shape the future – bring people together*” volt.

A XII. *Deutscher Volkshochschultag* megnyitóját jelenlétével megtisztelte Prof. Dr. Horst Köhler német államfő. Köszöntőt mondott Klaus Böger szenátor (*Berlini Senator für Bildung, Jugend und Sport*), Christian Ude polgármester (*Präsident des Deutschen Städtetages*), valamint Prof. Dr. Paul Bélanger, a Nemzetközi Felnőttképzési Tanács (*International Council for Adult Education*) elnöke.

A meghívott résztvevők, a felnőttképző-intézmények vezetői, akadémikusok, tudósok, üzletemberek, politikusok, mindvégig nagy elkötelezettséggel beszéltek, több esetben éles vitát is folytattak egymással a felnőttképzés és az életen át tartó tanulás legégetőbb szakmapolitikai kérdéseiről.

II. A FELNŐTTKÉPZÉSI POLITIKA IRÁNYAI

A megnyitó beszédet⁵ Prof. Dr. Rita Süßmuth, a népfőiskolai szövetség elnöke tartotta, aki korábban a német parlament elnöki tisztségét töltötte be. Beszédében először a konferencia céljaival kapcsolatos álláspontját fejtette ki, majd megindokolta a mottóban szereplő kulcsterületek kiválasztását. Az „Új dolgok megtanulása” jelzi, hogy a népfőiskolák segítik az új fejlődési irányok, az új kihívások megismertetését, és innovatív szerepet töltenek be az új tanulási kultúra kialakításában. „A jövő formálása” mottó jelezi, hogy a képzés a legfontosabb „nyersanyaga” a demokráciának, a társadalom és az üzleti világ fejlődésének, valamint, hogy az emberek továbbképzése hozzájárul a személyes önkifejezés, a politikai, a kulturális és foglalkoztatási lehetőségek kiszélesítéséhez. „Nem hagyhatjuk, hogy a fiatal generáció 20%-a reménytelenül éljen!” – mondta. „Az emberek összekapcsolása” pedig a felnőttképzés alapfunkciójára utal, arra, hogy az egyik legfontosabb feladata a kapcsolatteremtés, a toleráns emberi szövetségek létrehozásának segítése.

A DVV elnöke négy politikai üzenetet küldött a döntéshozóknak, és ezt zárszavában is megerősítette:

1. Minden életen át tartó tanulásra fordított összeg közvetlenül segíti a gazdasági fellendülést;
2. Az ezer német népfőiskolának kiszámítható és kielégítő mennyiségű pénzügyi támogatást kell biztosítani;
3. Szövetségi, tartományi és helyi szinten is közösen és együttműködve kell megbirkózni a jövő továbbképzési kihívásaival;
4. Az életen át tartó tanulást szövetségi, tartományi és helyi szinten is mindenki számára biztosítani kell, és ebben a népfőiskoláknak jelentős szerepet kell adni.

Ján Figelnek, az EU Bizottság felnőttképzésben illetékes biztosának (*Kommissar für Allgemeine und Berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit der Europäischen Kommission*) *Életen át tartó tanulás, felnőttképzés és a Liszabon-célkitűzések teljesítése*⁶ című előadása átfogó képet adott a felnőttképzés helyzetéről, problémáiról, valamint az EU szakmapolitikai elképzeléseiről. Előadásának lényegét a következőkben foglalhatjuk össze:

Európa olyan hatalmas kihívásokkal szembesül, mint a globalizáció, az újonnan iparosodó, erősen versengő országok jelenléte, a demográfiai trendekből kiolvasható öregedő lakosság, valamint a bevándorlók munkaerejére való ráutaltság. A munkaerőpiac természetének változása, többek között, a gyors technológiai fejlődéssel írható le, amelyre a tudás-alapú gazdaság és társadalom elnevezéssel szoktunk utalni, s ennek következtében a rövid átképzés és az oktatás fontosabbá vált, mint valaha. Európának nem csak „frissíteni”, de meg is kell „újítani” tudását. Számot kell vetnünk az Európai Unió képzettségi mutatóival, melyek szerint 75 millió európai polgár – a munkaerő mintegy 30%-a alacsony iskolai végzettségű. A munkaerő-piaci trendek viszont azt jelzik, hogy 2010-ig

5 Forrás: <http://www.volkshochschultag.de>, valamint a szerző saját jegyzetei

6 Ján Figel előadásának angol címe: *Lifelong learning, adult education, and achieving the Lisbon goal*.
Forrás: <http://www.volkshochschultag.de>, valamint a szerző saját jegyzetei

a munkahelyek mindössze 15%-a látható el alacsony iskolai végzettséggel. Amennyiben Európa garantálni kívánja szociális modelljének fenntarthatóságát, úgy nagyobb erőfeszítéseket kell tennie az oktatás és a rövid képzések (*training*) területén. Az életen át tartó tanulás megvalósításához nagyobb összeggel kell a humánerőforrás fejlesztést támogatni. Úgy tűnik, hogy erre a politikai akarat megvan, hiszen a nemzeti stratégiákban elérni kívánt célszámok 2006-ban azt jelzik, hogy az életen át tartó tanulás megvalósítása folyamatban van. Az EU tagállamok vezetői utolsó ülésükön (*European Council*) megerősítették, hogy „Az oktatás és képzés kiemelt jelentőségű az EU hosszú távú fejlődési stratégiájának megvalósításában mind a versenyképesség, mind a társadalmi összetartozás erősítése szempontjából”. Azt is megerősítették, hogy az oktatásban és képzésben történő befektetés többszörösen megtérül. Remélhető, hogy ezek a szavak tényekké válnak, hiszen tudjuk, hogy az oktatási és képzési politika irányának meghatározása, nagyrészt nemzeti hatáskörben van.

Mit kell tenni a tanulási kedv javítása érdekében? A fejlődés javuló tendenciáit bemutató statisztikák igazolják, hogy 2000 óta lényeges fejlődés történt, de ezt nem tekinthetjük megnyugtatónak. Látható, hogy a formális- és a nem-formális tanulásban egyaránt igen kevés felnőtt vesz részt az Európai Unióban, a 25 és 64 év közötti aktív népességnek mindössze 10%-a. „Nyilvánvaló, hogy még hosszú út áll előttünk, ha 2010-ig teljesíteni akarjuk az EU által kitűzött célszámot, a 12,5%-ot (ami különben meglehetősen alacsony). Csak 6 ország éri el az EU kitűzött célértékét. Németországban a felnőtt tanulók részvétele 6%, Magyarországon 5%, s ezzel jelenleg a 23. helyen állunk.”⁷

Megállapította, hogy a tanulásához való hozzáférés az alacsonyan képzettek, az idősek és a kis- és közepes vállalkozásokban dolgozók számára továbbra is igen nehézkes. A pénzforrások, az idő és a motiváció hiányát nevezte a legfontosabb korlátozó tényezőnek. Az alacsony részvétel összefügg a gyenge minőségű oktatással, az olyan jól tervezett, flexibilis tanfolyamok hiányával, amelyek megfelelnek a felnőttek valódi igényeinek.

Hangsúlyozta, hogy a felnőttképzésnek minden EU tagországban a politikai megbeszélések és nyilatkozatok központjába kell kerülnie, és az alábbi konkrét beavatkozási területeket jelölte meg:

- 1) A hozzáférés és a részvétel növelése;
- 2) A minőség és a képzések eredményességének növelése;
- 3) A szakpolitikák és a képzési rendszerek kohéziójának növelése;
- 4) A tanárok továbbképzésének és szakmai felkészültségének javítása.

Mindannyian tudjuk, hogy a felnőttképzés komplex világ. Leírhatjuk úgy, mint egy „sok elemből álló mozaikot”, de úgy is, mint egy „zavart okozó összevisszaságot” - mondta. Ahhoz, hogy értelmezni lehessen a különböző tanulási szükségleteket, előbb a felnőttkori tanulás komplexitását kell megérteni. Mivel a szakmapolitika megfogalmazása különböző szereplők részvételével, szétaprózott módon történik, ezért a továbbiakban nagyobb koordinációra és koherenciára van szükség, de ez nem járhat azzal, hogy a speciális képzési szükségleteket ne vegyük figyelembe.

Az EU Bizottság újabb kommunikációs anyagot (*Communication*) készít a felnőttképzésről, amelyet az év második felében hoznak nyilvánosságra. Ezzel egy széles társadalmi vitát kívánnak megnyitni a tagországokban, azzal a céllal, hogy a konkrét lépéseket, feladatokat közös vélemény alapján lehessen meghatározni, és a szektor számára elkészüljön az új *Integrált Életen át tartó Tanulás Program*, melyet továbbra is a Grundtvig programon keresztül finanszírozz majd az Unió.⁸

Dr. Annette Schavan, szövetségi miniszter (*Bundesministerin für Bildung und Forschung*) *Képzési perspektívák Németországban – partnereink a népfőiskolák*⁹ címmel tartott előadást. Elmondta, hogy

7 A szerző tájékoztató célú kiegészítése, Ján Figel előadásában ez az adat kiemelten nem hangzott el.

8 A készülő program angol elnevezése: *Integrated Lifelong Learning Programme*

9 Eredeti cím: *Bildungsperspektiven für Deutschland – die Volkshochschulen als Partner*. Forrás: <http://www.volkshochschultag.de>, valamint a szerző saját jegyzetei.

a számítógép, az elektronikus adatkezelés, az Internet rutinos használata, valamint az idegen nyelveken való kommunikáció a felnőttképzés és továbbképzés fő területei. Ezek a kompetenciák a legfontosabbak a jelenlegi, globalizált világunkban. Megállapította, hogy miközben ezek a területek hihetetlen gyorsan fejlődnek, nem elég nagy az érdeklődés a tanulás iránt. Az ő előadásában hangzott el az a mondat, amelyet a konferencia mindenki számára szóló fő üzenetének is tekinthetünk: folyamatos tanulás, önképzés nélkül senki sem számíthat új munkára, illetve munkahelyének megtartására („*Ohne lebenslanges Lernen kein lebenslanges Arbeiten.*”).

Megerősítette, hogy Németországban a legnagyobb és legfontosabb továbbképzési hálózat a népfőiskolák hálózata, amelyek a demokrácia intézményei is. A népfőiskola nem csak a tudományos ismeretterjesztés és a kompetenciafejlesztés helyszíne, de az emberek közötti kommunikációnak, s így a társadalmi párbeszédnek és az integrációnak a helyszíne is.

Beszélt a koherens, hosszú távú német felnőttképzési nemzeti stratégia kidolgozásának szükségességéről. A 2020-ig szóló programban a foglalkoztatással kapcsolatos igényeket összekapcsolják a képzési szükségletekkel. Valamennyi tanulási lehetőséget és tanulási helyszínt bele szándékoznak építeni ebbe a stratégiába. A koalíciós kormányzat támogatja az újabb, szisztematikusan, rendszeresen kidolgozott, hálózat-elvű felnőttképzési stratégiát, amely egyben egy szövetségi keretrendszert is képez.

Jövőre vonatkozó fejlesztő programjának alapelemeit az alábbiakban foglaltuk össze:

- a kulcskompetenciák és az írástudás fejlesztése;
- a fiatalok szakmai képzésének megerősítése és ezzel a foglalkoztathatóságuk elősegítése;
- a bevándorlók integrálódásának képzéssel történő segítése;
- új tanulási kultúra kialakítása a foglalkoztatási szükségletekhez kapcsolódva;
- a tanulókkal kapcsolatos tájékoztatás erősítése és szélesítése;
- a magasan képzett munkaerő képzési szükségleteinek megerősítése;
- a tudományos továbbképzések és az innováció erősítése¹⁰;
- valamint a képzési politika és a tudományos kutatás és fejlesztés irányainak összehangolása.

Mindenekfelett azonban el kívánja érni a háztartások élethosszig tartó tanulásra fordított összegének a megközelítőleg 3%-os növekedését.

Németország készül a 2007. évi EU elnökségi ideje alatt szervezendő nemzetközi konferenciára, ahol az életen át tartó tanulás európai szintű akcióprogramját kívánja kimunkálni.

III. A RÉSZTVEVŐ SZAKEMBEREK HOZZÁJÁRULÁSA A FELNŐTTKÉPZÉSI POLITIKA KIALAKÍTÁSÁHOZ

A plenáris ülés után a résztvevők a fórumoknak elnevezett szekciókban (*Foren*) megvitathatták, véleményezhették és kiegészíthették az elhangzottakat. A négy fórum témája a munka és a tanulás feltételezett jövőbeli alakulása, a pénzügyi finanszírozás jelenlegi gyakorlata és jövője, a továbbképzések és a munka kapcsolata, valamint a szociális kérdések és a képzés kapcsolata volt.

Kiegészítő rendezvényként a népfőiskolák bemutatták önálló standjaikon az aktuális képzési kínálatukat, kiadványaikat, illetve tananyagaikat. Többségében az idegen nyelveket, az informatikát, a turizmushoz kapcsolódó ismereteket és az üzleti kommunikációt oktató népfőiskolák és képzőintézmények éltek ezzel a tájékoztatási és üzleti lehetőséggel.

Egyéni beszélgetésekre, kapcsoltépítésre az esti rendezvényen, fogadáson volt lehetőség, amelyet a modern építészet egyik remekében, az ultramodern minisztériumi háttérintézményként működő berlini népfőiskola épületében tartottak.

¹⁰ Idézet: „*Wir brauchen in Deutschland einen Innovationsschub.*”

A második napon a szekciókban (*Fachveranstaltungen*) a legaktuálisabb oktatási kérdésekről lehetett tájékozódni: a média szerepéről, a PISA felméréssel feltárt problémákról, az EU Sokrates és Leonardo programjairól, a tanulás és az agy kutatás kapcsolatáról, az Európai Képesítési Keretrendszerről (EQF), valamint a hálózatépítés jelentőségéről a felnőttképzésben. Először rövid tájékoztató előadások hangzottak el, majd a téma legjobb szakértői kerekasztal-beszélgetéseken ismertették álláspontjukat és válaszoltak a kérdésekre.

A XII. Német Felnőttképzési Konferencia (*Deutscher Volkshochschultag*) záró, plenáris összejövetelének témája a labdarúgó világbajnokság és a felnőttképzés kapcsolata volt. Ezzel a témaválasztással határozottan jelezni kívánták a szervezők a képző intézmények és a népfiskolák számára, hogy azokkal a témákkal kell foglalkozni (vagy azokkal is), amelyek az embereket közvetlenül érintik, és ezért kiemelten érdeklődnek iránta. Az előadók felvázolták a világbajnoksághoz kapcsolható tággabb ismeretterjesztő és tájékoztató munka lehetőségeit.

ÖSSZEGZÉS

Jól szervezett, közös nemzetközi fellépés volt ez a 2006. évi konferencia a felnőttképzés megerősítése érdekében. A szervezőknek sikerült egy asztalhoz ültetni a német politika, a gazdaság és a civilszervezetek illetékeseit, valamint az EU civil, igazgatási és politikai szereplőit, hogy együtt is kifejezhessék közös akarataikat. A formális és informális egyeztetés patikamérlegén kimért, jó érzékkel megállapított aránya segítette az eredményes, közös fellépést, a figyelemfelkeltést. Fontos szerepet kapott a konferencián a felnőttképzés pontosan körülhatárolt és átgondolt jövőképeinek kimunkálása. Az olyan célkitűzések, mint a felhasználható pénzforrás növelése, a közös fellépés súlyának erősítése, a felnőttképzés önállóságának, jelentőségének szakmai elismertetése és a megbecsülés növelése valóban nagyon szükségesekek a terület további erősödéséhez.

A konferencia felhívta a figyelmet – az EU utóbbi két évben megfogalmazott politikai dokumentumaihoz hasonlóan – arra, hogy a nemzeti felnőttképzési stratégiákban a hangsúlyt a társadalmi kohézió erősítésére, a demográfiai jövőképre épülő, reális képzési szükségletekre, valamint a tudáshoz való hozzáférés lehetőségeinek bővítésére kell építeni.

A népfiskolai mozgalom tradíciói miatt ez a rendezvény különösen hangsúlyozta, hogy a jól működő felnőttképzési intézmények egyben a demokrácia intézményei is, hiszen a felnőttek tanulási – tanítási helyzeteiben az együttműködés és a tolerancia elsajátítása, az eltérő tudású emberek megbecsülésének megtanulása is megtörténik.

Néhány problémát azonban felvetek, amelyekben – megítélésem szerint – nem történt igazi előrelépés. A közös fellépés a felnőttképzés fejlesztése érdekében csak széleskörű egyeztetések, és kompromisszumok eredményeként jöhetett létre, így ezen a konferencián is az elmúlt években már többször feltárt problémák és kezelésükre megfogalmazott célok felsorolása történt. A kommunikációban ismétlődés van, amely erősíti is és gyengíti is a nemzeti felnőttképzési politikákat. Erősíti annyiban, hogy segíti a felnőttképzés politikai és tudományos nyelvezetének kialakulását, amely ennek a viszonylag új szakterületnek igen fontos tartozéka. Ugyanakkor gyengíti is a felnőttképzést ez az egyre inkább szlogen-szerű problémafeltárás, mert továbbra is az általánosságoknak azon a szintjén marad, amely közvetlenül nem inspirálja a felnőtt tanulót. Tapasztalatom szerint mára már szinte minden EU polgár tudja, hogy egy életen át tanulni kell, de ha arról van szó, hogy konkrétan kinek kell tanulni, neki vagy a szomszédjának, akkor úgy érzi, hogy inkább a szomszédjának, mert ő már nem tud, meg nem is akar tanulni. Ezen az egyéni, negatív, szorongó felnőtt tanulói beállítódáson nem tudunk változtatni. Európa – a többi kontinenshez hasonlóan – továbbra is meg lehetőségen kis létszámú felnőtt tanuló lakossági csoportot tud mozgósítani. A tanulás személyes és gazdasági hasznosságának konkrét bizonyítékai nélkül a stratégiai dokumentumok nem aktivizálják

a lakosság többségét, és különösen hidegen hagyják az alacsony iskolai végzettségűeket és a szegényeket. A tanulás folyamatának és a tanuló felnőtt egyéni problémáinak mélyebb kutatása, valamint személyre szabottabb támogató rendszerek kialakítása szükséges ahhoz, hogy a várt *„felnőtt tanulási-kultúra-váltás”* bekövetkezzen.

Hálás vagyok a német kollégák nagyvonalú meghívásáért és bizalmáért, azért hogy egy kis civil szervezet képviselőjeként jelen lehettem ezen a rendezvényen. Az előadók felkészültsége, a szervezők jó munkája lehetővé tette, hogy egy kicsivel többet meglássak és megértek a német és a nemzetközi felnőttképzés jelenlegi helyzetéből.

FARKAS ÉVA

FELNŐTTOKTATÁS AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS STRATÉGIA TÜKRÉBEN

„Egy egész életre szóló állást nem lehet biztosítani,
amit viszont lehet: mindenkori felkészültséget
új állások követelményeihez.”

(Bertil-Olof Svanholm)

BEVEZETÉS

Kiinduló tételünk, hogy a humán erőforrás megfelelését a piacgazdaság követelményeivel szemben, szervezett és folyamatos képzés nélkül nem lehet biztosítani. A Kormány az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megalkotásával hosszú távra határozta meg az emberi erőforrás fejlesztésének irányait Magyarországon.

Az egész életen át tartó tanulás új megközelítést jelent a korábbi oktatásügyi gondolkodásmódokhoz képest. Nem egyszerűen több tanulást vagy felnőttkorban való tanulást jelent, hanem az oktatási rendszer megváltoztatását is. Nemcsak új ismereteket kell elsajátítani, de másféle gondolkodásmódot, és másféle emberi kapcsolatokat is. A „lifelong learning gondolkodás” magában foglalja az oktatási folyamat további alternatíváinak kidolgozását, készségek, ismeretek, végzettségek megszerzését és továbbfejlesztését, a tanulási képesség és az alkalmazkodó képesség fejlesztését, problémahelyzetek megoldását, megfelelő tanítási és tanulási formák kidolgozását, feltárását és elfogadtatását. Bár a tanulást elsősorban formális keretek között értelmezzük, az egész életen át tartó tanulás esetében dominánsan nem a formális tanulásról van szó, sokkal inkább a kultúra és az emberi élet újszerű kapcsolatáról. A kultúra ma már nemcsak a hagyományos értelemben vett értékmegőrzés, de a mindennapokban való eligazodáshoz szükséges, a felnőttkori szocializáció folytonosságának lehetősége.

Az egész életen át tartó tanulásban két egyformán fontos és egymással kölcsönhatásban álló cél az aktív állampolgárságra képzés és a foglalkoztathatóság elősegítése. Mindkettő a megfelelő, naprakész tudás és kompetenciák függvénye, általuk válik lehetővé a gazdasági és társadalmi életben való részvétel.

A mai Európa lakói összetett társadalmi és politikai világban élnek. Soha ekkora igény nem volt még arra, hogy az egyének megtervezhessék saját életüket, tevékenyen hozzájárulhassanak a társadalom fejlődéséhez és megtanulhassanak valóban együtt élni a kulturális, etnikai és nyelvi sokféleséggel. Az aktív állampolgárság eszméjének középpontjában az áll, hogy az emberek vegyenek részt a társadalmi és gazdasági élet alakításában, érezzék, hogy ahhoz a társadalomhoz tartoznak, amelyben élnek, és annak alakításába beleszólásuk van.

A TANULÁS FELÉRTÉKELŐDÉSE AZ EURÓPAI UNIÓ KÖZÖSSÉGI POLITIKÁJÁBAN

Az egész életen át tartó tanulás nemcsak az oktatásban hanem más területeken is felértékelődött az európai uniós politikában. A tanulás felértékelődését az oktatási szektoron kívül végbement változások indították el. A különböző gazdasági és társadalmi alrendszerek szoros kölcsönhatásban

működnek egymással, így az egyik politikaterületen elindult folyamat szükségszerűen feltételezi egy másik politikaterület folyamatainak változásait. Emögött részben globális folyamatok találhatók, amelyek túlmutatnak magán az Európai Unión. A globális folyamatok közül az első, amelyet meg kell említeni a gazdasági növekedés és a versenyképesség tudásfüggővé válása, a tudásgazdaság megszületése, fokozatos kialakulása és terjedése. Ebben a folyamatban a tudás, mint az egyik legfontosabb termék, mint a növekedés legfontosabb forrása jelenik meg. A globális folyamatokon belül a tanulásnak meghatározó szerepe van a munkanélküliség és társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben is. A tanulás így kulcsezszközévé válik a foglalkoztatáspolitikának és a szociálpolitikának.

Az adaptivitás és az alkalmazkodó képesség általános társadalmi felértékelődése a kormányzásban szintén a tanulás felértékelődését eredményezi (Halász, 2004). A társadalmi kohézió szempontjából is nélkülözhetetlen az egész életen át tartó tanulás. A tudás alapú társadalmakban a tanulás jelentősége egyre nagyobb, s akik a tanulásból kimaradnak magas fokú társadalmi kirekesztettségben szenvednek el. A felnövekvő nemzedék egyre nyilvánvalóbban nem tanítható meg mindarra a tudásra, amelyre az embernek élete végéig szüksége van, ugyanis a társadalom, a gazdaság, a tudomány, a világ gyors fejlődése az ismeretek állandó megújulását igényli. Ezzel párhuzamosan maga az oktatás is állandóan változik annak érdekében, hogy Európa aktív állampolgáraivá válhassunk. A tanulás ideje ma már az egész élet.

A FELNÖTTOKTATÁS FUNKCIÓJA A MAGYAR KÖZTÁRSASÁG EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSRÓL SZÓLÓ STRATÉGIÁJÁBAN

A Lifelong Learning¹ definíciója:

„all Learning Activity Undertaken throughout Life, with the Aim of Improving Knowledge, Skills, and Competences within Personal, Civic, Social and/or Employment-related Perspective”.²

„Minden, életünk során folytatott olyan tanulási tevékenység, melyet a tudás, a készségek és kompetenciák fejlesztésének céljával folytatunk egyéni, állampolgári/civil, társadalmi és/vagy foglalkoztatási perspektívában.”

Hasan szerint (Hasan, 1996) a lifelong learning fogalma túlmutat a felnőttek számára biztosított második vagy harmadik esélyen, és magában foglal mindenféle formális, illetve nem formális keretek között folyó egyéni és szociális fejlődést. Az egész életen át tartó tanulás filozófiája a társadalom és az egyén felelősségét egyaránt magában foglalja. Az emberét abban, hogy tudjon élni a tanulás lehetőségével, és tudatosan használja életminőségének jobbá tételéhez, a társadalomét pedig abban, hogy segítse tagjait ezirányú törekvésükben, megkülönböztetett módon azokat, akik e vonatkozásban támogatásra szorulnak (Zachár, 2003).

Az Európai Unió a lisszaboni stratégia részeként, a 2000. júniusi feirai csúcstalálkozón fogalmazta meg azt az elvárást, hogy a tagállamok készítsék el az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiáját. A Magyar Köztársaság Stratégiája az Egész életen át tartó tanulásról 2005 őszén került kidolgozásra és elfogadásra. Az egész életen át tartó tanulás stratégiája a kormányprogramban megfogalmazott társadalompolitikai és gazdaságfejlesztési célok megvalósításának fontos eszköze. Átfogó keretét adja az ország humánerőforrás fejlesztésének, s hatékony eszköze lehet mind az egyén életminőségére, mind az ország versenyképessége javításának.

¹ A lifelong learning kifejezés az angol nyelvű szakirodalomban először az 1920-as években jelent meg, majd az UNESCO által 1960-ban Montreálban tartott Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia a felnőttoktatást az oktatás globális kontextusába helyezte.

² Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Nov. 2001. - <http://europa.eu.int/comm/education/life/communication>

A stratégia átmenetet képez egy koncepcionális jellegű stratégiai keretrendszer alapjait lefektető dokumentum és egy a tényleges fejlesztések tengelyeit kijelölő, beavatkozási területeket azonosító, cselekvési terv között. A kormány stratégia explicit célja, hogy kijelölje azokat a fejlesztési irányokat, amelyek a 2007 és 2013 közötti programozási ciklusra vonatkozóan megadják a humán erőforrás fejlesztés keretét. Kétségtelen, hogy a kormány stratégia külső kényszer hatására készült el. Az Európai Unió elvárta Magyarországtól, hogy megfogalmazza azt a stratégiai keretet, amelyben a humán erőforrás fejlesztés operatív program prioritásai koherensen megjelennek. Az egész életen át tartó stratégiát megelőzően már megjelentek más ágazati stratégiák, amelyek alapot adtak jelen stratégia kidolgozásához. Az egész életen át tartó tanulás azonban nem meghatározó szignálja az oktatáspolitikának. A Kormányprogramban ugyan megjelenik, de kommunikálva nem volt sem a foglalkoztatáspolitikában, sem az oktatáspolitikában. Az egész életen át tartó tanulás a fejlesztéspolitikai diskurzusokban jelenik meg, mint az európai uniós alapokhoz való hozzáférés eszköze. A stratégia célok megvalósításának szabályozási, finansziális, kulturális, társadalmi dimenzióit a II. Nemzeti Fejlesztési Terv fogja biztosítani.

Az egész életen át tartó tanulás magyarországi stratégiája – összhangban az európai koncepcióval – a tudás és a tanulás tágan értelmezett fogalmát – az egyéni kompetenciafejlesztést – állítja a középpontba. A stratégia azt a megközelítést tükrözi, hogy az oktatási és képzési tevékenységek fejlesztéséről való gondolkodás során ki kell lépni az intézményrendszerekhez kötődő ágazati szemlélet szorításából, mivel egyik alrendszer sem fejleszthető, „mozgatható” önmagában. A stratégia hosszú távú gondolkodást igényel, ugyanakkor nem mondhat le az akut munkaerő-piaci problémák megoldásáról sem. A magyar stratégia az uniós dokumentumokban fontosnak ítélt területekkel összhangban – versenyképesség növelése, társadalmi, gazdasági és területi kohézió erősítése, fenntartható növekedés és környezetvédelem (1. ábra) – öt prioritás mentén fogalmazza meg a fejlesztés kulcsterületeit.



1. ábra Az egész életen át tartó tanulás cél- és feladatrendszere. Forrás: LLL stratégia

Az 1. ábrából leolvashatóak az egész életen át tartó tanulás stratégiájának prioritásai:

Első az oktatás, képzés esélyteremtő szerepének erősítése. Az oktatás és képzés megkülönböztetett szerepet tölt be a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben, jelentős oktatási támogatásban kell részesíteni a társadalmi vagy egyéb okokból hátrányos helyzetű csoportokat. Csökkenteni kell az oktatási, képzési rendszerek minőségében és elérhetőségében mutatkozó területi különbségeket. A második prioritás az oktatás, képzés és gazdaság kapcsolatainak erősítése. Az oktatási és képzési rendszereknek rugalmasabban kell reagálniuk a munkaerő-piaci impulzusokra. Biztosítani kell a nem formális tanulás keretei között megszerzett ismeretek és készségek elismerését és beszámítását. Az új kormányzási módszerek, közpolitikai eljárások alkalmazásánál a fejlesztés hatékonyságának és fenntarthatóságának érdekében a jövőben nagyobb szerepet kell kapnia a stratégiai tervezésbe bevont civil szférának. Az oktatás, képzés hatékonyságának javítása, össztársadalmi ráfordításainak növelése érdekében érdemben javítani kell az oktatási, képzési rendszerek működésének gazdasági hatékonyságát. Az oktatás, képzés minőségének javítása szempontjából lehetővé kell tenni a technológia vívmányainak széleskörű alkalmazását, javítani kell az oktatási és képzési rendszerek fizikai infrastruktúráját, előtérbe kell helyezni a készség- és kompetenciafejlesztést. A prioritásokhoz kapcsolódóan a stratégia kijelöli a fejlesztés kulcsterületeit is, melyekre jelen dolgozatunkban nem térünk ki részletesen, azonban néhány alapproblémára hívjuk fel a figyelmet.

1. Megnő azon készségek és képességek jelentősége, amelyek a szakma keretein túlnyúlva a tanulás, és az élet csaknem minden területén nélkülözhetetlenek. Ezen kompetenciák fejlesztésének előtérbe kerülése egy új tanulási kultúra alapjainak lerakását kívánja meg. A stratégia súlyos hiányossága, hogy nem tér ki a felnőttkorban történő kompetencia fejlesztésre, kizárólag a közoktatáson belüli kompetencia-fejlesztésre koncentrálnak.

2. Az ezredforduló óta komoly hiányt jeleznek a hazai és a multinacionális vállalatok a jól képzett szakmunkások piacán. Ahhoz, hogy a képzési rendszer valóban a munkaerő-piaci elvárásokat szolgálja elengedhetetlen, hogy a képzéseket szervező intézmények szorosabb kapcsolatban álljanak a munkáltatókkal és a gazdaság egyéb szereplőivel. A stratégia nem említi, de a leginkább motiváló tényező a felnőttoktatás és –képzés finanszírozási rendszerének átalakítása, mivel a jelenlegi finanszírozási elv éppen ellenérdekelte teszi a képző intézményeket a gazdasági igényekhez való alkalmazkodásban.

3. A foglalkoztathatóság minimumkövetelményeként megjelenő „digitális írástudás” sikere érdekében a tanulási lehetőségek bővülésében kiemelt szerepe van az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának.

Az új évezred elején újra felmerül a kérdés, hogy mi a felnőttoktatás és –képzés funkciója az egész életen át tartó tanulás folyamatában. Az Európa Bizottság Memorandumának kulcsfontosságú üzenete – „Az egész életen át tartó tanulási lehetőségeket a tanulókhoz a lehető legközelebb, saját közösségeikben kell biztosítani, lehetőség szerint ICT-alapú eszközökön keresztül” – reagálásra kényszerítik a felnőttképzési intézményeket, az oktatáspolitikai döntéshozókat és az oktatáskutatókat is. A célok eléréséhez szükség van a regionális és a helyi szintű irányítás szerepének növelésére, az erőforrások átcsoportosítására. Nem csak iskolákban, hanem a mindennapi élettérben is, mint pl. bevásárlóközpontokban, faluházakban, szabadidős központokban, vasút- és buszállomásokon is létrehozhatók a megfelelő tanulóközpontok. A helyben elérhető változatos tanulási lehetőség megteremt a tanulás iránti motivációt, és biztosítja a helyben tanulást, ami bizalmat teremt, kialakítja a társadalmi hálókat, értelmet ad a tanulás számára és segíti a pozitív kimenetet. Igazi esélyegyenlőséget teremt, megoldást jelent a nagyszámú inaktív népesség foglalkoztathatóságának megteremtésére és az IKT segítségével költség-hatékony módon lehet eljutni az elszórtan élő lakossághoz is.

4. Az egyéni képzési utak tervezhetősége és a pályaaorientáció³ megteremtésének feltételei nem teljesülnek jelenleg Magyarországon. Sem a formális, sem a nem formális oktatás rendszerében nem állnak rendelkezésre azok az információk és szolgáltatások, amelyek a tudatos karrier-építés és pályaválasztási döntések meghozatalához szükségesek. A pályaaorientációs tevékenység fejlesztésének beavatkozási területeként a közoktatást jelöli meg a stratégia. A másik fontos tényező az iskolarendszertől kilépők munkaerő-piaci sikerességét mérő adatok gyűjtése. Azonban a felnőttoktatás és -képzésben is szükséges információs, tájékoztató, tanácsadó rendszer létrehozása, hogy mindenki el tudja igazolni a lifelong learning mára bonyolulttá vált struktúrájában (képzési lehetőségek, képző intézmények, finanszírozási források, képzési kimenet, munkaerő-piaci érvényesség, stb.)

5. Még mindig magas Magyarországon a formális iskolai végzettség presztízse. A nem-formális tanulás⁴ és informális⁵ tanulás a munkaerő-piac szempontjából jelentős tartalék, ugyanakkor elismertetése problematikus. A stratégia három területen tartja szükségesnek a beavatkozást. Az első az informális és nem formális tanulás elismerésének segítésére új szolgáltatási modell és a szakmastruktúra átalakítása. Az egész életen át tartó tanulás sikeres megvalósításának kulcsa az egyéni motiváltság és a tanulási lehetőségek skálájának szélesítése. A motiváció megteremtésének kiemelt szerepe van, hiszen a tanulás nem fejlődik ki bennünk önként vállalt szükségletté. Stratégiai kérdés, hogyan kelthető fel mindenki a tanulási kedv? Ehhez nemcsak pedagógiai, hanem más alternatív eszközök is szükségesek. A megfelelő finanszírozási mód, - mely közvetlenül az egyént célozza meg, az egyéni igényeken alapul – fontos motiváló erővel bírhat, elősegítheti a tanulási motivációt. De megoldást jelenthet tanulóközpontok létrehozása saját életterében, hogy megteremthető legyen a tanuláshoz való hozzáférés mindenki számára. A stratégiában nem jelennek meg hangsúlyosan azok a tanulási motivációt és érdeklődést célzó, illetve felkeltő motivációt javító beavatkozások, amelyeket az anyag az iskolai kudarc megelőzési eszközének tekint (stratégia 5.1, 5.6., 5.7. fejezetei). A másik beavatkozási terület az egyéni oktatási azonosító és a tanulás elismerése, nyilvántartása érdekében kapcsolódás az Europass rendszeréhez. Az egész életen át tartó tanulás fontos eleme a formális oktatási és képzési rendszerek átalakításának szükségessége azon célból, hogy megszűnjenek a különböző tanulási formák közötti korlátok. 2004. március 8-án a dublini konferencián közös álláspont született a végzettségek elismerésével kapcsolatos egységes keretrendszer létrehozásáról, melyet az EU állampolgárok használhatnak végzettségeik és kompetenciáik elismertetésére, a munkaadók tájékoztatására. Az összehangolás célja az állampolgárok mobilitásának elősegítése. Korábban ennek az eszköze a különböző országokkal hivatalos keretek között történő ekvivalencia megállapodás megkötése volt, ezt mára a képzési rendszerek átláthatóságának gondolata váltotta fel.

Az Europass a végzettségek és kompetenciák összehasonlíthatóságát támogató egységes keretrendszer, melynek alapja az ún. Europass-portfólió. Az Europass-portfólió egy személyi dokumentumcsomag, amelyet az állampolgárok önkéntes alapon használnak végzettségeik és formális, nem formális és informális oktatásban és képzésben szerzett kompetenciáik elismertetésére, munkavállalás esetén a munkaadók tájékoztatására Európában.

3 A pályaaorientáció olyan folyamat, amely a tájékozódást segíti a foglalkozások világában. Általában szakmával nem rendelkező személyek számára ajánlott. A pályaaorientáció folyamatában az egyén újabb információkat szerez a foglalkozásokról, a munkaerő-piaci lehetőségekről, s önismertetést bővíti. A pályaaorientáció során nem feltétlenül születik döntés, a hangsúly itt az információszerezésen és a felkészülésen van. A pályaaorientációt nem feltétlenül pszichológus végzi - ez elsősorban tanácsadói feladat -, így végezhetik erre felkészült tanárok is.

4 A nem formális tanulás minden olyan szervezett tanulási tevékenység, ami a formális oktatási rendszeren kívül zajlik.

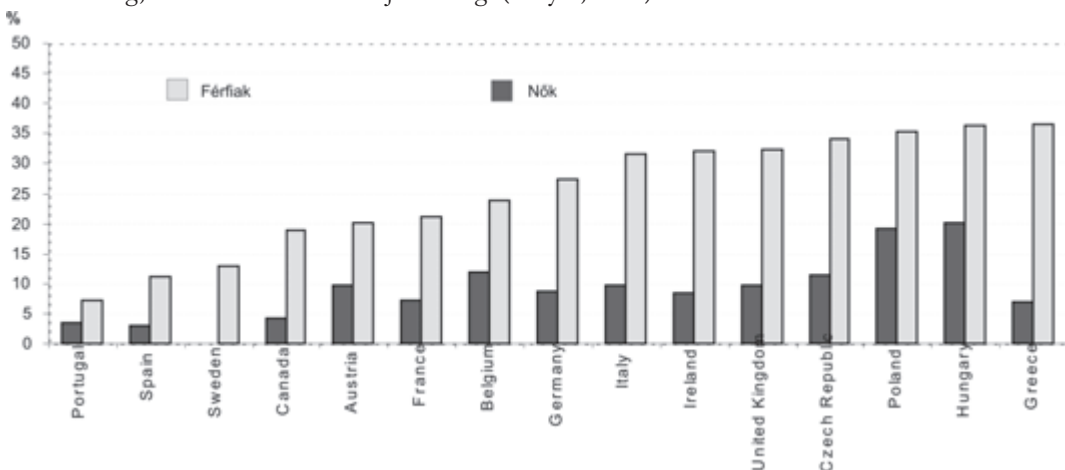
5 Az informális tanulás a legtágabb értelemben véve nem más, mint az egész életen át tartó folyamat, amelynek során kialakulnak (vagy átalakulnak) az egyéni attitűdök, értékek, készségek.

Az Europass-portfólió 5 dokumentumból áll:

- Europass Önéletrajz (Europass Curriculum Vitae)
- Europass Mobilitási Igazolvány (Europass Mobility)
- Europass Bizonyítványkiegészítő (Europass Certificate Supplement)
- Europass Oklevélmelléklet (Europass Diploma Supplement)
- Europass Nyelvtanulási Napló (Europass Language Portfolio)

6. Nemzetközi vizsgálatok bizonyítják, hogy a 6-14 éves korosztályt az általános iskola nem tudja megfelelően felkészíteni az egész életen át tartó tanulásra. Az általános iskolában tanulók mintegy 6 %-a lemorzsolódik a nyolcadik osztály sikeres befejezése előtt. Az összlakosságon belül a 15 évesnél idősebb népesség 11,2 %-a (952 ezer fő) nem rendelkezik befejezett általános iskolai végzettséggel.

Nő azoknak a száma, akik befejezett iskolai végzettség nélkül kerülnek ki az iskolarendszerből. Az iskolák jelenleg nem tudják megteremteni azt a háttérrel, mely biztos alapot ad az egész életen át tartó tanulás gyakorlattá válásához. Kevésbé eredményesek a gyakorlati élethez szükséges készségek fejlesztésében. Így pl. ma amikor egyre többen válnak önfoglalkoztatóvá, a fiatalok úgy lépnek ki az iskolai oktatásból, hogy alig tudnak valamit a legalapvetőbb gazdasági összefüggésekből. De ide tartozik a kulcsqualifikációk fejlesztése, amelyeknek a birtoklása javítja az egyén által birtokolt tudásnak a minőségét, hatékonyságát és konvertálhatóságát. Az önálló tanulás módszereinek az ismerete (információs és kommunikációs technikák – hiszen az új analfabetizmus egyik meghatározó elemét a kommunikációs eszközök használatának a képessége jelenti, a számítógép használata ma már nem külön szakma, alapvető kompetencia), önálló információszerzés és –feldolgozás, problémamegoldó gondolkodás, döntésképeség, rugalmasság, kreativitás, terhelhetőség, kooperációs készség, teammunkára való hajlandóság (Mayer, 2002).



2. ábra 20-24 éves alacsony iskolázottságú, iskolába nem járó, nem dolgozó fiatalok aránya akik még sohasem dolgoztak (2002). Forrás: Eurostat

A problémát súlyosbítja az a tény, amelyet még a magyar statisztikai rendszer nem dobott fel-színre, ugyanakkor az OECD adatbázisaiban már megjelenik, nevezetesen, hogy rendkívül magas azon 20-24 éves alacsony iskolázottságú fiatalok aránya, akik nem járnak iskolába és még sohasem dolgoztak. Ezt mutatja a 2. ábra. Ők 15-25 év múlva még mindig aktív korúak lesznek, ugyanakkor a munkaerőpiac nem tud velük mit kezdeni, foglalkoztathatóságuk alacsony szintje miatt kiszorulnak a munkaerőpiacról, marginalizálódnak. Ezért az egész életen át tartó tanulás stratégiai súlypontjának erre a célcsoportra is kell esnie.

Az 1. táblázat azt segédítélt hivatott igazolni, miszerint erős a foglalkoztatottság és az iskolai végzettség kapcsolata. A táblázat Magyarország foglalkoztatási és munkanélküliségi adatait tartalmazza iskolai szintenként, az EU korábbi 15 tagországával, illetve az újonnan csatlakozott országokkal együtt. Azt láthatjuk, hogy a felsőfokú és középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők lényegesen nagyobb arányban foglalkoztatottak, mint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők. A felsőfokú és középfokú végzettséggel rendelkezők foglalkoztatási aránya körülbelül megegyezik az EU más tagállamainak foglalkoztatási arányaival, a jelentős eltérés az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők esetében mutatkozik. Míg az EU többi országában ezen csoport foglalkoztatási rátája 46-49 % között van, Magyarországon 28,4 %.

	Felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők		Középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők		Alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők	
	Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta	Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta	Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta
Magyarország	82,4	1,4	66,6	5,4	28,4	12,4
EU 15	82,5	4,9	70,2	7,7	49,5	11,2
EU 25	82,5	4,9	68,4	9,4	46,6	12,2

1. táblázat Foglalkoztatottság és munkanélküliség iskolai szintenként. Forrás: FMM

Beavatkozási területekként a stratégia a lemorzsolódás megelőzését és az esély megteremtését az egész életen át tartó tanulásba való bekapcsolódásra jelöli meg.

7. Az egész életen át tartó tanulás kulcsszereplője a pedagógus, a képző. Mivel a hangsúly a kompetenciafejlesztésre helyeződik, a hagyományos ismeretátadó szerep a tanulást segítő attitűdre változik. Beavatkozási területek: a pedagógusok, felnőttképzők, szakoktatók képzése, továbbképzése, a minőségbiztosítás kiterjesztése a felsőoktatási és felnőttképzési tevékenységre.

A stratégia célrendszerét tekintve a mérleg a munkaerő-piaci elvárásoknak felel meg leginkább. Ösztönözni kell a felsőoktatási, valamint felnőttoktatási intézmények és a gazdaság szereplői közötti kapcsolat erősítését, a gazdaság igényeinek a képzési programokban történő hangsúlyosabb megjelenését.⁶ Ennek ellenére nincs biztosítva a gazdasági élet szereplőinek kiemelt szerepe a gazdaság és a munkaerőpiac által elvárt kompetenciák előrejelzésében. Az egész életen át tartó tanulás stratégiája a gazdaság igényeinek megfelelő képzési lehetőség kialakításáról és megteremtéséről szól. A stratégia érezhetően foglalkoztatáspolitikai eszközként kezeli a felnőttoktatás és -képzést. Szinte teljes egészében kimarad belőle az aktív állampolgárság kérdésköre. Az egész életen át tartó tanulás folyamatában átfogó szemléletként kell megjelennie a demokratikus állampolgárságra nevelésnek, nemcsak az iskolarendszerű oktatásban, hanem a fiatal és idősebb felnőttek oktatásában és képzésében, valamint a felsőoktatásban. Olyan részvételen alapuló folyamat van szükség, melynek helyszíne lehet az oktatási intézményrendszeren túl a civil világ, a család, a média, a non-profit szféra, a helyi vállalkozók, helyi hivatalok, kulturális, szabadidős tevékenységek sora és a média is. A demokratikus állampolgári értékek oktatása jelentős tényező a társadalmi befogadás, a kölcsönös megértés, az interkulturális és vallások közötti párbeszéd és a szolidaritás erősítésében. A közalkalmazottak, köztisztviselők és a társadalom minél szélesebb köre számára fontos, hogy megtanulják az emberi jogok fontosságát, megértést, toleranciát, szolidaritást tudjanak érezni és tanúsítani az erre rászorultak iránt. Másrészt a hátrányos helyzetű csoportok (például bevándorlók, gyermekeiket egyedül nevelő szülők, romák, idős állampolgárok) számára nélkülözhetetlen az aktív állampolgársághoz szükséges ismeretek elsajátítása, önérték-érvényesítő képességük megerősödése.

Kiemelten fontos a nemek közötti egyenlőség elfogadása, és az erről való tudás elterjesztése a társadalom minden csoportjában. A demokratikus állampolgárság értékeinek tanulása a legjobb eszköz lehet a diszkrimináció elleni harcban.

A szociális felelősség, az üzleti erkölcs, az alkalmazottak jogai és kötelességei, a munkaadók jogai és felelőssége, a munka nélküli állampolgárok jogai mind szükséges tartalmai az állampolgárságra nevelésnek. Mindezt a legjobb elméleti és gyakorlati eszközökkel egyszerre tanítani. Ezért kiemelten fontos ajánlás, hogy demokratikusan működő iskolákban, intézményekben, munkahelyeken a gyakorlatban modellezzük a demokratikus állampolgárság, az aktív részvétel lehetőségét.

BEFEJEZÉS

Ma az oktatáspolitikában az egész életen át tartó tanulás az a logikai keretrendszer és szakmapolitikai eszköz, amely a legátfogóbb módon tekint az oktatásra mint társadalmi alrendszerre. Az élet egészét átfogó tanulás elve következetesen az egyénre koncentrál: a szolgáltatóról a kliensre, az iskoláról a tanulóra helyezi a hangsúlyt – különösen nagy jelentősége van ennek az elemnek akkor, amikor az iskolai kudarc felelőssége elől az iskola elmenekül. Az egész életen át tartó tanulás olyan folyamat, amely az emberek teljes életszakaszában megvalósulhat. Nem csak a motiváltakra számít: a célcsoport a teljes népesség, leginkább azok, akik nem tudták megtapasztalni eddig a tanulás pozitív szerepét a mindennapi életben. Nem csupán a hagyományos oktatási intézményrendszerben: az egész életen tartó tanulás megvalósulhat a közösségi együttműködés összes színterén is csoportosan éppúgy, mint egyénileg. A tanulás kezdeti szakaszának kiemelkedő jelentősége van a tanuláshoz való viszony kialakításában, döntően kihat későbbi életszakaszokra is. Ki kell tárgítani a tanulási lehetőségeket: a formális (hagyományos iskolarendszerű) tanulás mellett lehetőséget kell biztosítani a nem formális és az informális módon történő tanulásra és az ilyen módon megszerzett tudás elismertetésére.

Hangsúlyozzuk a felnőttoktatás és -képzés fejlesztésének szükségességét, mint az egész életen át tartó tanulás egyik legfontosabb eszközének megújulási folyamatát. Számos felnőttképzési forma nem illeszkedik a munkaadói elvárásokhoz, szükségessé válik egyrészlől a tanulói igények és munkaadói elvárások, másrészlől a kamarák, önkormányzatok, egyéb érintett szervezetek motivációjának, szerepének felmérése a kutatásokban és a regionális együttműködésben.

Nem léphetünk túl az analfabetizmus, illetve a funkcionális analfabetizmus problematikáján, mivel igen jelentős azon fiatalok és felnőttek száma, akiknek az alap és kulcsképeségei hiányoznak. Ezért kiemelt fontosságú a második esély iskoláinak működtetése. Nem új intézményrendszer létrehozása szükséges, hanem a jelenlegi „helyzetbehozása”. Ha a lifelong learning paradigma és a hátrányos helyzet összefüggéseit vizsgáljuk, a hátrányok halmozódása már az óvodáskorban megkezdődik, és az iskolarendszer nem képes a szocializációs funkciózavarok kompenzálására.

Fontos egy olyan eszközrendszer alkalmazása, amely lehetővé teszi, hogy a külvilág iránti kisgyermekkorú érdeklődés a későbbi életszakaszokban is fenntartható legyen, ezáltal biztosítva legyen a tanuláshoz szükséges motiváció. Ebben a kulcselem a módszer. Számtalan kutatás bizonyítja, hogy komoly szakadék van a pedagógusok által ismert és a használt pedagógiai módszerek között. Ezért a stratégia mindennapi megvalósításában fontos szerepük van a pedagógusoknak. Az egész életen át tartó tanulás stratégiájának tervezete gazdag eszköztár meglétét feltételezi, holott a tapasztalatok szerint ez az eszköztár sok esetben nem áll rendelkezésre – rá építeni illuzórikus lehet. A kompetenciamegértékelés mellett a pedagógusok teljesítményének folyamatos értékelése az az eszköz, amely viszonylag egyszerűen megvalósítható és érdemben hozzá tud járulni a fenti stratégia megvalósulásához.

A stratégia jelenlegi formájában csak a foglalkoztatáspolitikának, a humánerőforrás-fejlesztés operatív programjához rendelt oktatási-képzési, munkaerő-piaci pályázati keretekhez illesztett modell. Az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiája akkor jelenthet paradigmaváltást Magyarországon, ha azt nem kizárólagosan oktatási, képzési és foglalkoztatási politikaként, de ifjúságpolitikaként, szociálpolitikaként, művelődéspolitikaként is értelmezzük, és integrálni tudjuk az oktatási intézmények mindennapos gyakorlatába.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája az Egész életen át tartó tanulásról (2005) OM-FMM.
- Halász Gábor (2004) Tanulás és európai integráció. In: A tanuló felnőtt - a felnőtt tanuló. Országos Közoktatási Intézet, Budapest p. 14.
- Hasan (1996) Lifelong Learning. International Encyclopedia of Adult Education and Training. Great Britain, Pergamon, p. 33-40.
- Mayer József (2002) A tanulás kora. In.: Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, p. 150-151.
- Objectives in education systems (2004) Report 2004 on Working Group G Short Questionnaire; Active citizenship, equal opportunities and social cohesion; 08/08/2004
- Zachár László (2003a) A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói. www.oki.hu/cikk.php?kod=fk-zachar-Fk.html (letöltés: 2004. 02.)

ERDEI GÁBOR

A FELNŐTTKORI TANULÁS REGIONÁLIS SZEGMENSEI

Egy empirikus kutatás eredményei, a dél-alföldi, a nyugat-dunántúli,
és az észak-alföldi régiók összehasonlító elemzése

1. A KUTATÁSRÓL

Az alábbiakban egy olyan kutatás legfontosabb eredményeit közöljük, amelyet három magyarországi régióban végeztünk. A kutatás célja az volt, hogy meghatározzuk a régiók vállalatainak legfontosabb emberi erőforrás sajátosságait. Mi ezen belül a vállalatokhoz kapcsolódó képzéseket és tanulási folyamatokat vizsgáltuk. A kutatásokat 2001 és 2003 között végeztük, standardizált kérdőívek segítségével a reprezentatív mintavétel módszertanának betartásával.

2. AZ ÖSSZEHASONLÍTHATÓSÁG LEHETŐSÉGEI

A Nemzeti Szakképzési Intézet az Észak-alföldi Régióra vonatkozó vizsgálata előtt elvégzett két regionális kutatást. A Dél-alföldi Régióban 2001 májusa és augusztusa, a Nyugat-Dunántúli Régióban 2001 év harmadik negyedében, míg az Észak-alföldi Régióban 2002 november és 2003 februárja között zajlott a kutatás. Bár az egyes kutatási fázisok időintervallumaiban történő eltérés a Dél-Alföldi és az Észak-alföldi Régió között már számottevőnek mondható, mégis tekintettel arra, hogy ilyen átfogó, és a különböző régiók összehasonlíthatóságából módszertanilag is megfelelő kutatások az utóbbi időben ebben a témában nem történtek, ezért nagyon fontosnak tartjuk, hogy az egyes eredményeket a legfontosabb területeken összevessük.

A kérdőívben minimális változtatások, fejlesztések történtek az egyes kutatási szakaszokban, ennek megfelelően nem mindegyik kérdés hasonlítható össze maradéktalanul. Ezzel együtt a változtatás a teljes kérdőívben is mindösszesen néhány kérdést érint. A változtatás okait az adaptált kérdőív folyamatos tökéletesítésében és az adott régióra jellemzőbb kérdések és kérdési struktúrák megalkotásában találjuk.

A komparatiztikai eredményt az is befolyásolja, hogy más-más célcsoportokat jelöltek meg a különböző régiókban. A célcsoportok kiválasztása elsődlegesen az adott régióra jellemző gazdasági szektorok vizsgálatát szándékozott megjeleníteni, azzal a céllal, hogy ez a módszer jobban megjelenítse a régió vállalataira jellemző humán erőforrás sajátosságokat. Ennek következtében a legtöbb munkavállalót foglalkoztató, vagy pedig a régióra igen jellemző gazdasági tevékenységeket végző ágazatok lettek kiválasztva. Ebből a módszertani megközelítésből a Nyugat-dunántúli Régió mutat eltérést. Nevezetesen a régió nemcsak gazdasági fejlettsége, de gazdaságának szervezőképessége alapján is előtte jár más magyarországi régióknak. Így az országban szinte elsőként itt jöttek létre gazdasági klaszterek. Ez adta az ötletet, hogy a kutatás ezeket a klasztereket vizsgálja.

A három régióban vizsgált szektorok néhány esetben átfedést mutatnak, segítve ezzel az összehasonlíthatóság alkalmazásának lehetőségét.

A megvizsgált ágazatok az alábbiak:

Dél-Alföld: 1. feldolgozóipar, 2. szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás, 3. kereskedelem, javítás, 4. építőipar, 5. szolgáltatás, egyéb.

Nyugat-Dunántúl: 1. faipar, 2. élelmiszeripar, 3. turizmus-vendéglátás, 4. autóipar/beszállítók, 5. kereskedelem –logisztika –szolgáltatás.

Észak-Alföld: gépipar, fémfeldolgozás, 2. élelmiszeripar, 3. könnyűipar, 4. kereskedelem, javítás, 5. logisztika (posta, távközlés, szállítás, raktározás).

	Gazdasági ágazatok				
Dél-Alföld	feldolgozóipar (44)	szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás (34)	kereskedelem, javítás (58)	építőipar (21)	szolgáltatás, egyéb (40)
Nyugat-Dunántúl	faipar (27)	élelmiszeripar (40)	turizmus/ vendéglátás (54)	autóipar/ beszállítók (46)	kereskedelem-logisztika-szolgáltatás (57)
Észak-Alföld	Gépipar, fémfeldolgozás (51)	élelmiszeripar (44)	könnyűipar (46)	kereskedelem, javítás (65)	logisztika (posta, távközlés, szállítás, raktározás) (35)

1. táblázat Az egyes ágazatok a régiós kutatásban, zárójelben a felmért vállalkozások száma

A Dél-alföldiben két termelő ágazattal, és három szolgáltató szektorral találkozunk. A Nyugat-dunántúli Régióban három termelő ágazat, és két szolgáltatás szerepel, s az Észak-alföldiben is ez az arány jelent meg.

	mikro	kis	közép	nagy
Dél-Alföld	61	71	44	21
Nyugat-Dunántúl	50	87	60	35
Észak-Alföld	60	96	61	28

2. táblázat Vállalkozásméret szerinti megoszlás a régiókban a vizsgált vállalkozásoknál

A Dél-alföldi és a Nyugat-dunántúli régiók eredményeit másodelemzés formájában használjuk fel.

Előzetesen újra megjegyeznénk azt, hogy a régiók részben eltérő ágazati megjelenítései miatt a kapott eredményeket óvatosan kell kezelnünk, mégis az összevetések eredményeit kiinduló pontnak elfogadhatjuk, annál is inkább, mert a vállalkozásméret szerinti megközelítés is hasonlóságot mutat mindhárom régióban, valamint nagyságrendileg a mintában szereplő cégek száma is hasonló.

3. EREDMÉNYEK

A válaszadó cégek összességében általánosságban elégedettek a rendelkezésükre álló emberi erőforrással. A Dél-alföldi Régióban a szolgáltatási, pénzügyi szektorban jellemzőbb leginkább az elégedettség, a Nyugat-dunántúliban az autóipar és az autóipari beszállítókra jellemzőbb ez elsősorban, míg az Észak-alföldi Régióban a kereskedelemben és javítási ágazatban adták erre a kérdésre a legpozitívabb választ.

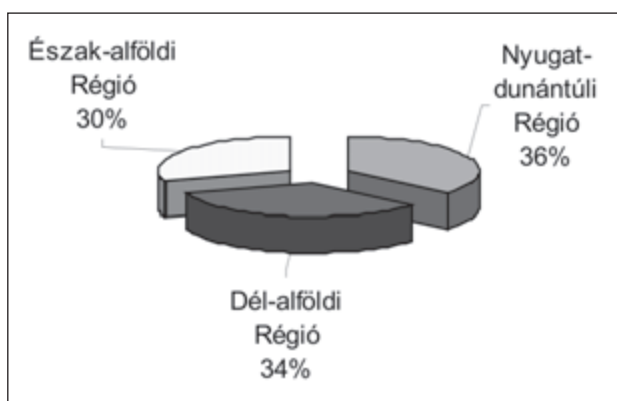
Versenyképességet növelő változásokra mindhárom régióban nagymértékben került sor. Míg a Dél-Alföldön elsősorban a technológiai fejlesztés, vagy az új termék/szolgáltatás bevezetése volt a leggyakoribb válasz, addig a Nyugat-Dunántúlon ezek mellett már a minőségbiztosítás is nagy jelentőséggel bír. Az Észak-Alföldön végzett felmérésben ez az eredmény még egy elemmel bővült, itt a technológiai fejlesztések és a minőségbiztosítás mellett a munkavállalók képzése is nagyobb hangsúlyt kap. Ezzel együtt nagyon fontos hangsúlyoznunk, hogy a képzés egyik esetben sem a legfontosabb versenyképesség növelő tényező.

A cégek termelékenységet mindhárom régióban magasabbnak értékelték, mint egy évvel ez előtt. A Dél-Alföldön ezt a vállalatok az átszervezésnek, a piaci kényszernek, új technológiáknak tulajdonították. A Nyugat-Dunántúli Régióban a cégek a már az előző régióban is említett tényezők mellett új termékek/szolgáltatások kifejlesztésének, és a multi-skilling alkalmazásának is tulajdonították. Az Észak-Alföldön a vállalatok a technológiai fejlesztések, és az új termékek/szolgál-

tatások kifejlesztése mellett a reklám és marketing tevékenységük erősödésének tulajdonítják a termelékenység növekedését. Ismét csak megjegyzendő, hogy a munkavállalók képzése a megadott 14 válaszadási lehetőségből nem szerepelt az első három között. Vagyis ahogyan a versenyképesség vizsgálatánál, úgy a termelékenység vizsgálatánál is megállapíthatjuk, hogy a képzést a vállalkozások fontosnak, de nem a legfontosabb tényezőnek tekintik.

A Nyugat-dunántúli és a Dél-alföldi Régióban a vizsgálatban résztvevő vállalkozások közel felénél fordult elő, hogy nem találtak megfelelő képességekkel rendelkező munkaerőt egy feladatra, ez az arány az Észak-Alföldön is 40%. Legnagyobb hiány a három régióban a szakmai készségek, és ismeretek kapcsán mutatkozik. A Dél-alföldi Régióban ezek mellett a kommunikációs készségek, és a kreativitás is komoly hiányként jelentkezett.

Mindhárom régióban egyetértenek abban, hogy a szakterületeknek megfelelő képzések biztosítása alapvető feladat. Abban viszont eltérések mutatkoznak, hogy a képzések biztosítása kinek a felelőssége. A Dél-alföldi Régióban a vállalatok többsége úgy nyilatkozott, hogy ez jórészt az állam feladata, míg a Nyugat-dunántúli Régió cégei ennek felelősségét megosztják a munkavállaló és munkaadó között. Az Észak-alföldi Régióban a vállalatok 56%-a gondolja úgy, hogy a cégnek, mint munkaadónak a felelőssége az alkalmazottak készségeinek fejlesztése, ismereteinek bővítése.

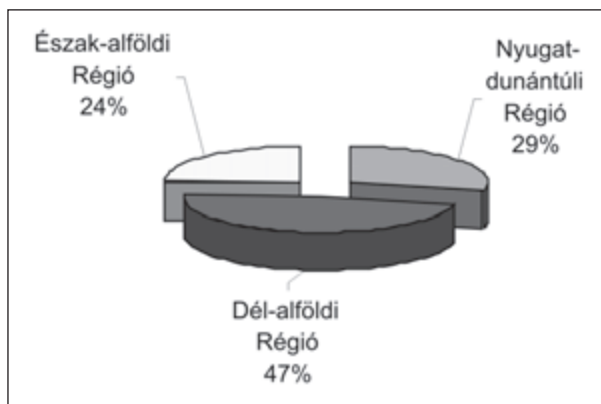


1. ábra A képzések biztosításának aránya régióként

A vállalatok 53% és 63%-os szórásban biztosítanak képzéseket / továbbképzéseket munkavállalóiknak. A képzések biztosításának aránya megfelel a gazdasági fejlettségbeli rangsornak is. A nyugat-dunántúli cégek 63%-a, a dél-alföldi cégek 59%-a, az észak-alföldiek 53%-a biztosít képzést. Nagyon érdekesek ezek az adatok különösen abban az összevetésben, ha megnézzük a KSH 2003-ban a hazai lifelong learning aktivitást vizsgáló felmérésével, mely szerint a dunántúli régiók felnőttképzési aktivitása alacsonyabb, mint az alföldi régióké (KSH 2004).

Míg Nyugat-Dunántúlon az autóipar és beszállítói (76%), addig az Észak-Alföldön a gépipar és fémfeldolgozás (66%) kapott legmagasabb értéket. A legalacsonyabb értéket az előbbi régióban a faipar (41%), utóbbiban a könnyűipar (34,7%) regisztrált. Vagyis a két régióra jellemző legmagasabb és legalacsonyabb értékek közötti különbség is szinte teljesen azonos. A mindkét esetben szerepelt élelmiszeripar a Dunántúlon 60%, az Észak-Alföldön 59,1% áll, azaz szintén teljesen azonosnak mondható.

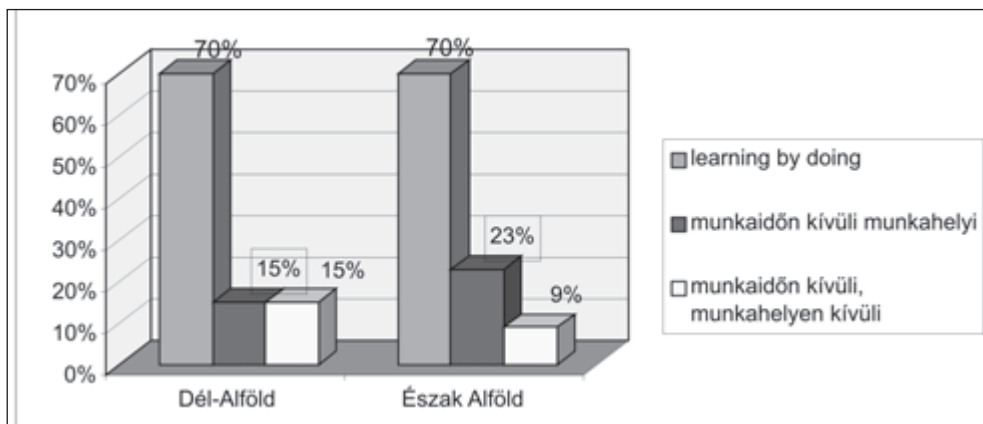
A Dél-alföldi Régióban a képzéseket a vevőkör változó elvárásainak való megfelelés miatt kezdeményezik elsősorban. A Nyugat-Dunántúlon magának a szakmai ismeretnek a fejlesztésért tartják szükségesnek a képzést. Az Észak-Alföldön pedig a szakismeretek erősítése mellett a minőség fejlesztése, valamint a vevőkör változó elvárása generálja a képzések indítását.



2. ábra A kutatás – fejlesztési tevékenység aránya régióként

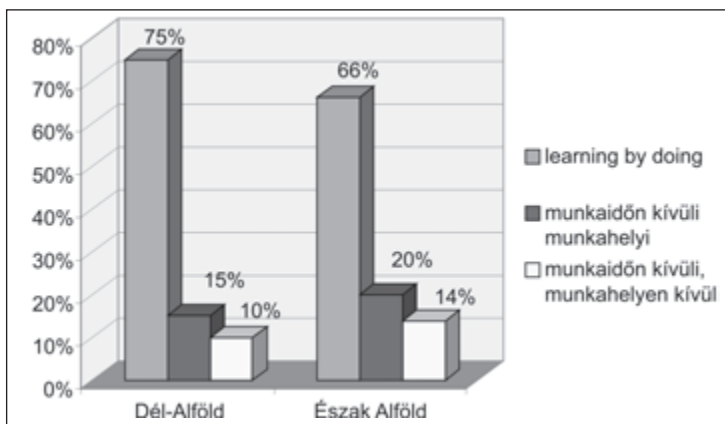
Kutatási, fejlesztési tevékenység a Dél-alföldi Régióban a legmagasabb. Itt a válaszadó cégek 23%-a foglalkozik valamilyen szinten ezekkel a tevékenységekkel. Nyugat-Dunántúlon ez 14%, míg az Észak-Alföldön 12%.

A vállalkozások külső körülményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy mindhárom régióban a cégek több, mint a felénél növekedett szolgáltatásaik / termékeik piaca. Ez várhatóan további fejlesztéseket indukál.



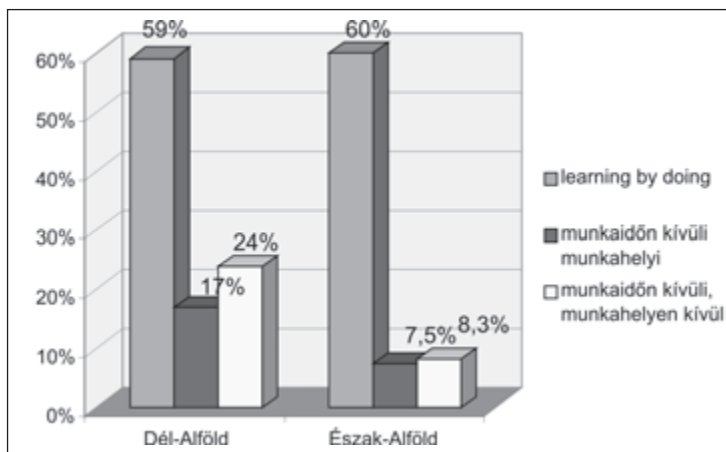
3. ábra A szakképzetlen munkaerő tanulási formái

Az alkalmazottak tanulási tevékenysége különböző formákban valósulhat meg. Így kutatásunkban a munkaerőcsoportokra vonatkoztatott vizsgálatunkkal a „learning by doing” a „munkaidőn kívüli hagyományos munkahelyi”, valamint a „munkaidőn kívüli, hagyományos munkahelyen kívüli” tanulás megoszlását vizsgáltuk. A szakképzetlen munkaerőcsoportok a Dél-Alföldön 70%-ban a „learning by doing”, 15-15%-ban pedig a „munkaidőn kívüli munkahelyi”, illetve „munkahelyen kívüli” formában tanulnak. Észak-Alföldön a „learning by doing” szintén 70%, a „munkaidőn kívüli munkahelyi” 23%, míg a „munkaidőn kívüli és munkahelyen kívüli” 9%. Megfigyelhető tehát, hogy ismét közeli értékek jelentkeznek a legfőbb mutatóban, és szignifikánsabb eltérés a szervezett tanulás esetében a tanulási hely vonatkozásában mutatkozik.



4. ábra A betanított munkások tanulási tevékenységének formái

A betanított munkások esetében a Dél-alföldi Régió eredményei hasonlóak a szakképzetlenek csoportjaihoz. Jelentősebb különbségként az fogalmazhatjuk meg, hogy a „learning by doing” forma még több szerepet kap (75%), valamint alacsonyabb mértékű a „munkahelyen kívüli szervezett tanulás” (10%). Észak-Alföldön a betanított munkások mutatóiban a „learning by doing” szerepe csökken (66%), és növekszik a szervezett tanulásnak mindkét formája (munkahelyi 20%, munkahelyen kívüli 14%).



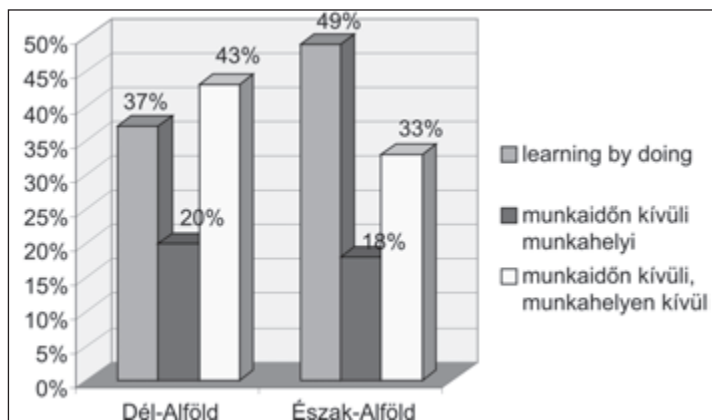
5. ábra A szakmunkások tanulási tevékenységeinek formái

A kutatásokban egyik legfontosabbnak tartott munkacsoport, a szakmunkások vizsgálatánál értékelhető eredményünk van a dunántúli régióról is, ahol a „learning by doing” formának ugyanakkora a szerepe (61%), mint a másik két régióban, ahol egymáshoz mérten ismét nagyon közelítő 59%-os (Dél-Alföld.), és 60%-os (Észak-Alföld.) eredményt kaptunk. A munkaerőcsoport tanulási formái a másik két megközelítésben is szinte teljes hasonlóságot mutatnak.

Az értékesítésen és szervizhálózatnál dolgozóknál a korábbi munkaerőcsoportokhoz képest tovább csökken a „learning by doing” forma (Dél-Alföld: 54%, Észak-Alföld: 56%), míg növekszik a munkahelyen kívüli szervezett képzés szerepe (Dél-Alföld: 29%, Észak-Alföld: 30%).

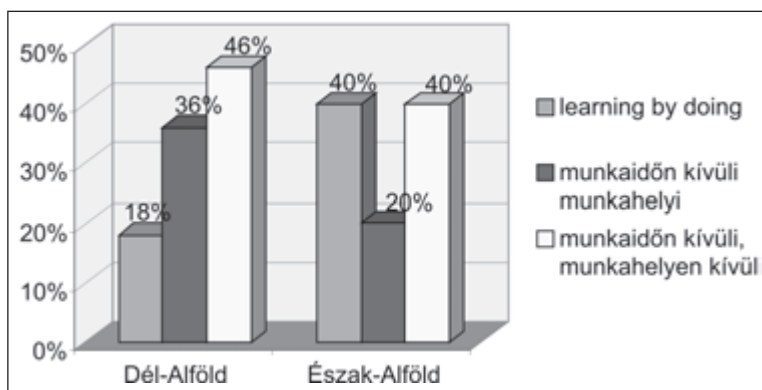
Az eddig vizsgált munkaerőcsoportoknál 1-2, maximum 3 százalékpontos eltérést tapasztaltunk a tanulás formák gyakoriságát összehasonlító, eredményeket produkáló két alföldi régióban.

Az irodai, ügyviteli alkalmazottak területén a Dél-Alföld – Észak-Alföld relációjában 48%-43%, 20%-15%, 32%-41% aránypárokat találjuk, melyek már számottevőbb eltéréseket produkálnak. Megelőlegezzük, hogy az Észak-Alföldön ebben a munkaerőcsoportban a legmagasabb a munkahelyen kívüli szervezett képzési részvétel. Ennek kapcsán megjegyzendő az, hogy a Dél-alföldi munkaerőcsoportok közül ez az egyetlen melynek a „learning by doing” tanulási formája magasabb eredményt mutat, mint az Észak-alföldi Régió hasonló munkaerőcsoportja.



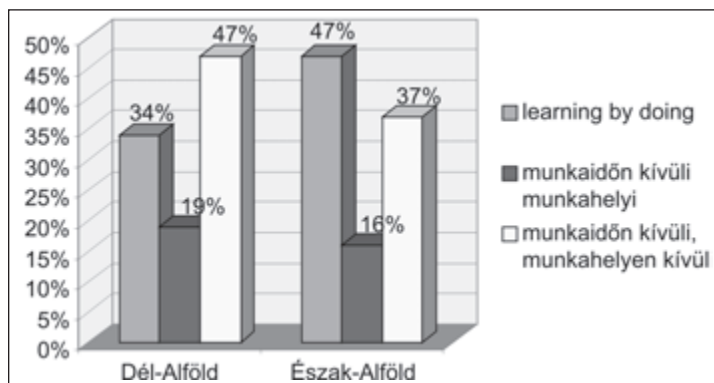
6. ábra A középvezetők tanulási tevékenységeinek formái

Középvezetők körében az aránypárok Dél-Alföld – Észak-Alföld viszonylatában 37%-49% (learning by doing), 20% - 18% (munkahelyi, munkaidőn kívüli), 43% - 33% (munkaidőn és munkahelyen kívüli).



7. ábra Önálló és beosztott szakértők tanulási tevékenységének formái

Önálló és beosztott szakértők esetében tovább csökken a learning by doing forma: 18%-40%, 36%-20%, 46%-40%. A Dél-alföldi kutatásnál ebben a kategóriában a válaszadók száma igen kevés volt, ami az eredmény kritikával való kezelését jelenti.



8. ábra Felső vezetők tanulás tevékenységének formái

Végül a felső vezetők képzésbe vonása tekintetében a különböző tanulás formákban történő részvételek már 10 százalékponttal is magasabb különbségeket mutatnak. 34%-47%, 19%-16%, 47%-37%.

Ezt a kérdést végig elemezve a következőket állapíthatjuk meg. Az alacsonyabban képzettségek, illetve alacsonyabb munkahelyi pozíciót elfoglalók tanulási formájában nincsenek számottevő regionális különbségek, sőt azt mondhatjuk, hogy a hasonlóság mértéke szinte meglepő. Azonban a közép szinttől a munkahelyi hierarchián felfelé haladva viszont a regionális különbségek nőnek. Míg az Észak-alföldi Régióban minden munkaerőcsoportnál jelentős a „learning by doing” tanulási forma, mely azt jelenti, hogy a megszerzendő ismeret több, mint felét, vagy a legjobb esetben is majdnem felét ebben a formában szerzi mindegyik munkaerőcsoport addig a Dél-Alföldön a felsőbb hierarchiában ez folyamatosan csökken.

A munkahelyen és munkaidőn kívüli szervezett tanulási formák a Dél-alföldi Régióban nagyobb aktivitást mutatnak, mint az Észak-alföldiben, és az irodai, ügyviteli alkalmazotti csoport kivételével minden más munkaerőcsoportban fokozottabb tevékenység az előző térségben, mint az utóbbiban.

A vállalatok indokokat fogalmaznak meg arra vonatkozólag, hogy miért nem biztosítanak képzést alkalmazottaiknak. Annak ellenére, hogy a kérdőív a válaszadási lehetőség meglehetősen széles skáláját adta meg, a Dél-alföldi Régióban, a válaszok 46%-a esett az egyéb, az egyik sem a felsoroltak közül, valamint a nem tudja kategóriákba. Ehhez teljes mértékben hasonló helyzet állt elő a Nyugat-dunántúli Régióban. Így, átgondolva a válaszadási lehetőségeket az Észak-alföldi Régióban ebben a kérdőívben bizonyos változtatásokat eszközölve az egyéb kategóriára mindösszesen 4%-ot adtak.

A fentiekkel együtt megállapíthatjuk, hogy mindhárom térségben a „csak olyan embereket alkalmaznak, akik már valahol máshol megkapták a szükséges képzést” lehetőség kapta nagyon kis szóródással a válaszok 23-25%-át. Második leggyakoribb elem a nem tudják az oktatáson résztvevő munkaerőt nélkülözni (Dél-Alföld 21%, Észak-Alföld 17%). Míg a Dél-Alföldön a „dolgozók nem érdeklődnek” lehetőség a harmadik, addig ezt az eredményt az Észak-Alföldön a „munkafeladat nem követel képzett munkaerőt” kapta.

4. KONKLÚZIÓK

Összességében megállapíthatjuk, hogy nincsenek karakteres regionális különbségek a vállalatok képzési fejlesztési tevékenységei között az egyes régiók esetében. Vannak természetesen regionális vonások, jellemzők, sajátosságok, de nem mondhatjuk, hogy regionálisan specifikus jelenségek

mutathatók ki a vállalatok tanulási sajátosságaiban. Azonban néhány tisztán kirajzolódó eltérést meg tudunk fogalmazni.

A magasabb pozícióban (képzettebb) lévő munkatársak nagyobb arányban vesznek részt a képzésekben a vizsgált Dunántúli – de még a Dél-alföldi Régióban is, és ezek a tanulási aktivitások növekvő arányban kapcsolódnak szervezett képzéshez.

A munkahelyen, és a munkaidőn kívüli a Dél-alföldi Régióban nagyobb szerepe van a szervezett tanulásnak.

A munkahelyi informális tanulás hangsúlyosabbnak mutatkozik a fejletlenebb (Észak-alföldi) Régióban.

Úgy látjuk, hogy a téma feltétlenül megérdemel további elmélyült elemzéseket és kutatásokat, akár a szervezeti kutatások szintjén is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Köpeczi Bócz, Tamás – Wiedermann, János – Erdei, Gábor (2003): Vállalatok humán erőforrás-gazdálkodási jellemzőinek vizsgálata az Észak-alföldi Régióban
- Köpeczi Bócz, Tamás – Wiedermann, János (2002): Vállalatok humán erőforrás-gazdálkodási jellemzőinek vizsgálata az Nyugat- dunántúli Régióban
- Köpeczi Bócz, Tamás – Wiedermann, János (2001): Vállalatok humán erőforrás-gazdálkodási jellemzőinek vizsgálata a Dél - alföldi Régióban
- KSH (2004): Az élethosszig tartó tanulás, lifelong learning

HARTL MÓNICA

AZ ISTER-GRANUM EURORÉGIÓ AZ OKTATÁS DIMENZIÓJÁBAN

Határ menti együttműködés a Szlovák–Magyar határszakaszon

I. BEVEZETŐ

A szlovák-magyar határ menti terület kitörési lehetőségeit keresem az oktatás, felnőttképzés dimenziójában.

A határ menti területeket a gazdasági, társadalmi különbségek mozaikszerűsége jellemzi. A területi egyenlőtlenségek kialakulásának előidézői a gazdasági folyamatok, infrastruktúra, a megközelíthetőség, és a humán tőke állapota.

A Mária Valéria-híd szimbolikus híd. A hídszerep kiteljesedése függ a határ átjárhatóságától a határon átvélő kapcsolatok sokszínűségétől.

II. A HATÁRMENTI EGYÜTTMŰKÖDÉS AZ EURÓPAI UNIÓBAN

Az idők folyamán a határok funkciói és jellemzői folyamatosan változnak. A határfogalom értelmezése sokrétű fogalom. Az államhatár olyan övezet, sáv, vonal, amely az államok területét egymástól elválasztja. (Süli-Zakar I. 2003.)

A határ mentén fekvő települések életét, lehetőségeit meghatározza a határ jellege. A határ elválaszt és egyben összeköt, előnyöket és hátrányokat is jelenthet a határ két oldalán élők számára. A határok ambivalens megítélése változik, ahol a határ elválaszt, ott a periférikus jelleg dominál, ahol az összekötő szerep erős, ott az átjárhatóság jellemző nyomon követhető helyi fejlesztésekben, térségi együttműködésekben, valamint az együttműködő határrégiókban. (Rechnitzer J. 2000.)

A határ menti terület fogalma: „A természetes tér azon részére vonatkozik, ahol a gazdasági és társadalmi életet direkt módon és jelentősen befolyásolja egy nemzetközi határ jelenléte. Ebben az értelemben megkülönböztetünk nyitott vagy potenciálisan nyitott régiókat, elzárt régiókat”. (Hansen 1977.)

A zárt határ periférikus folyamatokat indít el földrajzi, gazdasági és társadalmi dimenzióban. A védekező politika megakadályozza az infrastrukturális, gazdasági beruházásokat, gátolja a piacok kialakulását. A határellenőrzések nehezítik a lakosság határátlépéseit. Periférikus területté alakul a határmenti terület, jellemzője a lakosság elvándorlása, elöregedése, a romló életkörülmények kialakulása.

A nyitott határ olyan államhatár, ahol a lakosság üzleti-, gazdasági kapcsolata és a határátlépés nincs korlátozva. Ebben az értelemben a határ nem akadályt jelent, hanem fejlődési potenciált. Háromféle kategória állítható fel milyen térségek találhatók a határ két oldalán: periféria találkozik perifériával, periféria-centrummal, vagy centrum találkozik centrummal. (Hardi, T. 1999.)

A periférikus térségek esetében a kapcsolatok ritkábbak. Két ország között a településközi kapcsolatokat segítik a határátkelők, melyek indukálják a természetes térségi interakciókat. Jól példázza az interakció erősödését a Mária Valéria híd megnyitása. A legmagasabb szintű együttműködési struktúrának az eurorégiókat tekintjük.

III. SZLOVÁK-MAGYAR HATÁRMENTI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK

A 679 km hosszú szlovák-magyar határ mentén négy eurorégiós szerveződés alakult. A magyar és a szlovák törvények támogatják az önkormányzatok együttműködését (testvérvárosi, kistérségi és regionális szinten). A határon átnyúló együttműködéseknek nem csupán diplomáciai, protokoll-szerepük van, hanem az eurorégió egy adott térben a társadalmi-, gazdasági integrálódást, fejlődést elősegítő formaként működik. Az eurorégiók létrejöttét, működését, fejlődését az Európai Unió támogatja. Az egyes eurorégiós szervezetek működése, feladata sokban eltér egymástól.

Az eurorégiók az államhatáron átívelő együttműködésnek Magyarország és Szlovákia eurorégiós kapcsolatainak az 1995. március 19-én Párizsban aláírt alapszerződés ad keretet. Az alapidokumentum segíti a határ menti kapcsolatok alakulását és az Európai Unióhoz való csatlakozást. Az alapidokumentum elismeri a határok átjárhatóságát.

IV. AZ OKTATÁS DIMENZIÓI

A határon átnyúló együttműködés fejlődési lehetőségeinek egyike a „tudás alapú társadalom”. Az eddig hátrányos, depressziós határmenti terület fejlődésének kulcsa lehet a humán tőkének a gazdasági növekedés szolgálatba állítása. A terület versenyképességének fenntartása érdekében az oktatásra és felnőttképzésre is figyelmet kell fordítani. Az oktatási ráfordítások emelkedése a tudás társadalmi megbecsülésének emelkedését eredményezheti.

Az oktatási, felnőttképzési kérdések fókuszba állítása az oktatás és a területfejlesztés összekapcsolása térség fejlődését eredményezi. A területi fejlesztés komplex céljai között a humán és a szellemi infrastruktúra fejlesztése kiemelt szerepet kell, hogy kapjon.

A társadalmi-gazdasági folyamatok okainak megismeréséből következtethetünk az oktatás közvetlen hatására az iskolázottság alakulásában, a migráció intenzitásában vagy a gazdasági fejlődésben.

Az elmaradott térségek felzárkóztatásának területfejlesztési politikája a humán erőforrás és az oktatás fejlesztésével jelennek meg.

Fontosnak tartom a térbeli környezet megismerését, melyben az oktatás zajlik. Kimutathatóak a területi különbségek az oktatási infrastruktúra és az oktatás hatékonyságának összefüggésrendszerében.

Oktatási infrastruktúra: az oktatáshoz szükséges tárgyi, személyi feltételek együttese-épület, tanterem, oktatási felszereltség, taneszközök, pedagógusok. (HALÁSZ G. 2001).

Oktatás hatékonysága, eredményessége alatt: a tanulmányi eredményességet, tudást értem. (HALÁSZ G. 2001).

Az oktatás beruházás, hatékonysága kapcsolatban áll a gazdaságossággal, mindenképpen kapcsolódik a humán erőforrás fejlesztéshez.

A humán erőforrás-fejlesztés gyűjtőfogalom, mely minden olyan fejlesztési, beruházási tevékenységet, szervezeti intézkedést magába foglal, amely az egyének vagy az adott szakma társadalmi csoport képességeinek szakmai tudásszintjének a növelése révén előmozdítja a nemzeti szintű vagy regionális gazdasági problémák megoldását. (KOVÁCS I.-LABODA Z. 1999).

Az 1996. évi nagy XXI. területfejlesztési törvény értelmében a komplex fejlesztési célok a humán és a szellemi infrastruktúra fejlesztését kiemelten kezelte.

A szellemi infrastruktúra értelmezhető egyrészt: a kiművelt emberfők sokaságát, másrészt: „a szellemi élet intézményeit”, felsőoktatási intézményeit, kutatóintézményeit jelöli meg (KÓSZEG-FALVI GY. 1997).

Előadásomban felhívom a figyelmet a Duna bal és jobb partjának területi differenciáira, az egyenlőtlenségekre, a határmenti térség adta területi pozíció milyen mértékben befolyásolja az adott

térség oktatási infrastruktúráját, intézmények működését, képzési kínálatát-a Mária Valéria híd átjárhatóságát az oktatás dimenziójában.

Vizsgálom, hogy az oktatási különbségek milyen módon hatnak a társadalmi-gazdasági fejlődésre, az oktatás mérsékelheti-e a már kialakult egyenlőtlenségeket.

A vizsgálódásom többoldalú: egyfelől a területi folyamatoknak milyen szerepe van az oktatási rendszerben fellelhető eltérésekre. Másrészt: az oktatás hogyan befolyásolja a területi egyenlőtlenségek létrejöttét, és alakulását. Harmadrészt: az oktatás és a térszerkezet hogyan alakítja a társadalmi gazdasági struktúrát.

Azaz az oktatás milyen szerepet tölt be a térség vagy település életében, pl.: elegendő-e az iskolázottság a régióban, térségben vagy településen; rendelkezésre áll-e a szükséges humántőke a fejlesztéshez, az innovációhoz, a felzárkózáshoz.

Társadalmi-gazdasági mutatók alapján keresem az oktatás térségformáló szerepét; az oktatás-, a humán erőforrás-, és a területfejlesztés metszéspontjában.

Az oktatás, mint a tudás, a szellemi tőke egyik összetevője.

V. AZ OKTATÁS TÁRSADALMI-GAZDASÁGI RENDSZERE

A területi folyamatok fontos szerepet játszanak az oktatási rendszerben fellelhető különbségekben, kölcsönhatás figyelhető meg, mert az oktatás befolyásolja a területi egyenlőtlenségek létrejöttét, újratermelődését.

Fontos mérföldkő az 1990-es évek nagy társadalmi-gazdasági változása. A piacgazdaság kiépítésének jelentős állomása a 90-es évek végére lezajlott privatizáció.

A nemzetgazdaság összes beruházásának közel 38%-át külföldi érdekeltségű vállalkozások adták. Elsősorban a feldolgozóipar, ezen belül a gépgyártás, vegyipar, élelmiszeripar, szállítás, távközlés, pénzügyi szféra és a kereskedelemben jelentek meg a nyugati befektetők. Területi megosztásban erős koncentrációt mutat Közép-Magyarországi és a Nyugat-Dunántúli régió.

A mezőgazdaság gyökeres átalakuláson ment keresztül, az elmúlt évtizedben. A megváltozott birtokstruktúra tulajdonosi szerkezet, a külföldi piaci kereslet beszűkülése, csökkenése, a mezőgazdaság mélypontjához vezetett.

Az ipar kiemelve a nehézipart, bányászatot válságba került, későbbi fellendülést a külföldi tőke hozta csak meg (járműipar, villamos gép és műszergyártás).

A szolgáltatások (pénzügy, kereskedelem, kommunikáció) kedvezően fejlődtek.

A gazdasági struktúra átalakulása hatással volt az oktatás –felnőttoktatás, szakképzés alakulására, szerkezetére.

Az érettségire épülő szakképzések bevezetése a képzési struktúra átszervezését kívánta meg.

A hazai és külföldi vállalkozások jelenléte a gazdaságban lehetőséget nyújt a közoktatás és szakképzés anyagi támogatási formáinak bővítéséhez.

A szakképzési hozzájárulásokkal javítható az oktatási feltételrendszer, a gazdasági beruházások ezzel is csökkenthetik az oktatási intézmények közötti különbséget, pl. napjainkban a Magyar Szukit Rt közel 3 ezer főt alkalmaz, a szakképzési hozzájárulás összege meghaladja az 100 millió Ft-ot, ennek 75%-a középiskolai, szakképzési; 25%-a felsőoktatási támogatás.

A gazdasági változásokkal párhuzamosan megjelennek a társadalmi átalakulás folyamatai is. A 90-es években megjelenő tömeges munkanélküliség az inaktív arányának növekedése, a foglalkoztatottak számának csökkenése, társadalmi feszültségekhez vezetett. A munkanélküliség főleg az iskolázatlan és képzetlen munkaerőt érintette. A gazdasági-társadalmi átalakulás a Duna mindkét oldalán megtörtént.

A változások pozitív oldalát jelenti a tudás, a magasabb képzettség felértékelődése, ami a magasabb jövedelmekben és a nagyobb foglalkoztatottsági biztonságban érhető tetten. (HALÁSZ G. 2000).

A legalapvetőbb változás hogy összeomlott a magyar gazdasági térszerkezet legstabilabbnak látszó ÉK-DNY- i irányú tengelye.

Az új térszerkezet meghatározó elemei:

- a főváros kiugró fejlődése
- a nyugati térségek növekvő előnye
- a nagytérségi infrastruktúra, autópályák menti területek dinamikus fejlődése
- kistérségek erőteljes gazdasági tagoltsága a településhálózat növekvő gazdasági tagoltsága

A régiók közül a Közép-Magyarországi régió és Nyugat-Magyarország alakul át leggyorsabban. A nyugati megyék intenzív fejlődése a kedvező földrajzi fekvésnek a mobilabb gazdasági szervezetnek és a magasabb iskolázottságnak köszönhető.

A keleti országrészek válsága főleg a keleti piacra épülő ipari és mezőgazdasági tömegtermelés összeomlásában rejlik.

Először az ingázó, alacsony szakképesítésű munkásokat bocsátották el, majd a fővárosba települt „leányvállalatokat” zárták be.

(M. CSÁSZÁR ZS. 2004).

Másrészt elősegítette a leszakadást a kiépítetlen nagytérségi infrastruktúra, az autópályák hiánya.

Megnöttek a regionális különbségek és a horizontális differenciák felértékelődtek: megjelent a K-NY- i lejtő.

Az oktatás szempontjából kiemelkedő a regionális különbségek mellett a települések egyenlőtlensége.

VI. MUNKAERŐPIACI HELYZETKÉP

A munkaerőpiac és az oktatási rendszer szoros kapcsolatban áll egymással. A munkaerőpiac alakulását meghatározza az oktatás színvonala. Az oktatási intézmények képzési struktúráját befolyásolja a munkaerőpiac igénye. Az a gazdaság tud hatékonyan működni, ahol az oktatás és a munkaerőpiac összhangban van, ehhez az oktatás és foglalkoztatáspolitikai együttműködésére van szükség.

A népesség a térségformálódás egyik legfontosabb fejlesztési tényezője. A népesség kora, képzettsége jelentősen befolyásolja a gazdasági fejlődést, és mivel területileg is differenciált, így a gazdaság területileg differenciált elhelyezkedésére is hatással van. A posztindusztriális korszak gazdasági tevékenysége odatelepül, ahol a megfelelő minőségű képzett munkaerőt találja (ENYED GY. 1996).

Az oktatás, képzés legfontosabb eredménye a végzettség, amely belépést biztosít a munkaerőpiacra. A humántőke megléte kiindulópontja lehet egy dinamikus fejlődésnek.

VII. A DUNA ÉSZAKI OLDALA

Dél-Szlovákia, azon belül a vizsgált terület a Nyugat-Szlovákiai régió. Nagyszombat- Trenčén-Nyitra háromszög, ahol összpontosul a régió szellemi-gazdasági tőkéje. A régió lakosságának szerkezete végzettség alapján a pozsonyi régiót követi. Közép és felsőfokú végzettséggel rendelkezők a régió északi felén meghaladják az országos átlagot, a déli régióban a magyar kisebbség által lakott területen a népesség iskolázottsági mutatói mélyen alul maradnak a szlovák átlagtól. A régió déli felének a határ menti térségnek agrárjellegéből adódóan igen magas a mezőgazdaságban dolgozók

aránya. A több mint egy évtizede húzódo gazdasági szerkezetváltozás eredményeként jelentősen csökkent a foglalkoztatottak száma. 2004. január 31-én 143.065 fő munkanélkülit tartottak nyilván. Oka lehet az élelmiszergazdaság elhúzódó transzformációja, valamint a munkahely biztosító befektetők távol maradása illetve a terület elavult infrastrukturális adottsága. A régió északi területén az ipar, míg a déli területén a mezőgazdaság a jellemző.

VIII. OKTATÁS-FELNŐTTKÉPZÉS

A régió közoktatásában, jelentős változás ment végbe az elmúlt 7-8 évben, ez főként a korösszetételből következik. 2004-ben 10%-kal kevesebb óvoda működik, 1123 óvodába 50.795 gyermek jár. Magán óvoda 3, egyházi 6.

Az általános iskolák száma csökken, a diákok száma 15%-os fogyatkozást mutat.

A régió általános iskolai hálózatában az állami iskolák száma meghatározó, 2004-ben 800 állami iskolát regisztráltak, amelyben 184.694 diák tanul. Egyházi iskolák száma 34, ebből 14 a nyitrai kerületben található. A régió középiskolái: 34 állami finanszírozású, 25.439 diák látogatja, 54 szak-középiskolát 23.644 diák látogatja. Legkeresettebb a közgazdasági jellegű képzés, 2004-ben 8430 fő vett rajta részt. A magán középfokú intézmények száma meghaladja az egyházi intézmények számát, szerkezetük azonban eltérő.

A régió felsőoktatási intézményrendszerének területi eloszlása egyenlőtlen, valamennyi felsőoktatási intézmény székhelye a régió északi felében található. Nagyszombat, Trencsén, Nyitra 2003-2004-ben a régió 6 felsőoktatási intézményének 22 karán közel 34 ezer hallgató tanult.

IX. FELNŐTTKÉPZÉS

A felnőtt oktatásnak, az átképzésnek az utóbbi években jelentősen megnövekedett a szerepe. A legnagyobb képzési szervezet a KÉPZÉSI AKADÉMIA 80 ezer hallgató számára ajánl tanfolyamokat:

- gazdaság, vállalkozás, menedzsment
- szolgáltatások
- szociális igazgatás
- munkabiztonság és tűzvédelem.

Az akadémia tagja Európai Felnőttképzési Egyesületnek.

A felnőttek képzésével Szlovákiában Regionális Tanácsadó és Információs Központok, a munkaügyi hivatalok, és a Fórum Intézet foglalkozik. A Regionális Tanácsadó Programja a kezdő vállalkozók képzésére irányul (CEPAC program, Besztercebánya). A határ két oldalán Párkány és Esztergom tekintetében a következő oktatási lehetőségek vannak: esztergomi középiskolák száma 8, összes hallgatói létszáma 3518 fő, ebből 96 a határon túli hallgató. Szakképző iskola 240 hallgatóból 22 fő szlovák állampolgár. Felsőoktatás: 3 felsőoktatási intézményben 120 felvidéki hallgató jár.

X. ISTER-GRANUM EURORÉGIÓ

Regionális szintű együttműködés 27 szlovákiai és 13, majd 18 magyarországi terület csatlakozása. A közös munka 2000. december 8-án kezdődött az első konzultatív tanácsulással, 2001 júniusában megalakult a 8 bizottság. Tagjai több mint 1000 km² területű, 120 ezer lakosú kisrégió, önkormányzatait szakmai és civil szervezeteit képviselik. A Duna mindkét oldalán megalakult 1-1 alapítvány mely az együttműködés pénzügyi háttérét hivatott biztosítani.

A működő projektek:

1. Hidak a határon
2. Kultúrtáj projekt
3. A jövő hídja projekt
4. A Lánchíd projekt
5. A három folyó régiója

XI. A VÁG–DUNA–IPOLY EURORÉGIÓ

Magyarország és Szlovákia határon átnyúló regionális szervezet, melyet 1999. július 3-án a szlovákiai Nyitra kerület, magyar oldalról Komárom-Esztergom megye és Pest megye önkormányzata hozott létre. Később csatlakozott Veszprém és Fejér megye is.

Az Eurorégió nyitott ezt támasztja alá Fejér és Veszprém megye későbbi kapcsolódása.

Az eurorégió területe közel 15.000 km, lakóinak száma meghaladja a 2 milliót.

XII. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS CÉLJA A RÉGIÓ VONZÓBBÁ TÉTELE

A gazdaság és idegenforgalom összehangolt fejlesztése oktatási, tudományos és innovációs bázisok közötti kapcsolat fejlesztése, területfejlesztés és a területrendezés összehangolása, együttműködés a természet környezet és vízügy, katasztrófák elhárítása területén, közlekedésfejlesztés összehangolása, humanitárius és szociális együttműködés biztosítása. A térség két nagy európai fejlődési övezet találkozásában helyezkedik el: egyrészt a Bécs-Budapest tengely, másrészt a Velence-Trieszt-Ljubljana – Budapest tengely.

Jellemző továbbá, hogy Nyitra kerülete a Nyugat Szlovákiai régió része, ami Szlovákia második legdinamikusabb gazdasági térsége – gazdasági politikai és kulturális életben fontos helyet foglal el. Dinamizmusa a pozsonyi régiót követi.

A terület gazdasági potenciálja igen erős dinamikus, fejlődési pozíciója igen jó. Komárom-Esztergom megye, Fejér megye, Pest megye, Veszprém megye az eurorégió gazdasági-térszerkezeti fejlődésének rugója.

A Vág-Duna-Ipoly Eurorégió várhatóan a gazdasági piacképesség tájszerkezete szerint alakul. A Vág-Duna-Ipoly Eurorégió szempontjából a Duna nem elválaszt, hanem összeköti a térségeket, régiókat, a Duna, mint VII. korridor, növekedési hatóerő, hiszen a történelem során társadalmi-gazdasági erőkoncentráció szerepe volt, kultúrák halmozódtak fel, mely ezt a térséget meghatározó térszerkezeti elemmé tette. Napjainkat a gazdasági modernizáció jellemzi. A gazdasági fejlődés, növekedés katalizátora a fejlett feldolgozóipar mellett a szolgáltató üzleti szektor, elsősorban a fejlett szolgáltatások, így a turizmus.

Természetesen nemcsak a termelő és üzleti szolgáltatások gyakorolhatnak hatást a régió gazdasági növekedésére. A Vág- Duna- Ipoly Eurorégió kedvező lehetőségeket tudhat magának. A vonzó földrajzi környezet nemcsak tájképi szépséget, kellemes természeti környezetet jelent, hanem attraktív hatásai igen jelentősek. A Duna, mint folyó hozzájárul az attrakció erősséghez.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- CSÁSZÁR ZS. (2004) Magyarország oktatás- földrajza- OECD Pro Pannónia Kiadói Alapítvány Pécs.
- ENYEDI GY. (1996): Regionális folyamatok Magyarországon.-Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Bp.
- HALÁSZ G. (2000): A magyar közoktatás az ezredfordulón. -OKKER, BP.
- HALÁSZ G. (2001): Az oktatási rendszer- Műszaki Kiadó, BP.
- KOVÁCS I.- LOBODA Z. (1999): Oktatás és településfejlesztés-felkészülés az Európai Unió Támogatáspolitikájára.- In: Palotás Z (szerk.) Önkormányzat és közoktatás'99. Szekszárd 2000.
- KŐSZEGFALVI GY. (1997): A magyarországi településrendszer a kilencvenes években. - Területi Statisztika
- HORVÁTH GY. (szerk.) (2004). Dél - Szlovákia - MTA RKK- DIALÓG CAMPUS, Pécs.

ÉLES CSABA

FELNŐTTKOR ÉS ÖNISMERET

A felnőttkor főbb mentális sajátosságai és témái
a bölcséleti és a szépirodalom tükrében

Mielőtt még elmélyednénk Durkó Mátyás életművének részletekbe menő tanulmányozásába, már számos könyvének tartalomjegyzéke és még sokkal több tanulmányának címe is elárulja, hogy az andragógia tudománya professzorának szakmai szótárában kitüntetett szerep jutott olyan fontos fogalmaknak, mint az önevelés, az önképzés és az önfejlesztés. Ám hogy az ezeket teoretikusan megalapozó és kiegészítő, az ezekkel szorosan összefüggő és kölcsönösen termékenyítő kapcsolatba hozható rokonkategóriákra már nem terjedhetett ki fürkésző figyelme, annak egyszerre voltak szubjektív és objektív korlátai a nyolcvanas évek végéig.

Elegendő, ha egyfelől Durkó sokirányú érdeklődésére és kötelezettségeire – másfelől a KLTE-n (A Debreceni Egyetem egyik jogelődje) folyó filozófia gondolkodás és oktatás akkori színvonalára gondolunk. Az egyik vezető egyetemi tanár meghökkentően metafizikus és farizeus módon azt hangzottta például, hogy „nem az embert, hanem a társadalmat kell megvalósítani”. Mintha az egyéni és társadalmi önmegvalósítás nem feltételezné egymást, s miközben neki – és más „egyenlőbbségeknek” – a gyakorlatban mégiscsak előjoga az önmegvalósítás vagy inkább önérvényesítés.

Ebben az esetben, az itt szükségképpen fölmerülő hátra-, oldalra és mélyre tekintésben is igazolódott azonban a közmondás: ami késik, nem múlik. Durkó Mátyás szellemi fogadóképességét és problémaérzékenységet, nyitottságát és integráló képességét dicséri, hogy amikor 1995 decemberében a kezébe vette *A rejtőzködő ént*, így kiáltott föl: „Úgy kell nekem ez a könyv, mint egy falat kenyér!” Ezek a kilencvenes évek voltak azok, amikor szak- és tanszékalapító nyugalmazott professorunk betetőzte tudományos és szakmai értelemben vett önmegvalósítását.

A rejtőzködő én olyan „monográfia az emberről”, amely alcímében hordozza központi tárgyfogalmát: *Az önismeret felfedezőútjai*. Az első fejezet („Az ember tudatos viszonya önmagához”) tartalma világítja meg, hogy az önismeret mellett melyek azok a „társfogalmak”, amelyek körül ott összesűrűsödik, a későbbiekben – a további hét fejezetben – pedig kibontakozik könyvem mondanója és bölcséleti (főként filozófiai, esztétikai), szépirodalmi, művelődés- és művészettörténeti ismeretanyaga.

Az első alfejezet az „Önismeret és önazonosság” (pl. az önmagunkhoz való hűség igenlése, az önmegvetés elutasítása stb.). A második alfejezet „Az önbecsülés és önkritika középutja” (lásd még: önszeretet, önimádat, öndicséret stb.), végül a harmadik alfejezet címe „Az önuralomtól az önmegvalósításig”.

A felnőttkori önismeretet – mind az életben, mind pedig *A rejtőzködő én* második fejezetében – természetesen megelőzi az ifjúkori, és követi az öregkori önmegismerés lehetőségeinek és korlátainak izgalmas, mindannyiunk életét közletről érintő problémája: megközelítései és válaszai.

A felnőttkori önismeret és önmegvalósítás, illetőleg az önképzés és önművelődés közötti szerves összefüggések történeti-elméleti bemutatása ugyanakkor már olyan jelentőségű és terjedelmű problémakör, amelynek – akárcsak vázlatos – földolgozására és bemutatására már csak egy másik tanulmányban (majd részletesebben egy monografikus jellegű munkában) kerülhet sor. Addig is más nézőpontból, főleg a filozófia, a szépirodalom gazdag tárházából vett példákkal és szemelv-

nyekkel szeretnék hozzájárulni ahhoz a képhez, amit Durkó Mátyás a felnőttkor pszichológiai sajátosságairól kialakított.

*

A szó teljes értelmében felnőtt ember az, akit oly érzés hat át, hogy életének – és valamiképpen a világ folyásának is – centrumába került. Gyermekeket és ifjakat nevel, öregekről, nagyszülőkről gondoskodik. Családja, hivatása és a közösségi élet egyformán és egyszerre számít rá. Kincstárnokává válik ifjúkora örökségének, és mint adófelügyelő, szemléli önnön produktív lehetőségeit. Most kerül szembe útja során úgy igazán e kérdésekkel: *honnan jött, mi ő, s hová megy*. (Költői kérdések – például: Aranyánál, Illyésnél és másoknál – a költészetten kívül is érvényes válaszokkal. De gondolatunk Gauguin híres festményére is.)

Harmincöt és ötven között mozog többségében kinek-kinek a nagy évtizede. Aurelius Augustinus, a későbbi Szent Ágoston, 400 körül negyvenes éveinek közepén jár, amikor rádöbben az önismeret sürgető életparancsára. „Meghalt már istentelen és gonosz ifjúságom. Férfikorom küszöbére léptem. Amennyivel korban idősebb lettem, annyiival rútabb hívságos ürességemben.”¹ Dante negyvenkét évesen harmincöt esztendőskorának balszerencsés politikai szerepvállalására utal, mikor az *Isteni Színjáték* legelején azt írja, hogy:

„Az emberélet útjának felén
egy nagy sötétlő erdőbe jutottam,
mivel az igaz utat nem lelém.”²
(Ford.: Babits Mihály)

Dante a bibliai Pokol felé indul el Vergilius társaságában. Cervantes főhőse viszont a földi pokol tragikomikumát jelképező szélmalmok és fogadók irányába: rozzant gebével, de annál nagyobb hittel. A szegény spanyol hidalgó távoli lelki rokona a Shakespeare fejében megteremtett dán királyfi. Amit Hamlet gondol, azt Don Quijote is mondhatná.

„Kizökkent az idő; – ó, kárhozat!
Hogy én születtem helyretolni azt.”³
(Ford.: Arany János)

Továbbmenve: Stendhal negyvenkilenc éves, mikor a férfikor önmarcangoló kételyörvényléseiben találja még mindig magát. „Egyáltalán nem ismerem magam, s ez az, ami néha, éjnek idején, ha felöltök bennem, mélyen elsomorít. Jó vagyok-e, rossz, szellemes, ostoba? Sikerült-e javamra fordítanom a véletleneket, amelyek közé a császár mindenhatósága vetett 1810-ben (mindig rajongtam Napóleonért), majd zuhanásunk a sárba 1814-ben, és erőfeszítésünk 1830-ban, hogy kilábaljunk belőle? Attól tartok, hogy nem; vaktában cselekedtem, hangulataim szerint. Pedig ha valaki tanácsot kért volna tőlem tulajdon helyzetemről, gyakran adtam volna egy-egy nagy horderejűt is; barátaim, szellemi vetélytársak, elismeréssel adóztak ezért.”⁴ Általában okosabbak vagyunk a más dolgában mint a magunkéban; okosabbak az analízis, mint a következtetéseknek a gyakorlatban való átvitele során. Stendhal ezt a kudarcot úgy éli meg, hogy az életébe beleszóló mozgalmas történelmet nem tudja a maga javára fordítani.

Mintegy száz év múltán megfordul a viszony. A huszadik századi német polgárság „szépítő szóvivője” (a 18. században Kant, a 19. században Goethe volt az), Thomas Mann, ugyancsak kis híján félszáz esztendőskorában éppen ezért *mint polgár* tartja fontosnak az önismeretet. „Én is »polgár«

1 Aurelius Augustinus: *Vallomások*. Gondolat, Bp., 1982. 178. o.

2 Dante Alighieri *összes művei*. Magyar Helikon, Bp., 1965. 551. o.

3 William Shakespeare *összes művei*. Helikon, Bp., 1992. 630. o.

4 Stendhal: *Egotista emlékezések* – In: Stendhal művei, 6. kötet. Magyar Helikon, Bp., 1969. 405. o.

vagyok... De ha tudjuk, hogy mi ma a polgáriság történelmi jelentése, ezzel máris kiléptünk ebből az életformából, oldalpillantást vetettünk arra, ami új. *Az emberek lebecsülik az önismeretet, mert hiábavalónak, kvietista-pietista attitűdnek vélik. Senki sem maradhat egészen olyan, amilyen volt, ha megismeri önmagát.*⁵ Az író ezzel egyik hősével, Thomas Buddenbrookkal is vitatkozik. Krisztián bátyja szerint ugyanis „a kishitű, hiú és kíváncsi önelemzés”, amelyre zsenge ifjúkorában maga is hajlott, „ziláltságra, tehetetlenségre, gerinctelenségre vezet”.⁶ Ugyanakkor Thomas Mann megdicsőült, Thomas Buddenbrook viszont elbukott az élet viharában. Ami az írónak sikerült, az teremtményének nem.

Életünknek tehát ez az a tizenöt éves intervalluma, amikor az (ön)ígéretet vagy álmodozások korát föl kell váltania az (ön)megvalósítások korának. A mérlegkészítés eredményeként – Stefan Zweig legalábbis így látta – három út áll előttünk: két igaz és egy hazug. Igaz úton jár az eredményes továbbküzdő és az öngyilkos – hamisat tapos a légvárépítész, az (ön)illuzionista.⁷ Az egyén felelőssége a készenlét és a megfelelés, a társadalomé a megrendelés. Ezért csak részben igaz a közmondás: *Ki mint vet, úgy arat*. Bizonyosan nem produkálhatunk tartalmasan és maradandóan, ha nem akkumuláltunk ennek megfelelően (időfedezet az egyén oldaláról), de a mozgásteret csak a társadalmi-közösségi értelemben vett „mi” biztosíthatja. (Sok esetben annak is, aki megspórolta ezt a felkészülési időt. Ennek keserű tapasztalása mondatta Latinovits Zoltánnal, hogy színházi rendező csak „krisztusi-hamleti életkorban” kezdhetné meg munkáját.⁸)

Az ifjúkori álmok, vágyak, tervek olyan életenergia-töltetet jelentenek, amelyek hajtják, de le is kötelezik a felnőttkort. *Ha az ifjúkor önismeretét-önkritikáját is minősítő vágyak és a felnőttkor kitarthatását és/vagy opportunizmusát is jellemző valóság között ellentét támad, akkor a heurisztikus önismeret katartikus hatású lelkiismeret-furdalássá válhat.* Úgy hordozzuk szívünk alatt elhamvadt ifjúságunk elvetélt vágyait, mint halott ikertestvérünket. Túlságosan drasztikus és biológiai ez a kép? Akkor vessük össze Taine aforizmájával: „Húsz és harmincéves kora között az ember, nagy megerőltetéssel, megfojtja eszményeit; azután nyugodtan él, legalábbis azt hiszi magáról. *De ez a nyugalom annak a leányanyának a nyugalma, aki meggyilkolta első gyermekét.*”⁹

Ami Taine tollából talán kissé melodramatikusra sikeredett, azt Rolland szelíd iróniával állapítja meg. „A legtöbb ember húsz-harmincéves korában meghal; ettől az életkortól fogva már csak önmaga tükörképe: élete hátralevő részében önmagát majmolja egyre gépesebb módon, egyre torzabbul ismételteti napról napra, mit is mondott, tett, gondolt, szeretett abban az időben, amikor ő még *volt*.”¹⁰ Ezek a szavak határozottan az improduktív vegetálás ellen irányulnak.

Égészen más dolog az ifjúkor kreatív szolgálata, amikor a felnőttkor szép sorjában beteljesíti az ifjúkor jó néhány tervét-vágyát úgy, ahogy azt például Goethe is tette és gondolta a kultúra legmagasabb szintjén. Az elbeszéléssé formált életbölcseleti példabeszéd pedig a *Találkozás egy fiatal-emberrel*. Azzal az egykori fiatalemberrel, aki föl akarta fedezni az Északi-sarkot, aki meg akarta komponálni a világ legnagyobb szimfóniáját, megírni a legjelentősebb drámát stb.. Most ne Karinthy Frigyes kétségkívül jelentős életművére gondoljunk, hanem arra, hogy a szembesülés, az ön-

5 Idézi: Lukács György: A kritikai realizmus jelentősége ma. Szépirodalmi, Bp., 1985. 149. o. (Kiemelés tőlem: É. Cs.)

6 Vö.: Mann, Thomas: A Buddenbrook ház. Magyar Helikon, Bp., 1968. 251-252. ok. (Thomas Mann művei, 1. kötet)

7 Vö.: Zweig, Stefan: A tegnap világa. Egy európai emlékezései. Európa, Bp., 1981. 277. o.

8 Vö.: Latinovits Zoltán: Ködszurkáló – In: Emlékszem a röplés boldogságára. Összegyűjtött írások. Magvető, Bp., 1985. 255. o.

9 Idézi: Gábor György: Gondolatok könyve. Magvető, Bp., 1966. 516. o.

10 Rolland, Romain: Jean Christophe. Magyar Helikon, Bp., 1962. 202. o.

vallatás során – és valamilyen formában mindenki részesül ebben – legalábbis a hit megőrzött tüze világítson bennünk. A legnagyobb baj nem az ifúság határtalan becsvága, hanem az, ha valakinél elmarad ez a szárnyalás. (Kosztolányi Dezső esetében post festum, az *Esti Kornél csodálatos utazása* című játékfilm végzi el ugyan ezt a szembesítést.)

A Buddenbrookok Thomasa akkor, 1901-ben, mást is megfogalmazott. „Lesznek mindenkor emberek, akik erre az önmaguk iránt való érdeklődésre, érzéseiknek ily beható megfigyelésére jogosultak, költők, akik kiváltságos lelki életüket biztosan, szépen tudják kifejezni, és ezáltal más emberek érzelmi világát gazdagítják. De mi egyszerű kereskedők vagyunk, a mi önmegfigyeléseink kétségbeejtően jelentéktelenek.”¹¹ Ez lényegében így is van, csakhogy ebből nem szűrhetünk le valamiféle önismeret-elméleti arisztokratizmust. Az természetesen igaz, hogy a költők (továbbá művészek, filozófusok, morális zsenik) önismereti kultúrája messze túlmutat saját belső érvényességükön – éppen ezért hivatkozunk rájuk oly sűrűn. A művészeknél, s különösen a költőknél, tapasztalhatja-e valaki drámaiban, hogy milyen keserves metamorfózis is a felnőtté válás? Nemcsak az izmok, hanem a lélek megedződése is? Ha az „emberélet útjának felén” Hamlet a nagy tragikus figura, akkor Werther az az ifjú, aki nem tudja átlépni ezt az Élet-Rubicont. A szerző azonban levedlette a Werther-maszkot, és – a Wilhelm Meister-i tanulóévek-vándorévek után – Faustként támadt föl újra.

Átérezzük a harmincas éveinek végén járó Kassák Lajos lelki megviseltségét is, amikor – kis szünetet tartva élete elbeszélésében – fájdalmasan fölsóhajt. „Mennyi sötét labirintuson, kétségen és gyötrődésen vergődtem át önmagamhoz.”¹² *Mit szeretne az életben elérni?* – kérdezi a riporter, és a negyvenkét esztendő Szabó Lőrinc tömören pontos listával szolgál. „Nyugalmat, biztonságot és szabadságot, hogy tető alá hozhassam az életművem: a magam és a világ megismerését.”¹³ József Attila metszően éles logikával következteti egymásból a felnőtttség kritériumait; s közben rá kell döbennie, hogy ez az ő életének törvénye is:

„Az meglett ember, akinek
szívében nincs se anyja, apja,
ki tudja, hogy az életet
halálra ráadásul kapja
s mint talált tárgyat visszaadja
bármikor – ezért őriz meg,
ki nem istene és nem papja
se magának, sem senkinek.”¹⁴

Ez a vers az átvezetés lehetőségét is kínálja a felnőttkor és a halálról való gondolkodás viszonyának filozófiai problémájához. (Halálszemlélete természetesen minden életkornak van, még a gyermekornak is; amint azt a magyar szakirodalomban Polcz Alaine írásai bizonyítják. „Mindennapi” életfilozófiai problémává azonban a felnőttkorban válik.) Kiindulópontunk az, hogy életünk éppen úgy formálja halálszemléletünket, amint a halálról kialakított felfogásunk hatással van élet-szemléletünkre és életünkre.¹⁵ Ez a két gondolati vonal nem a végtelenben találkozó párhuzamos egyenesekkel azonos, hanem szorosan összefonódó spirál. A „*Memento mori!*” ugyanakkor egészen másképp hangzik Montaigne, mint egy középkori szerzetes szájából. Pascal kritikája éppen azért

¹¹ Lásd: 6. jegyzet, 252. o.

¹² Kassák Lajos: Egy ember élete. Magvető, Bp., 1983. II. kötet, 144. o.

¹³ Szabó Lőrinc: Napló, levelek, cikkek. Szépirodalmi, Bp., 1974. 85. o.

¹⁴ József Attila: Eszmélet – In: József Attila összes versei. Szépirodalmi, Bp., 1966. 412. o.

¹⁵ Vö.: Riemann, Fritz: Az öregedés művészete. Helikon, Bp., 1987. 65. o.

nem jogos, mert Montaigne „*Memento mori!*”-ja a „*Memento vivere!*” érdekében hangzik el. „Aki az embereket meghalni tanítja az az életre neveli őket.”¹⁶

A halálszemléletnek mint a kultúra szerves részének – koronként és régióként –végletesen eltérő variánsai vannak. Itt és most még egy jelzésszerű vázlatra sincs lehetőség. Csak megemlítem, hogy miközben a huszadik századi ember legszívesebben hallgatna az egészről a keresztény Európában, Mexikóban valóságos folklórja alakult ki a halottak napjának. Szergej Eizenstein és Gorkij Alexandrov forgatási anyagából (1931) *Viva Mexikó!* címen epizódokat mutattak be a magyar moziban is (1980). Azon a napon, ami nálunk gyertyákkal megtisztelt, szomorú-borongós őszi nap, a mexikói falu emberei esznek, isznak, nevetnek és szeretkeznek is a sírok között. Egész nap karneváli hangulat uralkodik: zenével, tánccal, koponyaálarcokkal; miközben a gyerekek cukorkoponyákat és csokoládékoporsókat rágcálnak.

Epikurosz megoldási javaslata szélsőségesen individuális; bár az az előnye megvan, hogy elejét veszi minden további kérdezősködésnek. *Amikor én vagyok – nincs halál; amikor a halál van – nem vagyok én.*¹⁷ Az én létezése: az én érzékelése, márpedig a jót a rossztól csak az érzékelés különbözteti meg az epikurosi materializmus szerint. A halál: az én és az érzékelés megszűnése egyszerre; amely ilyenformán a „jó” és a „rossz” kategóriáján kívül esik. Csakhogy a halál számunkra mindig egy másik ember halálának az érzékelése és tudata, amely a mi végességünket is valószínűsíti. Az ember dolga az élet – a természeté (vagy Istené) a halál. Az ember éppen az életén keresztül tehet valamit a haláláért: ha rendbe teszi életét, akkor a halálhoz való tudatos viszonyában is megnyugszik. A halál végső tényében egyformák vagyunk, de mégsem egyformák a halálaink: *mindenki olyan halált hal, amilyen életet él.*

A következő szemelvények mind azt hivatottak bizonyítani, hogy a haláltudat eme helyére kerülése az érett felnőttkorban a *kötelességek teljesíthetőségének első alappfeltétele*: a munkáé, a hivatásé, a családfenntartásé, a közéleté, a jó kedélyű szórakozásé, egyszóval az életé. „A halál megvetése erény, az emberek lelkének nyújtott legnagyobb jótétemény.”¹⁸ Montaigne ezen meditációjának lényege – szűk száz évvel később – Spinoza fő művében tézissé tömörült. „A szabad ember semmire sem gondol kevésbé, mint a halálra; bölcsessége nem a halálról, hanem az életről való elmélkedés.”¹⁹ Malwida von Meysenbug a jó példa arra, a 19. század forradalmainak és függetlenségi harcainak heroizmusa a mindennapi élet hősiességében is teret nyerhetett. „A halál gondolata csak egyetlen akaratot ébresszen bennünk: hogy adjunk minél tökéletesebb tartalmat az életnek, minél nemesebb értéket minden pillanatnak.”²⁰ Unamuno szerint „a halál fölfedezése annyi, mint a halhatatlanság éhének fölfedezése”.²¹ Móricz határozottabb és kategorikusabb: „a Halál azért van, hogy szolgálja az Életet.”²² Thomas Mann viszont fölhívta a figyelmet a művészeti optimizmus pesszimista alternatívájára is. „Ha a halál mindig ugyanaz is, nem jelenti mindig ugyanazt, metafizikai súlya különböző. Elvben már az asszony is könnyebben hal meg, mint a férfi, mert több van benne a természetből, és kevesebb az individuumból. Mármint a művészet a legerősebb eszköz az én tudatosítására és megvalósítására; ha pesszimista meggyőződésekkel, humanista-természettudományos

16 Montaigne, Michel de: Esszék, Bibliotheca, Bp., 1957. 18. o.

17 Vö.: Epikurosz legfontosabb tanításai. Officina, Bp., 1944. 18. o.

18 Lásd: 16. jegyzet, 18. o.

19 Spinoza: Etika. Gondolat, Bp., 1979. 332. o.

20 Meysenbug, Malwida von: Nagy emberekre emlékezem. Gondolat, Bp., 1964. 231. o.

21 Unamuno, Miguel de: A tragikus életérzés. Tragikus életérzés az emberben és a népekben. Európa, Bp., 1989. 60. o.

22 Móricz Zsigmond: Adyról – In: Tanulmányok. Szépirodalmi, Bp., 1978. I. kötet, 492. o. (Móricz Zsigmond válogatott művei)

pogánysággal jár együtt, és az én nem eléggé bizakodó ahhoz, hogy legalább az arisztokratikus kiválasztás hallhatatlanságában higgyen, mint Goethe, akkor rosszul állunk a halálgondolat elviselhetőségével.”²³

Legyűrni a halálfélelmet, háttérbe szorítani a halál mindennap kísértő gondolatát, annyit jelent, mint hinni jelenünkben és jövőnkben, való életünk alternatíváiban és jövőnk perspektíváiban, konkrétan az önművelődés értelmében és az önképzés-átképzés gyakorlati hasznában is.

²³ Mann, Thomas: Theodor Storm – In: Válogatott tanulmányok. Magyar Helikon, Bp., 1970. I. kötet, 181. o. (Thomas Mann művei, 10. kötet)

TÁTRAI ORSOLYA

EGÉSZSÉGNEVELÉS ÉS FELNŐTTNEVELÉS

Mivel az egészséges életmódra nevelés a társadalom egészét, így annak minden korosztályát (a gyermekek, az ifjúság, az ifjú felnőttek, a felnőttek és az idősek csoportját egyaránt) érinti, a közoktatás mellett fokozatosan kiterjed – a napjainkban egyre meghatározóbbá váló – felnőttnevelésre is (KOLTAI, D. 1999). Az andragógia szakágainak és funkcióinak részletes elemzésével meghatározhatjuk az egészségnevelés helyét és szerepét az egész életen át tartó tanulásban. Ennek alátámasztásként szolgál több jelentős nemzetközi felnőttoktatási konferencia, és az ezek eredményeként megszületett irányadó tendenciákat meghatározó nyilatkozatok, dokumentumok. Az elméleti áttekintést követően a közösségek szerepét hangsúlyozó gyakorlati megközelítések modelljei által körvonalazható az egészségnevelés – leginkább ifjú felnőttekre kiterjedő – egyik irányvonala, amelynek hatékony megvalósításához kiemelten fontos az állam és a civil szféra együttműködésének erősítése.

A FELNŐTTNEVELÉS RENDSZERE

Korunk felgyorsult társadalmában mind gazdasági, mind kulturális téren globális átalakulási folyamatok zajlanak, amelynek egyik következménye a tudás, a tanulás, az oktatás felértékelődése. Az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) szemlélete képezi tehát a mai és jövőbeni társadalmak alapját, amelynek nemcsak a közoktatás és felsőoktatás, de a felnőttnevelés területén is következményei vannak. Itt a globalizáció ellentmondásos hatásaként a piaci igények váltak a legdominánsabbakká, így óriási szerephez jutottak a vállalatok, ami a felnőttoktatás elpiacosodásának veszélyével jár. Ezért elengedhetetlen a különböző társadalmi (piaci – állami – civil) szereplőkkel való összefogás; nagy figyelmet kell fordítani a termelő, kulturális, társadalmi, politikai és rekreációs területen jelentkező igényekre (ICAE, 1996:105-106).

Az átláthatóság érdekében érdemes áttekinteni a felnőttnevelés területének felosztását a két legmeghatározóbb szempont szerint (DURKÓ, M. 1999:58-61).

A) A működtető szervezetek, a nevelés célja és tartalma szerint a szakágak a következők:

1. *Az általános irányú felnőttnevelés* főképp az alap- és általános műveltség pótlására irányul felnőttkorban formális nevelési intézményi körülmények között.
2. *A szakirányú andragógia* már meglévő tudásra, műveltségre épülő szakirányú nevelés, amelyet munkahelyi, alapítványi, egyesületi és profit-érdekeltségű szervezetek formális és nonformális keretek között egyaránt megvalósíthatják.
3. *A közéleti-közösségi, állampolgári andragógia* nyitott nevelési keretek között működik, elsősorban társadalomismereti, embernevelési, kommunikációelméleti, szociálpszichológiai műveltség átadása a célja.
4. *A szociális gondozó munka andragógiája* elméleti – szociológiai, szociálpszichológiai, orvostudományi, egészségnevelési stb. – és gyakorlati ismeretek átadására irányul, első diplomát, vagy posztgraduális kiegészítő diplomát ad.
5. *A kriminál-andragógia* olyan felnőttkori ismeret-, képesség-, gyakorlati készség és magatartásformálás, amely az elítéltek szabadulás utáni társadalomba való visszailleszkedését segíti elő.
6. *A katonai andragógia* tartalmaz mind kötetlen gyakorlati jellegű, mind kötött iskolarendszerű képzési formát, amely diplomaszerezéssel zárul.
7. *A vallásos, hitéletbeli andragógia* tartalmazza a papi szakképzést, illetve az etikus, interperszonális, közösségi magatartás és szokásrend kialakítására való törekvést.

B) A felnőttnevelés rendszerei *andragógiai-didaktikai szempontok* szerint a következők:

- Az *iskolarendszerű* felnőttnevelésben – alap-, közép- és felsőfokon – meghatározott a tananyag tartalma, az elsajátításhoz szükséges időtartam, az ellenőrzés keretei és az elismerési forma (diploma).
- A *tanfolyamrendszerű* felnőttnevelés már nagyobb hangsúlyt fektet a gyakorlat-közeliségre, így egyfajta átmenetet képez a kötött iskolarendszer és a kötetlen iskolán kívüli rendszer között.
- Az *iskolán kívüli* felnőttnevelési rendszerben a tananyag tartalma és mennyisége a résztvevő felnőtt igényei által meghatározott, tehát kötetlen. Ez viszont azt is jelenti, hogy csak erős motivációval és stabil önművelődési, módszertani kultúrával érhető el ezen az úton látható és értékelhető eredmény, azaz az egyéni hozzáállás döntő jelentőséggel bír.

Az első felosztás a felnőttnevelés szakági csoportosítását eredményezi, amelyben kifejezetten egészségneveléssel foglalkozó irány nincs megjelölve, de közvetlenül vagy közvetve mind a hét területen belül megjelenhet. Sokak ismerete hiányos az egészség tényezőinek számos területén, így például az egészséges táplálkozás, a mozgás, a testi higiénia terén, amelyre megoldást nyújthat az általános irányú felnőttnevelés. A szakirányú képzésekben megjelent a mentálhigiénés szakemberképzés, illetve az egészséges életmód megelőző és kezelő szakterületét erősítik a szociális gondozók, szociális munkások képzése által is. A közéleti-közösségi andragógia minden esetben a közösség erősítésére irányul, ami egyrészt az egészséges életmód közvetítésének terepe, másrészt a lelki harmónia kialakításának fontos dimenziója, így ha közvetve is, de hozzájárul az egészségneveléshez. A kriminál- és a hitbéli andragógia fókuszában szintén a közösség áll, a katonai andragógiában pedig a testi nevelés kerül a középpontba.

A másik felosztás inkább a képzések formai jellegét tekintve nyújt átfogó képet; a felnőttkori egészséges életmódra nevelés széles palettájának köszönhetően mindegyik területen megvalósulhat. Így például a már említett szociális gondozó-képzés az iskolarendszerű felnőttneveléshez tartozik, de a tanfolyam jellegű andragógiában is egyre több egészségnevelésre irányuló OKJ képzés jelenik meg, illetve talán az iskolarendszeren kívüli képzések körébe illeszkedő életreform jellegű, keleti filozófiára épülő tanfolyamok száma, népszerűsége növekedett leginkább.

A legátfogóbb képet a funkciók rendszerének felvázolásával nyerhetjük, amely a felnőttnevelés modern társadalomban betöltött szerepét fogalmazza meg társadalmi és egyéni szempontból. Az előbbi két szempont szerint tehát két alrendszerre tagolhatók a funkciók (DURKÓ, M. 1999:71-95).

I. a TÁRSADALMI-SZOCIÁLIS FUNKCIÓKON belül hat meghatározó szerepe van a felnőttnevelésnek:

- A felnőttkori iskolarendszerű tanulás az ún. *iskolapótlás funkciója*, amely hazánkban 1945-től törvény által biztosított. Sajnos mind a mai napig igény mutatkozik erre a funkcióra, ami magában rejtje az oktatási rendszer egyfajta kritikáját is, hiszen mind a mai napig a felnőtt lakosság bizonyos hányada nem rendelkezik semmilyen szakképzettséggel, és viszonylag nagy a funkcionális analfabéták aránya is.
- A *politikai nevelő funkció*, mint nemzetébresztő, nemzeti tudatot kialakító szerep az 1945-1989 közötti időszakban összefonódott a szocialista politikai-ideológiai neveléssel, majd a rendszer-váltást követően változás következett be. A monolitikus szemlélet helyébe a pluralizmus, a tolerancia, a másságok szabadsága lépett. A felnőttnevelésben fontos szerepet kapott a parlamenti pártok elveinek, céljainak, stratégiai lépéseinek az ismertetése, és megértetése a lakossággal, ami egy jól működő demokratikus rendszerhez elengedhetetlen.
- A szakmai kultúra terjesztése adja tulajdonképpen az andragógia *gazdasági funkcióját*, amelynek jelentősége korunkban egyre csak nő, hiszen alapkövetelménnyé vált a sokoldalúan képzett, alapos szakismerettel rendelkező, széles általános műveltséggel rendelkező, magát állandóan továbbképző ember nevelése (DURKÓ, M. 1998a:150-151). Már az 1972-es tokiói III. Nem-

zetközi Felnőttnevelési Konferencián így fogalmaztak: *“Az oktatás általában és különösen a felnőttoktatás már nem tekinthető tovább társadalmi szolgáltatásnak, hanem szükséges nemzeti be-
rubázásnak”* (UNESCO, 1972:69–73).

- A *társadalmi mobilitást elősegítő funkció* nem jelent mást, mint hogy – különösen a rendszerváltást követően – a felnőttoktatás a társadalmon belüli (státuszbeli) mobilitás kulcsává vált. Ez csak tudományos absztrakció segítségével emelhető ki, mint a felnőttnevelés különböző szakágainak vonatkozása, megnyilvánulása, ami a további két funkcióra is vonatkozik.
- A *kulturális (asszimilációs, integrációs, permanens nevelési) funkció* a kulturális javakban való részesedést, a kulturális értékekkel élést segíti elő. Legfőbb feladata, hogy csökkentse a – csak bizonyos rétegek számára elérhető – ún. elitkultúra és a tömegkultúra közötti szakadékot. Megvalósításának szakága a közművelődés.
- A történeti és aktuális, lokális és nemzeti *identitástudat alakításának funkciója* a személyes világtudat, én-tudat pozitív irányba terelését célozza meg, amelynek alapját az önismeret, önműködés adja. Vannak genetikai, ösztönös komponensei az identitásnak, amelyek az egyéni és szociális tudatosság szintje nélkül is működnek, illetve olyanok, amelyek erre épülnek. Ilyenek: a történeti és nyelvi, a vallásos, a szokásbeli, életmódbeli, a kulturális, stb. azonosságok és elkülönülések. Összetettségéből látható, hogy szorosan kapcsolódik a politikai és kulturális funkciókhoz, valamint nemcsak felnőttnevelési, hanem általános embernevelési (antropológiai) jelenség is.

A társadalmi-szociális funkciók közül ez utóbbi, az identitástudat kialakításának funkciója az, amelyik legerősebben összefonódik az egészséges életmódra neveléssel, hiszen a helyes önismeret, önértékelés és identitás olyan gondolkodásbeli, életmódbeli hozzáállásra alapozódik, amely alakításához, fejlesztéséhez az egészségnevelés – pl. a közösségre épülő területe – adhatja a legnagyobb segítséget. Egy egészségre törekvő személyiség ugyanis sokkal stabilabb identitástudatot képes kialakítani, legyen szó akár kulturális, akár vallásos identitásról. Ebből kifolyólag összekapcsolódik a felnőttnevelés kulturális funkciójával is, illetve a szakmai kultúra terjesztésével, hiszen a folyamatos szakemberképzés – pl. orvostudományok, pedagógia területén – elengedhetetlen, és egyre aktuálisabb része az egészségnevelésnek.

II. A másik nagy egységet a SZEMÉLYI, INDIVIDUALIZÁCIÓS FUNKCIÓK alkotják, amelyek a felnőttnevelést nem a társadalom, hanem a társadalmat alkotó, önálló pszichikummal rendelkező egyén szempontjából vizsgálják. Középpontjában a személyiség belső egyensúlya, harmóniája, értéktartalma és hatékonysága, egészsége vagy sérülése áll.

- Az első ilyen funkció a *környezet és szervezet egyensúlyát biztosító nevelés*. Ennek alapját a dialektika törvényeinek megfelelő gondolkodás alkotja, amely a személyiség mélyén rejlő ellentmondásokban ismerte fel a fejlődés mozgatórugóját. A környezet külső feltételei, de leginkább az emberek kölcsönös viszonyai döntő hatást gyakorolnak az egyénre: állandóan követelményeket támasztva vele szembe az állandó megújulásra, fejlődésre sarkallják. A követelményeknek való megfelelést előbb ösztönösen, később egyre céltudatosabban a tanulás révén valósíthatja meg, amely egész életét végigkíséri; ezáltal kirajzolódik az egész életen át tartó tanulás koncepciójának megalapozottsága (DURKÓ, M. 1998b:163–164).
- A másik a *személyiség belső harmóniáját biztosító szabadidős funkció*. Mint azt az előzőekben is említettem, az embert egyre több és egyre összetettebb külső hatás éri, egyre gyakrabban kell felfülemelkednie a feszültségek által keletkező problémákon, amelyhez a leghatásosabb segítséget a felnőttnevelés közművelődési szabadidős, pihentető, rekreációs és pszichohigiéniai funkciói adhatják. Ezzel kompenzálható az – az iparosodással elinduló – nagymértékű elidegenedési folyamat, amely napjainkra leginkább a másik embertől való elidegenedésben mutatkozik meg, valamint az egyre aggasztóbb egészségi állapot, amely főként mentális szinten jelentkezik a

fokozódó stresszhatás és az önkárosító, túlhajszolt életmód következményeiként (DURKÓ, M. 1998a:153-157). A helyzet kezelésének egyik fontos eszköze az *egészséges életmódra nevelés*, amelyhez hozzátartozik az önismeret fokozatos mélyítése, a helyes életritmus ismerete, a testi és lelki higiénia, a belső lelki kultúra és az interperszonális kapcsolatok fejlesztése (KOLTAI, D. 2001). A másik eszközcsoporthoz tartoznak a *közművelődés* rekreációs, szórakoztató és szórakoztatva művelő, valamint a közösségekre épülő, pszichoterápiás hatású, közös tevékenységek köré szerveződő formái, amelyek az egészséges életmódra nevelés eszköztárával kooperálva még hatásosabban működhetnek (DURKÓ, M. 1998b:165-168). Látszik tehát, hogy számos ponton összekapcsolódik a már említett társadalmi-szociális funkció identitástudatot meghatározó és kulturális szerepével.

- Végül a *személyiségfejlesztő, tehetséggondozó képző-nevelő funkciót* említeném meg, ami a közfelfogással ellentétben az ifjú felnőttek és a felnőtt korosztályok esetében éppoly jelentős szereppel bír, mint a gyerekek körében. Ez a funkció egyik oldalról a problémamegoldó képesség fejlesztésére irányul, életgondok pedig az élet minden szakaszában jelentkeznek. Ezek megoldására szolgálnak pl. az egészségügyi felvilágosítás, az egészséges életmódra nevelés, vagy az értékhierarchiák megerősítése. Másrészt fontos az önmegvalósítás elérésének, a személyi képességek kibontakozásának, azaz az individualizációs szükségletek kielégítésének elősegítése – pl. öntevékeny közösségek, klubok kialakításával, amelyek által felszínre hozhatók az innovációs kreatív képességek, készségek.

Mindezt összefoglalva kitűnik, hogy mai társadalmunkban a felnőttnevelés egésze egyre inkább nélkülözhetetlenné válik, szemléletét tekintve pedig fokozatosan kiterjed mind a fizikai, mind a szellemi és magatartási erőket fejlesztő és kiteljesítő társadalmi és személyiségi hatásrendszerre és folyamatokra.

AZ EGÉSZSÉGMEGŐRZÉS GYAKORLATI MODELLJEI

Az egészség-meghatározással kapcsolatos eltérő szemléletmódok az egészségmegőrzés különböző szempont szerinti megközelítéséhez vezettek különböző célokkal és módszerekkel. A felnőttnevelés oldaláról megközelítve néhány gyakorlatban is hasznosítható nemzetközi modell által a közösség szerepének kiemelése a célom, amely az ifjú felnőttek egészségnevelésében különösen meghatározó jelentőségű lehet (NAIDOO, J. – WILLS, J. 1999:87-105).

A következő öt megközelítést különíthetjük el:

1. az orvosi szemlélet,
2. az életmód-változtatás,
3. az ismeretbővítés,
4. az öntevékenységi és
5. a társadalmi változás szemléletmódja.

Ezek közül kettőt emelek ki: az életmód változtatás és az öntevékenység szemléleti megközelítést, amelyek több modellben is központi szerepet töltenek be.

Az *életmód-változtatás* szemléletmódjának legfőbb célja, hogy az emberek egészségesebb életmódot folytassanak, ennek elősegítése az egészségnevelés alapvető része. Ezt a célkitűzést – mint azt már az előzőekben is láthattuk – az állami egészségügyi stratégiák is magukénak vallják, ami viszont együtt jár azzal a ténnyel, hogy az ezzel kapcsolatos akciók az egyéneket veszik célba, és – mélyítve a szakemberek és átlagember közötti szakadékot – leginkább felülről irányítottak. Ezzel szemben az *öntevékenységre* épülő, alulról jövő kezdeményezéseken alapuló szemléletmód arra irányul, hogy az egyes emberek maguk ismerjék fel saját érdekeiket, és azt, hogy birtokában vannak az ezek megvalósításához szükséges készségeknek, tehát a szakember itt csak katalizátorként, a fo-

lyamat segítőkjeként van jelen. Az *egyéni* öntevékenység során olyan tanácsokkal látják el az embert, amelyek arra készítetik, hogy életét önállóan irányítsa. A *közösségi* öntevékenység közös erővel, közös cselekvés által egy közösség saját élet- és szociális körülményeinek javítására irányul. Ehhez első lépésként szükséges az önismeret fejlesztése, majd fontos rávilágítani az egészséggel összefüggő tényezőkre, a változtatás szükségességére és lehetőségeire. Mindebben kiemelt szerepe van a szakembernek, vagy civil szervezetnek, amely megfelelő háttérrel biztosíthat a célok megvalósításához.

Ezeket a megközelítéseket – illetve ezek egy részét – alapul véve számos egészségmegőrzési modell született, amelyek tulajdonképpen a valóságot foglalják fogalmi keretbe. Több szempontból is segítik a gyakorlati munkát, hiszen az ehhez szükséges kritériumokat és célokat figyelembe véve új stratégiákat és munkamódszereket hoznak felszínre és előmozdítják a prioritások meghatározását is. Azért állítottam középpontba a modelleken belül a közösségfejlesztési módszerek elemzését, mert mint az tanulmányomból is kirajzolódott, az ifjú felnőttek korcsoportjában – és velük együtt minden más korosztály életében is bizonyos mértékben jelen lévő – értékkeresés, értékválság egyik oka a közösségek hiánya (HANKISS, E. 1987:63–98). Ez a felismerés megjelenik a szakirodalomban is, de még mindig nem kap kellő hangsúlyt, pedig az öntevékenységre képessé tett közösségek nélkülözhetetlenek az egészségmegőrzésben, így az egészségnevelés egészében is.

Smithies és Adams szerint (NAIDOO, J. – WILLS, J. 1999:167–185) az egészségügyben öt kategóriába sorolhatjuk a *közösségfejlesztő tevékenységeket*:

- formális közreműködés a döntéshozatalban,
- közösségi tevékenység,
- a közösségi munkát elősegítő folyamatok,
- a hivatalos szakértői és közösségi határterületi tevékenységek és
- a stratégiai támogatás.

Etikai alapelvei az önállóság és az egyenjogúság, és minden esetben közösségi szükségletekre alapozódnak. Ugyanis ha egy közösség felismeri, hogy azonos problémái, szükségletei, érdekei vannak, azokért pedig közös erővel tenni is tud, akkor sokkal nagyobb eredménnyel jár minden tevékenység, így az egészségnevelés is.

A nemzetközi modellek közül (NAIDOO, J. – WELLS, J. 1999:97–105) először az ún. *Caplan-Holland-modellt* (1990) ismertetem, amely az egészségmegőrzés négy paradigmáját határozza meg:

1. A *hagyományos perspektíva* szerint a szakemberek feladata az ismeretek növelése, azaz ismeretnöveléssel kívánja elérni az életmód javítását.
2. A *humanista perspektíva* az ismeretbővítéssel az egyének jobb életesélyek megteremtésére való képességeit kívánja szolgálni.
3. A *radikális humanista perspektíva* az öntevékenységre, a felelősségvállalásra épül, civil szervezetek kialakítását szorgalmazza.
4. A *radikális strukturalista perspektíva* a társadalmi egyenlőtlenségek és az egészségi állapot közötti összefüggések feltárását tartja az egészségmegőrzés legfőbb feladatának.

Az első három paradigmán belül tehát fontos szerepet tulajdoníthatunk a felnőttnevelés egészségnevelő jellegének, amelyekben kiemelt helyet kap az öntevékenységre alapozó egészségmegőrzés.

A *Beattie-modell* (1991) az egészségmegőrzés strukturális elemzése, amely az azt befolyásoló intézkedések és az általuk megcélzottak dimenziói mentén határoz meg négy stratégiát:

- a) A *meggyőzés, felvilágosítás* szakemberek irányításával egyéneket vesz célba.
- b) A *törvényes rendelkezések* szintén szakemberek által irányított, de közösséget megcélzó intézkedések.
- c) A *személyes tanácsadás* az egyéni fejlődést segíti elő szakemberek, vagy öntevékeny személyek közreműködésével.

d) A *közösségfejlesztés* az előzőhöz hasonló keretek között, de már közösségeket, csoportokat célba vevő tevékenység.

Ez a modell jól használható, mivel konkrét kereteket szab az egyes egészségmegőrzési stratégiáknak, illetve jól látható, hogy az egyik legösszetettebb ezek közül (itt is) a közösségfejlesztés.

Végül érdemes megvizsgálni a *Tones-modellt* (1990), amelynek alapelve, hogy az egészségmegőrzés a közérdek és az egészségnevelés által együttesen kialakított folyamat. Azaz az egészségnevelés (oktatás és információátadás) egyszerre kell, hogy szolgálja az egyének és a közösség érdekeit, tervszerűen és tudatosan kell kivitelezni. Ebben a modellben az öntevékenység mindennek a mozgatórugója, amely elősegíti az egyéni autonómia fejlődését, és az egészséges életvitel kialakítására való nagyobb igényt.

Elméleti alapok nélkül sokkal bizonytalanabb akármilyen cselekvési terv kivitelezése, ezért van meghatározó jelentősége a modelleknek; a fent említettek közül mindegyik által eljuthatunk a gyakorlatig. Különböző módszerek, beavatkozások jelennek meg bennük, de az szembetűnő, hogy mindhárom kiemeli a *közösség* funkcióját. Szintén fontos, hogy egyáltalán nem szűkíti le ezeket a stratégiákat egyetlen korosztályra sem; tehát nem kifejezetten a fiatalokra, a közoktatásra összpontosít, mint ahogy az az egészségnevelés központi törekvéseiben megfigyelhető. A közösségeket fókuszba állító stratégiák abszolút mértékben helytállóak a felnőttnevelés területein is. Az egészségnevelésnek, az egészségmegőrzésnek fontos része a közösségfejlesztés, megvalósítása pedig civil szervezeteken keresztül, öntevékeny formában nagy lehetőségeket hordoz magában.

IRODALOMJEGYZÉK

- DURKÓ, Mátyás (1998a): Társadalom, felnőttnevelés, önnévelés. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem
- DURKÓ, Mátyás (1998b): Társadalmi kihívások és a felnőttnevelési funkciói. [Humán Szervező (Munkaügyi) Menedzser sorozat] Pécs, JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete
- DURKÓ, Mátyás (1999): Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 21.] Budapest, Magyar Művelődési Intézet
- HANKISS, Elemér (1987): Közösségek válsága és hiánya. In: Uő: Diagnózisok II. Budapest, Magvető Kiadó, 63–98. p.
- ICAE (1996): Felnőttoktatás a XXI. században. A Végrehajtó Bizottság Nyilatkozata. Rio de Janeiro. In: HARANGI, László – HINZEN, Heribert – SZ. TÓTH, János (1998) (szerk.): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4.] Budapest, Német Népfoiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete
- KOLTAI, Dénes (1999): A felnőttoktatás feladatai. Budapest, Oktatáskutató Intézet
- KOLTAI, Dénes (2001): A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet
- NAIDOO, Jennie – WILLS, Jane (1999): Egészségmegőrzés. Gyakorlati alapok. Budapest, Medicina Könyvkiadó Rt.
- UNESCO (1972): III. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia. Tokió. In: HARANGI, László – HINZEN, Heribert – SZ. TÓTH, János (1998) (szerk.): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4.] Budapest, Német Népfoiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete

SZABÓ JÓZSEF
ÚJ MEGOLDÁSOK
A HÁTRÁNYOS HELYZETŰEK TOVÁBBKÉPZÉSÉBEN

AZ ÁTKÉPZÉSEK HÁTTERE

A hazai munkanélküliség elleni küzdelem egyik legegyszerűbb módjának tűnt hosszú ideig a strukturális munkanélküliség problémájának megoldása. Ennek keretében a feladat leegyszerűsítve a jelenlegi munkanélküliek speciális kompetenciáinak szélesítése, olyan új ismeretek átadása, amelyek segítségével megtalálják helyüket a munkaerőpiacon. A leggyakrabban alkalmazott megoldás a továbbképzés és az átképzés. A tapasztalatok szerint az átképzések jelentős része sikeres, mert az új ismeretek mellett meghosszabbítja a munkahely keresésére fordítható időt, így a képzésben résztvevők jelentős része viszonylag rövid idő alatt munkahelyet talál. Az utóbbi néhány évben azonban változott a helyzet, mert az átképző intézményeknek a munkaügyi központokkal kötött szerződésben garanciát kell vállalni az átképzésben résztvevők elhelyezkedésére. Sok esetben ezt nehéz felvállalni, hiszen a munkanélküliek egy része nem is kíván elhelyezkedni, inkább a könnyebb utat választva jár tanfolyamról tanfolyamra. A résztvevők másik csoportja el akar ugyan helyezkedni, de az átképzések közül egyre kevesebb az, amelyik valós piaci igények alapján működik. Kezdetben ugyanis tényleg eltért a képzettség szerkezete a kereslet szerkezetétől, időközben azonban elindult egy olyan kiegyenlítődségi folyamat, aminek eredményeként szinte minden területen kisebb-nagyobb mértékű munkaerő felesleg jelentkezik, így az átképzési feltételek vállalása is egyre nehezebbé válik. Fontos megjegyezni azt is, hogy ezeket az átképzéseket a munkaügyi központok finanszírozzák a megkötött szerződések alapján, tehát a tanulók inkább a bizonyítvány megszerzésében, és nem a tanulmányon való részvételben, a tényleges tudás megszerzésében érdekeltek.

Ahogy nehezebbé vált a munkából kiesettek átképzése, úgy kellett a képző intézményeknek újabb lehetőségeket keresniük. Az egyik irány a különböző pályázati keretek között végzett továbbképzés, ahol legalább részben a hallgatóknak is hozzá kell járulniuk a képzés költségeihez. A másik megoldás olyan továbbképzések és átképzések indítása, ahol a képzés költségeit az állam magára vállalja. Ide tartoznak azok a hátrányos helyzetű csoportok, amelyeknek elhelyezkedése rendkívül nehéz, de az esélyegyenlőség biztosítása érdekében az államtól joggal elvárható, hogy mindent tegyen meg ennek a rétegnek a támogatásáért. Főleg akkor, ha a résztvevők vállalják a tanulást, az új ismeretek megszerzésével kapcsolatos plusz terheket. Így a képzési piac egyik kiemelkedő szegmense lett a hátrányos és halmozottan hátrányos rétegek továbbképzése és átképzése.

A HÁTRÁNYOS HELYZETŰEK KÉPZÉSE

Hazánkban a hátrányos helyzetűek, mozgáskorlátozottak, látássérültek, transzplantáltak életkörülményei egyre nehezebbek. A foglalkoztatásukat az állam csak bizonyos körülmények között támogatja, így legtöbbször a továbbképzésre nem is gondolnak. Mindezek mellett a képzés feltételei is kevés helyen adóttak, az infrastruktúra (akadálymentesített környezet) nem megfelelő, hiányoznak azok a módszerek, amelyek biztosíthatnák az eredményes felkészülést a vizsgákra és a későbbiekben a tanultak hasznosítására.

Debrecenben immár negyedik éve folyik egy sikeres program, ami az Inform-Team kft irányításával kifejezetten hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű emberek felkészítését vállalta fel

azzal a céllal, hogy segítséget nyújtson saját életkörülményeik javításához, illetve új munkalehetőség megtalálásához. A jelentkezők az OKJ bizonyítványt nyújtó európai uniós pályázatíró tanfolyamon vesznek részt. A tananyag és a tanfolyam választása célirányos, hiszen nagyon sok esetben szükséges, hogy a hátrányos helyzetűek pályázatok beadásával és elnyerésével juthassanak olyan forrásokhoz, amelyek életfeltételeiket és a társadalmi helyzetüket, kapcsolataikat javítani tudják. Hasonló módon az általuk létrehozott civil szervezetek is pályázatokon keresztül juthatnak a szervezet tevékenységét legalább részben finanszírozó forrásokhoz. A pályázatok készítése munkalehetőséget is jelenthet számukra, bár azt mindig hangsúlyozzuk, hogy erre csak igen kicsi az esély. A tanfolyam elvégzésének egyik fontos eredménye, hogy a résztvevők életminősége jelentősen javulhat. Az Internet használatának megtanulásával, az új formális és informális kapcsolatok megszerzésével megismerhetik a pályáztatás rendszerét, a hátteret, az elkészítési és bírálati szempontokat. Ma már ennek a rétegnek is szembe kell nézni azzal, hogy a szociális háló ellenére többletforrásokhoz csak projektfinanszírozással, pályázati források elnyerésével juthatnak. Ehhez meg kell tanulniuk a szükséges információk megszerzésének módját, az információ feldolgozását és a projektek összeállításának folyamatát. Különösen fontos mindez abból a szempontból is, hogy mind hazánkban, mind az Európai Unióban a pályázatok keretein belül egyre nagyobb figyelmet szentelnek ennek a társadalmi rétegnek. Amennyiben viszont hiányzik a felkészültség, és nem sikerül megfelelő projekteket megfelelő színvonalon összeállítani, akkor a források is elmaradnak.

A továbbképzés másik eredménye a csoporthoz tartozás erősítése, a kommunikációs kapcsolatok elősegítése. Ez a réteg ugyanis nemcsak az egészségügyi problémák miatt tekinthető hátrányos helyzetűnek, hanem azért is, mert nem tud olyan csoporthoz tartozni, ahol a társadalmi szintű igényeit ki tudná elégíteni. Amennyiben ezen a problémán sikerül segíteni, az már önmagában is jelentős javulást eredményez. Lehetővé válik új életcélak kitűzése, az együttműködési készség javulásával jobb lesz a résztvevők kedélyállapota, javul a közösségi aktivitás. Ennek eredményeként olyan közös projektek jönnek létre, amelyek nemcsak bevonják a hátrányos helyzetűeket a munkába, hanem aktív szerepet is biztosítanak számukra.

A KÉPZÉS FELÉPÍTÉSE

A felkészítéshez új szemléletre és új módszerekre volt és van szükség. A csoportok tagjainak más és más egészségügyi problémái voltak, így nem lehetett homogén csoportról beszélni. A mozgássérültek mellett voltak gyengén látók, vakok, illetve egyéb egészségügyi problémával küzdők. Kifejezetten támogattuk, ha ugyanezen csoportokba egészséges emberek is bekapcsolódtak. Egy ilyen heterogén összetételű közösség felkészítése nem egyszerű feladat. A résztvevőken el kell sajátítaniuk az elméleti tananyagot, és emellett a gyakorlati feladatokat is meg kell oldaniuk. Ebben a képzésben igen nagy hangsúly helyeződik a gyakorlatra, mert a későbbiekben a tanulóknak tényleg sikeres pályázatokat kell írniuk, tehát nem kaphatnak olyan képzést, ami nem biztosítja a maximális felkészítést számukra.

Az elméleti anyag átadása első közelítésben viszonylag egyszerűnek tűnik, mivel általában elég a tananyag előadása, a vizsgára a mellékelt könyv és tételsor alapján fel lehet készülni. Ne feledkezzünk meg azonban arról, hogy a csoportban vakok és gyengén látók, kéz sérültek is vannak, így a jegyzetelés és a tananyag elolvasása már nem olyan egyszerű feladat. Az előadónak olyan felépítésű előadásokat kell tartania, amelyek egyértelműen egy adott téma, vagy kérdés anyagát dolgozzák fel, jól nyomon követhetőek, jól érthetőek. A jegyzetelés többnyire diktafonnal történik, ezért mindig hangosan, érthetően kell beszélni. Minden, a vizsga szempontjából fontos kérdést érinteni kell, így az előadás lesz a későbbi vizsga „tankönyve”. Ezért is fontos, hogy az előadás belső logikája alkalmazkodjon a vizsga kérdéseire, és ha szükséges, akkor egy-egy témát több összefüggésben, több

részhez csatoltan is ki kell fejteni. Fontos a viszonylag egyszerű mondat szerkesztés, mert a bonyolult utalásokkal terhelt szöveg nehezebben érthető, nem segíti a vizsgára készülést.

A második szakasz a gyakorlati felkészítés, ahol meg kell tanulni az elméleti tananyag alapján a konkrét projekt összeállítását, stratégiai alapozását, a pályázati formába öntést, valamint a menedzseléshez szükséges gazdasági alapokat. Ezt a munkát a gazdasági életben ma már szinte mindenütt alkalmazott team munka segítségével végezzük. A képzés során a csoport előbb egyszerű célfeladatokat old meg, majd fokozatosan jut el az uniós szintű nagyobb terjedelmű és nagyfokú fegyelmet igénylő projektekig. A gyakorlati időszak végére mindenki képes önállóan is megoldani egy közepes nehézségű, az operatív programok közé tartozó pályázatot annak minden szükséges mellékével és mellékletével együtt.

A harmadik szakasz egyénileg vagy kiscsoportosan (1-3 fő) zajlik. Minden hallgatónak önállóan kell elkészíteni egy uniós szintű pályázatot olyan témából, ami saját vagy szűkebb környezete számára a közeli jövőben hasznos lehet. A téma kiválasztása még a gyakorlati fázisban megtörténik, így a kezdeti munkában segítséget jelent a csoport, a tagok véleménye. A dolgozat elkészítését konzultáció formájában segíti a gyakorlatvezető tanár. Először a stratégiát állítja össze a hallgató, majd a gazdasági számításokat készíti el úgy, hogy azok alátámasszák a stratégiában megfogalmazott akció programot. Az utolsó szakaszban a dolgozat készítője a társadalmi összefüggéseket vizsgálja, és összeállítja a pályázathoz szükséges mellékleteket, valamint a kiegészítő dokumentációt. A konzultációk az egyes részfázisokhoz kapcsolódnak, ellenőrzik az elvégzett munkát, és közös munkában összeállítják a következő időpontra elvégzendő feladatokat. A végeredmény a kész dolgozat, amit szakmai alapon bírálnak a vizsga során.

A TEAM-MUNKA ÚJ SZEMLELETŰ ALKALMAZÁSA

A címben nem véletlenül maradt az angol megnevezés, mert ezzel is érzékeltetni akarom, hogy itt másról van szó, mint a hagyományos, az oktatásban már használt csoport munkáról. Jelen esetben megpróbáltunk ragaszkodni a gazdasági életben alkalmazott team-munkához. Ez a projekt feldolgozó módszer elsősorban az értékelemzéssel terjedt el a gazdasági élet területén, ám ma már attól függetlenül is alkalmazzák, de az eredeti módszeren több területen változtattak. Munkánk során megpróbáltunk a klasszikusnak számító értékelemzési team-munkához ragaszkodni, annak konvergens és divergens szakaszaival együtt.

A csoport

A csoport eltérő képességű és felkészültségű emberekből áll, a résztvevők száma nem lehet több nyolcnál. A tagoktól elvárt a maximális együttműködés, az aktív részvétel a feladatok megoldásában. A fizikai és egészségügyi különbségek miatt fokozottan jelentkezik egymás segítségének igénye. Természetesen itt is kialakul az informális vezetés, de ez mindig párosul a lemaradók segítségével, hiszen a feladatot együtt kell megoldani. A projekt feldolgozásánál és a pályázatok kidolgozásánál a csoportos döntések kerülnek előtérbe, ám ezt nagyban meghatározza az adott területhez tartozó szakértő információs bázisa és érdekérvényesítő képessége. A feladatmegosztás a csoport belső ügye, ezt a képességek befolyásolják, egy-egy részterületet akár két-három ember is felvállalhat. A tanári segédlettel zajló együttműködésre hetente 2-3 alkalommal, alkalmanként 3-6 órában kerül sor. Emellett a csoport egyes részcsoportjai külön is együttműködnek, hogy a következő ülésre az adott részfeladatokat kidolgozzák. Akik inkább az egyéni munkát választják, azok szintén elvégzik a rájuk bízott területhez kapcsolódó anyagok feldolgozását. A csoportos tevékenység során közösen végzik el az elemzéseket és készítik el a szükséges projektrészeket. A képzés mellékterméke, hogy a csoport tagjai között szoros kapcsolat alakul ki, már ekkor megfogalmazódnak olyan

ötletek, amelyek a későbbiek során önálló projektek keretében kidolgozhatók. Néhány esetben non-profit szervezetek megalapításával sikerült olyan jogi személyiségű szervezetet létrehozni, amelyek helyi és regionális szinten alkalmas pályázatok készítésére, projektek lebonyolítására.

A feladatok

A csoportoknak az oktató irányításával kell egy egyértelműen meghatározott szabályrendszer figyelembe vételével saját projektet megvalósítaniuk. A csoport határozza meg a feladatot, kidolgozza a stratégiát, egyértelműsíti az elérendő célokat, és részletesen kifejti a megoldási javaslatokat. Mindeközben a stratégiaépítés szabályainak betartását az oktató ellenőrzi, tehát mindegyik csoport azonos keretek között dolgozik. Először könnyebb, hazai pályázatokhoz készülnek el a projektek. Itt civil szervezet működését modellezzük, és annak céljaihoz dolgozunk ki olyan projektet, ami pályázati formába önthető, és szorosan kapcsolódik egy éppen aktuális pályázati kiíráshoz. Így biztosítjuk a téma aktualitását, lehetővé tesszük, hogy megfelelő ötlet esetén akár ebben a fázisban már valós pályázat születhessen. Amennyiben valamelyik csoport nem tud önálló projektet kidolgozni, akkor az oktató egy esettanulmányként létező projekt fő paramétereit adja meg, és ez alapján kezdi el a csoport a munkát.

A projekt kidolgozása

A csoport az önálló témaválasztás után kidolgozza a stratégiát. Megkapják a konkrét pályázati felhívást, de meg kell szokniuk, hogy előbb a projekt háttérét kell kidolgozni vagy értelmezni, és csak ezután szabad a pályázat részleteit vizsgálni. A már létező projektet vagy esettanulmányt kell olyan szemszögből közelíteni, hogy megtalálhassuk a pályázati kiírásnak megfelelő pontokat, és ez alapján sikeres pályázatot készíthessünk. Az egyik legfontosabb elsajátítandó elem tehát az, hogy a mindenkor feladat háttéranyagát kell összeállítani, meg kell határozni azokat a paramétereket, amelyek rugalmasan változtatva a pályázatok szempontjából sikeresek lehetnek. Ez azt is jelenti, hogy esettanulmányok feldolgozásakor sem egy konkrét esetet vizsgálunk, hanem csak annak kereteit adjuk meg. Ennek alapján a csoport lényegében egy új esettanulmányt készít. A munkafolyamathoz tartozik, hogy a csoport tagjai nem kapnak kidolgozott projektet vagy pályázatot. Az elméleti tananyag és az oktató vezetésével az adott kereteket alkalmazva mindent saját maguknak kell végigvezetniük. Így nem eshetnek abba a hibába, hogy mechanikusan másolnak le pályázatot, amelyeket a bizottság a belső logikai hibák miatt fog elutasítani.

Visszacsatolás

A team-munka megtanulásához fontos, hogy olyan visszacsatolási módszert alkalmazzunk, ami egyrészt ösztönzi a résztvevőket a folyamatos együttműködésre, másrészt segíti a helyes magatartásforma elsajátítását. Visszacsatolás nélkül a team tevékenysége nem a feladat lényegére irányulhat, így a megoldás is elmarad a várakozásoktól. A kudarcélmény úgy befolyásolhatja a tagokat, hogy végül akár fel is hagyhatnak tanulmányaikkal. Ne feledjük el, hogy a gazdasági életben a jól működő vállalkozások is külső szakértőt vagy önálló belső képzési munkacsoportot alkalmaznak. A kezdő csoportoknál még fontosabb a további működést segítő konzultáció és visszajelzés. Az első feladatoknál minden csoport mellett fél órát tölt az oktató, inkább figyel és megfelelő irányba tereli a csoport munkáját. Egy óra önálló működés után ismét fél órát szán a csoport ellenőrzésére és az addigi munka értékelésére. Emellett a további tevékenységhez is megadja a szükséges kezdeti információkat. A projekt fontosabb részfejezeteiről a csoport szóvivője prezentációt tart, majd válaszol a többiek kérdéseire. A beszámolót röviden értékeli az oktató is. A későbbiekben már nagyobb önállóságot kapnak a csoportok, bár a folyamatos oktatói kontroll érvényesül, elsősorban azért, hogy a projekt

megvalósítása a lényegi működést szabályozó keretek között maradjon. Az egyes pályázatok elkészülése után már egy hosszabb beszámoló és értékelés következik. Az utolsó közös feladatot a csoportok lényegében önállóan oldják meg, az oktató csak kifejezett kérésre kapcsolódik be a munkába, és akkor is inkább információ nyújt, esetleg az elméleti háttérrel segít tisztázni. A csoport tagjai így képessé válnak az önálló munkára, minden feladatot közösen elvégznek, egymást segítik.

Záródolgozat készítése

A team-munka utolsó szakasza egyben felkészülés arra az interaktív, részben csoporthoz is kötött záró feladat megoldására, ami a tanfolyami tevékenység értékelését is jelenti. A dolgozatot, egy konkrét projektet önállóan kell összeállítani, ehhez el kell készíteni egy az adott időszakban is érvényes kiírás alapján a konkrét pályázatot. A munka során minden külső biztatás nélkül is megvalósul a team tagjainak további együttműködése, az oktató csak a személyes konzultációk alkalmával segíti a projektanyag összeállítását. Az egyéni konzultációk rövidek, 45 percig tartanak. Ebben a keretbe kell beleszorítani a tanulónak minden kérdését úgy, hogy közben az addig elvégzett munkáról is értékelést kapjon. Ez az időnyomás serkenti az intenzív, lényegre törő tevékenységet, a feladat célorientált megoldását.

AZ EREDMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE

A team-munka alkalmazásával sikerült elérni, hogy a hátrányos helyzetű résztvevők a tanfolyam egyes szakaszaiban olyan egyéni és közös sikereket érjenek el, amelyek alapján nem hagyják félbe tanulmányaikat, sőt a nem sérült társaikhoz képest többen szerezzenek bizonyítványt. Az adatok egyértelműen alátámasztják, hogy a kezdeti szakaszhoz, az első csoportokhoz képest a módszer egyre gyakorlottabb alkalmazásával a tanfolyamot sikeresen befejezők aránya összességében is növekedett, de a hátrányos helyzetűeknél a növekedés mértéke nagyobb. Ennek lehet természetes az is az oka, hogy az egészségesek toleranciaszintje nem volt elegendő a csoportos munka elvégzéséhez. Az adatok viszont az egészségeseknél is az első kisebb visszaesés után növekedtek. Fontos kiegészítő információ, hogy a hátrányos helyzetűek esetén a képzés befejezésének elmaradása nem jelentett visszafizetési kötelezettséget, az egészségesek viszont teljes egészében saját forrásból finanszírozták a tanulmányaikat. Az eredmény ebből a szempontból nézve még jobbnak értékelhető, bizonyítja azt a kezdeti feltevést, hogy a gazdasági életben bevált, a különböző szinteken és különböző előképzettséggel rendelkező egyénekből létrehozott teamek az oktatás területén is sikeresek lehetnek, ha a gazdasági élthez közel álló, projekt típusú feladatok megoldása a képzés fő célja.

Év	beíratkozottak	hátrányos helyzetűek	végzettek	hátrányos helyzetűek
2003	92	64	84	57
2004	114	62	95	53
2005	76	58	63	53
2006	48	44	42	41

1. táblázat A tanfolyamot elkezdők és elvégzők

IRODALOM

Bálint Sándor – Erdősi Gyula – Nahlik Gábor: Csoportos szellemi alkotó technikák. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest 1984.

- Buldiosky, G.: T-Kit amit a képzésről tudni kell. Képzés teamekben. Letöltve: 2006. 04. 25. <http://www.youth-knowledge.net/INTEGRATION/TY/Publications/tkits/tkit6/hungarian/introduction.pdf>
- Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest 1984.
- Miles, L. D.: Értékelemzés. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest 1973.
- Oktatási Minisztérium: Bevezetés a minőségfejlesztésről való gondolkodásba Letöltve: 2006. 04. 25. http://www.om.hu/letolt/kozokt/c2000_3.rtf
- Weidenmann, B.: Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. JPTE FEFI, Pécs 1995.

REISZ TERÉZIA

MENTORKÉPZÉS A PTE FELNŐTTKÉPZÉSI ÉS EMBERI ERŐFORRÁSFEJLESZTÉSI KARÁN

A HUMÁNERŐFORRÁS FEJLESZTÉSÉNEK TÉRSÉGI PROBLÉMÁI

A humánerőforrás fejlesztés egyik fontos eleme a közoktatási intézményrendszer, amely egyrészt meghatározza egy adott térségben élő népesség gazdasági, társadalmi mobilitási esélyeit. Másrészt a művelődési intézményrendszerrel együtt biztosítja azokat az intézményi kereteket is, amelyek segítik a felnőtt népesség képzését, és életkörülményeit. Az intézményhálózat, térbeli mintázatai és területi folytonossága jól tükrözik egy adott időpontban a népesség alapellátási hozzáféréseinek lehetőségeit, valamint a makro és az ágazati politikai folyamatok területi hatásait.

A korábbi évek központból vezérelt településpolitikája, gazdaságpolitikája és oktatáspolitikája regionális különbségeket és **egyenetlen fejlettségű közoktatási és művelődési térszerkezetet eredményeztek**. Mindezek jellegzetes nyomot hagytak a közoktatási és művelődési intézményhálózaton és közvetett módon ma is meghatározzák, multiplikálják a humánerőforrás fejlesztésének térségi lehetőségeit (Reisz, 2004.). A vagyoni tőke, így az infrastruktúra, az intézményműködtetéshez szükséges eszközök és a források tartósan szűkös állapota a közszolgáltatás eszközfeltételeinek csak egyik eleme. Nem alakulhatott ki a forráshiányos térségben innovációs potenciál, amely az ágazati fejlesztéseket alulról generálhatta volna, mert az öngazgatásra épülő **önfejlesztő modelleket a monolitikus rendszer kiiktatta**. Sem törvényalkotásban, sem a helyi és regionális szabályozás szintjein sem az ágazati vezetés, de maga a pedagógustársadalom sem képviselte kellő erővel az oktatási rendszer területi politikájának ügyét. Az intézményhasználók és családjaik pedig ma is szerény érdekképviseléssel rendelkeznek. A szülői és tanuló szerény részvételi hagyományok és kezdetleges technikák, valamint a meglévő jogi lehetőségek is rendre erőtlennek bizonyulnak a döntéshozókkal szemben.

A közigazgatási, a területi- és az oktatáspolitikai fejlesztések fáziskésései sem kedveztek a kiegyenlítő területi folyamatoknak. A modernizálás megtorpanásával **a területi közoktatás-irányítás és tervezés decentralizált fejlesztése is megrekedt**, amelynek hiányában a térség humánerőforrásának fejlesztése is kényszerpályára került. Az intézményhálózat területi struktúráját és működését befolyásoló tényezők között szerepet kapott a középszintű tanügy-igazgatás is. De csak 1996-ban kezdődött meg a területi közoktatás-tervezés és csupán részleges jogokkal formálhatta a humánerőforrás fejlesztésének térségi arculatát. Hatása ma is csekély és egyre súlytalanabb az intézményhálózat alakításában, amelynek egyik oka az, hogy a reform félbe maradt. A regionális folyamatok ágazati törvényi háttérének hiánya és megkésettisége a szakmailag magukra hagyott intézményfenntartó önkormányzatokat és az iskolákat kiszolgáltatva a költségvetési szemléletű közigazgatási főhatósági irányításnak. A területfejlesztési törvény és nemzeti program készítőinek látóköréből kimaradt az oktatási rendszer területi fejlesztése, ami számos szakmai kérdést és máig megoldatlan rendszerjellegű problémát hozott felszínre. Így az uniós csatlakozás előkészületei és az azt követő források fogadása során is hiányoztak a közoktatás területi irányításának háttérintézményei. Az ágazat megkésett a jogharmonizációval és a programfejlesztéssel is, ezért a csatlakozási munkálatokban nem érvényesíthette a humánerőforrás fejlesztés területi érdekeit. Nem alakult ki az **uniós térségi közigazgatás, tanügy-igazgatás és a helyi települési szinteket érintő tervezés és programfejlesztés gyakorlata**, amely feltétele a támogatási alapok elérésének és hatékony felhasználásának. Még várát

magára a helyi közoktatás-politikára alapozó területi szemléletű, átfogó térségi fejlesztési koncepció kidolgozása, amely a regionális politika eszközének tekintheti a humánerőforrás fejlesztését.

A BARANYAI TÉRSÉG HUMÁNERŐFORRÁS FEJLESZTÉSÉNEK TERÜLETI FOLYAMATAI

PTE FEEK Pedagógiai Kutatócsoportjának a KSH Baranya megyei területi statisztikáján alapuló területi közoktatási adatbank 1988–2003. évre vonatkozó közoktatási és demográfiai adatai szerint jelentősen átrendeződött a megye közoktatási hálózata. **Baranyában, 1988-ban összesen 550 közoktatási intézmény (óvoda, iskola, középiskola) volt. 2002-re a működő létesítmények száma 322-re apadt, ezzel a 237 intézmény megszüntetése az alapellátási intézményhálózat 43,1 %-os csökkenését eredményezte.** A közoktatási funkciók területi változásait vizsgálva kitűnik, hogy a 302 baranyai település többségében (56,1 %) **már korábban sem volt és ma sincs óvoda.** 1988 óta pedig további 14 (4,7 %) községben folytatódott a létesítmények bezárása, illetve 19 önkormányzat alapított az eltelt másfél évtizedben óvodát.

Az alapfokú oktatás iskolai hálózatban is folyamatos csökkenésnek lehettünk tanúi. 1988-ban még összesen 252 iskolában tanítottak, de a számuk 2002-re 139-re csökkent. A fogyó gyermeklétszám és az elnehezedett működtetési körülmények következtében 113 település zárta be iskoláját. **Ma a baranyai települések 55,3 %-ában nem működtetnek önállóan iskolát,** mert a minimális infrastruktúra sem áll rendelkezésre.

A szervezeti koncentráció egyik markáns térségi kísérőjelensége, az oktatási feladatokat ellátó **fenntartói társulások megalakulása.** 1989-től kezdődően fokozatosan nőtt a társulások száma, így 2003-ban már 63 intézményfenntartó társulási központ működött 156, főként kistéleplési társult tagjával. Többnyire az iskolai, kisebb mértékben az óvodai alapellátást szervezik a társulási központokban. A többcélú kistérségi társulások megjelenése előtt a pécsváradi, a siklósi, a szentlőrinci és a harkányi térségekben a társulások működése visszafogott volt. A 2004-ben életre hívott új típusú társulási forma a sellyei kistérség kivételével mindenütt elterjedt. A többcélú kistérségekről szóló törvény hatására és az új pénzügyi szabályozók finomodásával az új intézményműködtetési modell teljes körű elterjedése várható.

A megyében az évtized elején 43 középfokú intézmény volt, **ma Baranyában, 81 középiskolában oktatnak.** Az intézménycsökkenés az átalakulóban lévő szakmunkásképzéssel foglalkozó iskolatípusokat érintette, amelyekből 1998-ra 13 megszűnt, vagy beolvadt más iskolába. Növekedett az érettségit adó középiskolai hálózat, amelyet struktúraváltozás is kísért. 2003-ra 38 - főként érettségit adó - intézménnyel nőtt a gimnáziumok és szakközépiskolák száma. A középfokú iskolahálózat bővülése a városokra koncentrálódik, a kistérségi középiskolák gyarapodása azonban stagnál. Az új létesítmények a növekvő lakossági iskoláztatási igényeket szolgálták ki és jelentős szerepet vállaltak az ifjúsági munkanélküliség levezetésében. Az 1990–1995 évek között megindult **iskolaalapítási láz azonban hamar alább hagyott,** mert az újszülött városok már egyre nehezebben birkóztak meg a többletfeladatokkal. A fenntartási gondok súlya alatt a települési önkormányzatok arra kényszerültek, hogy átgondolják szerepüket, illetve igen gyorsan kivonultak a középiskolák működtetéséből. Megszaporodtak a megyei fenntartású középiskolák és hasonló okok miatt nem erősödhetek meg az egyházi és civil szervezetek intézményműködtetési kezdeményezései sem. **A középiskolai beiskolázás élénkülése** a megyeszékhely és a városok után elérte a kisebb településeket is. Amíg az országos expanzió a szakközépiskolákban és másodsorban a gimnáziumokban fut csúcsra, addig Baranyában a hagyományos iskolatípusok, a gimnáziumok és érettségi nélküli szakképzések a beiskolázások célpontjai. (Reisz, 2005.)

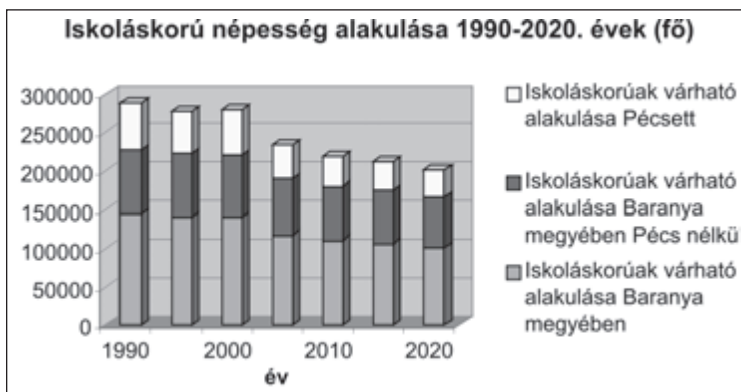
Az 1990-es évektől kezdve leépültek a **kiegészítő művelődési funkciók intézményei**. Megcsapant a kollégiumok-, a könyvtárak-, az ifjúsági klubok-, a művelődési házak-, és a mozik száma is. Az új típusú és új funkciókat biztosító információhordozó – és elosztó rendszerek – a multi - centerek, tele - posta házak – megjelenésük óta működtetési gondokkal terheltek, mert nem épültek bele a normaív finanszírozási rendszerbe. A kulturális intézmények eróziója különösen az aprófalvakban eredményeztek fehér foltokat. **A hiányjelenségek mára nehezen pótolható tőkevesztéseget eredményeztek a megyei humánerőforrás fejlesztésében.** A művelődési intézmények ugyan hagyományosan nem sorolhatóak be a kötelező közszolgáltatásokat nyújtó alapellátás intézményi struktúrába, azonban létük és biztonságos működésük fontos azokban a kistérségekben, ahol hagyományosan szegényes a kulturális infrastruktúra. Ma már ismert tény az is, hogy a háttérintézmények gazdasági, közlekedési infrastruktúrája sajátos módon szelektálja adott térségben a népesség szociális, kulturális, gazdasági, fogyasztói, intézményhasználói összetételét. A rurális térségekben a potenciális intézményhasználó réteg ritkulásával csökkent az a motiváló erő, amely a művelődési, oktatási hálózat szerkezetének és tartalmi működésének fejlődését ösztönözhetné. A színvonalas és teljeskörű közszolgáltatások keresletét gerjesztő iskolázottabb réteg hiánya miatt szűkülnek a térség humánerőforrás fejlesztésének lehetőségei, ezek a tényezők közvetett módon újratermelik a térség társadalmi hátrányait.

Évszám	Község	Város	Összesen
1988.	36,9	63,1	100,0
2002.	42,1	57,9	100,0

1. táblázat Az élve születettek Baranya községeiben és városaiban (százalék). Forrás: Baranya megye statisztikai évkönyv 1988–2002. kötetei Oktatási fejezetek számított adatai KSH, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 001, 2002, 2003. Pécs

Gondot okoz a folyamatosan csökkenő és tartósan alacsony gyermeklétszám, (Jelenkutató Intézet, 2001.) amely több áttétellel a már meglévő hiányok differenciálódását, valamint a további területi egyenlőtlenségek halmozódását vonja maga után. Az okok között **erősödnek a demográfiai eredetű társadalmi és szocioökológiai jelenségek.** A városi és falusi térségek közötti élveszületési arány megváltozott. Csökkent a városokban megszületetett csecsemők száma és a városi népesség korösszetétele is átstrukturálódott. Azonban az utóbbi években a rurális térségek élveszületési rátája stagnál, illetve mérsékelten nő. Mindez a falvakban azt is jelzi, hogy a közoktatáskorú gyerekek számának csökkenése lelassult. A demográfiai, és a szocioökológiai tényezők következtében a művelődési, felnőttoktatási és közoktatási hálózat oktatási funkcióinak átstrukturálódása és az intézmények számának csökkenése immár az 1000 – 1500 főnél népesebb településeken is megindult. A közszolgáltatások bizonytalanságai a ma még fejlettebb alapellátású - mohácsi és komlói kistérségek népesebb településein is – az oktatási és művelődési intézményhálózat leépülését indították el.

Várható, hogy az **intézményhasználó népesség száma a városokban tovább apad, a kisebb településeken viszont stagnál, illetve lassan növekszik.** Pécs elszívó hatása élénkül, és ezzel gyarapodnak a működtetési problémák a szélesedő pécsi szuburbanizációban (Belunsky, 2004.) és a baranyai kisvárosokat övező aprófalvas térségekben is. A közeljövőben a tanulókért zajló verseny tovább erősödik és a közoktatási intézményi alapellátás a markáns térség szervező erejű városokra koncentrálódik. Előre jelezhető az is, hogy a depressziós területek földrajzi kiterjedtsége nő, így szaporodnak a kisiskolák sorsával és a térségi humánerőforrás fejlesztésével kapcsolatos kérdések is.



1. ábra Az iskoláskorú népesség alakulása 1990-2020. években (fő)

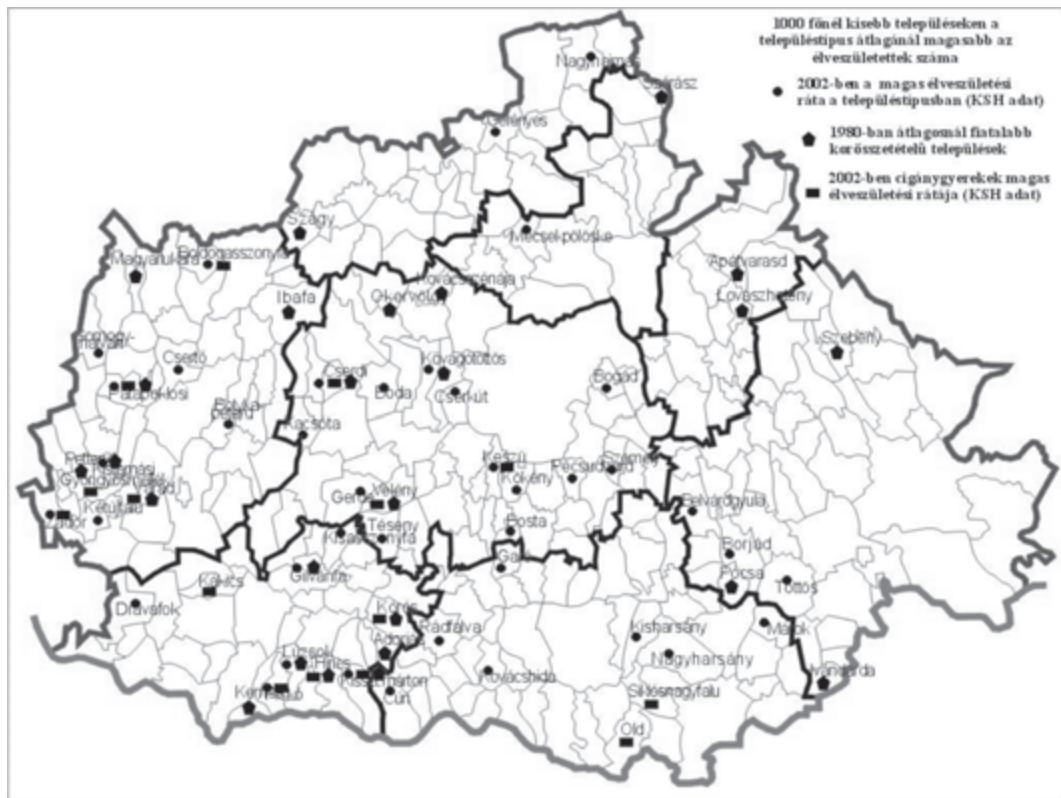
Forrás: A Jelenkutató Intézet 2001. év januári népességi előrebecslése alapján

Az alacsony lélekszámú községekben többletfeladatokat igénylő – a hátrányos helyzetű, a több nemzetiségi, a nagyarányú cigánylakossággal rendelkező – településeken a közszolgáltatási gondokat a lakosság társadalmi összetételének átrendeződése és számos új alapellátási probléma szaporította meg. Az 1.000 főnél kisebb községek és aprófalvak sorában 28 településen tartósan növekszik az élve született gyerekek száma. Ami azt jelenti, hogy óvodai és alapfokú képzést nyújtó intézmények működtetésére is elegendő számú gyermek él a térképünkön jelzett falvakban. Az évtizedek óta megoldatlan foglalkoztatási, munkaerőpiaci, lakhatási- és szociálpolitikai, elmaradt infrastruktúrával szembe fordított fejlesztési problémák következtében az intézmények, valamint az óvodás és iskoláskorú gyerekek térbeli elhelyezkedéséből adódó aránytalanságok az intézményhálózat térszerkezeti inkongruenciájához vezettek. Az új típusú egyenlőtlenségeket az jellemzi, hogy a térségi közoktatási tér egyes pontjain hiányoznak az ellátó intézmények, ugyanakkor a megye más települési egységeiben nő a képzőhelyek és közszolgáltatások túlkínálata. Feltehetjük, hogy ez a helyzet regionális összefüggésben is értelmezhető.

Adataink szerint az aprófalvas térségekben az elaprózott intézményszerkezet iskoláit egyik korszakban sem lehetett hatékonyan, illetve gazdaságosan működtetni. (Reisz, 2004.) Eddig sem volt, de jelenleg sincs olyan térségi komplex fejlesztési program, amely nemcsak az üzemgazdaságossági megfontolások, hanem a horizontális célkitűzések mentén gondolná át az erőforrások összetételét és mértékét a tartósan hátrányos helyzetű térség szociális-munkaerőpiaci-humán erőforrás fejlesztésében. Az egy szempontra fókuszáló kistérségi fejlesztési logika helyett a differenciált területi humán erőforrás fejlesztési stratégiák átgondolását további regionális, demográfiai és szociális tényezők indokolják.

A hatékony területi humán erőforrás fejlesztési stratégia hiánya miatt növekednek az iskolázottság és az oktatási rendszer hatékonyságában megnyilvánuló területi és regionális különbségek is (Vári, 1997, Csapó, 1998.). A hátrányos helyzet újratermelődése nem magyarázható csupán az életpályák sajátos életvezetési stílusával vagy az egyéni habituális szempontokkal. Egyre jobban kiszélesednek és differenciálódnak a társadalmi és gazdasági esélyegyenlőtlenséget kiváltó okok. Az iskola hatékonysági összetevői között egyre jelentősebb tényezővé vált a település fejlettsége. Az iskolai tudás elért teljesítményének fontos magyarázó eleme a település szocioökológiai környezete, így a népesség iskolázottsága, a foglalkoztatási szerkezete, az önkormányzati bevételek nagysága és számos környezeti tényező. A települések különböző infrastruktúrával, munkaerőpiaci, intézmény ellátottsági, iskolázottsági helyzete mögött eltérő anyagi, szociális, kulturális tőkebefektetési potenciállal rendelkező intézményhasználat állnak. A települések előnyös, illetve hátrányos

státusza erőteljesen befolyásolja a települési intézmények működési feltételeit és az oktatás eredményességét. Az egyes környezeti hatások összeadódnak és kumuláltan jelennek meg az iskola eredményességében. Így a kvalifikálatlanabb szülők munkaerőpiaci pozícióval jellemzően rossz, szerény kulturális és szociális körülményeket biztosítanak családjuknak, az anyagi áldozatvállalási képességük alacsony, akik szerény eredményekkel, többnyire hátrányos helyzetű településeken, forráshiányos önkormányzatok által fenntartott iskolákban taníttatják gyermekeiket. Megfigyelhető a térségben az is, hogy a nagyobb lélekszámú településtípusokban szélesebb választékú és minőségükben is jobb oktatási szolgáltatásokat nyújtó intézmények működnek. Ám a jelentős önerővel rendelkező kisebb települések is képesek kimozdulni a településlejtő által meghatározott hátrányos státusból, s ez ma mérhető az iskolai teljesítményekben is (Reisz, 2003).



1. térkép Iskola nélküli, de magas élve születési rátájú baranyai települések, ahol a településtípus átlagánál magasabb a cigány csecsemők születési aránya 2001. évben. Forrás: Baranya megye statisztikai évkönyv 1988, 1993, 1996, 2002. kötetei, Oktatási fejezetek számított adatai KSH, Pécs, 1989, 1994, 1997, 2003., és Barakonyiné Winiczai Klára: Baranya aprófalvas településhálózatának múltja és jelene, Baranyai Krónikáírás 7. szám, Baranya Megyei Levéltár, Pécs, 1984. 69. oldal

A makroszintű, oktatásszociológiai kutatások jóvoltából az iskolázottság és a társadalmi mobilitás területi összefüggéseire vonatkozóan számos adat áll rendelkezésre (Ferge-Gazsó-Háber-Pataki- Tanczos-Várhelyi, 1971., Gazsó 1997., Kozma 1987., Enyedi, 1993., Liskó-Andor, 1999.). Az egyéni és térségi hátrányos helyzet újratermelődésének az a sajátossága, hogy a hátrányok halmozódnak, illetve új típusú egyenlőtlenségek jelennek meg, valamint a folyamatok az elmúlt évtizedben felgyorsultak. A térség depressziós helyzetét a népesség alacsony iskolázottsága, a kedvezőtlen jövedelmi és lakásviszonyok, a népesség romló szociokulturális helyzete, valamint a munkaerőpiac

és a térség depressziós pozíciója rendszerszerűen elmélyítették. A hátrányokat magyarázó jelenségek közül azokat említjük meg, amelyek - a megyei jelzőszámok évtizedes tanúságai szerint - generációkról generációkra újratermelődnek.

Az 1949-es népszámlálási adatok alapján - a 7 éves és annál idősebb népesség körében - az analfabéták aránya országosan 5,7 %, Baranyában 6,4 %. A 8 osztályt befejezettek aránya országosan 13,6 %, a megyében 12,9 %, a középiskolát végzettek aránya országosan 3,3 %, a megyében 2,6 %, a felsőfokú végzettek aránya országosa 1,9 %, a megyénkben 0,9 %. Az aprófalvas térségek minden egyes korcsoportjában alacsonyabb az iskolázottság, mint a városokban. A kisebb lélekszámú települések felé haladva csökken az iskolázott felnőtt népesség száma (Népszámlálás, 1991.). A 2001. évi népszámlálási adatok a korábbi hátrányos helyzetet e vonatkozásban is megerősítik. Mind a középfokú képzés és a felsőfokú beiskolázás, mind a diplomaszerezés terén a megye elmarad az országos képzettségi szintektől. A megye népessége mára tartós iskolázottsági hiányokat halmozott fel a Dél-Dunántúli régióban és az egyes kistérségekben (2. számú táblázat, és Területi statisztikai évkönyv, 2001. és Néhány fontosabb népszámlálási adat, 2003.)

A jelenlegi középiskolai beiskolázási adatok tanúságai szerint a közoktatási rendszer elmaradt térségeiben a generációk tudástőke-deficitje újra képződik. A megye egyes kistérségeiben a középiskolás korosztályhoz (14-18 évesek) viszonyított középiskolai beiskolázottak aránya jelzi, hogy a szentlőrinci kistérség (15,8 %), a sásdi kistérség (21,0%), a sellyei kistérség (43, 0%) legelmaradottabb rurális térségein kívül a szigetvári (44,3 %) és siklói (46%) kistérség az átlagos középfokú beiskolázási rátához viszonyítva (ami 52%-os a megyében, országosan pedig közel 75%) is lemarad középiskoláztatásban. Ehhez képest teljesebb iskoláztatási gyakorlatot regisztrálhatunk a komlói (67,0 %), a mohácsi (79,9 %) és a pécsváradi (94,0 %) kistérségekben (Reisz, 2005.) Amennyiben a középiskoláztatás térségi helyzetét összevetjük a felnőtt lakosság iskolázottságával, akkor az egyes kistérségek között hasonló rangsor tűnik elő (2. számú táblázat). Különösen érvényes ez a sellyei-, siklói és szigetvári aprófalvas kistérségekre, ahol a munkanélküli népességnek a foglalkoztatottakhoz viszonyított aránya az országos átlag többszörösét is meghaladja (Hajdú (szerkesztő), 2006.).

A társadalmi, szociális, gazdasági deficitek begyűrűznek a térségfejlesztés, a gazdasági növekedés „kemény” tényezői közé, s a népesség humán erőforrás-potenciáljának kedvezőtlen összetétele további hátrányokat gerjeszt. A területi hátrányok alapellátási, iskolázási, munkaerőpiaci aktivitást jelző mutatókon túl további számos területi index felsorakoztatható, amelyek a térség humán erőforrás allergikus pontjait tükrözik (Baranya megye Területfejlesztési Konceptiója, 1996., Hajdú (szerk.) 2006, Horváth-Faragó, 1995.)

Életkor/ Kistérség	15 éves-x legalább 8 osztály	18 éves-x legalább középiskola	25 éves-x legalább főiskola, egyetem	Elvégzett átlagos osztályok (évfolyamok) száma
Komlói	89,1	27,5	9,15	9,15
Mohácsi	85,6	26,0	9,02	9,02
Pécsi	92,1	45,0	10,11	10,11
Pécsváradi	86,3	23,7	9,01	9,01
Sásd	82,0	20,4	8,50	8,50
Sellye	81,0	17,2	8,29	8,29
Siklós	85,8	23,5	8,75	8,75
Szigetvár	85,9	22,5	8,74	8,74
Összesen	89,1	34,9	9,51	9,51

2. táblázat A baranyai népesség iskolai végzettsége a megfelelő korúak százalékában. Forrás: Területi Statisztikai Évkönyv, KSH, Budapest 2003. 287. oldal, Néhány fontosabb népszámlálási adat 2001.19. 6. táblázat

A hatvanas évek derekától kezdődően az európai térszerveződési folyamatokban erőteljes területi és alapellátási koncentráció zajlott le, ám mindez biztonságosabb szociális és fejlettebb humánerőforrás-potenciál mellett a közellátás új szakági integrált modelljeit eredményezhette. Idehaza a racionalizálásnak főként a fenntartói kör beszűkítésére irányuló módjai honosodtak meg. Ugyanis az erős központi irányítás és az ágazatok közötti verseny miatt kimaradt az a fejlődési szakasz, amely az iskolaköteles és a munkaerőpiacról kiszorult népesség oktatási-szociális alapellátását területi szemléletű, rendszerszerű ágazati integrációval oldotta volna meg. A folyamatos szűkítés és felszabdálás szerkezeti hierarchiát eredményezett a közszolgáltatások intézményhálózatában, amely főként a rurális térségekben növelte az ellátási hiányokat. A népesség alacsony gazdasági és kulturális aktivitása és az ellátórendszer elérhetőségének akadályai jelentősen csökkentik a tudástőke gyarapításának esélyeit. A gazdasági kényszerek begyűrűznek az intézményhálózat hatékonyságát csökkentő indítékok közé. **A hátrányos helyzetű népesség kulturális tőkegyarapításában a kedvezőtlen helyzetű települések intézményei nem biztosítanak valós esélyt a felzárkózásra.**

A megyei helyzetképből láthatóak azok a területi folyamatok, amelyek a humánerőforrás várható regionális fejlettségi státuszát meghatározzák. A baranyai viszonyok nem egyedülállóak. Az ország aprófalvas és ritka városhálózatu térségeiben hasonló folyamatok zajlottak le. A hazai térszerkezeti adottságok beláttatják azt is, hogy a humánerőforrás kvalifikációját, a munkaerőpiaci mobilitását, a növekedési és stabilitási potenciálját a területi folyamatok tovább gerjesztik. A tartós regionális folyamatok egyik „kemény tényezőjére” figyelmeztet Hajdú Zoltán is. „A magyar településállomány nagyságrendileg rendkívül elaprózott elemekből áll. 1999-ben a magyar települések között 1712, az összes település 54,7 %-ának lakosság száma nem érte el az ezer főt, s ezekben a településekben mindössze az ország összlakosságának 7,8 %-a élt. Ez olyan objektív ellentmondás, amelyre minden országban és településekben egyszerre gondolkodó reformnak elemi módon figyelnie kell. Minden közigazgatási megközelítésnek választ kell adnia erre az alaphelyzetre, meg kell válaszolnia a magyar községek több, mint felének jövőbeni közigazgatási lehetőségeit...” (Hajdú, 2001.) Prognosztizálható egyrészt a települési struktúra további elaprózottsága, amely a depressziós térségek további kiterjedését előlegezi meg, ahol növekedni fog a közoktatáskorú ellátásra váró népesség száma, valamint az alacsony mobilitási potenciállal rendelkező, egyre differenciálódó társadalmi összetételű felnőtt népesség száma. A hátrányok változatos típusainak halmozódása vélhetően egyrészt a komplex, szektorközelit területi alapellátás megjelenésével állítható meg, másrészt indokolt a tervezés és fejlesztés filozófiájának újragondolása. A főként többcélú kistérségi közellátás felé tartó jelenlegi fejlesztési szándékok mellett kívánatos lenne teret nyitni a több szempontú tervezési, területi fejlesztési elgondolásoknak, amelyek a városkörnyéki, a kifejezetten rurális térségek, valamint a nagyvárosok differenciáltabb területi humánerőforrás-fejlesztése felé mutatnak.

A civil szerveződések a társadalmi önszerveződések egyik csatornáján, valamint a nemzeti és uniós források kismértékű mozgósítása révén újabb horizontális folyamatok, térségi társadalmi projektek indultak el az esélytelen népesség hátrányainak kiegyenlítésére. A PTE FEEK-en elindult térségi szociálpedagógiai projektekből bemutatunk néhányat a felnőttoktatási képzési és fejlesztési programjaink közül.

A MENTORKÉPZÉS ELŐZMÉNYEI

Idehaza a felzárkóztató programok, az integrált képzési forma bővülése, s újabban a **szociokulturális hátrányok kompenzálására összpontosító inkluzív képzési programok** is a hátrányos helyzetű emberek iskoláztatására, illetve a felnövekvő generációk hátrányainak kiegyenlítésére összpontosítanak. A kérdés az, hogy a hiányos alapképzettségű fiatalok és felnőttek miként juttathatók el olyan képzési pályákra, ahol a korrekciók időben alkalmazhatóak.

Kutatócsoportunk Kocsis Mihály vezetésével, néhány évvel ezelőtt a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének Kutatócsoportjában kezdte meg mentor-pedagógiai programjainak fejlesztését. A PHARE forrásokból biztosított támogatások révén, a **halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi integrációjának elősegítése** érdekében számos új kezdeményezést indítottunk.

Konzorciumi partnereinkkel közösen több **pedagógus-továbbképzési** formát is kidolgoztunk és akkreditáltattunk. A 60 órás cigány népismeret, valamint a 80 órás integratív pedagógiai képzésen kívül „Roma népismeret” szakirányú tanár továbbképzési programot fejlesztettünk ki, engedélyeztettünk és oktattunk 360 órában. Képzéseink – mint ezt a hallgatóink körében végzett nyomomonkövetéses vizsgálataink (Reisz, 2002.) is igazolják – nem pusztán elméleti ismereteket nyújtottak, hanem a résztvevők problémaérzékenységét, a konfliktuskezelő képességét is fejlesztették. A képzések során a megszokott belvárosi gyakorlóiskolák körét kiszélesítettük. Hallgatóink oktatásszociológia gyakorlatát a kistelepülések, illetve Pécs peremkerületeinek hátrányos helyzetű iskoláiba, kollégiumaiba helyeztük át. Figyelmet fordítottunk a hátrányos helyzetű családok mentoraiként működő pedagógusok helyi szinten megvalósuló, a szülőkkel együttműködő közösségformáló szerepének pontosítására, valamint a szociálpedagógiai felelősségükre és a képességfejlesztő munkájukra egyaránt. E pedagógiai kompetenciákat a hagyományos elméleti képzéseken kívül szeminárium, tréning és terepmunkálatok során fejlesztettük ki. A képzések végeztével több, mint ötven hátrányos helyzetű gyermekeket tanító pedagógus kapott szakvizsgát, illetve tanúsítványt. A képzéseinken résztvevő tanárok közül azóta, többen kisebbségi szakértői feladatokat látnak el az ormánsági, a hegyháti térségekben, valamint a szekszárdi, kaposvári, dombóvári városi vonzáskörzetekben. Programunk két könyv kiadását is vállalta. A továbbképzés taneszközeinek bővítését segítette „A cigányság társadalomismerete” szakkönyv, mely a hazai kisebbségi kutatások újabb összegzéseit adta közzé. A „Minuká” című beás-magyar kétnyelvű mesekönyv anyagát a hallgatóink terepmunkájuk során gyűjtöttük össze, illetve a gyermekek által készített, térségi rajzpályázaton elbírált képekkel illusztráltuk.

Tehetséggondozó projektünk keretében Baranya, Somogy és Tolna megye területén **regionális támogatási hálózatot alakítottunk ki középiskolások és felsőoktatási hallgatók támogatására.** A projektbe összesen 75-80 roma származású egyetemistát illetve főiskolást és ugyanennyi középiskolást sikerült bevonnunk, lehetőség szerint közös programokat szervezve mindkét fiatal csoportnak, de főként a középiskolások felsőfokú továbbtanulási motivációjának erősítése érdekében. A projekt központi eleme olyan szociálpedagógiai eszközökkel és módszerekkel kísért pedagógiai fejlesztő program volt, amely a hátrányos helyzetű tehetséges fiatalok önmeghatározására épülő életvezetésre összpontosított. A tehetséges fiatalok az írásban rögzített és időben is ütemezett programjukhoz maguk választották meg tutoraikat, a fejlődésükhöz szükséges részprogramokat és pedagógiai szolgáltatásokat. A középiskolások nyelvtanfolyamokon, számítástechnika tanfolyamokon, tanulás-módszertani képzésen, egyetemi felvételi előkészítő táborokban, levelező előkészítő programokon és egyéni felkészítő tanfolyamokon vehettek részt, míg az egyetemisták, főiskolások ösztöndíjat, könyvvásárlási bont kaptak, nyelvi és úgyszintén számítástechnikai tanfolyamokon vettek részt. Hallgatói, valamint oktatói tutori hálózat kialakításával, kollégiumi férőhely biztosításával segítettük beilleszkedésüket, előrehaladásukat. Mindezek mellett a cigány fiatalok programjai és igényei alapján olyan előadássorozatok, kulturális esteket, klubösszejöveteleket szerveztünk, amelyek elősegítették, hogy a maguk által elgondolt önfejlesztő és önszerveződő közösségek alakuljanak ki Szekszárdon és Kaposváron is. A programok végrehajtásában hathatós partnereink voltak az egyetemi hallgatói önkormányzatok és ifjúsági szolgáltató irodái, a megyei és a városi cigány szervezetek, illetve magánszemélyek és az egyetemek vezetői.

Tapasztalataink azt mutatták, hogy az ismertetett szolgáltatásokra, támogatási, innovációs szociálpedagógiai programok, valamint az egyetemi oktatókból és középiskolai tanárokból pályázati úton kiválasztott mentorok és önkéntesek segítő hálózatára nemcsak Pécsen, és a régióban, de az ország más felsőoktatási centrumaiban is szükség van. Meggyőződünk azonban arról is, hogy a saját források, pedagógiai fejlesztések felsőoktatási adaptációját miként mossa el a regionális szintek fejlesztésének átgondolására képtelen oktatáspolitikai. A szűk keresztmetszetű és állandósult forráshiányokkal küszködő helyi érdekeltségek pedig nem képesek felszívni és strukturálisan integrálni a humán innovációkat. Pedig az ilyen és hasonló sorsú – például a szegedi tehetséggyakorlat hálózat – kiterjesztésével a felsőoktatási mentorok és tutorok hatékony segítséget nyújthatnak a hátrányos helyzetű fiatalok életvezetésében és tanulmányaik támogatásában, valamint a tudásközpontok horizontális, térségi beágyazódásában.

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FELNŐTTEK MENTORAINAK KÉPZÉSE

Kutatócsoportunk a területi közoktatási és felnőttoktatási kutatások során olyan hátrányos helyzetű felnőtt populációkkal és azok integrációjával foglalkozó civil szervezetekkel, valamint etnikai kisebbségi önkormányzatokkal és önkéntesekkel találkoztunk, amelyek több-kevesebb forrással és pedagógiai elgondolásokkal rendelkeztek a felnőttek képzésével kapcsolatban. A hátrányos helyzetű csoportok közül **három rétegcsoportha összpontosítottunk: a munkaképességükben csökkent felnőttek, az állami gondozásból kikerült fiatalok, illetve halmozott hátránnyal élő cigány fiatal felnőtteket támogató, főként civil szervezetek körében működő önkéntesek képzésére vállalkoztunk.**

A felnőttképzési program közvetlen célja a felnőttoktatási tartalmak és módszerek kifejlesztése, valamint az oktatásban résztvevő felnőttek mentorokká képzése. A program konkrét és végső szándéka azonban az, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű népességcsoportokat az önszerveződő hálózat építésével elérjük.

Érdemes ezért röviden áttekinteni a halmozottan hátrányos helyzetű, főként depressziós településeken, aprófalvas térségekben élő populációk körülményeit és annak problémáit. Az 1990-es években rohamosan növekvő munkanélküliség elől jelentős tömegek menekültek az egyfajta biztonságot jelentő rokkant nyugdíjas ellátásba. Az azonban már akkor nyilvánvaló volt, hogy a szociális ellátások inflálódása, a megváltozott munkaképességgel kapcsolatos döntések szigorítását sürgetik. A rehabilitásukat segítő civil összefogás célja az, hogy a közel 800.000 fős tömegből minél többen visszakapcsolódhassanak a munkaerőpiacra. A lezajlott gazdasági szerkezetváltás megkérdőjelezte a főként alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező érintettek szakmai végzettségét és szükségessé vált a visszakerülésüket segítő felnőttképzéseken való részvételük. A baranyai helyzet még az országos átlagnál is rosszabb, 10.000 munkavállalási korúra 82,8 fő megváltozott munkaképességű jut, míg az országos átlag 73,5 fő. Mivel **a megyében kevés az új munkahely**, az egészséges emberek között is nagy a munkanélküliek aránya, így a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatása az elsődleges munkaerőpiacon alig, hanem szinte csak célszervezeteknél folyik. Ezeknek az embereknek nagy százaléka jelenleg is munkaképes volna, reintegrációjuk rendkívül fontos lenne annak érdekében, hogy önellátóvá válhassanak, és a munka által kimozdulhassanak passzív életvitelükből. A leépülés megelőzése nem csak az egyén szintjén szükséges. **Eltartásuk nagy terhet jelent a családi és helyi társadalmi közösségeknek.** A dolgozó megváltozott munkaképességűek értéket termelnek így gazdaságilag is értékesek. A Baranya megye területén élő munkaképes korú megváltozott munkaképességűek becsült száma 10-15 ezer főre tehető, az országos és más megyei adatokhoz viszonyítva csak mintegy 15-20%-nak sikerül elhelyezkednie. A hátrányos életkörülményben érintett embereknek a munkaképességük megváltozása a hátrányos munkaerő-piaci helyzetüknek egyik

legfontosabb, de általában nem az egyetlen oka. Jellemző közöttük a halmozottan hátrányos állapot, amit a munkaképesség változáson kívül, **alacsony – általában 8 osztálynyi - iskolai végzettségük, és magas 40-50 éves átlagéletkoruk** okoz. A munkaerő-piacra való visszatérés egyre nehezebb és összetettebb. Ezt az egyének jelentős része nem tudja szervezni, menedzselni. A mentorok feladata elsősorban ennek a markánsan hátrányos helyzetűnek nevezhető társadalmi csoportnak megsegítésére irányul, irányult. Mindehhez fontos az újólagos munkába állást elősegítő kulcsfontosságú képességek fejlesztése, illetve a kapcsolatépítés a lehetséges újfajta munkaformák és munkahelyek megismerése, az otthon végezhető munkaformák elérésének segítése. Az önfoglalkoztatást elősegítő képességeken, technikákon és információkhoz való hozzájutáson túl lényeges az is, hogy a támogatottak gyakorlati tanácsokat kapjanak egészséges életvezetésükhöz, szabadidejük hasznos eltöltéséhez is.

A FEEK-en zajló felnőttképzés másik csoportja az állami gondozásból kikerült fiatalok mentori, akik már korábbi tevékenységük során is foglalkoztak a hátrányos helyzetű ifjúsági csoportokkal. A Baranya megyei Gyermekvédelmi Központ adatai szerint a gyermekvédelmi rendszerben jelenleg 976 fő van. 178 fő kiskorú gyermek lakásotthonokban, 47 fő az utógondozó lakásokban elhelyezett fiatalok száma. Az ellátottak körét bővíti 99 fő szakiskolai és nevelőotthon-kollégium jellegű elhelyezése. 529 fő gyermek baranyai nevelőszülők gondoskodásában jelenleg már családban él, sokukat azonban változatlanul hátrányos életkörülmények veszik körül. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat, illetve más megyékben nevelőszülők látnak el 28 fő fiatalot. Hagyományos gyermekotthonban 76 gyermek ellátását oldják meg. Ismert adat, hogy az állami gondozásban lévő fiatalokúak meghatározó hányada halmozottan hátrányos helyzetű cigány származású gyermek.

A felnőtt életkor elérését követően az ellátási rendszerből kilépő fiatalok számára intézményes megoldások állnak rendelkezésre, de ezek a valódi életesélyekhez, egzisztenciális kezdéshez sajnálatos módon igen szűkösek és igen szerény integrációs sikereket nyújtanak. A mentorprogram a személyes kapcsolatokra épülő szociálpedagógiai programjában olyan **komplex integrációs programot valósít meg**, amelynek kulcskérdése többek között a mentor egzisztenciális és mentális szerepeinek, a felnőtt élet vezetéséhez szükséges kompetenciáknak közvetítésében és hatásaiban fogható meg. Az ifjúsági életformából a fiatal felnőtt életkorszak szerepeibe és feladataiba beavató, az életét kísérő és átvezető mentornak igen fontos szerepe van a fiatal felnőttek életvezetésének, az életstratégiájának segítő tervezésében. A mentor és fiatal felnőtt szoros együttműködésére, a partneri kapcsolatba ágyazódik be a tanácsadásra alapozott problémák közös megoldása, közülük is a legégetőbbek: a lakás-és munkahelyteremtés, a párkapcsolat és a tágabb segítő közösségek építése és további felnőtt-pedagógiai támogató munka. A szociálpedagógiai programnak igen fontos eleme, a hasonló sorsú hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó mentorok közössége, amely a különlegesen nehéz élethelyzetben lévő támogatott felnőttek számára egyfajta segítő hálózatot, támaszt nyújt.

A Baranya megyei Cigány Kisebbségi Önkormányzat becslése szerint a térségben hozzávetőlegesen negyvenezer cigány él. Számuk, korszerkezetük és térségi eloszlásuk is különösen nehéz élethelyzetet jelez, hiszen a népesség többsége a határmenti depressziós övezetekben, a térség rurális településszerkezeti eloszlást mutató falvakban és rossz közellátású rendelkező peremvárosokban és városkörnyéki falvakban él. „A cigány kisebbségen belül azoknak az aránya, akik érettségivel vagy diplomával rendelkeztek nem éri el a 2%-ot. Az általános iskola 8. osztályát alig több, mint 30 %-uk végezte el, 42%-uk ennél is alacsonyabb végzettségű volt, alig 10 % szerzett szakiskolai szakmunkás végzettséget...A cigányoknak 14,3 %-uk munkanélküli volt a mérés időpontjában (megyei átlag 4,3%) és mindösszesen 13%-uk volt foglalkoztatott. Ezen belül 100 cigány foglalkoztatottból 40 az iparban vagy építőiparban, 30 pedig egyéb, szakképzetlenséget igénylő foglalkozású volt. A cigányság korösszetétele jelentősen fiatalabb az átlagosnál, a népesség 25%-a gyermekkorú, az időskorúak aránya csak 7%. 0-39 évesek aránya 70% a baranyai cigány népességén belül.” (Népszámlálás,

2001.) E korosztály körében jelentős a munkaerőpiacról kiszorult vagy oda be sem került inaktív fiatal cigány felnőttek aránya. Az aprófalvas településeken a munkanélküli ráta az átlagos munkanélküliségi mutató háromszorosát is eléri, ezekben a térségekben a legalacsonyabb az iskolázottság, illetve kimagaslóan nagy a munka- és egyéb életlehetőségeikben korlátozott lehetőségekkel, hátrányokkal élő fiatal cigány népesség aránya. Egzisztenciális megkapaszkodásukat az is hátráltatja, hogy több generációra visszatekintve a szociális hátrányokkal küszködő családokban sem anyagi, sem versenyképes speciális szakismeret, sem pedig sikeres, illetve versenyképes életstratégia min-tája nem áll rendelkezésre.

Mentor programunk arra vállalkozott, hogy az ellátásból kiszorult, vagy tartós szociális ellátásban élő fiatalok számára lehetőségeket tárjon fel a tanulás, a munkavállalás, a megélhetési biztonságot nyújtó életformákról. A mentorok alapkompenciáinak megerősítésében segíthet, hogy az önkéntesek rendelkeznek befejezett iskolai tanulmányokkal, s maguk is igen nehéz iskolai és egzisztenciális életutat tudhatnak maguk mögött. A segítő mentorhálózat fontos eleme a cigány önkormányzatok és civil közösségek hálózata, amelyek ötvözik a tradicionális etnikai csoportok hagyományait a térség önkormányzatainak szervezeti kapcsolataival. A tradicionális hálózat előnyeinek kiaknázására azért is szükségünk van, mert nemcsak a támogatott fiatalok, hanem maguk a kortárs mentorok is segítségre szorulnak változó stabilitást jelző életszakaszaikban. Ahhoz, hogy a mentor program mind a támogatottak, mind a segítőik vonatkozásában is némi eredményhez vezessen, igen fontos az alapkompenciák biztonságos megerősítése. Olyan tájékoztató pontok és technikák kifejlesztésére törekszünk, amelyek alkalmazása a kistérségben való tájékozódáson túl, az új életformák és munkafajták feltárására irányuló állandó motivációk, késztetések sikeres életutak felkutatását eredményezhetik.

A mentor-pedagógiai képzés célja kettős, egyrészt arra törekszünk, hogy kifejlesszük a felnőtt oktatásával foglalkozó szakemberek projekt alapú képzésének tartalmi, módszertani, szervezeti modelljét, másrészt az egyetemi képzési rendszertől nem idegen, azonban a mentorok és támogatóik sajátos helyzetére reflektáló új képzési formákat és módszereket honosítsunk meg a felnőttképzés során.

A mentorokat minden esetben a partner civil szervezetek választják ki, az általuk ismert önkéntesek köréből. A program közösen eltöltött hétvégével kezdődik, ahol a leendő hallgatók adottságaiknak és igényeiknek felmérése mellett csoportképző és motivációs tréninget tartunk, ekkor véglegesítjük a mentorok érdeklődéseihez, tapasztalataihoz, problématerületeihez igazodó felnőttképzési programot. Az oktatás kezdetén elvégzett szintfelmérés során olvasás és szövegértés-, pszichológiai immun tesztet, valamint a szociológiai háttér feltárására kérdőíves vizsgálatot végzünk. A képzést megelőzően a PTE FEEFI munkatársai a felmérés eredményeinek tükrében alakítják ki a modulok végleges tananyagát. A projekt zárását megelőző hasonló vizsgálat adatait összehasonlító tanulmányban rögzítjük, így pontos képet kaphatunk a képzés hatékonyságáról.

Mindhárom mentor-pedagógiai felnőttoktatás fontosabb elemei: a **szociálpedagógia tartalmakra fókuszáló alapkompenciák fejlesztése, továbbá a projekt- és adaptív pedagógiai programtervezési ismeretek elsajátítása és azok gyakorlati alkalmazása.** A speciális tartalmú mentor pedagógiai programok a támogatott felnőttek konkrét helyzetét orvosló egyéni pedagógiai fejlesztési tervekbe épülnek be. A képzési tartalmak új és újszerű módszerekben, oktatási formákban valósulnak meg. Az oktatás 45 %-a elméleti kurzusokból, 25 %-a tréningekből, további 20 %-a terepmunkából, illetve 10 %-a a képzés és a mentor párok önálló munkájának ellenőrzéséből, valamint záróvizsgájukból tevődnek össze. A hétvégeken lebonyolított felnőttek képzési programja összesen 290 óra, amely az alábbi moduláris elemekből áll. A modulárisan épülő tananyag sajátossága, hogy az egyes modulokon belül az elméleti, a tréning, és a terepen megvalósítandó tartalmi és elvégzendő feladatok szorosan egymáshoz illeszkednek, illetve az egyes tematikai egységeken belül is egymásra épülnek.

- **Számítástechnikai tanfolyam** (30 óra); A tanfolyam segítségével a hallgatók megtanulják hatékonyan használni a számítógépet és az Internet szolgáltatásait.
- **Személyiségfejlesztő tréning** (20 óra); A tréning célja az énkép illetve csoporton belüli szerepek tisztázása és a csoportdinamikai eljárások fejlesztése.
- **Marketing és menedzsment a mindennapokban** (30 óra); A modulban az általános menedzsment ismeretek mellett a projektmenedzsment és regionális menedzsment fontosabb gyakorlati vonatkozásait sajátítják el a mentorok.
- **Kommunikációs tréning** (20 óra); A tréning célja a szóbeli és írásos kommunikáció fejlesztése, amelyben életszerű problémák megoldására, használható szövegek, dokumentumok elkészítésére és értelmező megértésére összpontosít.
- **Pedagógia, pszichológia és szociológia a mindennapi életben** (30 óra); A témához kapcsolódó alapfogalmak megismerése mellett gyakorlati munkájukhoz kapcsolódó ismeretekre tesznek szert. Felkészít mentor-pedagógiai fejlesztési terveinek elkészítésére.
- **Kapcsolatépítés és kezelés** (30 óra); Azokat a technikákat sajátítják el, amelyeket önkéntes munkájukban a támogatott társaikkal kapcsolatosan hasznosíthatnak.
- **Konfliktuskezelő tréning** (20 óra); A tréning során a hangsúly drámapedagógiai módszerek alkalmazásával a hatékony konfliktuskezelés, tárgyalástechnika elsajátítására helyeződik.
- **Jogi és szociális ismeretek** (30 óra); Azokat az ismereteket sajátítják el, amelyek segítségével hatékony támogatást nyújthatnak a közvetett célcsoport munkaerőpiaci reintegrációjához és a sajátos helyzetükből adódó mindennapi problémáik megoldásához.
- **Gyakorlati képzés** (60 óra); Együttműködési megállapodást kötünk olyan szervezetekkel, amelyek a képzési forma külső támogatóiként lehetőséget biztosítanak arra, hogy a mentorok rendszeres látogatással, konzultációval megismerhessék a gyakorlólhelyen zajló tevékenységeket a területi munkaügyi központokban, az önkormányzatoknál, a sajátos helyzetben levő felnőttekkel foglalkozó civil szervezeteknél, az egészségügyi és oktatási intézményekben, valamint a rendészeti illetve karitatív szervezetekben és további segítő partnerek közreműködésével. Az elméleten és tréningen alapuló képzési szakaszt követően lehetőséget biztosítanak a gyakorlólhelyek az önkénteseknek, hogy tudásukat a gyakorlatban megerősíthessék. A mentorok elkészítik a modulok tartalmát ötvöző mentor-pedagógiai fejlesztési tervet, illetve annak prezentációjával vizsgáznak. A felnőttoktatási program szerves része a mentorokkal való folyamatos és személyes kapcsolattartás, a **mentor hallgatók előrehaladásának nyomonkövetése**, valamint a véleményük monitorozása.

ÖSSZEFOGLALÁS

Megalapoztuk a felsőoktatás-pedagógiai új professzióját a hátrányos helyzetű felnőtteket támogató **önkéntes mentorok képzésével**. A programfejlesztés során új pedagógiai tartalmakat építettünk be a felnőttek oktatásába, illetve újszerűen alkalmaztunk már ismert pedagógiai módszereket. E tekintetben eredményesnek mondható az **adaptív felnőttoktatási módszerek** meghonosítása a mentorok továbbképzésében. A képzés konzorciális szervezeti formájának kiépítésével sikerült megnyernünk partnerekként az önkénteseket, a civil- és gazdasági szervezeteket. E keretek biztosították a finanszírozás ma már terjedő megoldását is, amelyben összeadódtak a saját intézményi forrásaink a konzorciumi partnerek pénzügyi lehetőségeivel és az uniós forrásokkal.

Reményeink szerint a mentor képzés eredményei hozzásegítik a hátrányos helyzetű csoportok – köztük kiemelten a munkaképes korú, megváltozott munkaképességűek, hátránnyal élő cigányok, nők, otthontalan fiatalok – részvételének növekedését a foglalkoztatásban. Túlzó lenne az az értékelés, mintha a segítségnyújtásnak ezt a formáját az intézményes ellátásból kiszoruló cigány fiatalok

sikeres társadalmi integrációját megoldaná. Szerény eredményt érhet el ez a próbálkozás életkörülmények javítása, a rehabilitációs esélyek javítása terén. A projekt csak cseppben a tenger a megoldatlan és egyre növekvő térségi hátrányok halmozódásában.

A hátrányos helyzetű emberek életviszonyain rendszerszerű segítő intézményes megoldások szűkös eszközei, így a helyi, települési közszolgáltatásoknak a lakóhelyektől való mind távolabbi és koncentrált telepítése, a depressziós övezetektől nagy hatótávolságra való eltávolodása – e tekintetében bármely regionális politika logikáját, illetve területi fejlesztési modell előrejelzéseit vesszük is alapul – a jelenlegi törekvések reálisan nem javítják a növekvő hátrányokkal élő népességcsoportok integrációs esélyeit. Abban azonban bízhatunk, hogy a szociális intézményrendszert kiegészítő mentor hálózat önkéntesei a képzés során olyan innovációs elemeket hoznak felszínre, amelyek hasznosíthatóak a szociális ellátórendszer szervezetének, szakmai tartalmának továbbépítésében. Az új térségi centrumok kialakítása során bizvást támaszkodhatnak a kistérségi humánerőforrás tervek elkészítői a mentorok helyzetértékelésére és a térségi mélyszegénység rendszerszerű felszámolására vonatkozó javaslataira. Végezetül az önkéntesek együttműködő hálózata alkalmas arra is, hogy olyan információs és kapcsolati hálózatot működtessen, amely hosszabb távon hatékonyan kiegészítheti, de nem helyettesítheti az állami és helyi társadalmak által működtetett közszolgáltatásokat.

IRODALOM

- Andor Mihály-Liskó Ilona: Iskolaválasztás és társadalmi mobilitás. Iskolakultúra, Pécs-Budapest 1999. 174-216. oldal
- Barany megye Területfejlesztési Konceptiója / MTA RKK DTI, Programvezető: Hrubai László, Pécs, 1996.
- Horváth Gyula-Faragó László: A Dél-Dunántúli területfejlesztés koncepciójának alapelvei. Tér és Társadalom, 1995. 3-4. szám, 47-79. oldal
- Belunsky Pál: Magyarország településföldrajza. Területi és település Kutatások 13. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 2003. 1-568. oldal. Függelék VI. tábla. „Településeggyüttesek Magyarországon a KSH-besorolása szerint” 543. oldal
- Csapó Benő. Az iskolai tudás, Osiris, Budapest, 1998.
- Enyedi György: Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1993. - Ferge Zsuzsa-Gazsó Ferenc-Háber Judit - Pataki Ferenc - Tanczos Gábor -Várhelyi György által a MTA Szociológiai Kutató Intézete és az Országos Pedagógiai Intézet által 1971. évben végzett kutatása.
- Gazsó Ferenc: A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. Századvég, 1997. Téli szám 1-24. oldal
- Gazsó Péter- Laki László: A fiatalok az újkapitalizmusban. Budapest, 2004.
- Hajdú Zoltán (szerkesztő): él-Dunántúl, A Kárpát-medence régiói 3. kötet, Pécs-Budapest, 2006. 144-149. oldalakon
- Hajdú Zoltán: Magyarország közigazgatási földrajza, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 2001.282.oldal
- Jelenkutató Intézet 2001. év januári népességi előrebecslése alapján, Budapest, 2002.
- Kozma Tamás: Iskola és település, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987. 1-160. oldal
- Népszámlálási Adatok, KSH, Budapest 1991.19.oldal 1.1.12.táblázat „A 7 éves és idősebb népesség a legmagasabb iskolai végzettség és a nemek szerint 1930-1990.”
- Reisz Terézia: Roma tanulókat segítő tanár továbbképzési program a Pécsi Tudományegyetemen (előadás) MTA Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2002. október
- Reisz Terézia: A Baranya megyei közoktatáspolitikai történetéről, Iskolakultúra 2004. 6-7.

- Reisz Terézia: Változások Baranya megye középiskoláiban, Iskolakultúra 2005. december
- Népszámlálás 2001. 6. Területi adatok, 6.3 Baranya megye KSH, Budapest 2003. 13-14. oldal
- Reisz Terézia: Az iskolai teljesítmények területi összefüggései, Új Pedagógiai Szemle, 2003. szeptember, 475-491. oldal
- Területi statisztikai évkönyv, A munkanélküliek kistérségenkénti alakulása, KSH, Budapest, 2001. 288. oldal 19.6. Néhány fontosabb népszámlálási adat, 2003.
- Vári Péter (szerkesztő): Monitor '95, A tanulók tudásának mérése. Országos Köznevelési Intézet, Budapest 1997. 21-25. oldal

MIKLÓSI MÁRTA

AZ ÉRTÉKELÉS ÉS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS LEGFŐBB KÉRDÉSEI A FELNŐTTKÉPZÉSBEN

BEVEZETÉS

„A jó pap holtig tanul.” – Ma ez a szólás inkább így hangzik: „Tanulás egy életen át”. Az Európai Unió stratégiája a felnőttképzéssel foglalkozókat kétszeresen is érinti, mert munkájuk során amellett, hogy segítenek vevőiknek e célt megvalósítani, törekedniük kell szaktudásuk piacképességének fenntartására önmaguk folyamatos fejlesztésével. Ennek a folyamatos fejlesztési szükségletnek háttérében állandóan változó világunk áll, az információáramlás robbanásszerű felgyorsulásakor ugyanis nélkülözhetetlen a tudás, a felkészültség szinten tartása, illetve folyamatos fejlesztése. (Guttassy 2004, 7) Az oktatásban részt vevők helyzetét az állandóan változó körülmények mellett az is nehezíti, hogy a mai munkaerőtől már nemcsak alapismereteket követelnek, hanem készségeket is. A diákoknak így meg kell tanulniuk a csoportban való dolgozást, a problémamegoldást, a teljesítményük mérését és a probléma-meghatározás képességét a megoldási technikákkal együtt. (Bálint 2004, 185) Ezzel hozható összefüggésbe az is, hogy napjainkban a kiváló minőségű oktatás elsősorban nem a megtanított tananyag mennyiségével, hanem

– a kifejlesztett tanulási képességgel,

– a tanulásra és az élethosszig tartó tanulásra való motiváltság elérésével, valamint

– az olyan megtanult és elsajátított ismeretekkel mérhető, amelyeket alkalmazni is tudnak. (Bálint 2004, 185)

I. OKTATÁS, OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SPECIÁLIS VISZONYAI

Az oktatás olyan folyamat, amely *állandó tökéletesítésre ösztönöz* az egyén saját képességeit, készségeit illetően, tágitja az egyén érdeklődési körét és fejleszti jellemét. Ez a fajta oktatás hasznos az egyén szempontjából, a gazdaság szempontjából, és az egész társadalom szempontjából is. (Dobos 1999, 31) Fontos leszögezni, hogy az oktatásnak *nem engedelmes végrehajtókat kell képeznie*, hanem olyan további tanulásra alkalmas gyerekeket, majd szakembereket, szakmunkásokat, kutatókat, menedzsereket stb., akik autonóm, gondolkodó, élethossziglani tanulásra motivált, felelős polgárok lesznek, képessé válnak saját életük irányítására, egyéni és kollektív felelősség viselésére a globális világunk kihívásai iránt. (Bálint 2004, 185)

Az oktatás a gyártáshoz *hasonlóan* a vevők igényeit elégíti ki és szintén folyamatokból és rész-folyamatokból áll, amelyek jellemzője a változékonyság, és amelyekhez tárgyi és emberi erőforrásokat használ, azonban természetesen számos különbséget fedezhetünk fel e két fogalom között. Az oktatás esetén a gyártástól *eltérően* az emberi kapcsolatok jóval nagyobb jelentőségűek és lényegesebb elem a partnerekkel való kapcsolat, ezért a külső kudarc esélye nagyobb, ugyanakkor az ár és a minőség aránya közötti összefüggés kisebb mértékű, azaz kevésbé biztos, hogy jobbat kapunk, ha többet fizetünk. Az oktatásnál lényegesen nagyobb a folyamatok változékonysága, mert igen nagy a különbség az egyes szolgáltatások nyújtói és az adott szolgáltató által nyújtott szolgáltatások között. Az oktatás eredményessége rövid távon csak részben ítéltető meg és nagyobb szerepe van a

látens igények kielégítésének, hiszen sokszor több mint 5 év is eltelik egy képzés megtervezése és megvalósítása, illetve a megtanultak alkalmazása között. (Bálint 2004, 186)

Az oktatási intézmények **szerepe egyedülálló**: kezükben van a jövőben minőséget előállítani és szolgáltatni képes generációnak, valamint a jövő vevőinek a nevelése, az igényeiket és elvárásait megfogalmazni tudó, a minőséget igénylő vevőké. (Bálint 2004, 188) Ahhoz, hogy ezt a feladatot egy megfelelő minőségű oktatási intézmény teljesíteni tudja, számos feltételnek kell megfelelnie. Törekednie kell a partnerek igényeinek megfelelő, kiváló minőségű oktatás létrehozására, de emellett folyamatközpontú szervezetként kell működnie, ehhez dinamikus, szükséges változtatásokat figyelembe vevő vezetéssel kell rendelkeznie. Folyamatosan javulnia, fejlődnie kell, amihez elengedhetetlen az, hogy a munkatársakat képezni kell, bevonni a tevékenységekbe, motiválni kell őket és biztosítani számukra az egymástól való tanulás lehetőségét is. (Bálint 2004, 185)

Az oktatási intézménynek a **minőségbiztosítási eljárás során** el kell végeznie a helyzetfelmérést önértékelés formájában, meg kell fogalmazni a jövőképét és a küldetését, a vevői, partneri igények alapján. Majd ki kell alakítani a stratégiáját a céljainak eléréséhez. Végül mérnie kell az eredményeit, hogy képet kapjon a célok megvalósulásának mértékéről, és fejleszteni tudja működését. Szükséges az is, hogy az intézmény szervezetként működjön, ami azt jelenti, hogy a különböző egységei egymással kölcsönös kapcsolatban vannak, valamint az egész részeként fejtik ki tevékenységüket. A tevékenységek egymással kapcsolatban lévő folyamatokat alkotnak. Azt is jelenti, hogy a kiváló oktatók csak akkor tudnak létrehozni kiváló minőségű oktatást, ha együttműködnek a célok megvalósításában. (Bálint 2004, 185)

Az oktatási intézménynek **mérnie kell a teljesítményét**, és fontos, hogy tudja, mit kell mérnie. Annak a mérése, hogy hány oldalt tanultak meg kevésbé fontos, mint az, hogy hány oldalt értettek meg és tudnak alkalmazni. Meg kell határozni minden intézménytípusra a legfontosabb teljesítménymutatókat, ki kell alakítani azok olyan dinamikus egyensúlyát, hogy mérhető legyen az intézmények kiválósága, figyelembe véve az ennek elérésére fordított befektetést, az egyes intézmények sajátosságait és egyediségét. (Bálint 2004, 185)

II. A FELNŐTTKÉPZÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK ALAPVETŐ KÉRDÉSEI

Gyorsan változó gazdasági életünkben egyre nagyobb jelentősége van a **menyiség, a választék és a minőség kapcsolatának**. Fokozottan igaz ez a felnőttképzésre is, amely valamennyi képzési rendszer közül *leginkább kapcsolódik a mindennapok gazdaságához*, amelyben a megszerzett tudás a leggyorsabban hasznosul a napi élet számára. A világpiac növekvő elvárásai kikényszerítik ezen jellemzők állandó módosulását, fejlesztését. Az új elvárások, követelmények az adott oktatási intézmény irányítási tevékenységének egészét átfogják, és alapvetően új szemléletmód kialakulását idézik elő. Az az oktatási intézmény tehát, amelyik sikeresen és hatékonyan akar működni, nem kerülheti meg a minőségmenedzsment bevezetését. (Gutassy 2004, 9)

Fontos leszögezni, hogy a felnőttképzésben bevezetendő minőségbiztosításnak a **közoktatásban bevezetett minőségbiztosítással egyenlő hatóerőt** kell biztosítani, az eltérő sajátosságok figyelembevételével. (Sz. Tóth 2004, 435)

A felnőttképzési értékelés központi gondolata, hogy a **felnőttképzés akkor sikeres**, ha a célok országos és nemzetközi szinten és minden formában, a képzési intézményekben éppúgy, mint az egyéni tanulási tevékenység keretében eléri. Ez a jó hatásfokon (**efficiency**), a hatékonyságon (**effectiveness**) és a gazdaságosságon (**economy**) alapszik. A felnőttképzés *jó hatásfokú* és jó teljesítőképességű, amikor a felnőttképzési rendszer teljesítménye, rugalmassága, időbeosztása, a képzés szervezése optimális, és jó a képzés minősége. A felnőttképzés *hatékony*, amikor a készségek és

kvalifikációk, amelyeket biztosít, mennyiségileg és minőségileg is elősegítik az egyéni intellektuális fejlődést, a társadalom, a kultúra és a munka világa fejlődését. A felnőttképzés *gazdaságos*, amikor a képzés céljaihoz szükséges források optimálisak a képzési szolgáltatások által létrehozott javak mennyiségéhez, a szolgáltatás termékstruktúrájához és szervezetéhez viszonyítva. (Sz. Tóth 2004, 435)

Az értékeléssel kapcsolatban számos kérdés merül fel, amelyek közül ez a munka a „miért”, „mit” és „hogyan” kezdetű kérdésekkel foglalkozik. (Sz. Tóth 2004, 435-436)

Miért kell értékelni?

Az a legfőbb kérdés, hogy képessé válik-e a *felnőtt tanuló a saját tanulmányi programjának megvalósítására* és kap-e magas minőségű és megfelelő tanácsadást és képzést; képes-e *megfelelni a felnőttképzés a társadalom és a munkaerőpiac szükségleteinek*, amelyek állandó változásban vannak, valamint, hogy a *köztámogatásokat* megfelelően osztják-e el a felnőttképzésben, továbbá költséghatékonyan osztják-e el és a törvény szerint használják-e fel.

Mit kell értékelni?

- a *felnőttképzési rendszer teljesítményét* a munkaerő-piaci és társadalmi változások összefüggésében;
- az *alapképzést* (az OECD meghatározása szerinti alapiskolázottság megszerzése, valamint az írás, az olvasás, a számolás, a kommunikációs készségek és tudás kialakítása együtt és külön-külön lehet alapképzés);
- a *mindennapi eljárásokat és képzési gyakorlatot* az összes képzési szervezettípus „fenntartható fejlődése” szempontjából;
- a tanárok, felnőttképzési szakemberek *folyamatos képzését és továbbképzését*;
- valamennyi *felnőttképzési szervezetet*;
- a regionális és területi feladatokat ellátó *önkormányzati hivatalok felnőttképzési szolgáltatásait*;
- az állampolgárok rendelkezésére álló *egyéb felnőttoktatási szolgáltatásokat*.

Hogyan kell értékelni?

Az értékelési tevékenységet kétfelé kell választani: Az *állandó megfigyelést és rendszeres információgyűjtést érintő* értékelési területet (mint a felnőttképzési teljesítések: hatások, hatékonyság, költséghatékonyság; a felnőttképzés minősége és az egyenlő esélyek a felnőttképzésben), valamint az *alkalmanként értékelt* területeket.

A felnőttképzésben számos **minőségjavító elem** található, ezek alkalmazásával nem szükséges az egész intézmény működését gyökeresen megváltoztatni, segítségükkel könnyebben érhető el tartós jellegű változás az adott képzési intézményben. Ilyen elemek a következők:

- *Diagnózis a képzés elején*: a képzések hozzáadott értékének kimutatása megköveteli a belépő tanulók megmérését.
- *A curriculum szerkezete és tartalma tanulobarát*: a felnőttoktatási programok tartalmi fejlesztésében sztemderszerűen érvényesítendő bizonyos szakmai elemek (modulok, ismétlő szakaszok, önellenőrzés, gyakorlatok).
- *Tréning módszerek terjesztése*: a program-akkreditációnak – a pedagógus-továbbképzéshez hasonlóan – célszerű az intenzív tanulási helyzetek (csoportmunka, egyéni munka, projektek, problémamegoldás) felé terelnie a programokat.
- *Az egyéni értékelés megújítása*: a felnőttek tanulási előrehaladását értékelő eszközök és eljárások piacának megteremtése.

- *Önálló kompetencia-fejlesztő modulok*: a tartós foglalkoztatottság eléréséhez nélkülözhetetlen, nem szakmai jellegű kulcskompetenciák (IQ, EQ) érvényesítése a tartalmi fejlesztésben és a program-akkreditációban.
- *Munkaerő-piaci átmenet biztosítása*: a munkaerő-piaci jellegű felnőttképzések esetén az átmenet folyamatos figyelése és a képzők és munkaadók közötti kommunikáció intézményesítése. (Szentényi 2005)

III. A MINŐSÉG, A SZABVÁNYOK ÉS AZ AKKREDITÁCIÓ KAPCSOLATA

Az egyes szervezetek olyan terméket szállítanak, olyan szolgáltatást nyújtanak, amelyek kielégítik a vásárlói követelményeket. A növekvő verseny a piac növekvő minőségi elvárásait eredményezi, így egy adott szervezet az állandó versenyképessége érdekében **egyre hatékonyabb módszereket** működtet. E módszerek folyamatosan javuló minőséget és növekvő elégedettséget kell, hogy eredményezzenek a szervezet ügyfelei és egyéb érdekcsoportjai körében. Jellemző *példa* erre, hogy a hazai piacon is egyre több felnőttképzési intézmény kínálja hasonló tanfolyamait, képzéseit, minőségük azonban merőben különböző. Mivel a gyanútlan vásárló nem feltétlenül ismeri ki magát az ugyanazon szolgáltatásokat kínáló körében, ajánlatos lenne egyfajta fogódzót adni számára, amely tájékoztatást nyújt az intézmény megbízhatóságát, a szolgáltatás minőségét illetően is. Erre a célra alkalmas lehet a Felnőttképzési Akkreditáló Testület (FAT) által kidolgozott és működtetett intézmény-akkreditáció, valamint a rendszertanúsítványok.

Az *intézmény-akkreditáció* lényege, hogy nem az adott oktatási intézmény működését értékeli, hanem azt, hogy meghatározta-e a minőség fogalmát, vannak-e minőségi elvei, és ezek alapján működik-e, illetve, hogy megfelel-e a szabályozásokban meghatározott követelményeknek.

Ahhoz, hogy az egyes *rendszertanúsítványok* értéke és megítélése összevethető legyen, szükséges, hogy a bevezetett minőségirányítási rendszer is azonos követelményszabványon, előírás-gyűjteményen alapuljon. Ezeket a rendszerkövetelményeket gyűjti össze az ISO¹ 9001: 2000 nemzetközi szabvány, amelynek honosított változata az MSZ² EN³ ISO 9001: 2001. Az ISO 9001 szabványban a hangsúlyt mindvégig a vevő igényeinek kielégítésére, a működtetéssel járó felelősségek megállapítására és a lehetséges kockázatok és előnyök értékelésének fontosságára helyezték. Mindezeket a szempontokat figyelembe kell venni a hatékony minőségügyi rendszer kialakítása, fenntartása és folyamatos tökéletesítése során. (Gutassy 2004, 36)

A felnőttképzési intézmények esetében az **akkreditálás** történhet kérelemre és bejelentésre. Ez utóbbi esetben az intézmény már más törvény felhatalmazása alapján akkreditált, így a folyamat is jóval egyszerűbb, mert „a *FAT bizonyítási eljárás lefolytatása nélkül a határozat meghozatalával egyidejűleg kiadja az intézmény-, illetve a program-akkreditációs tanúsítványt*”. (22/2004. Korm. rendelet 9.§ (2)) Így az **akkreditációs eljárás nagymértékben egyszerűsíthető**, ha az adott oktatási intézménynek kiépített, működő és tanúsított minőségirányítási rendszere is van. *Az egyszerűsítésnek az az indoka, hogy az intézmény-akkreditáció a rendszertanúsításhoz hasonló elveket követ, így ezek eredményei az akkreditációba beszámíthatók.* (Gutassy 2004, 36)

Fontos megjegyezni, hogy az *akkreditációs rendszerrel a felnőttképzési programok piaci-félpiacon világból ki fog emelkedni* az államilag elismert és támogatott programok (és szolgáltatók) köre. E szűkebb kör elszámoltathatósága várhatóan pozitív hatással lesz majd a szektor egészére – átlátha-

1 ISO = International Organization for Standardization (Nemzetközi Szabványügyi Szervezet)

2 MSz = Magyar Szabványügyi Szervezet

3 EN = Comité Européen de Normalisation (Európai Szabványügyi Bizottság)

többé és egyértelművé téve azt –, és nem utolsósorban kiindulási ponttal is szolgál a fogyasztók számára. (Setényi 2005)

IV. AZ INTÉZMÉNYI MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS MEGVALÓSÍTÁSÁNAK FŐBB LÉPÉSEI

Ahhoz, hogy a minőségbiztosítás intézményi szinten megvalósítható legyen, **szükséges:**

- a minőség iránt elkötelezett legfelső *vezető*, akit a munkatársak támogatnak és követnek;
- hogy olyan *munkatársak* legyenek, akik szeretik a kihívásokat, nem félnek a változásoktól;
- a *munkatársak tájékoztatása* a minőségbiztosítás megvalósításának jelentőségéről;
- *minőségügyi felelős* megbízása, képzése a munka koordinálására;
- a *kiinduló feladatok meghatározása*: melyek azok a lépések, amelyekkel az érdeklődés felkelthető, a munkatársak minél nagyobb része bevonható a minőségfejlesztési munkába. (Bálint 2004, 192)

Ki kell emelni az **intézmény vezetőjének** szerepét a minőségfejlesztés megvalósításában. A program sikere nagymértékben azon áll vagy bukik, hogy mennyire tudja meggyőzővé tenni elkötelezettségét a program iránt. (Bálint 2004, 192)

Ugyancsak fontos szerepe van a **minőségügyi felelősnek**. Rajta múlik a minőséggel kapcsolatos tevékenység „eladása” az intézményben és neki kell megmondania a felső vezetőnek, hogyan kell az elkötelezettséget és támogatását nyilvánvalóvá, mindenki számára érzékelhetővé tennie. Ő irányítja a munkát, tájékoztatja a munkatársakat. A minőséggel kapcsolatos szakmai tudásán és hozzáértésén kívül járatosnak kell lennie a csoportmunka vezetésében, képesnek kell lennie az emberek lelkesítésére és bátorítására a minőséggel kapcsolatos tevékenységre. (Bálint 2004, 194)

A **kiinduló lépéseket** minden intézményben annak kultúrájának és adottságainak ismeretében célszerű megválasztani. *Ajánlható kezdeti lépésnek* a problémamegoldó csoportok alakítása az intézményi szintű problémák megoldására; a tanárok, hallgatók vagy tanulók általi véleményezésének megkezdése vagy a dolgozói elégedettségi vizsgálatok. Minden intézménynek el kell végeznie az **önértékelésnek** legalább az egyszerűsített, nem a teljes működésre kiterjedő változatát, bármilyen neki legjobban megfelelő módszerrel (például SWOT-elemzés). Az intézményi önértékelések megvalósításához kezdetként ajánlható értékelendő területek lehetnek például: a vezetés, irányítás; a tanulók felvétele, tájékoztatása és támogatása; értékelése; a gyakorlati képzések megvalósítása; oktatási erőforrások: oktatók, infrastruktúra, pénzforrások működtetése. (Bálint 2004, 197) Az önértékelés, intézményi helyzetfelmérés során *belső párbeszéd alakul ki* az intézményről, arról, hogy milyennek látják az ott dolgozók saját magukat, melyek az erősségeik és fejlesztendőik, valamint mit gondolnak arról, hogy a partnereknek milyen elvárásai vannak és mennyire elégedettek.

Az **oktatási intézmények partnereinek köre igen nagy**, hiszen ide tartoznak a tanulók vagy hallgatók, az intézmény oktató és oktatást segítő munkatársai, a fenntartó, a munkaerőpiac, az előző és a következő oktatási intézmény, az oktatási program megrendelője, az intézmény által készített tananyagok, tankönyvek. (Bálint 2004, 197) Ezeknek a partnereknek fel kell mérni az igényeit és elégedettségét. Nem célszerű egyszerre az összes partnerrel foglalkozni, hanem a legfontosabakat kell kiválasztani. Nem szabad megelégedkezni az elvárásokról (amit nem mondanak el, de elvárják) és a látnis igényekről sem (amelyekről nem is tudják, hogy szeretnék, de ha megvalósulna örülnének neki, illetve amelyek néhány év múlva fognak csak jelentkezni).

Az **igények elemzése** során kiválasztásra kerülnek azok a teljesíthető és megalapozott igények, amelyek bekerülhetnek az intézmény fejlesztési céljai közé. A hangsúly a teljesíthetőségen és a megalapozottságon van, nehogy egyéni érdekeket szolgáló, vagy felelőtlenül kiválasztott igényeket próbáljon az intézmény teljesíteni.

A rövid-, közép- és hosszú távú célok meghatározásához **prioritási sorrendet** kell felállítani a célok között. Ennél elsőbbséget élvez a legfontosabb partner a tanuló érdeke, és további szempontok a munkaerőpiac, a munkatársak, az előző és következő oktatási intézmény, a fenntartó igényei, a rendelkezésére álló erőforrások.

Ezután az **intézkedések megtervezése** következik, beleértve a szükséges erőforrásokat, időtartamokat, határidőket; felelősöket, az elvárt eredményt, annak mérési, ill. értékelési módját, majd az intézkedési tervek megvalósítása, megvalósulásának értékelése illetve a *korrekciós terv készítése* és megvalósítása a feladat. Fontos, hogy az intézmény vezetője ne feledkezzen meg az *erőforrások biztosításáról*. Ugyanis a partnerekkel kapcsolatos vizsgálódások és különösen az adatfeldolgozások erőforrásigénye igen jelentős. (Bálint 2004, 198)

VI. ÖSSZEGZÉS

Munkámban röviden bemutattam az értékelés és minőségbiztosítás legfőbb kérdéseit a felnőttképzésben, kitérve a mennyiség, a választék és a minőség kapcsolatának fontosságára. Ezen probléma vizsgálata azért is bír különös jelentőséggel a felnőttképzés viszonylatában, mert valamennyi képzési rendszer közül ez kapcsolódik leginkább a mindennapok gazdaságához, így a minőségi mutatók jelentősége is itt a leginkább meghatározó, mert eredménye közvetlenül jelentkezik a munkaerőpiacon (például az, hogy egy átképzés mennyire volt sikeres, az új képesítéssel sikerült-e elhelyezkednie a felnőttnek).

Az oktatási intézménynek mérnie kell a teljesítményét, de az is fontos, hogy tudja, „miért”, „mit” és „hogyan” kell mérnie. Segítséget jelenthet egy-egy képzőszerv számára az is, hogy számos minőségjavító elemet ismerünk, amelyek alkalmazásával könnyebben érhető el tartós jellegű változás az adott képzési intézményben.

Érdekes a kapcsolat az akkreditáció, a minőség és a szabványok között, az akkreditáció ugyanis a rendszertanúsításhoz hasonló elveket követ, így ezek eredményei az akkreditációba beszámíthatók, egyszerűsítve ezzel a minőség biztosításának folyamatát. Ahhoz, hogy a minőségbiztosítás intézményi szinten megvalósítható legyen, számos emberi tényező megléte is szükséges, jelentőségük semmi esetre sem hanyagolható el. Ilyenek a minőség iránt elkötelezett legfelső vezető, kihívásokat kedvelő munkatársak, minőségügyi felelős megbízása, képzése a munka koordinálására.

VII. FELHASZNÁLT IRODALOM

- 22/2004. számú Kormány rendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól
- Balaskó Attila (2000): Minőségfejlesztés a dán oktatási rendszerben. In: Szakoktatás, 1. szám, 1-11. pp.
- Bálint Julianna (2004): Minőség. Tanuljunk, tanítsuk és valósítsuk meg. Budapest, Terc Kiadó
- Barlai Róbertné (2000): Minőségfejlesztés és vezetés. In: Új Katedra, januári szám, 2-4. pp.
- Báthory Zoltán (1999): Az iskolák értékelése III. In: Az oktatás minősége. Szeged
- Dobos Krisztina (1999): Minőség az oktatásban. In: Új Katedra, októberi szám, 31. p.
- Dr. Barta Tamás – Tóth Tihamér (2001): Minőség – menedzsment. Budapest, Szókratész Külgazdasági Akadémia
- Eszik Zoltán (2000): A minőségbiztosítás értelmezése a felnőttképzés színterein. In: Művelődés – Népfoiskola – Társadalom, tavaszi szám, 9-10. pp.

- Harangi László (2005): Az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményei az európai oktatásban. In: <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2004-06-vt-harangi-elethosszig.html>, 2005. szeptember 20.
- Kovács László – Tarcsa Zoltán (2002): Nevelés, művelődés, minőség. A többcélú intézmények minőségbiztosításának problémái. Budapest, Okker Kiadó
- Setényi János (1999): A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába. Budapest, Raabe Klett Könyvkiadó Kft.
- Setényi János (2005): Tanulóközpontú felnőttképzés. In: <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=akademia-2002-setenyi-tanulokozpontu.html>, 2005. szeptember 15.
- Tóth (2000): Oktatásminőség. A Gallup Intézet QPSA-rendszere. In: Szakoktatás, 2. szám, 1-4. pp.

VIII. MELLÉKLET

Fogalmak

(Forrás: Gutassy 2004, 17–26. pp.)

- Akkreditálás:** Olyan eljárás, amellyel az erre jogszabály – többnyire törvény – alapján felhatalmazott szerv (akkreditáló szerv) elismeri és igazolja, hogy az adott szervezet vagy személy alkalmas meghatározott feladatok szabályszerű elvégzésére. Az akkreditáció annak hivatalos elismerése, hogy egy szervezet felkészült bizonyos tevékenységek (oktatás, képzés, vizsgálatok, tanúsítás, ellenőrzés) elvégzésére.
- Felnőtt:** A felnőttképzésben részt vevő természetes személy, aki külön törvényben meghatározottak szerinti tankötelezettségét teljesítette.
- Felnőttképzés:** A rendszeresen végzett iskolarendszeren kívüli képzés, amely célja szerint lehet általános, nyelvi vagy szakmai képzés, továbbá a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás. A felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatás formái különösen az előzetes tudás-szint-felmérés, a pályaaorientációs és -korrekciós tanácsadás, a képzési szükségletek felmérése és a képzési tanácsadás, valamint az elhelyezkedési tanácsadás és az álláskeresési technikák oktatása.
- Minőségbiztosítás:** A minőségbiztosítás mindazon tervezett és rendszeres tevékenységek összessége, amelyek megfelelő garanciát adnak arra, hogy valamely termék vagy szolgáltatás a megadott minőségi követelményeket kielégíti. A *felnőttképzés* esetén ez azt jelenti, hogy a képzésben részt vevő hallgató számára biztosítékot jelent a minőségbiztosítást megvalósító oktatási intézmény, mivel az az általa meghirdetett képzéseket a közzétett tematikának megfelelően, az előírt és elvárt feltételek teljesítésével a tőle megszokott, mindenkor egyenletes színvonalon fogja végrehajtani.
- Minőségfejlesztés:** A minőségfejlesztés a szervezeten belüli tevékenységeket jelenti a folyamatok, erőforrások, szabályozási technikák hatásosságának és hatékonyságának, azaz a minőségi követelmények teljesítési képességének növelése céljából annak érdekében, hogy további hasznot hozzanak mind a szervezet, mind a vevők és egyéb érintett felek számára. A *felnőttképzés* esetében a szervezet az oktatási intézmény, a vevő a képzésben részt vevő hallgató, esetleg az őt támogató munkáltató vagy az állam, egyéb érintett fél a szakma, illetve a társadalom.
- Minőség-fogalom hivatalos meghatározása (ISO 9000):** A minőség annak mértéke, hogy mennyire teljesíti a saját jellemzők egy csoportja a követelményeket, azaz a nyilvánított igényeket és/vagy elvárásokat.

- Minőségi követelmények:** A termék vagy szolgáltatás jellemzőire vonatkozó igények szakszerű megfogalmazásai, amelyek maradéktalanul tükrözik a vevő meghatározott (explicit) és elvárt (implicit) kívánalmait.
- Minőségirányítás (minőségmenedzsment):** Az általános vezetési és szabályozási tevékenységek összehangolt egysége, amely meghatározza a minőségpolitikát, a minőségre vonatkozó célkitűzéseket, és megvalósítja azokat a minőségtervezés, a minőségszabályozás, a minőségbiztosítás és a minőségfejlesztés eszközeivel.
- Minőségköltségek:** A minőségköltségek azok a költségek, amelyek a kielégítő minőség elérésével és az ebből fakadó bizalom keltésével kapcsolatban lépnek fel, valamint azok a veszteségek, amelyek akkor fordulnak elő, ha a kielégítő minőséget nem éri el.
- Minőségpolitika:** A minőségpolitika a szervezetnek a minőségre vonatkozóan a felső vezetés által hivatalosan kinyilvánított általános szándékai és irányvonala, amelyet a minőségpolitikai nyilatkozatban rögzítenek. A minőségpolitika a szervezet politikájának egyik eleme, és a felső vezetés hagyja jóvá.
- Minőségtervezés:** A minőségtervezés olyan tevékenységeket jelent, amelyek során meghatározzák a minőségcélokat a vonatkozó követelmények és elvárások ismeretében, hozzárendelve a megvalósításukhoz szükséges folyamatokat, erőforrásokat, végrehajtási módszereket, technikákat.
- Nem formális tanulás:** A munkahely, a társadalmi és egyéb szervezetek által szervezett olyan rendszerezett oktatás-tanulás, amely oktatási, képzési intézményeken kívül az egyén igényei és kezdeményezése alapján valósul meg, és amely közvetlenül nem kapcsolódik képesítés megszerzését tanúsító okirat megszerzéséhez.
- TQM:** A TQM (Total Quality Management) teljes körű, átfogó minőségmenedzsment- (minőségirányítási) -stratégia. Olyan egyeztetett, a teljes szervezetre, vállalkozásra kiterjedő és működő, felülről építkező struktúra, amely a minőség megvalósítását elsődlegesen vezetői feladatnak tekinti, és a vállalkozás erőforrásainak legjobb és leggazdaságosabb felhasználásával a vevő folyamatos megelégedettségét szolgálja.
- Vevő:** a gazdasági kapcsolatokban részt vevő azon érdekelt fél, amely a terméket előállító, szolgáltatást nyújtó szervezet termékét, szolgáltatást, eredményét térítés ellenében vagy térítésmentesen megveszi, átveszi, használja stb. Az oktatás esetében a vevő a hallgató, hiszen ő veszi igénybe a szolgáltatást, ő okosodik, tanul, az ő szellemi erőforrásai bővülnek ezáltal.

FÜLÖP ILONA

FELNÖTTKÉPZÉS ÉS AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM

A korszerű kommunikációs technológiák megjelenése és világméretű terjedése új lehetőségeket és egyszerre mind kihívásokat is támaszt a felnőttoktatásban résztvevő szervezetek és egyének számára.

A hagyományos nevelési - oktatási folyamat átalakulóban van, az ismeretátadás és az ismeretszerzés eszköz- és feltételrendszere Gutenberg óta nem tapasztalt fejlődés lehetőségét hordozza magában. Önmagában a technika nem elegendő a tanítási és tanulási folyamat megreformálásához, de olyan eszköz, amely

tér és időkorlátok nélkül biztosítja az emberek tudásanyaghoz való szabad hozzáférését. Az információ, az ismeretek szabadáramlása számos előnnyel és másfelől megannyi hátránnyal is járhat az étert használó emberek számára.

Az elektronikus információ szórás hihetetlen gyorsasággal terjedt el. Az emberek számára a világhálón rendelkezésre álló adathalmaz csak megfelelő ismeretek, készségek, kompetenciák birtokában képes értékesé, építő jellegűvé válni. Meg kell tehát tanulni keresni, fogadni, szelektálni, értékelni, összefüggéseket feltárni és befogadni a gombnyomásra beérkező információkat. A számítógép kezelése, a neten való szörfözés autodidakta módon játszani könnyedséggel elsajátítható, ugyanakkor nem ilyen egyszerű a felhasználói attitűd tökéletesítése. Ez utóbbi tekintetében nagyobb felelőssége és egyben lehetősége az oktatásnak van. A technika nyújtotta lehetőséget nem szabad túlértékelni. Az információs technológia segítségével eljutó információ nem azonos a tudással, a technika pusztán eszköz az ismeretátadásban.

Az információs társadalmakban az emberi erőforrás fejlesztés és az annak alapjául szolgáló oktatási rendszer a kormányzati politikában kulcs fontossággal bír.

A világ számos országában tesznek erőfeszítéseket a hagyományos oktatási rendszerek megváltoztatása mellett az új technológiára építő ún. harmadik szektori oktatás bevezetésére és elterjesztésére.

Kísérletek sorozata indult az e-learning projektek bevezetésére, segítve ezzel a mind szélesebb hozzáférést a tanuló fiatalok és felnőttek számára. E tanulmányban a felnőttek egész életén át tartó tanulását segítő rendelkezésre álló feltételrendszerről kívánunk rövid áttekintést nyújtani.

eEUROPE – AZ ÚJ DIGITÁLIS KULTÚRA ELTERJESZTÉSE

A XXI. Század Európája az információs társadalom (IT) megteremtését tűzte zászlajára. A Bangemann-jelentés 1994-ben a tudás alapú gazdaság és társadalom főbb lépéseit határozta meg, melyben regionális szintű IT projektek bevezetését kezdeményezték. Az EU 15 tagállama 2000-ben lisszaboni csúcson hozta nyilvánosságra hármas célkitűzését: foglalkoztatás, gazdasági reform és szociális kohézió. E három egymással szoros összefüggésben álló feladatok megoldása adhat esélyt Európának arra, hogy egy évtized alatt a világ legdinamikusabban fejlődő, legversenyképesebb gazdasági térségévé váljék – vélték az unió döntéshozói. A versenyképesség és a fenntartható gazdasági növekedés hajtóereje, motorja a tudás alapú gazdaság megteremtése és a tagországokban való elterjesztése. Az Európai tanács által elfogadott átfogó terv az eEurope is ezt a célt szolgálta.

A politika kezdeményezte eEurope - Információs Társadalom Mindenki Számára (Lisszabon, 2000) az új digitális kultúra elterjesztését tűzte zászlajára, amely eszközként szolgálja a fő straté-

giai célkitűzést: a tudás alapú társadalom megteremtését. A később csatlakozott közép-kelet európai országoknak kötelező érvényűen is el kellett fogadniuk az EU ezirányú célkitűzését és benne az alábbi kulcsakciókat:

- Az európai ifjúság a digitális korszakban
- Olcsóbb Internet-hozzáférés
- Gyors Internet a kutatók és diákok részére
- Intelligens kártyák (smart card) a biztonságos elektronikus hozzáféréshez
- Az elektronikus kereskedelem terjedésének gyorsítása
- Kockázati tőke a high-tech kis- és középvállalatok számára
- A fogyasztóknak e-részvétele
- On-line egészségügy
- Intelligens közlekedés, szállítás
- On-line kormányzat

Az eEurope bevezetése és elterjesztése – az európai politika szándéka szerint – hozzájárulhat a helyi tanulási lehetőségek fejlesztéséhez, az alapképzés és a szakképzés javításához, különösen az információs technológiák megismerése és alkalmazása által szerezhető előnyökre.

A világgazdaságot meghatározó és az élvonalba feltörekvő országok – Egyesült Államok, Kína, India, Japán – sorában az Európai Uniónak nincs könnyű dolga versenyképességét megtartani, vagy éppen a Lisszaboni Csúcson elfogadott tervet 10 éves időintervallum keretén belül valóra váltani.

A lisszaboni folyamat félidejéhez érkezve napirendre került a közös elhatározásban foglalt feladatok eredményének értékelése, vagyis az hogy közelebb került-e a kibővült Eu a világgazdaság legversenyképesebb régiójának 2010-re történő eléréséhez. Az eddig elért eredmények még távolabbra sodorják az „egységes” Európát a gazdasági vezető szerep átvétele tekintetében. Az Unió mozgásteret erősen korlátozott a nagy ellátó rendszerek strukturális átalakításának direktíváit illetően, így az egészségügy, a szociális ellátórendszerek, az oktatás és a munkaerőpiac területén. A közösségi politika nem terjed ki vagy csak részben érinti ezeket a gazdasággal szoros összefüggésben lévő rendszereket, és ez az eddig elért eredményekben is megmutatkozik.

eLEARNING

A digitális kultúra elterjedése forradalmi változást eredményezhet az oktatás területén. Az élet-hosszig tartó tanulás legfőbb eszköze és segítője a közeli jövőben a számítógép és az ahhoz kapcsolódó világháló. Most még a kísérletezési szakaszban vagyunk és vannak már tapasztalatok is az eLearning alkalmazásának próbálkozásairól. Brüsszelben 2005-ben tartott e-learning konferencián az elmúlt időszak eredményeit értékelték, ahol az olasz Fabrizio Cardinali az 1990-es évek e-learning fejlődését „nagy hullámhoz”, míg az új évezred első néhány évét „cunamihoz” hasonlította. Az OECD „e-Learning in Tertiary Education. Where do we stand?” címmel még ugyanaz évben kiadott jelentése is alátámasztja Cardinali véleményét. Nem vitatható el azonban, még ha ma az eredmények nem is igazolják, hogy milyen távlatokat nyitott az oktatás területén a digitális technológia.

Az OECD tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy a technológia önmagában nem sikertényező. Az oktatási kezelőrendszerek, az új technológiához alkalmazkodó adaptív oktatási és tanulási módszerek még nem kellően kiforrottak, vagy éppen a jövőben kerülnek kifejlesztésre. Óriási összegeket investáltak már ezidáig is az e-learning feltételrendszerének a kiépítésére és a világhálón közlekedő nagy és kevésbé nagyszabású oktatási projektekre. Az elköltött dollármilliók még nem hozták meg a várt eredményeket többek között az Egyesült Királyságban létrehozott e-University

(UkeU), a New York University, a Cornell University, vagy éppen a finn, a holland, a bajor, a svéd virtuális egyetemek számára sem.

A FELNŐTTKÉPZÉS ÉS AZ INFORMÁCIÓS TECHNOLÓGIA (IT)

Az IT fontos szerephez jut a felnőttoktatásban és az egész életen át tartó tanulás meghatározó eszközévé válik. Az IT alkalmazása a tudás terjesztésének határait hihetetlen mértékben kitágítja, használatában nincsenek korlátozó tényezők. Az életkor, az egészségi állapot, a nem, a lakóhely urbanizációs foka egyre kevésbé korlátozzák a hozzáférés lehetőségét, melynek következtében az esélyegyenlőség növelését biztosító szerepéhez kétség sem férhet. A felnőttek képzésében az IT-re alapozott távoktatás jelentős fejlődés előtt áll. Az új technológia nagy szabadságot biztosít pl. a munkahely által „kényszerített” vagy a szabad elhatározásból tanuló felnőttek számára. A munka, a szabadidő és a tanulás kölcsönhatása bizonyított, az emberek szabadidejük egy jó részét használják arra, hogy képezzék magukat, hogy általa karriervágyai teljesüljenek. A gyorsan változó gazdasági és társadalmi környezet, a munka világának átrendeződése és fejlődése megköveteli az egyéntől a munkájához kapcsolódó folyamatos ismeretszerzést. A hagyományos képzés, a ’formális nevelés’ a felnőttoktatásban veszít erejéből és az egyén számára egy kötetlenebb, nagyobb szabadságot biztosító képzési rendszer és módszer, a távtanulás válik egyre népszerűbbé.

A módszer alkalmazásának lényegi sajátossága, hogy helytől és időtől függetlenül vehetünk részt az oktatásban, az ismeretanyag elsajátításának ritmusát az egyén ön maga számára megfelelő módon szabályozza. A tanulás, a munka, a szabadidő egykor élesen elváló határai a jövő technológiájának köszönhetően elmosódnak. A közvetítő csatorna a nap 24 órájában a tanulni vágyó, az ismereteket gyarapítani kívánó felnőttek rendelkezésére áll. Az információs technológiára alapozott oktatási rendszerek kiépítése és széles körű elterjesztése hosszabb felkészülést vesz igénybe. Számos új kihívással kell szembe néznie mind az oktatási anyagot fejlesztő szakembereknek, mind az e-learningre alapozott felnőttképzésben részt vevő egyéneknek.

Az új oktatási rendszerben átalakul a hagyományos tanár-diák szerep. A fizikai távolság lebontja a tekintélyelvű oktatást és mintegy partneri viszonyra alakul a tanár-diák kapcsolata. A tanárok térben és időben elválasztva a tanulóiktól, tanácsadóként vesznek részt a tananyag elsajátításának folyamatában. A tanulók az ismeretszerzés, a tanulás fázisai tekintetében nagy önállósággal rendelkeznek, kezdve azzal, hogy a tanulásra fordított idő felhasználása teljesen szabad választáson alapul, nincs korlátozva, hogy a nap melyik órájában, vagy az év melyik időszakában kíván a technika nyújtotta lehetőséggel élni a tanuló. A tanuló kapcsolata bár földrajzilag nagyon eltávolodhat tanárártól, tutorától, azonban a tananyag feldolgozása, elsajátítása, valamint számonkérése menetében szorosabb és közvetlenebb partnerviszony építhető ki. A tanulási folyamatot segítő, a tananyag elsajátítását mérő, értékelő tanár speciálisan képzett szakember kell legyen. A tanár munkája szemléletében, tartalmában és módszereiben is megváltozik. A hagyományos modellben alkalmazott eszközök és módszerek ismerete továbbra is szükséges, amelyre rá kell építeni a tanárok számára is még új, a képzést hatékonyabban segítő módszereket.

A jó tananyag nélkülözhetetlen az e-learningre alapozott képzésekben. Milyen követelményt támasztanak a jó tananyaggal szemben? Leegyszerűsítve a választ: legyen önálló tanulásra, önálló feldolgozásra alkalmas. A tananyag tudásszintenként és tartalmában is differenciált rendszerű kell legyen. A szöveges és a grafikus felületek kombinációját alkalmazva komplexebbé tehető a tananyag feldolgozása, amely az ismeretek könnyebb befogadást is biztosítja a tanuló számára. Az on-line e-learning eszközök nagy információs adatbázis elérését teszik lehetővé, amelyekhez kapcsolódva a tananyaghoz kötődő, de az abban konkrétan nem szereplő információkhoz juttathatják el a diákokat. Nemzetközi viszonylatban jó néhány e-learning használatát lehetővé tevő keretrendszerrel dol-

goztak ki, folyamatosan történik ezek szabványosítása. Egyre nő a verseny az-elearning termékek előállítók között, óriási versengés zajlik a terméket használók megnyerésére. A mára természetesé váló, az életen át tartó tanulás szüksége újabb és újabb követelményeket támaszt az oktatásfejlesztők és a képzést nyújtók számára. A felhasználói oldal széleskörű és minél jobb kiszolgálását lehetővé tevő, az IT-re alapozott képzési anyagok előállítása rendkívül tökeigényes, a megtérülését a nagy felhasználói létszám biztosíthatja. A standardizált és bevált keretrendszerek a tananyagfejlesztők munkáját nagymértékben segítik.

Az e-learningben alkalmazható digitalizált oktatási anyagok gyűjtése, előkészítése, szerkesztése és a felhasználást segítő un. keretrendszerekbe illesztése speciális szakmai felkészültséget, komoly előtanulmányokat vár el az arra vállalkozó fejlesztő pedagógusoktól és szakértőktől. Az elektronikus tananyagok tervezésére, az online, offline, multimédiás oktatási forrásanyagok fejlesztésére külön kurzusokon készítik fel a pedagógusokat. Nálunk a távoktatás fejlesztésében élenjáró felsőoktatási intézmények kutatás-fejlesztési programjaik keretében foglalkoznak mind életképesebbé formálni a távoktatásban alkalmazott módszereket. A kezdeti eredményeinket bizonyítja, hogy Európa egyik legnagyobb távoktatási és e-learning szakmai szervezetének (EDEN - *European Distance and E-learning Network*) titkárságát a BME-re helyezték át és sikeresen vettek részt felsőoktatási intézményeink európai uniós kutatásokban és fejlesztésekben. A Nemzeti Szakképzési Intézet a napokban közzétett felhívásában toborozza a szakképzésben dolgozó pedagógusokat akkreditált továbbképzési programjára. Az NSZI által támogatott képzésen a pedagógusokat felkészítik az elektronikus/multimédiás tananyagok alkalmazására és módszereinek elsajátítására.

A pedagógia új korszakba lépett. A jövőben hangsúlyos szerep jut az elektronikus információs és kommunikációs technológiákra épülő, az emberek egész életén át tartó tanulását rugalmasabbá, hatékonyabbá és könnyen hozzáférhetővé tevő oktatási formákra. A jövő iskolájához biztos alapokat kell építeni, amelyhez a nemzeti kormányok szerepvállalása nélkülözhetetlen. Az oktatóanyag fejlesztői, a képzők, a tanárok, a tutorok, illetve a felhasználók részéről a képzésben résztvevők mind együttesen is érdekeltek az új képzési formák elterjesztésében és további fejlődésében. Az e-learning termékek piaci értékesítésében beláthatatlan versengés indul majd, amely újabb dollármilliókat fog felemészteni és ezzel együtt a nyerteseknek jelentős hasznot hozni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Zachár László: „A felnőttek egész életén át tartó tanulását biztosító feltételrendszer fejlesztésének irányai. Az előadás elhangzott a DAT 2002 Konferencián. (on-line előadásanyag)
- The future of adult education. Adults learning, April 2006., 8-9 p.
- Distance Learning and E-learning in European Policy and Practice: The vision and the Reality. 17 November 2004. (Online) odl-liasion.org
- „e-learning in Tertiary Education. Where do we stand ? 2005. (online) OECD
- Oktatás – rejtett kincs. Unesco Könyvek, 1996. 8-9. fejezetek

FELSŐOKTATÁS

BURA LÁSZLÓ

FELSŐFOKÚ OKTATÁS SZATMÁRNÉMETIBEN ÉS VIDÉKÉN – RÉGEN ÉS MA

1. Az egykori királyság keleti szélén elterülő történelmi Szatmár földrajzi helyzeténél fogva mindig szoros kapcsolatban volt a szomszédos Szabolcs, Bereg, Ugocsa, Ung, Máramaros, Szilágy, Bihar megyékkel, egyben közvetítő szerepet töltött be az egykori királyság és Erdély között. Az első világháborút követően Szatmárt országhatár választotta ketté, a Romániához tartozó része határmenti, sok szempontból elszigetelt övezetté vált.

A 17–19. században nem Szatmárnémeti volt ugyan a megye közigazgatási székhelye, viszont földrajzi fekvése, a 19. század elején katolikus püspöki székhellyé válása következményeképp mind jelentősebb iskolaközponttá vált. A 17. században már két jelentős középiskolája van, a Debreceni Kollégium partikulájaként működő Református Gimnázium (1610) és a Pázmány Péter alapította jezsuita kollégium (1636), melyeknek vonzásköre nemcsak Szatmárnémeti városa és környéke, illetőleg a megye, hanem a fentebb említett térség is volt.

2. A 19. század elején létesült ún. Püspöki Líceum a maga korában a közép fokúnál magasabb képzést nyújtott, ugyanis tanulói a hatosztályos gimnázium felső (humanista) tagozata után iratkozhattak be az iskolába.

Az első főiskolának tekinthető oktatási intézmény az 1806-ban létesült Püspöki Hittani Intézet volt, ezt követően pedig az 1894-ben alapított Szatmárnémeti Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítóképző Intézet. Ez az intézmény képezte a polgári iskolák tanítóit / oktatóit. Két tagozata volt: nyelv és történettudomány, illetőleg a mennyiségtan és természettudomány. A későbbiekben az intézményben tanulók a tagozatok keretén belül külön is szakosodhattak a német, illetőleg a francia nyelv, a földrajz, a természetrajz és a vegytan tanítására. 1909-től zene és kézimunka (ún. munkamesternői), 1920/21-ben torna szak létesült.

Az intézmény 1918. november 11-én Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolává alakult át. (A román hatóságok 1924-ben megszüntették.)

Felső fokú képzést jelentett a Szatmárnémetiben 1940–1950 között működő Zene- és Képzőművészeti Konzervatórium.

3. Az 1970- 1980-as években (elsősorban) az Unió Gépgyár számára képzett szakembereket a Kolozsvári Politechnika (= Műegyetem) kihelyezett almérnöki tagozata. A 3 éves tagozat gépész almérnököket képezett, esti tagozatos oktatási formában.

Ugyanebben az időszakban létesült és működött több – érettségi utáni – ún. posztliceális [= fél-felsőfokú, harmadfokú] oktatási forma: a faipari iskolaközpontban, a közgazdasági líceumban.

Mindezek a középiskolai képzést követő oktatási formák (intézmények) helyi igényeket elégítettek ki, egyrészt lehetővé tették a térség középiskolát végzetteinek, hogy lakóhelyükön (vagy közelében) folytassanak felsőbb fokú tanulmányokat, másrészt műszaki képzettségű munkaerővel látták el a térség nagyipari vállalatait.

4. Az 1990-es társadalmi változásokat követően Szatmárban felsőfokú oktatási intézményt először a katolikus egyház létesített. A Szatmári Római Katolikus Püspökség egyházmegyei alárendeltségű oktatási intézményt, a Római Katolikus Hittanárképző Hittudományi Főiskolát 1990-ben létesítette. A főiskolán a képzés időtartama 3 év volt. Az intézmény alapítását konkrét igény indokolta, az elemi iskolai hitoktatás állami engedélyezése/bevezetése nyomán biztosítaniuk kellett a megfelelően képzett oktatókat.

Az egyházmegyei alárendeltségű intézmény 1993-ban átalakult a gyulafehérvári (A Megtestesült Bölcsességről Nevezett) Hittudományi Főiskola Kihelyezett Tagozatává. A képzés időtartama ettől kezdődően 5 tanév (10 félév). A kihelyezett tagozat 1998-ig működött.

1993-ban alapították meg a Római Katolikus Posztliceális Egészségügyi Iskola intézményét Az általános orvosi asszisztensek képzése nappali tagozaton történt, időtartama 3 év volt.

5. A térségben középiskoláiban évenként több mint kétezer diák érettségizik, közülük magyar középiskolában vagy középiskolák magyar tagozatán 600 - 700.

Az egyetemen tovább tanuló magyar diákok számottevő része Kolozsváron, Temesváron, Marosvásárhelyen (román vagy magyar nyelven) végzi tanulmányait, a nagyváradi Partiumi Egyetem létrejötté óta többen ott tanulnak, sokan tanulnak külföldön (Budapest, Debrecen, Nyíregyháza, kevesebben Miskolcon).

5.1. Az egyetemek terjeszkedési politikája folytán, a hallgatók, elsősorban a költségtérítéssel hallgatók számának növelése érdekében, mind állami, mind magánegyetemek kihelyezett tagozatokat létesítettek / létesítenek a térségben, mindenekelőtt a megyeközpontban, Szatmárnémetiben.

Az állami (román tannyelvű) egyetemek közül kihelyezett tagozatot nyitott (indulásuk sorrendjében) a bukaresti Kereskedelmi Akadémia, a kolozsvári Műszaki Egyetem, a nagybányai Északi Egyetem és a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem, vidéki városban működik a nagyváradi Nyugati Egyetem kihelyezett mezőgazdasági kara.

5.2. A magánegyetemek közül az aradi Vasile Goldiş Egyetem egyre-másra indította / indítja kihelyezett tagozatait, főiskolai tagozatot és ún. posztliceális (félfelsőfokú) iskolát is működtet.

Kihelyezett tagozatot működtet több bukaresti – vámosképző, egészségügyi nővérképző, újságíróképző – félfelsőfokú magánoktatási intézmény is.

6.1. Magyar tannyelvű állami felsőfokú képzés Szatmárnémetiben 90-es évek végén kezdődött. A Babeş – Bolyai Tudományegyetem Politológia Kara kihelyezett tagozataként 1998-ban létesült a Helyi Közigazgatási Főiskola. A főiskola román, magyar és német tagozattal létesült, a képzés időtartama 3 év.

A főiskola igazgatója a Politológiai Kar prodékánja, Szatmárnémetiben tanulmányi aligazgató vezeti.

A 2005/2006-os tanévben a kihelyezett tagozatot akkreditálták, a bolognai folyamat keretében ekkor indult első évfolyama már 3 éves egyetemi oklevelet ad.

6.2. A Babeş – Bolyai Tudományegyetem a Pszichológia és Neveléstudományok Kar keretében, ennek alárendelten létesítette az 1999/2000-es tanévben Szatmárnémetiben a kihelyezett Tanítóképző Főiskolai Kart.

A főiskola 3 éves, hallgatói az első két évben tanító – intenzív angol nyelv képzést / szakosítást kaptak, a 2002/2003-as évben végzetek tanító – óvónő – intenzív angol nyelv szakosítást, a 2003 / 2004-es tanévtől csak tanítói oklevelet kapnak. A hallgatók (végzősök) száma évfolyamonként 28 – 35.

A 2000 /2001 és a 2001/ 2002-es tanévben a tanügyben már dolgozók (és mások) számára csökkentett látogatási időtartamú, távoktatásos oktatási forma is indult. A távoktatásos formában 2003-ban végzett évfolyam záróvizsgáján 49-en végeztek.

A főiskola az egyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara keretében működik, amelynek dékánhelyettese egyben az Erdélyben működő öt kihelyezett tagozat igazgatója; helyi szinten az intézményt az egyetem szenátusa által kinevezett tanulmányi aligazgató vezeti.

6.3. A főiskolát az első öt tanév eredménye, teljesítménye alapján 2005-ben akkreditálták. A Romániában bevezetett bolognai rendszer megszüntette a főiskolai szintű/jellegű felsőoktatási formát, általánosította a háromlépcsős egyetemi rendszert: alapképzés (3 év) – mesterképzés (2 év) – dok-

torátus (3 év). A 2005/2006-os tanévtől a BBTE Pszichológia és Neveléstudományok Kara is a bolognai rendszer szerkezete szerint indította az első évfolyamot.

Az akkreditált szatmárnémeti tagozat e tanévtől az egyetemi kar kihelyezett tagozata, amely a Neveléstudományi Katedra alárendeltségében az elemi és iskoláskor előtti oktatás pedagógiája szakosítású, az elemi és óvodai oktatás tanára szakképzést nyújtja. A végzős hallgató a licenciátusi vizsgán egyetemi tanulmányok elvégzését igazoló oklevelet kap.

A Pszichológia és Szatmárnémeti Tagozataként egyetemi képzésben részesül és egyetemi oklevelet kap.

A 2006 / 2007-es tanévtől a kihelyezett egyetemi tagozaton távoktatásos tanítási forma is fog működni, valamint egy tanéves (két féléves) kiegészítő egyetemi oktatás indul azok részére, akik főiskolai végzettséget szereztek, s a megindult bolognai folyamat rendszerében (a főiskolát kiegészítendő) egyetemi végzettséget akarnak szerezni.

6.4. A kihelyezett tagozat feladata a térség – Szatmár és Máramaros megye – magyar tagozaton működő tanító- és óvónőinek továbbképzése is. Ez a tanügyben kötelező véglegesítő vizsgák, illetőleg a későbbiekben a II. és az I. didaktikai fokozat megszerzéséhez szükséges vizsgák megszerzését, a szakdolgozatok irányítását jelenti.

A jelen tanévtől (az egyetem és a minisztérium által jóváhagyott továbbképzési terv alapján) a kihelyezett tagozat keretében megszervezik a tanügyben öt évenként kötelező továbbképzést is.

A szatmárnémeti kihelyezett tagozat (adományokból) folyamatosan építi, bővíti a könyvtárát, jelenleg meghaladja a 3500 kötetet.

6.5. Kolozsváron működik a budapesti Gábor Dénes Főiskola Erdélyi Tagozata, amelyen a tanulmányok időtartama 4 év (8 félév). A GDFET Kommunikációs Központot működtet Szatmárnémetiben is.

6.6. Magyar tannyelvű volt a félfőiskolai jellegű, két tanéves Turisztikai Posztliceális Iskola.

6.7. Könyvelési szakosítást nyújt a Református Gimnáziumban működő (félfőiskolai jellegű) Posztliceális Könyvelési Iskola.

7. Összegezésül:

- Szatmárban a jelenben mind több felső fokú képzést nyújtó oktatási intézmény működik, ami (ideális körülmények között) a régióban élő fiatalok számára kedvező.
- A tanítás/tanulás nyelve a felső fokú oktatásban általában román, ami a magyar anyanyelvűek számára hátrányt jelent, főként azok számára, akik elemi és középiskoláikat magyar tannyelven végezték / végzik.
- Eredmény, hogy két karon magyar nyelvű oktatás folyik, hasonlóképp (időnként) posztliceális / félfőiskolai oktatási intézményben is.
- Igen vitatható az oktatás minősége, ugyanis Szatmárnémeti (egyelőre) nem tekinthető hagyományos egyetemi városnak, következésképp kevés, az egyetemi előadói igényeknek és követelményeknek megfelelő szakember él a városban (vagy vidékén).
- Az egyetemek központjában működő, a kihelyezett tagozatokon előadást tartó egyetemi előadók (adjunktusok, tanársegédek) valós jelenléte meglehetősen illuzórikus, többnyire csak névleges. Még a vizsgák alkalmával is. A városban élő tanárokkal helyettesítik őket.
- A minőséget rontja az is, hogy az egyetemek számára fontos a fizető hallgatók biztosítása, ami gyakorlatilag a pénzért megvásárolható diplomák megszerzését eredményezi. Ez hangsúlyosan érvényesül az akkreditált magánegyetemen, illetőleg a román tannyelvű félfőiskolai jellegű intézményekben.
- A BBTE kihelyezett karainak tanrendje, illetőleg a szakosítás többszöri (olykor tanéven belüli) változtatása a felső oktatási rendszerben tapasztalható útkereséseknek. Minthogy a „multi-

kulturális” egyetemen a magyar tagozat tanrendje mindenben a román tagozaténak a függvénye, attól eltérő nem lehet.

Gyakorlatilag a tanítóképzés tanrendjében is a lélektan és a pedagógia szakosok szakmai sovinizmus elnyomja a (magyar, román) nyelvi, illetőleg irodalmi képzést, érdekes, hogy az idegen nyelvek oktatása is háttérbe szorul az ún. bolognai rendszer romániai alkalmazásában.

- Eredmény viszont, hogy a BBTE kihelyezett Pszichológia és Neveléstudományok Kara a térség tanügyi intézményeiben dolgozó tanítók és óvónők kötelező (és/vagy kérelmezett) továbbképzése megszervezésére is megbízást kapott.

TAKÁCS TAMARA

A DEBRECENI ÉS A KOLOZSVÁRI EGYETEMEN TANULÓ HATÁRON TÚLI MAGYAR DIÁKOK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

Jelen tanulmányban azokat a Magyarország határain kívül született, magyar anyanyelvű diákok vizsgálatára és összehasonlítására vállalkozom, akik egy képzeletbeli skála mondhatni két szélső végpontján helyezkednek el. Az egyik csoport tagjai életük valamely szakaszában Magyarországra költöztek, így a magyarországi felsőoktatásban vesznek részt. A másik csoport tagjai erős szülőhelyhez való ragaszkodásuk következtében az erdélyi felsőoktatás magyar nyelvű kínálatából, jelen esetben a Babes-Bolyai Tudományegyetem magyar nyelvű szakjainak spektrumából választottak. Mindkét csoport közös jellemzője az azonos születési hely és a speciális kisebbségi lét, s nagy eltérést jelent köztük a migrációval és az iskolaválasztás helyszínével kapcsolatos attitűdjük. Ez a különbség adja az összehasonlítás alapját, melyet a következő sorokban szeretnék bemutatni az olvasónak.

A KÉT CSOPORT FŐBB MUTATÓI

Kutatásom tágabb kontextusaiban arra vállalkoztam, és azt a célt tűztem ki, hogy kvalitatív mélyinterjú vizsgálati módszerrel feltárjam és összehasonlítsam a határon túl született magyar egyetemista és főiskolai hallgatókat a Magyarországtól elcsatolt területeken található főbb felsőoktatási intézményekben és a magyarországi képzésben részt vevő, ám határon túli születésű, magyar anyanyelvű diákokat.

A jelen tanulmányban vizsgált hallgatók két fő csoportra oszthatók: azon diákok csoportjára, akik határon túli származásúak, de a magyarországi képzési rendszer hallgatói, és azon diákok csoportjára, akik a hazai – jelen esetben az erdélyi – képzési lehetőségek kínálatának tárházából választottak. Öt olyan diákkal készítettem interjút, akik erdélyi születésűek, de Magyarországra telepedtek le, és az itteni felsőoktatási intézményekben vesznek részt. Két interjút készítettem olyan diákkal, akik erdélyi születésűek, és ott rendelkeznek állandó lakhellyel, azonban a magyarországi felsőoktatásban vesznek részt. További tizenegy interjú felvételére került sor a hallgatók azon csoportjával, akik a szülőhelyük területén lévő egyetemek kínálataiból választottak, ezek a diákok a kolozsvári Babes-Bolyai egyetem hallgatói. Jelen írásban tehát a Magyarországon, pontosabban szólva a Debreceni Egyetemen tanuló erdélyi származású diákokkal készített interjúkat szeretném összehasonlítani a kolozsvári Bábes-Bolyai Tudományegyetem képzési rendszerében résztvevőkkel. Ez csupán a teljes kutatás egy szegmense, hiszen a későbbiekben, a vizsgálat során ki szeretnék térni a Nagyváradon, Marosvásárhelyen és Kárpátalján működő egyetemek és főiskolák diákjaival készült interjúk adatfelvételek elemzésére és azok egymással való összevetésére. Továbbá kiemelt figyelmet szeretnék fordítani az anyanyelvi és a többségi nyelvű képzésben résztvevő diákok főbb jellegzetességeinek összevetésére. Azt feltételezem ugyanis, hogy a felsőoktatás képzésének választott nyelve a jelen esetben tárgyalt kisebbségek helyzetében meghatározó jelentőséggel bír.

Azonban nem csupán a nyelv esetén beszélhetünk meghatározó jelentőségről, hanem a képzési intézmény területi elhelyezkedését illetően is. Feltételezésem szerint azok a hallgatók, akik Erdélyben laknak, de magyarországi felsőfokú intézményekben szerzik meg képesítésüket, nem csupán a képzés nyelve miatt választják ezeket az intézményeket, hanem meghatározó jelentőséggel bír ese-

tükben a jövővel kapcsolatos terveik, a jövőbeni lakóhellyel és letelepedéssel kapcsolatos szándékaik, amelyek kifejezésre jutnak az intézményválasztásuk kapcsán. Azon a diákok esetében, akik már korábban letelepedtek Magyarországra migrációs szándékaikban a gazdasági motiváció mellett a kulturális indíttatások játszották a főszerepet. Tehát az anyanyelvi képzés és munkába állás lehetősége jelentette számukra az elsődleges mozgatóerőt. Hipotézisem szerint az iskolaválasztás területe és a migrációs szándék erős kapcsolatot mutat. A Magyarországra letelepedni vágyók előszeretettel választanak magyarországi egyetemeket, míg az erős lokális kötődéssel rendelkezők, a szülőföldön maradás mellett döntők, elsősorban az erdélyi egyetemek köréből választanak. Tehát a felsőfokú képzés területi elhelyezkedése kifejezi a mobilitási szándékokat és migrációs attitűdöket. Ezen hatások mellett a választott intézmény helyszínére a lakóhely közelsége is nyilvánvalóan hatást gyakorol, hiszem valószínűleg azok tudják legkönnyebben megoldani a magyarországi képzésben való részvételt, akik a határmenti településeken élnek, így feltételezhetően ők veszik elsősorban igénybe a magyarországi képzés lehetőségeit. Míg a magyar határtól távolabb eső településeken lakó, tanulni vágyó fiatalok elsősorban az Erdélyben rendelkezésre álló intézmények lehetőségei közül választanak, attitűdjük és szakmabeli érdeklődésüknek megfelelően román vagy magyar nyelvű képzést nyújtó intézményeket. Azonban jelen hipotézisem szerint ez a második indíttatás, a területi közelség, avagy távolság elenyésző hatással bír a végleges letelepedés szándékához képest, amely ennél erősebb, így elsődleges hatást gyakorol az intézményválasztás területi jellegére.

A ROMÁNIAI MAGYAR NYELVŰ FELSOÓKTATÁS HELYZETE

Mielőtt rátérnék az elkészült interjúk részletes elemzésére, szeretném bemutatni az olvasónak azt a teret, melyből a határon túli, jelen esetben az erdélyi, magyar nyelven továbbtanulni szándékozó diákok választhatnak. Az Erdély területén működő magyar nyelvű felsőoktatási intézmények rövid összefoglalója elengedhetetlen az erdélyi és az onnan származó diákok helyzetének megértése és átlátása érdekében.

A Romániában élő 20 nemzeti kisebbség legnagyobb részét magyarok alkotják, a Román lakosság 7,12%-át, az 1992-es népszámlálás adatai szerint. Ez 1.620.199 főt jelent összesen. Tehát nem elhanyagolható a lakosság ezen részének anyanyelvű képzése, hiszen a rendelkezésre álló képzési lehetőségek meghatározzák a lakosság mindennapi életvitelét és későbbi munkalehetőségeit. Azonban az itt élő magyar ajkú kisebbség lehetőségei ezen a területen igen szűkösek. Az 1948/49-ben működő 2038 iskolai egység 95%-ban magyar nyelvű oktatás folyt, ezzel szemben 1990-ben már az általános iskolai oktatás döntő része román iskolákban lévő magyar osztályokban folyik. A román alkotmány garantálja a kisebbségek kulturális és nyelvi hovatartozásának ápolását, viszont kizárja velük szemben a pozitív diszkrimináció lehetőségét. E szerint egy magyar nyelvű iskola működtetése a román nemzetiségűekkel szembeni diszkriminációnak tekinthető, amit csak az oldhat fel, ha román tagozatot is működtetnek benne. A felsőoktatás és a szakoktatás döntő része román nyelven folyik, kivéve a már meglévő magyar nyelvű egészségügyi egyetemi képzést. Tehát az anyanyelven folyó oktatás lehetősége igen korlátozott a harmadfokú képzésben (Kozma, 2005).

A romániai felsőoktatásban a magyar nyelvű képzés lehetősége biztosítva van a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetemen, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen (Csíkszereda, Kolozsvár, Marosvásárhely) és a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem magyar nyelvű tagozatain.

A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem a magyar állam finanszírozása által jött létre 2001-ben és azóta is a magyar állam működteti. Ez tekinthető a legújabb magyarnyelvű felsőoktatási intézménynek Romániában. „2003. október 4-én Csíkszeredában 826, Marosvásárhelyen 594,

Kolozsváron 56 diák kezdte meg a tanévet, mintegy 225 oktató irányításával.” Összesen tehát 1476 diák kezdte meg a tanévet a három városban.

A nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem 1990-ben alapult és 1995-ben vált külön a Sulyok István Református Főiskolától. 2000–2003-ban a vallásanár-szociális munka és a vallásanár-német nyelv és irodalom szakok mellett megjelent az angol nyelv és irodalom, angol-román, szociológia, szociális munka, turisztika és a reklámgrafika szak. Az egyetemet 2004 júniusában akkreditálták. Alkalmazott Tudományok és Művészetek Kar és Bölcsészettudományi Kar és agrárképzés működik az egyetemen. A két karon belül található 15 szakon 1300 diák tanul napjainkban ezen az egyetemen, és 200 fő feletti tantestülettel rendelkezik (Ionescu, 2005).

1872-ben alakult meg Kolozsváron az első magyar egyetem, a Ferenc József Tudományegyetem, amely 1919-ben Szegedre menekült. A Bolyai Egyetem 1945-től 1959-ig működött Kolozsváron, 1959-ben egyesítették a Viktor Babes Tudományegyetemmel, és azóta a Babes-Bolyai Tudományegyetem keretében működött magyar szakjait.³

Jelenleg több mint 44000 hallgatói bázissal rendelkezik 20 karon, és közel 6000 hallgató vett részt a magyar nyelvű képzésben a 2004/05-ös tanévben. A világ különböző országaiban élő tudósok, már 1990-ben is nyilvánosságra hoztak egy nyílt levelet melyben a Babes-Bolyai Egyetem szétválását, az önálló magyar egyetem újraalakulását követelték. 2006. február 20-án a The Times publikálta a szerkesztőinek címzett levelet, melyben a 79 magyar tudós a Bolyai Egyetem visszaállítását kéri. Érveik a következőképpen csoportosíthatóak: a magyar állam által finanszírozott Sapientia és Partiumi Keresztény Egyetem nem helyettesítheti a magyar kisebbség számára fontos magyar, ám a román állam által finanszírozott egyetemeket. A magyar oktatók döntési autonómiájának hiánya mind az anyagi horderejű ügyekben, mind a tanterv összeállításával kapcsolatban. A Babes-Bolyai Egyetem falairól hiányoznak a magyar nyelvű feliratok, a magyar származású rektorok nem szerepelnek a rektori portrésorozatban, a termeket elnevezésében legfőképpen a származás tölt be fontos szerepet, hiszen túlnyomórészt román tudósok neveit hordják (Prahászka, 2006).

A kérésre válaszként a Babes-Bolyai Egyetem rektora fegyelmi eljárást indított el Hantz Péter és Kovács Lehel, a Bolyai Kezdeményező Bizottság két alelnöke ellen. Nikola Bocsan szerint a kezdeményezés rossz hatással van az egyetem jó hírnévére, és hamis képet fest az egyetem multikulturális jellegéről. A rektor a fizetéselvonás, és a munkaszerződés felbontását is kilátásba helyezi. „A Bolyai Kezdeményező Bizottság a rektor levelét a demokrácia súlyos megsértésének értékeli, hiszen ... retorziókat helyezett kilátásba azok ellen, akik leplezték az egyetem hamis multikulturalizmusát.” Már 2005 októberében több százan tüntettek a magyar nyelvű egyetem visszaállításának érdekében, ami a magyar nemzetiségű tanárok és tudósok kezdeményezésén túl az erdélyi magyarok és diákok hasonló igényét és kérését mutatja (Oláh, 2005).

A kezdeményezéssel egyet nem értők fő érvei az egyetem multikulturális jellegének megőrzésének szándéka köré csoportosíthatóak. Az anyaországi véleményformáló elit egy szerint nincs szükség a magyar egyetem önállósodási igényeinek megvalósítására, hiszen a fennálló intézményi struktúra megfelelően biztosítja a magyar nemzetiségűek magyar nyelvű képzésének lehetőségét. Úgy gondolja, hogy „a magyaroknak nem jár semmiféle különleges státusz, már csak azért sem mert nem szorúlnak rá ... az egyetemek, karok etnikai alapon történő megszervezése létrehozása lényegi módon áll szemben a modern tudományok talán legfőbb jellemzőjével, a nemzetköziséggel és a nyitottsággal. ... Éppen a magyarországi felsőoktatás helyzete mutatja, hogy mi történik, ha egy ország szem elől veszi a nemzetközi standardot.” Hiszen olyan tudáshoz juttatja a diákokat, „amelyre ma már egyszerűen nincs igény.”

Ugyanezen körök szerint súlyos vétek lenne a Babes-Bolyai Egyetem szétválása, hiszen sokkal jobb az, hogyha a végzett diákok egy kiváló egyetem egyik mellékszakán szerzett diplomával rendelkeznek, azzal szemben, hogyha diplomájuk egy jó hírnévvel nem rendelkező egyetemről szár-

mazik, és a Bábes-Bolyai Egyetem szétválása a magyar egyetem színvonalcsökkenéséhez vezetne (Tamás, 2006).

Ezzel ellentétes szemléltet tükröz az a tény, hogy Kása Zoltán, a Babes-Bolyai Egyetem matematikai, informatikai kar dékán-helyettese lemondott, mert a kari tanács visszautasította azt a kérését melyben az önálló magyar nyelvű informatikai tanszék létrehozását kéri. Szerinte a visszautasításnak az adott alapot, hogy a román többségű kari tanácsban a magyar oktatók kezdeményezéseinek nincs esélyük a célbaéréshez. Lemondását a magyar oktatás problémáira való figyelemfelhívásnak szánja (Moszkovits, 2005).

A Babes-Bolyai Egyetem szétválásával kapcsolatos vita bemutatását Veress Károly véleményével szeretném lezárni, hiszen véleménye az imént felvázolt gondolatok folytatását jelenti. „BBTE magyar tagozatának megléte, mai állapota és arányai, az egyetemen folyó magyar nyelvű oktatás nem az egyetem multikulturális struktúrájának, s az azt érvényesítő vezetőség hozzáállásának az érdeme, hanem az egyetem múltjából és az erdélyi magyarság igényeiből adódó szükségszerűség, fennállása, pedig a magyar oktatók és hallgatók szakmai tevékenységének eredménye. Az, hogy hivatkozni lehet egyáltalán multikulturalitásra, ennek köszönhető és nem fordítva.”

AZ INTERJÚK BEMUTATÁSA, ELEMZÉSE

Magyarországi képzésben résztvevő diákok

A kutatási alanyok első nagy csoportját azon Magyarországon tanuló diákok alkotják, akik egy része egyetemi, főiskolai éveinek megkezdése előtt hazánkba költöztek. A kutatás kvalitatív, mélyinterjú adatfelvétellel történik, mely során az interjúalanyok beszámolnak élettörténetükről, kiemelten a születési helyükhöz kötődő életszakaszukról, az áttelepülés okairól és körülményeiről, majd a Magyarországon töltött éveikről, a beilleszkedés esetleges nehézségeiről. Az interjú vizsgálatok során összehasonlíthatóvá válik az áttelepülést kiváltó okok a korábbi vizsgálatok eredményeivel, hiszen azok leggyakrabban három csoport köré összpontosulnak: etnicitás, gazdasági helyzet és oktatás. Kiemelt teret szánok a magyar nyelvű oktatásban való részvétel vágyának a migrációs szándékok között, hiszen az eddig megkérdezett interjúalanyok döntő többsége ezt emelte ki.

Első ízben arra gondolhatunk, hogy az országok közötti gazdasági és életszínvonalbeli különbségek eredményezik a határon túl élő magyarok anyaföldre történő migrációját. Meglepő módon, azonban az interjúalanyok döntő többségét az iskoláztatás anyanyelven való igénybevételének lehetősége vonzotta hazánkba. Ez történt azokban az esetekben is, amikor a teljes család áttelepült a még általános iskolás gyerekekkel, és akkor is, amikor a diákok önállóan és egyedül hagyták el országukat annak érdekében, hogy Magyarországon részt vehessenek a magyar nyelvű felsőoktatásban. Annak érdekében, ha valaki biztosítani szeretné gyermeke számára mindvégig a magyar nyelvű képzés lehetőségét és az azt követő magyar nyelven történő munkavégzést, akkor kénytelen meghozni azt a gyakran súlyos lemondásokkal járó áldozatot, hogy szülőföldjét elhagyva Magyarországra költözzön. Így a túlnyomórészt a többségi nemzet nyelvén történő képzési lehetőségek tárházából, amelyben a magyar nyelvű képzés csupán egy szűk metszetben jelenik meg, az áttelepülést követően a világ magyar nyelvű képzésének legszélesebb választékával találják szemben magukat a migránsok, amely a magyar nyelvű képzés biztos lehetősége mellett a magyar nyelven történő munkába állást is lehetővé teszi. Így a Romániában igénybevett anyanyelvi képzést követő munkába álláshoz szükséges nyelvi integráció és átállás immár szükségtelenné válik. Továbbá az a feszültség is megszűnik, amelyet az etnikai létből adódó munkahelytalálással kapcsolatos aggodalmak és az anyanyelven folyó biztos egzisztenciális létet szolgáló munkahely megtalálásával kapcsolatos.

Az áttelepülés azonban gyakran áldozatokkal jár. Az országok közötti életszínvonalbeli egyenlőtlenségek ellenére előfordult, hogy a családok számára éppen anyagi veszteséget nem, pedig nye-

reséget jelentett az áttelepülés. Ez azért történhetett, így mert a külhoni országok akkori vezetése nagymértékben megnehezítette az áttelepülők helyzetét. Otthonaikat alacsony áron értékesíthették, amelyből meghatározott összeget az állam számára kellett biztosítani. Nem is beszélve azokról a nem hivatalos áttelepülőkről, akik az áttelepülés során otthonaikat teljes mértékben elvesztették. Az állam elkobozta azok lakását, akikről kiderült az illegális áttelepülés, bár arra is van példa az interjúalanyok között, hogy a hivatalos áttelepülés során is elvesztették minden ingatlanukat az áttelepülők, államosítás miatt. A nehézségek következő nagy csoportját jelenti a kapcsolati tőke teljes lenullázódása. Az ismerősök, barátok, rokonok, adott esetben családtagok messzire kerültek, az új lakhelyen, pedig még nem épült ki az újabb kapcsolati háló, emellett az interjúalanyok gyakran úgy érezték, hogy az itt élők idegenkedve fogadták az új jövevényeket. Igaz ugyan, hogy az áttelepülők többsége áttelepülést megelőzően, fenntartott valamilyen kapcsolatot a magyarországi magyarokkal, akik segítettek az itteni meggyökerezést és talpra állást, azonban ez nem pótolhatta teljesen a hátrahagyott ismerősöket, rokonokat.

Ezen nehézségek ellenére számos magyar meghozta azt a döntést, hogy az áttelepülés terheit vállalva elhagyják a külhoni országukat és a sajátjuknak tekintett azonban mégis ismeretlen anyországra költöznek. Mindezt legtöbb esetben azért, hogy részt vehessenek a magyar nyelven folyó oktatásban.

Érdekes elem az, hogy a kutatásban egy Észtországból áttelepült interjúalany is szerepel, bekezdését az indokolja, hogy határon túl született magyar családban, tehát megfelel a mintaválasztás kívánalmainak, annak ellenére, hogy nem a Trianon következtében elcsatolt területek valamelyikén született. A téma szempontjából kiemelt figyelmet érdemel abból a szempontból, hogy az elcsatolt területekről származó interjúalanyok többségének megfelelően a magyar nyelven folyó képzés igénybevételének lehetősége vonzotta hazánkba. Az interjú során arról is beszámolt, hogy a húga is követte őt és ő is Debrecenben tanult. Kettejük itt maradási szándékában érhető tetten az integrációt segítő fontos tényező, ugyanis interjúalanyom itt, Magyarországon kötött házasságot, egy ugyancsak határon túl született férfival, és ezzel indokolja végleges magyarországi letelepedését, testvére azonban az egyetemet követően haza szándékozik térni. Tehát a Magyarországra gyakorolt vonzerőt a magyar nyelvű oktatásban való részvétel szándéka jelzi, a végleges letelepedést, a Magyarország, mint haza fogalom meggyökeresedését, azt bizonyára más eddig általam fel nem tárt változók mellett a párválasztás, mint erős köteléket jelentő kapcsolat erősen befolyásolja és segíti. Ez több interjúban is tetten érhető. Egy másik interjúalany esetében, annak ellenére, hogy viszonylag korai életévében, hat évesen történt az áttelepülés, évekig hazátlannak érezte magát itt Magyarországon, és szülőföldjére vágyott. Az interjú során arról számolt be, hogy ez a majd tíz évig tartó időszak akkor változott, amikor megismerte a párját, tehát az ittlét akkortól kezdve tartalmazott számára pozitív érzelmi töltést. Az integráció szintjének egyik fokmérője lehet a pozitív érzelmi töltés, és az elvágyódás szándékának csökkenése. Az öt interjúalanyból csupán egy nyilatkozott úgy, hogy a későbbiekben előfordulhat, hogy elhagyja az országot, és máshol kezd új életet, azonban ez az interjúalany egy külföldi személlyel létesített tartós párkapcsolatot, ami az előző gondolatmenet logikus folytatásaként is, az ország elhagyásának szándékát növelő hatást jelent. Tehát az előbbiek alapján az a konklúzió vonható le, hogy a párkapcsolat az integráció mértékének és az itt maradási szándék magyarázó változóját jelenti.

A Magyarországon tanuló, ám Erdélyben állandó lakhellyel rendelkező diákok esetében érdekes megfigyelési egységet képez a kettős: hazai és magyarországi kötődés, melyek közül eltérő okokból más és más megoldást választhatnak a majdani végzős hallgatók. Két olyan diákkal készítettem interjúkat adatfelvételt, akik ebbe a csoportba sorolhatóak. Mindketten ugyanazon határmenti településről származnak, mindketten azonos általános iskolába és egy nagyvárad középiskolába jártak. Egyikük esetében a végleges lakóhely megválasztásával kapcsolatban meghozott döntés határo-

zottságával és céltudatosságával találkozhatunk. Ez a döntés a magyarországi letelepedés választására vonatkozik, mely szándék egyrészről megmutatkozik a felsőfokú képzést nyújtó intézmény területi elhelyezkedésében, a hipotézisnek megfelelően. Másrészt az előbbieket során már felvázolt a párválasztás és az integráció erős kapcsolata ebben az esetben is napvilágra kerül, hiszen interjúalanyom magyarországi személlyel él tartós párkapcsolatban, szemben a másik, e csoportbeli interjúalanyommal, aki nem él párkapcsolatban. Az ő esetében a végleges lakóhely megválasztásával kapcsolatos erős dilemma került ez interjú beszélgetés fókuszpontjába. Érvek és ellenérvek sorakoznak beszámolójában van, amelyek az otthonmaradás szándékát erősíti benne, és van, amelyik a Magyarországra történő migrációt. A jobb életkörülmények, a magasabb életszínvonal, a magyar nyelvű munkába állás lehetősége, és a hazatérés esetén leteendő román nyelvű különbözeti vizsga, - mely ahhoz szükséges, hogy szülőhazájában elfogadják a Magyarországon szerzett diplomáját – itt maradásra ösztönzik. Azonban a rokon, barátok közelsége és jelenléte, az az életérzése, hogy itt nem érzi magát teljesen otthon, az erdélyi értelmiség megőrzésének vágya és azok a vélt vagy valós elképzelései arról, hogy a magyarországi magyarok nem látják szívesen a letelepedni vágyó erdélyi magyarokat, a hazatérés szándékát erősítik meg benne. A Magyarországon szerzett diploma magyarországi elhelyezkedési lehetőségeket megkönnyítő determinisztikus volta, és az itt tanulással járó kapcsolati tőke kialakulása, azonban valószínűsíti a magyarországi letelepedés végső döntését, melyet érdekes lenne jelen interjúalanyval folytatott későbbi beszélgetésben körüljárni.

Ezekben az interjúban megfigyelhető, hogy az erősen mobilis személyek a migrációt választják még azokban az esetekben is, ha az olykor lemondásokkal jár az anyagi és a kapcsolati tőke területén, melyet úgy is megfogalmazhatunk, hogy a migránsok hatékonyan átkonvertálnak kulturális tőkévé, hiszen interjúalanyaim legtöbbször a magyarnyelvű, színvonalas képzés miatt hozta meg ezt a döntését. Az interjú beszélgetésekben kitapinthatóvá vált a párválasztás erős magyarázó ereje a letelepedés területi megválasztásával, de legfőképpen az integrációval, az otthonlét érzésével kapcsolatban. Továbbá láthattuk egy példát arról, hogy a szülőhelyen való élés és a magyarországi képzésben való részvétel miatt kialakuló kettős kötődés milyen dilemmákkal járhat.

A kolozsvári diákok

A Kolozsváron készült interjúk egy tizenegy fős baráti társaságot alkotó diákcsoporttal kerültek rögzítésre, tagjai közös szocializációs háttérrel rendelkeznek, amelynek dimenziói a területiség terén is kitapinthatóak, hiszen egy Szatmárról és környékéről származó társaságról van szó, akiknek nagy része két albérleti lakásban csoportosul. Mindannyian magyar anyanyelvű családokban látták meg a napvilágot, a döntően magyarlakta településeken. Gyermekkorukban magyarul beszéltek és csupán a városokban lakók számára vált már gyerekkorában tudatossá a kisebbségi lét ténye. Kevésbé tudnak románul, hiszen szülőhelyük környezetében nem volt alkalmuk gyakorolni ezt a nyelvet. Kolozsvári diákeik során szembesültek először a román nyelvvel kapcsolatos ismereteik hiányának hátulütőire és problémáira.

Az itt készült interjúk döntő többsége reál tagozatos diákok beszélgetéseit rögzíti, a felvételek hat lány és öt fiú véleményét tartalmazzák, melyek mentén a következő sorokban összegzem az interjúk fő mondanivalóit, hiszen a felvételek részletes egyenkénti taglalására nem áll módomban itt kitérni, ez egy későbbi külön dolgozat tárgyát képezi.

Hipotézisen alapján az erdélyi magyarok esetében az iskolaválasztásban megnyilvánul a szülőföldhöz való ragaszkodás mértéke. Feltételezésem szerint az erős szülőföldhöz ragaszkodás mutatójával jellemezhető diákok, inkább a szülőföldjükön belül választanak iskolát, a lokális identitás skálájának alacsonyabb szintjén elhelyezkedő diákok, pedig feltételezhetően nagyobb számban választják a magyar, illetve a külföldi egyetemeket. Tehát a jelen tanulmányban vizsgált kolozsvári minta alanyaira feltételezhetően, általánosan jellemző az erős szülőföldhöz ragaszkodás mutatója.

Érdekes tényező lehet körüljárni ennek okait, és az erdélyi magyarság megőrzésének e mögött rejlő szándékait, mögöttes hátterét.

Mind a tizenegy interjúalany esetében megfigyelhető az, hogy a származást illetően tulajdonképpen tömbmagyar területekről származnak, többségük a Szatmár környéki magyar lakosságú falvakból, kisebb számban, pedig Szatmárról. Ennek következtébe a családokban, baráti körökben csak magyarul volt alkalmuk megtanulni és beszélni. A román nyelvet mindannyian a kötelező iskolai képzés keretében kezdték el tanulni, úgymond anyanyelvi szinten, nem idegen nyelvként. Ez azt jelenti, hogy a román nyelv ugyanúgy lépett be az életükbe – az általános iskola alsó tagozatában – ahogy a magyar irodalom, azzal a különbséggel, hogy magyarul tudtak románul, pedig nem. A román nyelv magyar tannyelvű iskolákban való idegen nyelvként való tanításának szükségességét – a jelenlegi gyakorlatban élő anyanyelvi szinten történő oktatásával szemben – mind az idevonatkozó sajtótermékek, mind az interjúk beszélgetésekben megnyilatkozó interjúalanyok hangsúlyozzák. Véleményüknek annak érdekében adnak hangot, hogy könnyebben és magasabb szinten megtanulhassák a román nyelvet, melynek használata a mindennapi életben és a hivatalos ügyek intézésében számos problémát jelenet számukra.

Az ebbe a csoportba tartozó interjúalanyok döntő többsége beszámolt arról, hogy az állam hivatalos nyelvének használata jelentős szorongással tölti el. Félnék a helytelen beszéd következményeitől és attól, hogy kigúnyolják őket.

Ennek illusztrálását a következő történetek szolgálják: Az egyik lány beszámolt arról, milyen érzékenyen érintette, amikor a buszjegy vásárláskor az eladó – szerinte – a magyarsága és a román nyelv helytelen használata miatt tanúsított elutasító magatartást.

Egy másik esetben az egyik interjúalany beszámolt arról, hogy, amikor vesegörcse volt nagyon nehezen tudta elmagyarázni románul az orvosnak problémáját, hiszen addigi szülőfalujában az orvossal is magyarul értekeztek.

Az egyik interjúk beszélgetésben elhangzott, az a panasz, mely szerint az angol szakon nincs külön választva a magyar és a román nyelvű képzés. Aminek következtében gyakran előfordul, hogy a magyar diákok nem tudnak lefordítani egy román szöveget angolra, vagy fordítva, egy angol szöveget románra, mert a román szöveg megértése jelent nehézséget számukra, így vagy a feladatot nem értik, vagy a fordításhoz szükséges nyelven nem tudják kellő hatékonysággal kifejezni magukat. Ugyanebben az interjúban elhangzott az az eset is, amelyben az angol egyetemi órán románul kellett felszólalniuk a diákoknak. Az egyik magyar hallgatót egy ilyen felszólalás alkalmával megrota a tanár a román nyelvben vétett hibák miatt, azzal az indoklással, hogy ha még románul sem tud, hogyan akar megtanulni angolul. A tanárnak ezt a megjegyzését a szóban forgó diák nyilvános megszégyenítés jelének vette, ezért az eset megtörténte óta feltűnően passzív magatartást tanúsít az órákon.

Az interjúalanyok többsége megemlítette, hogy előfordultak velük olyan esetek, amikor nyilvánosnak nevezhető helyeken, például a buszon, boltban megszólták őket magyar nyelvű beszédük miatt. Ez utóbbi eset is a nyelvhasználat problémája köré tartozik, bár nem konkrétan a román nyelv használatának nehézséget jelentő csoportjába, hanem a románok-magyarok közötti hozzáállás jelleghéhez. Az interjúk beszélgetésekben közös vonást jelentett, az interjúalanyok azon véleménye, hogy a román nyelv használatának nehézségeivel főleg Kolozsváron találkoztak, ahová egyetemi éveik kezdetén kerültek. Az eredeti lakhelyükön általános a magyar nyelv használata miatt korábban nem találkoztak román nyelvtudásukból származó problémákkal.

Az interjúk következő fontos közös vonását a többségi nemzet tagjaihoz való hozzáállás jelentette. Nem tanúsítanak ellenszenvet a románok iránt, azonban többségük nem tudná elképzelni, hogy baráti viszonyt ápoljon a román nemzetiséghez tartozókkal. Leginkább a magyarok társaságát és barátságát keresik, mondhatni, hogy elhatárolódnak a többségi nemzet tagjaitól, azon félel-

mükből fakadóan, hogy a többségi nemzet tagjai „nem szeretik” a kisebbségben lévő magyarokat. Ez mutatkozik meg a többségük által is emlegetett, körükben jellemző magyar rendezvények közkedveltségében. Leginkább ezekre a szórakozási alkalmakra járnak, ahol elmondásuk szerint nem kell megszólalni románul. Az idegeneket is meg lehet magyarul szólítani, vagy adott esetben elnézés kérésére is nyugodtan használhatják a magyar nyelvet minden résztvevővel szemben, így elkerülhetőek a nemzeti hovatartozásból eredő esetleges sérelmek. Azonban az is említésre méltó, hogy két interjúalany sajnálta, hogy nincs szoros kapcsolatuk román diákokkal. A nyelv gyakorlása miatt nagy segítséget jelente ez számukra az ilyen kapcsolatok megléte. Azonban elmondásuk szerint nincs alkalmuk és nem áll módjukban románokkal közelebbről megismerkedniük, nem tudják, hol keressék a társaságukat, hiszen leggyakrabban a magyarok körében vannak, mind az órákon, mind a szabadidejükben.

A jelen esetben tárgyalt tíz interjú következő fontos csomópontját a jövővel kapcsolatos tervek jelentették. Többségük attól az egy-két kivételtől eltekintve, – akik azt tervezik, hogy Kolozsváron maradnak az egyetemi éveik után, – amellet döntött, hogy vissza szeretne menni az egyetemi éveket követően a szülőfalujuknak, szülővárosuknak legalább a környékére lakni, dolgozni. Ez a tendencia általános jelleget mutatott körükben. Ez azt fejezi ki, hogy a felállított hipotézisek helytállóak, azoknak megfelelően, jelen interjúk esetében megállapíthatjuk, hogy azok a romániai magyarok, akik a Romániában rendelkezésükre álló magyar felsőoktatás kínálatából választanak erős lokális identitással rendelkeznek, nagyobb mértékben ragaszkodnak szülőhelyükhöz, magyarországi egyetemeket választó társaiknál, tehát a felsőoktatás területisége kifejezi a lakóhelyhez való ragaszkodás mértékét, a letelepedéssel kapcsolatos szándékokat. Ez abban mutatkozik meg, hogy a kolozsvári egyetemet választó erdélyi diákok, az egyetem befejezését követően vissza szeretnének menni a szülőhelyük közelébe, és az ott kínáló álláslehetőségekből választani. Ebben az esetben az is erős lokális identitást jelentene, hogyha a külföldi álláslehetőségekkel szemben a hazaiaknak tulajdonítanak elsőrendű fontosságot. Azonban ez a mutató a vártnál is erősebb, hiszen nem csak az országra, vagy országrészre vonatkozik, hanem szoros kapcsolatot mutat a születési hellyel már a település szintjein is.

Ehhez a mutatóhoz kapcsolódik, a szülőkhöz való körükben megfigyelt erős ragaszkodás mértéke. Ez a mutató mindannyiuk esetében erősnek bizonyult. Elmondásaikban azt hangsúlyozták, hogy a nyugati tendenciákkal szemben nem tartják helyesnek a túl korai szülőktől való elköltöztést. Az erős szülői ragaszkodás mértékének további mutatója az is, hogy ahhoz kapcsolódóan, hogy szülőföldjükön képzelik a jövőjüket többségük megemlítette azt, hogy ott laknak a szüleik, és ennek is fontos szerepe van terveik eldöntésekor.

Nagyon alacsony arányban említettek jövőbeli terveket, ahhoz kapcsolódóan, hogy külföldi munkavállalást terveznek. Ilyenkor is hangsúlyozták, hogy csak akkor hagynák el hazájukat, hogyha nagyon kedvező állásajánlatot kapnának, és azzal is csupán ideiglenesen élnének, hamarosan visszatérnének szülőhazájukba. A többség véleménye szerint otthon és egymás társaságában érzik jó magukat. Az egymáshoz való kötődés egyik mutatója lehet az, hogy az egyik fiú azt nyilatkozta, hogy csupán akkor költözne külföldre, hogyha a barátnője úgy döntene, hogy külföldön szeretne élni. Ez a szándék a végleges lakóhely választása, az integráltság foka és a párkapcsolat közötti erős kapcsolat körébe sorolható.

A következő kiemelendő mutatót a vallásosság mutatója jelenti. Többségük a római katolikusok körébe tartozik és vallásosnak mondható kivétel nélkül minden interjúalany a megkérdezettek köréből. Az erdélyi magyarság és a magyarországi magyarság vallásosságát mérő mutatóinak eltérését az idevonatkozó korábbi szakirodalmak is hangsúlyozzák, az eltérés azt mutatja, hogy a magyarországi magyarok kevésbé vallásosak, mint a romániai magyarok, vagy más, kisebbségben élő (Mozaik, 2001).

A kolozsvári diákok mellett érveltek, hogy szeretnének szülőhelyükön maradni, ez ellentétben áll azzal az ismertetett tendenciával, hogy a migránsok között felülreprezentáltak a fiatalabb korosztályok, és a magasabb iskolai végzettségűek. Ez mintegy igazolja azt a hipotézist, mely szerint a választott egyetem helyszíne, tükrözi a végleges lakóhely megválasztásával kapcsolatos szándékot és azt, hogy az oktatási célú mobilitás oka a lakóhelyi környezet közelében el nem érhető széles spektrumú oktatási kínálat, amely azonban elősegítené az erdélyi fiatal értelmiség szülőföldön való maradását és ápolását. A választ adók többsége az erősen vallásosnak mondhatók köréből került ki, problémát okoz számukra az egyetemmel kapcsolatos ügyek intézése az ahhoz szükséges román nyelv miatt és többségük tömbmagyar vidékről származik.

A KÉT MINTA ÖSSZEVETÉSE – HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBÖZŐSÉGEK

A jelen tanulmányban tárgyalt két csoport legfőbb hasonlósága egyben legfőbb különbsége is: az áttelepültek részt vettek egy migrációs folyamatban, változásban, tehát már legalább egyszer szerepet játszott életükben a migráció, ami megkülönbözteti őket a kolozsvári csoporttól, azonban mindkét minta fő jellemvonása, hogy alanyai nem kívánják elhagyni jelenlegi életterüket, környezetüket, és a jövőbeli terveik közt nem szerepel a migráció. A Magyarországon lakók esetében legfőképp azért, mert ezáltal, semmissé válnának a már meghozott migrációs áldozatok, és értelmét vesztené az eddigi helyváltogatás. Elmondásuk szerint éppen elég volt egy ilyen nagy horderejű változás az életükben, nem tervezik a külföldön való ideiglenes tartózkodást, tanulást, munkavállalást sem. A kolozsvári minta alanyai, pedig szintén ragaszkodnak jelenlegi életük területi kötöttségeihez, mely esetükben egyet jelent a szülőföldön maradás tényével, mely erős lokális identitásuk talajából, a magyarság megőrzésének vágyából és a jövőbe vetett fejlődés reményeiből táplálkozik.

A hazájukhoz ragaszkodó, azt el nem hagyó interjúalanyok esetében megfigyelhető az ország hivatalos nyelvének használatából adódó problémák és nehézségek, mellyel, a lakóhelyet változtató interjúalanyok már nem találkozhatnak. Azonban ez utóbbi csoport esetében problémát jelent a kapcsolati tőke hiánya, míg a szülőföldön való maradás mellett döntők esetében erős kapcsolati tőkével és kapcsolati hálóval találkozunk, melyek egyrészt az ott születés tényével járó saját és családi múlt gyökereire vezethetők vissza, másrészt a kisebbségi lét, az összetartozás és a többségi nemzettől való különbözőség és elkülönülés tudata is erősíti.

Az hazai kötöttségekhez ragaszkodó csoport esetében erős, jövőre vonatkozó optimizmussal találkozhatunk, mely egyrészt saját életükre, elhelyezkedési lehetőségeikre vonatkozik, másrészt az ország felemelkedésével és felzárkózásával kapcsolatos. Azonban erős pesszimizmus figyelhető meg körükben azzal kapcsolatban, hogy hogyan tekintenek rájuk a magyarországi magyarok. Úgy gondolják, hogy a magyarországiak nem fogadják őket szívesen és ezt az érvet is felsorolják a szülőföldön való maradás döntésének kiváltó okai között. Ilyen jellegű véleményekkel már nem találkozunk azon emberek körében, akik már korábban a migráció mellett döntöttek, vagy a jelenben határozottan tervezik azt.

ÖSSZEGZÉS

A határon túli magyarság helyzetének, a határon túlról származó magyar fiatalok felsőoktatásban betöltött helyzetének pontosabb megismeréséhez szükség van a téma mélyebb feltárására és vizsgálatára, melyet folytatni szeretnék az interjúk számának bővítésével, és az egyéb határon túli területek magyar ajkú ifjúságának interjúk feltérképezésével. A kutatás fontos területének tekintem a határon túli felsőoktatás szerepének tanulmányozását az erdélyi és más határmenti országok ma-

gyar anyanyelvű fiataljainak körében. Továbbá annak vizsgálatát, hogy milyen szinten és területeken érdemes bővíteni a határon túli felsőoktatás kínálatát, annak érdekében, hogy megvalósuljon a határon túli magyar értelmiség szülőföldön való továbbtanulásának és ápolásának célja. Kutatásomat ezen szélesebb perspektívában kívánom folytatni a magyarországi és a határon túli egyetemek kisebbségben élő magyar ajkú diákjainak interjúk megkérdezéseivel.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Babes-Bolyai Tudományegyetem honlapja: <http://www.ubbcluj.ro/www-hu/structura/linia-maghiara.html>
- Babes-Bolyai Tudományegyetem Matematika és Informatika Kar honlapja: <http://cs.ubbcluj.ro/www/index.php>
- Ionescu Nikolett: Kulturált körülmények, nyitottság a Partiumi Egyetemen, 2005. december 3. http://www.radio.hu/index.php?cikk_id=161776
- Kozma Tamás: 2005. Kisebbségi oktatás Közép-Európában, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
- Moszkovits János: Babes-Bolyai: fegyelmi eljárás?, 2006. február 28. In: www.radio.hu
- Moszkovits János: Tiltakozás: lemondott a Babes-Bolyai egyetem egyik vezető magyar oktatója, 2005. december 19. www.radio.hu/index.php?cikk_id=163845
- Mozaik 2001; Gyorsjelentés; Magyar fiatalok a Kárpát-medencében; Szerk: Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László, Nemeskéri István; Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 2002. Budapest
- Neidermüller Péter: Az egyetemi vita, A Hét 4/10 2006. március 23.; www.ahet.ro/printbelso.php?action=cim&name=2173
- Nobel-díjasok kérik Romániától a magyar egyetem visszaállítását (nincs szerző); Index, 2006. február 22; <http://index.hu/politika/kulfold/bolyai3483/>
- Oláh Gál Elvira: A magyar nyelvű egyetemekért tüntettek Erdélyszerte; 2005. október 23. In: www.radio.hu
- Partiumi Keresztény Egyetem honlapja: www.partium.ro
- Prahászka Boróka: Mitől magyar az egyetem? Hantz Péterrel, a Bolyai Kezdeményező Bizottság alelnökével Parászka Boróka beszélget; A Hét 4/8 2006. március 7. <http://www.ahet.ro/printbelso.php?action=cim&name=2136>
- Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem honlapja: www.emte.ro/sapientia/
- Tamás Pál: Az egyetem csapda, A Hét, 4/10 2006. március 23. www.ahet.ro/printbelso.php?action=cim&name=2173
- Veress Károly: Nyílt levél a magyar oktatók közgyűléséhez, A Hét: 4/8 2006. március 7. www.ahet.ro/printbelso.php?action=cim&name=2138

BOCSI VERONIKA

HALLGATÓK ÉLETMÓDJÁNAK VIZSGÁLATA AZ IDŐFELHASZNÁLÁS TÜKRÉBEN

Jelen összehasonlító vizsgálat célja, hogy a Regionális Egyetem Kutatócsoport által 2003-ban az elsőéves hallgatók, illetve 2005-ben a végzés előtt álló diákok körében végzett kérdőíves kutatások eredményeit az időfelhasználásra vonatkozó kérdések alapján összehasonlítsa. A mintába a „Partium” térségének felsőoktatási intézményei kerültek, a hallgatói minta pedig a karokra nézve reprezentatívnak tekinthető.

A HALLGATÓK ÉLETMÓDJÁRÓL

A szociológiában szinte evidenciának számít az a kijelentés, hogy az ifjúsági életszakasz kereitei, jelentősége és jellegzetességei a huszadik század második felében teljes mértékben átalakultak. Míg az „iskolai ifjúsági korszak” (Zinnecker, 1992) kibontakozása Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban az 1960-as években kezdődött el, addig Magyarországon a 90-es években alakultak ki az ehhez szükséges alapok (Gábor, 2002). Az így kiformalódó ifjúsági kultúra és életmód a felnőtt világ szabályrendszerével és szokásaival szemben értelmezi magát és éli meg önazonosságát. Ennek a szembehelyezkedésnek, a „kvázi felnőtt-létnek” kínál tökéletes terepet a felsőoktatás, ahol az egyéni autonómiák – a közép fokú oktatási intézményekhez viszonyítva is – kiszélesednek, míg a későbbi életszakaszok kötöttségei még nem, vagy nem oly mértékben nehezítik meg a hallgatók életét. A „campus-lét” (Kozma, 2004) másfajta életritmussal, életmóddal, súlypontokkal és szabályokkal bír, amely a társadalomnak csak egy speciális szeletét jellemzi. Ezt a felnőtt világon kívüli sajátos életmódot sokhelyütt a városok térszerkezete is modellezi: az egyetemvárosok, a főiskolai campusok mintegy zárványokat képeznek a „normális” világban, ahol a hallgatók saját szabályaik és szokásaik szerint élik mindennapjaikat – a felnőtt társadalom időszerkezetétől teljesen eltérő jellegzetességeket produkálva. Ennek oka nem csak abban keresendő, hogy a populáció társadalmi háttere, értékrendje partikulárisnak tekinthető, hanem abban is, hogy diákévek teljesen eltérő kötöttségeket követelnek az egyéntől, valamint nagyobb szabadságot biztosítanak a lehetséges tevékenységi körök kiválasztásakor és megvalósításakor. A kötött tevékenységek rendszere is átrendeződik (a tanulás például ebbe a kategóriába kerül, míg más populáció esetében ez a szabadidőben és a kötetlenül végzett tevékenységek közé sorolható), vagy kevésbé hangsúlyosan jelenik meg (pl. munka szerepe). A szórakozás, a társas élet és a rekreáció az egyetemisták életében dominánsabb részt képez. A populáció idő-felhasználását fokozottabban jellemzik az értelmiségiekre jellemző attitűdök (önképzés, készségfejlesztés, változatos szabadidős attitűdök), hiszen az egyetemisták-főiskolások között felülreprezentáltak a középosztálybeli családi háttérrel rendelkezők. A felsőoktatás eltömegesedésével azonban a hallgatói populáció várhatóan egyre kevésbé fog az értelmiségre jellemző szabadidős tevékenységeket, értékrendeket és viselkedési formákat produkálni.

Már pusztán a hallgatói lét ezen különössége is megindokolhatná az elemzés témaválasztását. Az utóbbi években azonban a diákok életmódjában alapvető változások történtek, amelyek jelentős mértékben átstrukturálták a tevékenységi rendszerüket. Az egyik ilyen tényező a kereső munka egyre nagyobb volumenű megjelenése (Molnár-Szegő, 1996), a másik pedig az internet és a számítógép-használat terjedése – ezt a második tevékenységi kört még a KSH legutóbbi, 1999–2000-es időmérleg-vizsgálata sem tartalmazza. Az elemzés során ezek az egyre hangsúlyosabbá váló elemek is a vizsgálat tárgyát képezik.

AZ ELEMZÉS CÉLJA

Korábbi vizsgálatok – amelyek szintén a Regionális Egyetem Kutatócsoport 2003-as adatbázisán alapulnak – már elemezték az alapvető demográfiai változók (Bocsi, 2005a), valamint az egyes tökefajtaiknak (Bocsi, 2005b) az időfelhasználásra gyakorolt hatását. A végzés előtt álló hallgatók esetében hasonló vizsgálatok – amelyek a 2005-ös adatbázison alapulnak – még nem jelentek meg, így az alapvető megoszlásokat jelen tanulmány ismerteti. Az összehasonlító elemzés hipotézise szerint az egyes tevékenységek meglétét és időtartamát jelentős mértékben befolyásolja a nemek, illetve az egyetemi-főiskolai karok változója – és ez az összefüggés mind a képzésbe belépő, mind pedig a végzés előtt álló csoport esetében igaznak tekinthető.

A legnagyobb problémát az képezi, hogy a két vizsgálat során a kérdőívekben szereplő tevékenységek sora, valamint a kérdés megfogalmazása is eltért egymástól, így az összehasonlítás lehetőségei meglehetősen korlátozottak. A változtatást azért láttuk szükségesnek, mivel a 2003-as vizsgálat kérdésfeltevése nagyobb teret adott a szubjektív ítéleteknek (egy átlagos napon mennyi időt tölt el az adott tevékenységgel), míg az előző „munkanapra” vonatkozó adatok, amelyek a 2005-ös adatbázisban szerepelnek, pontosabb képet nyújthatnak.

Az elemzés a KSH vizsgálatai során is felhasznált A, B, és C táblák kialakításával történt. (Az „A” tábla az átlagokat, a „B” a tevékenységeket végzők százalékos arányát, a „C” pedig ez utóbbi csoport átlagait tartalmazza.)

A 2003-AS ADATBÁZIS VIZSGÁLATA

A minta egészének idő-felhasználását a legfontosabb tevékenységek napi átlagos megbecsült idő-ráfordításai alkotják (1. táblázat). Az 1999–2000-es időmérleg-vizsgálatok eredményeivel összevetve az első évfolyamos hallgatók adatainak vizsgálatakor mindenképpen ki kell emelni az olvasás (66 perc), a sportolás (45 perc) magas értékeit. Jóval elmarad azonban a magyar társadalom átlagától a tévénézés-videózás napi idő-ráfordítása (87 perc). A munkaerőpiacra való részleges vagy teljes bekapcsolódást a napi 41 munkára fordított perc jelzi.

	Átlag
Alvás	452
Tömegközlekedés	60
Vásárlás	40
Olvasás	66
Tanulás	156
Sport	45
Tévé-videó	87
Rádióhallgatás	65
Internet	43
Zenehallgatás	109
Szórakozás	129
Munka	41
Házimunka	72

1. táblázat Tevékenységek napi idő-ráfordítása (percben megadva)

	fiúk	lányok
Alvás	446	453
Tömegközlekedés	57	60
Vásárlás	26	46
Olvasás	56	71
Tanulás	129	170
Sport	68	33
Tévé-videó	89	87
Rádióhallgatás	44	76
Internet	54	38
Zenehallgatás	128	101
Szórakozás	145	121
Munka	42	39
Házimunka	61	78

2. táblázat A nemek eltérő idő-felhasználása (percekben megadva)

A KSH 1999–2000-es „tanuló” csoportjához viszonyítva (ebbe a középiskolás diákok is beletartoznak) a kapott eredmények esetén magasnak tekinthető a fizetett munka, a háztartási munka és a vásárlás idő-ráfordítása, míg a tanulás, a tömegközlekedés, az alvás alacsonyabbnak.

A megkérdezett hallgatók neme a tevékenységek nagy részével kapcsolatot mutat. Kivételt ez alól az alvás, a tömegközlekedés, és tévénézés-videózás, a zene, a szórakozás és munka változója képez (2. táblázat). A lányok jelentősen – és szignifikánsan – több időt fordítanak vásárlásra, olvasásra, tanulásra, rádióhallgatásra és házimunkára, míg a fiúk esetében ez a sportolásról és az internetezésről mondható el.

A „B” (Függelék, 1. táblázat) és a „C” (Függelék, 2. táblázat) táblák elemzése tovább árnyalja az első éves hallgatók nemek szerinti vizsgálatát. A tevékenységet végzők százalékos arányaiban (amely alatt a „B” tábla értendő) a korábban szignifikáns összefüggések itt is kimutathatóak, de újabbakat is megfigyelhetünk: a lányok esetében a tévénézés-videózás (78% a fiúk ill. 82% a lányok esetében), míg a fiúknál a zenehallgatás (85%–80%) mutat magasabb értékeket. A „C” táblában (amelyben leválasztottuk azokat, akik végzik az adott tevékenységet, és az ő értékeiket átlagoltuk) a szoros összefüggés eltűnik az olvasás és a tévénézés-videózás esetében – a különbség tehát az arányokban fogható meg, nem pedig a ténylegesen megvalósuló idő-ráfordításokban. Mindenképpen ki kell emelni azt aényt, hogy a munkavégzés vizsgálatakor egyik tábla sem mutat kapcsolatot.

Az egyetemi-főiskolai kar változója az átlagos idő-felhasználás szinte minden elemével igen szoros összefüggést mutat (Függelék, 3. táblázat), kivételt csupán a rádióhallgatás és a munka képez. Az egyes tevékenységek karonkénti időráfordításai eltérő mintázatokat rajzolnak ki, néhol pedig az egyes értékek között többszörös eltérés is tapasztalható. Ilyen például az olvasás (BTK – Orvosi Kar), az internet (Műszaki Főiskolai Kar – Beregszász) vagy a szórakozás (Műszaki Főiskolai Kar – Orvosi Kar) kategóriája. A vizsgálat alapján kijelenthető, hogy a kötetlenebb, tanulással nem összefüggő tevékenységek az Orvosi Karon szorulnak leginkább háttérbe, míg a Műszaki Főiskolai Karon és a TTK-n a leghangsúlyosabban vannak jelen.

Szélsőséges értéként ki lehet emelni az orvostanhallgatók alvásra (364 perc), a bölcsészek olvasásra (91 perc), a Kárpátalján élők tévénézésre-videózásra (108 perc), a műszaki főiskolások szórakozásra (182 perc) fordított becsült idejét. A kiugró időráfordítások (mind a két irányban) fokozottabban jellemzik az egyetemi karokat (kivétel az Agrártudományi Kar és a BTK), a PKE hallgatóit, valamint a Műszaki Főiskolai Kart.

A „B” és a „C” táblák elemzése arra utal, hogy a műszaki kar hallgatóinak életmódjában játszanak legnagyobb szerepet a szabadidős tevékenységek és a szórakozás, míg az Orvosi Karra járó diákokra ennek az ellentéte igaz. Mind a három táblában a legmagasabb értékeket mutatják a kárpátaljaiak házimunkára, a bölcsészek olvasásra, a PKE hallgatóinak pedig a tanulásra fordított időtartamai.

A 2005-ÖS ADATBÁZIS VIZSGÁLATA

A 2005-ös vizsgálat során, amely végzés előtt álló hallgatókat érintette, a kérdőívben szereplő és az időfelhasználásra vonatkozó kérdések más formában kerültek lekérdezésre. Így talán nem is tekinthető meglepőnek, hogy a 2005-ös adatbázis átlagos időráfordításai jelentősen eltérnek az előző értékektől. (3. táblázat)

	átlag
alvás	419
higiénia	49
pihenés	71
órán való részvétel	203
tanulás	131
önképzés	34
munka	39
háztartás	43
közlekedés	83
vásárlás	31
olvasás	49
tévé	77
zenehallgatás	82
számítógép-használat	54
internet	50
társas élet	95
hobbi	37

3. táblázat Végzés előtt álló hallgatók idő-ráfordításai a 2005-ös adatbázis alapján (percben megadva)

	fiúk	lányok
alvás	418	419
higiénia	42	52
pihenés	77	68
órán való részvétel	187	210
tanulás	111	141
önképzés	28	37
munka	51	33
háztartás	27	50
közlekedés	86	81
vásárlás	22	35
olvasás	55	47
tévé	76	77
zenehallgatás	80	83
számítógép-használat	80	41
internet	73	40
társas élet	106	89
hobbi	46	32

4. táblázat A nemek eltérő idő-felhasználása a 2005-ös adatbázis alapján(percben megadva)

A nemek szerinti megoszlás azonban sok tekintetben mutat hasonló vonásokat az elsős hallgatók eredményeivel (4. táblázat). Szignifikáns eltérés rajzolódik ki – a lányok javára – a tanulásra, házimunkára, a vásárlásra és a higiénia fordított időtartamokban, a fiúk esetében pedig a számítógép, az internet-használat és a hobbi-jellegű tevékenységek átlagai magasabbak.

A részletesebb elemzés („B” tábla: Függelék, 6. táblázat, „C” tábla: Függelék, 7. táblázat) során a százalékos arányok újabb – az „A” táblán nem tapasztalható – eltérést rajzolnak ki az önképzés (fiúk: 37%, lányok: 46%) területén. A 2003-as adatbázissal, tehát az elsőévesekkel összevetve az is ki kell emelnünk, hogy az olvasás és a tévézés esetében ott tapasztalható különbségek itt nem jelentkeznek. A „C” tábla esetében pedig eltűnik a fiúk és a lányok közötti különbség a tanulás, az önképzés és a hobbi területén. Megmaradnak viszont a számítógép és internet-használat eltérései a fiúk javára (a tevékenységet végzők esetében ez a számítógép-használatnál 104 és 76 perc, az internet használatánál pedig 97 és 60 perc), a házimunka (41-62 perc), a higiénia (42-52 perc) és a vásárlás (36-47 perc) esetében pedig a lányok javára. Mindenképpen érdemes megjegyezni azt is, hogy az olvasás mind a három táblán a fiúk esetében mutat magasabb értékeket, bár szignifikáns összefüggésekről nem beszélhetünk.

Az egyetemi-főiskolai karok szerinti megoszlást a függelék nyolcadik táblázata ismerteti. Három tevékenység kivételével – alvás, pihenés, zenehallgatás – minden esetben szoros összefüggés rajzolódik ki előttünk.

A végzős hallgatók lekérdezésekor az órán való részvétel és az azon kívüli tanulás külön tevékenységként jelent meg. Sajátos módon két kar esetében az órákon eltöltött alacsonyabb idő-ráfordítások hosszabb tanulási periódussal járnak együtt – az Orvosi Karon és Kárpátalján, míg ennek az ellentéte igaz az Agrártudományi Karra, a Hajdúböszörményi Főiskolai Karra és a Partiumi Keresztény Egyetemre. (Ennek oka valószínűleg ezeknek az intézményeknek az „iskolásabb” jellegű képzésében keresendő.) Hasonló kapcsolat figyelhető meg a munka és a házimunka kategóriái között: itt a kárpátaljai és a hajdúböszörményi hallgatók esetében a legalacsonyabb munkára for-

dított idő a legmagasabb házimunkára fordított értékekkel jár együtt. A bölcsészek esetében kiugróan magas az önképzés időtartama. Ugyan ez mondható el a TTK-sok szabadidős, szórakozással kapcsolatos és az informatikához kapcsolódó tevékenységeiről. A Kárpátalján élő hallgatók magas tanuláshoz, házimunkához és olvasáshoz, valamint a legalacsonyabb internethez kapcsolódó ráfordítással rendelkeznek.

A „B” (Függelék, 9. táblázat) és a „C” tábla (Függelék, 10. táblázat) elemzése során a szabadidős tevékenységek dominanciája rajzolódik a Műszaki Karon és a TTK-n. A százalékos eloszlások komoly különbségeket is produkálnak: önképzéssel előző munkanapján a műszakisok 17, míg a PKE hallgatóinak 81%-a foglalkozott. Hasonló differencia rajzolódik az internet-használat százalékos arányában is: míg a közgazdászoknak 86%, addig a kárpátaljaiak mindössze 19%-a használta a világhálót a lekérdezés előtti hétköznapon. Ki lehet emelni a közgazdászoknak az olvasás területén – és a három táblázatban – tapasztalható alacsony értékeit is. A hajdúböszörményi hallgatók pedig minden elemzési technika esetén kiugró televíziózással kapcsolatos adatokat produkáltak.

ÖSSZEGZÉS

Sajnos a két adatbázis összevetése a már említett okok miatt számos nehézséget vet fel, bizonyos tendenciák azonban még így is kirajzolódnak, és az egyes egyetemi-főiskolai karokhoz eltérő életmódbeli elemek társíthatók. Más és más tevékenységek kapnak nagyobb hangsúlyt a hallgatók életmódjában: a bölcsészeknél például az olvasás, a beregszászi főiskolásoknál a tanulás és a házimunka, a szabadidős, valamint az informatikához kapcsolódó tevékenységek pedig a TTK-n és a műszaki karon jelentkeznek markánsabban. A nemek közötti eltérések szintén tartalmaznak hasonló elemeket, amelyek az adatbázisok különbözősége ellenére is megfoghatóak (pl. házimunkával, internetezéssel vagy a vásárlással töltött időtartamok hossza). A kutatás során felállított hipotézis azonban még így is valószínűsíthető, ugyanis a karok és a nemek szerinti megoszlás az egyes tevékenységeknek sokkal nagyobb hányadát magyarázzák, mint a hallgatók más alapvető demográfiai adatai – mint például a településtípus, az évközi tartózkodási hely vagy a szülők iskolai végzettsége. (Jelen tanulmány keretei ez utóbbi összefüggések felvázolására sajnos nem biztosítanak lehetőséget.) A hallgatók életmódjának az idő-ráfordítások segítségével történő pontosabb megrajzolásához azonban a jövőben további kutatások is szükségesek – akár a rendelkezésre álló adatbázisok alaposabb elemzésével, akár pedig más, akár kvalitatív jellegű módszerek alkalmazásával.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bocsi Veronika 2005a. Hallgatók idő-felhasználási mintázatai. *Educatio*, 2005/nyár, 429-433.
- Bocsi Veronika 2005b. A hallgatók időfelhasználása (2005b) In.: Régió és oktatás. Európai dimenziók. Ed.: Pusztai G., Doktoranduszok Kiss Árpád Közhazsnú Egyesülete: Debrecen, 162-172.
- Gábor Kálmán 2002. A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl renden és osztályon? In.: Ifjúság 2000, Ed.: Szabó Andrea et al., Nemzeti Ifjúságkutató Intézet: Budapest
- Kozma Tamás 2004. Kié az egyetem? A felsőoktatás szociológiája. Új Mandátum Kiadó: Budapest
- Molnár Péter– Szegő Szilvia 1997. Ifjúság: tanulás a munkanélküliség fenyegetettségében. Társadalmi Szemle, 1997. / 1. szám
- A népesség idő-felhasználása 1986/87-ben és 1999/2000-ben 2002. KSH: Budapest
- Zinnecker, Jürgen 1992. A fiatalok a társadalmi osztályok terében. In.: Civilizációs korszakváltás és ifjúság, Ed.: Gábor K., Szeged

FÜGGELÉK

	fiúk	lányok
Tömegközlekedés	77	76
Vásárlás	65	81
Olvasás	71	82
Tanulás	88	92
Sport	70	54
Tévé-videó	78	82
Rádió	54	65
Internet	62	55
Zenehallgatás	85	80
Szórakozás	83	79
Munka	34	32
Házimunka	67	89

1. táblázat Nemek időfelhasználása a 2003-as adatbázis alapján, „B” tábla (a tevékenységet végzők százalékos arányai)

	fiúk	lányok
Tömegközlekedés	77	81
Vásárlás	43	57
Olvasás	81	88
Tanulás	150	185
Sport	101	67
Tévé-videó	117	108
Rádió	93	126
Internet	95	79
Zenehallgatás	153	129
Szórakozás	180	159
Munka	182	196
Házimunka	96	88

2. táblázat Nemek időfelhasználása a 2003-as adatbázis alapján, „C” tábla (a tevékenységet végzők átlagos értékei, percben megadva)

	alvás	tömeg- közl.	olva- sás	tanu- lás	sport	vásár	rádió	tévé	int.	zene- hallg.	szórak.	mun- ka	házim.
Agrártudományi Kar	447	69	43	162	44	40	36	77	33	79	124	35	59
BTK	464	55	91	166	45	37	59	81	36	106	144	36	73
TTK	484	47	62	131	68	48	96	102	49	145	128	54	63
Közgazdaság- tudományi Kar	379	50	49	113	38	38	87	78	21	86	97	35	64
Orvosi Kar	364	33	32	174	29	20	42	38	37	54	52	25	31
Műszaki Főiskolai Kar	481	77	50	138	70	34	70	92	61	151	182	34	55
Hajdúböszörményi Főiskolai Kar	450	76	69	157	30	51	81	102	44	88	141	34	92
Nyíregyházi Egész- ségügyi Főiskola	469	59	45	145	26	31	60	97	28	83	95	26	76
Jogi és Állam- tudományi Kar	488	62	86	173	60	61	57	91	59	143	165	30	83
Partium	436	50	71	178	33	30	55	73	62	114	112	52	72
Beregszász	466	58	78	177	39	27	59	108	17	77	110	37	113
Nyíregyházi Tanárképző Főiskola	418	61	64	159	41	55	75	96	54	118	126	52	72
Kölcsy Ferenc Református Tanító- képző Főiskola	464	68	60	133	36	44	74	85	26	98	115	59	71
Átlag	452	60	66	156	45	40	65	87	43	109	129	41	72

3. táblázat Tevékenységek átlagos napi időráfordítása karonként, a 2003-as adatbázis alapján, „A” tábla (percben megadva)

	tömeg- közl.	olvasás	tanulás	sport	vásár	rádió	tévé	int.	zene- hallg.	szórak.	munka	házim.
Agrártudományi Kar	80	58	93	55	68	47	68	42	64	71	17	67
BTK	80	88	89	65	75	66	85	61	91	88	37	89
TTK	71	79	89	72	74	74	86	62	87	82	49	81
Közgazdaság- tudományi Kar	87	80	90	70	79	68	85	58	80	86	42	85
Orvosi Kar	75	68	96	57	70	50	57	61	64	59	29	66
Műszaki Főiskolai Kar	88	68	86	65	68	52	79	58	88	85	27	66
Hajdúböszörményi Főiskolai Kar	68	85	97	59	89	76	84	65	82	84	44	88
Nyíregyházi Egész- ségügyi Főiskola	84	62	91	38	78	64	82	44	75	71	26	86
Jogi és Állam- tudományi Kar	80	87	90	73	83	60	89	56	85	86	33	86
Partium	64	81	89	41	75	53	69	73	79	70	26	86
Beregszász	71	84	98	61	71	67	90	41	82	76	44	92
Nyíregyházi Tanárképző Főiskola	81	81	93	59	83	66	85	67	87	87	35	84
Kölcsy Ferenc R. T. F.	85	76	80	53	79	67	79	45	78	78	32	85
Átlag	77	79	90	60	76	62	81	58	82	80	34	82

4. táblázat Tevékenységek átlagos napi időráfordítása karonként, a 2003-as adatbázis alapján,
„B” tábla (a tevékenységet végzők százalékos aránya)

	tömeg- közl.	olvasás	tanulás	sport	vásár	rádió	tévé	int.	zene- hallg.	szórak.	munka	házim.
Agrártudományi Kar	87	60	75	175	81	114	80	80	124	176	246	90
BTK	73	51	104	190	73	97	99	69	118	167	172	83
TTK	70	68	82	151	102	122	145	92	170	162	175	82
Közgazdaság- tudományi Kar	58	49	63	127	58	93	141	42	111	115	137	77
Orvosi Kar	45	29	52	180	55	70	94	69	90	97	151	49
Műszaki Főiskolai Kar	89	52	77	162	112	118	146	112	174	216	175	86
Hajdúböszörményi Főiskolai Kar	117	58	83	161	62	124	111	75	111	172	129	105
Nyíregyházi Egész- ségügyi Főiskola	70	40	72	160	70	120	99	71	114	137	135	90
Jogi és Állam- tudományi Kar	80	76	99	195	86	105	108	133	173	199	193	100
Partium	80	41	89	202	90	109	114	86	147	167	255	85
Beregszász	87	41	94	181	81	123	98	86	99	153	131	124

Nyíregyházi Tanár- képző Főiskola	77	66	81	172	75	115	119	83	137	148	220	87
Kölcsey Ferenc R. T. F.	83	58	83	175	78	112	119	72	132	157	317	86
átlag	79	55	86	175	82	110	115	85	136	166	188	90

5. táblázat Tevékenységek átlagos napi időráfordítása karonként, a 2003-as adatbázis alapján,
„C” tábla (a tevékenységet végzők átlagos idő-ráfordítása, percben megadva)

	fiúk	lányok
Higiénia	100	100
Pihenés	81	79
óra	77	81
Tanulás	71	80
Önképzés	37	46
Munka	26	20
Háztartás	65	82
közlekedés	91	93
Vásárlás	62	74
Olvasás	66	65
Tévé	75	78
Zene	75	77
Számítógép	77	54
Internet	76	67
Társas élet	64	60
Hobbi	50	35

	fiúk	lányok
Higiénia	42	52
Pihenés	96	86
Óra	245	258
Tanulás	157	176
Önképzés	77	82
Munka	196	163
Háztartás	41	62
Közlekedés	94	87
Vásárlás	36	47
Olvasás	84	73
Tévé	102	99
Zene	106	109
Számítógép	104	76
Internet	97	60
Társas élet	165	150
Hobbi	92	92

6. táblázat A nemek időfelhasználása a 2005-ös
adatbázis alapján, „B” tábla (a tevékenységet végzők
százalékos arányai)

7. táblázat A nemek eltérő időfelhasználása a 2005-
ös adatbázis alapján, „C” tábla (a tevékenységet
végzők átlagos értékei, percben megadva)

	alvás	higiénia	pihenés	óra	tanulás	önképzés	munka	házmunka	közlekedés
Agrár	425	53	61	261	93	23	20	44	65
BTK	435	51	66	203	148	64	56	50	89
TTK	415	43	76	170	118	34	58	38	129
Közg. Kar	425	42	64	165	74	50	36	18	67
Orvosi Kar	379	48	74	91	339	22	63	39	80
Műszaki Kar	418	42	64	177	134	16	67	25	84
Hajdúbösz.	398	58	60	290	59	25	10	52	77
Nyíregy. Eü.	434	51	69	192	137	32	28	43	69
Jogi Kar	434	49	60	192	100	33	17	24	78
Partium	419	45	63	281	115	58	127	63	59
Beregszász	384	45	43	132	197	25	2	64	46
Nyíregy. F.	424	54	83	208	116	34	22	45	75
Kölcsey FRTF	411	43	72	248	143	27	48	44	88
átlag	419	49	71	202	131	34	39	43	83

	vásárlás	olvasás	televízió	zenehallg.	számítógép	internet	társas élet	hobbi
Agrár	53	32	90	59	59	42	105	25
BTK	30	84	66	87	60	55	101	45
TTK	33	43	66	102	87	69	134	58
Közg. Kar	8	12	62	49	38	61	63	18
Orvosi Kar	23	67	49	64	59	44	58	26
Műszaki Kar	21	15	94	101	38	71	86	25
Hajdúbösz.	51	56	117	98	25	54	80	34
Nyíregy. Eü.	23	43	72	56	27	19	48	28
Jogi Kar	18	48	34	90	22	33	54	6
Partium	37	65	89	105	78	52	116	50
Beregszász	18	137	47	36	35	13	29	42
Nyíregy. F.	33	40	91	90	55	54	109	43
Kölcsey FRTF	21	47	65	41	60	37	88	26
átlag	31	49	77	82	54	50	95	37

8. táblázat Tevékenységek átlagos napi időráfordítása karonként
a 2005-ös adatbázis alapján, „A” tábla (percben megadva)

	pihenés	óra	tanulás	önképzés	munka	házimunka	közlekedés
Agrár	65	87	67	21	16	66	88
BTK	81	82	87	62	35	90	98
TTK	83	77	74	49	32	76	94
Közg. Kar	81	90	62	50	11	66	97
Orvosi Kar	83	42	77	42	22	77	78
Műszaki Kar	62	74	66	17	22	53	92
Hajdúbösz.	81	95	70	40	9	91	91
Nyíregy. Eü.	82	66	64	36	9	80	95
Jogi Kar	65	86	59	48	14	59	100
Partium	97	100	80	81	73	95	98
Beregszász	73	38	73	20	8	63	77
Nyíregy. F.	84	84	88	46	20	81	92
Kölcsey FRTF	73	96	87	35	30	71	100
átlag	80	80	77	43	22	77	93

	vásárlás	olvasás	televízió	zenehallg.	számítógép	internet	társasélet	hobbi
Agrár	73	48	80	67	65	65	73	27
BTK	75	86	74	85	66	78	70	50
TTK	75	71	67	83	74	77	78	54
Közg. Kar	43	23	69	79	67	86	46	25
Orvosi Kar	58	50	73	61	53	67	48	32
Műszaki Kar	60	42	76	57	48	53	45	29
Hajdúbösz.	91	80	90	81	48	64	56	32
Nyíregy. Eü.	71	58	76	59	43	47	38	27
Jogi Kar	55	45	55	59	41	73	50	18

Partium	90	92	84	89	77	76	72	55
Beregszász	61	80	60	72	41	19	35	41
Nyíregy. F.	72	66	87	84	68	78	67	49
Kölcsey FRTF	58	73	71	63	68	70	44	30
átlag	71	65	77	76	62	69	61	40

9. táblázat Tevékenységek átlagos napi időráfordítása karonként a 2005-ös adatbázis alapján „B” tábla
(a tevékenységet végzők százalékos aránya)

	pihenés	óra	tanulás	önképzés	munka	házimunka	közlekedés
Agrár	93	299	138	111	121	67	74
BTK	82	248	170	102	161	58	91
TTK	92	221	158	68	179	49	137
Közü. Kar	79	183	120	101	323	27	69
Orvosi Kar	89	214	439	54	290	50	102
Műszaki Kar	104	238	202	93	297	46	91
Hajdúbösz.	74	306	84	62	110	58	85
Nyíregy. Eü.	83	290	214	87	314	54	72
Jogi Kar	92	224	169	69	123	40	78
Partium	65	281	143	71	175	66	61
Beregszász	58	348	271	124	25	101	59
Nyíregy. F.	99	247	131	74	114	55	82
Kölcsey FRTF	98	258	165	76	159	63	88
átlag	89	254	170	80	174	56	89

	vásárlás	olvasás	televízió	zenehallg.	számítógép	internet	társas élet	hobbi
Agrár	73	67	113	89	91	65	143	92
BTK	40	98	89	103	91	71	145	90
TTK	44	61	99	123	118	90	171	108
Közü. Kar	19	53	90	63	57	71	137	70
Orvosi Kar	39	134	67	105	112	65	120	82
Műszaki Kar	36	36	124	179	80	134	191	88
Hajdúbösz.	56	70	129	120	52	85	144	108
Nyíregy. Eü.	32	75	95	95	62	39	129	105
Jogi Kar	34	105	62	152	53	45	108	31
Partium	42	71	106	118	101	68	161	90
Beregszász	30	171	78	50	87	69	83	103
Nyíregy. F.	46	61	105	107	82	69	164	87
Kölcsey FRTF	36	65	91	66	89	53	201	86
átlag	44	76	101	108	88	72	155	92

10. táblázat Tevékenységek átlagos napi időráfordítása karonként a 2005-ös adatbázis alapján „C” tábla
(a tevékenységet végzők átlagos idő-ráfordítása, percben megadva)

BACSKAI KATINKA

A SZABADIDŐ ELTÖLTÉSÉNEK FORMÁI A RÉGIÓ HALLGATÓINAK KÖRÉBEN

Ebben a tanulmányban szeretném elemezni a Regionális Egyetem Kutatócsoport által végzett nagymintás kérdőíves felmérés adatait. 2003-ban elsőéves 2005-ben negyedéves hallgatókat kérdeztünk meg, a mintavétel mindkét esetben karonként reprezentatív volt.

A kutatás nagy előnye, hogy két évfolyamot vizsgál és ezáltal a két csoportot össze lehet hasonlítani. Megfigyelhetjük azokat a főiskolásokat, egyetemistákat, akik éppen abban a pillanatban léptek be az intézmény kapuján /hiszen az adatfelvétel esetükben a beiratkozáskor történt/, és összevethetjük azokkal, akik már jó néhány éve koptatják az intézmények folyosóit, és a „campus népének” (Kozma 2006) teljes fegyvertárát birtokolják.

Az alábbiakban szeretném bemutatni az olvasónak, hogyan változik a hallgatók életének egy jó részét kitöltő tevékenységrendszer, a társas szabadidő eltöltés.

A SZABADIDŐ MINT AZ ÉLETMÓD EGYIK JELLEGZETESSÉGE

Ez éppen elmúlt és az alig elkezdett századunkra sokféle jelzöt aggatnak, nevezik például a „szabadidő társadalomnak” is (Fónai 1995). Tulajdonképpen a 20. században alapozódik meg a szabadidőnek egy máig domináns paradigmája, amely tulajdonképpen a munka negatívja (Kiss 1995). Mivel a modern társadalmakban egyre kevesebb munkával is fönn lehet tartani a jólétet, a dolgozóknak is egyre több szabadon felhasználható idővel rendelkeznek. Az ötvenes években a bőség megjelenése a magasabb jövedelmek, az új fogyasztási minták jóvoltából a társadalmi hangsúly a munkáról és a termelésről az otthonra, a szórakozásra, a fogyasztásra helyeződött (Clarke-Jefferson 2000).

A szabadidő növekedése azonban maga is behatárolt, az emberek többsége is csak meghatározott mennyiségű szabadidőt tud valóban hasznosan eltölteni és nincs felkészülve ennek növekedésére. Ezzel magyarázható, hogy az időnek csak kisebb részét használják föl autentikus szellemben, mint leisure-t, nagyobb részben a vulgáris szabadidő-magatartás pozícióit erősítik /pl. TV-nézés/ (Füstös-Tibori 1995).

Füstös László nagymintás országos kutatásában három kategóriát különítettek el. Az első népes csoportot azok alkotják, akik a kultúra legjavát említik, mikor a szabadidős foglalatosságaikról kérdezték őket. Ők azok, akik hangversenyre, színházba járnak és ott vannak a fontosabb kiállításokon, szak- és szépirodalmat olvasnak, szívesen tanulnak idegen nyelveket, rendszeresen kirándulnak, alkalmanként sportolnak és ellátják a házkörüli teendőket.

A második csoportba sorolták azokat, akik ugyan ritkábban jelennek meg a kulturális eseményeken, de jellemző rájuk az érdeklődés és változatos otthoni tevékenységeket folytatnak /hobbi, sport, olvasás, rejtvényfejtés/.

Vannak olyanok is, akiknek élete a semmittevésből és a pénzkereső tevékenységből áll, s jóformán semmi mással nem foglalkoznak (Füstös-Tibori 1995).

Más helyzetben van a fiatalság. Gábor Kálmán „ifjúsági korszakváltás” elmélete szerint az ifjúsági életszakasz meghosszabbodik, mivel a fiatalok egyre hosszabb időt töltenek el az oktatásban (Gábor 2000). Ennek feltétele, hogy a fiatalok megfelelő anyagi, szociális és jogi státussal rendelkezzenek. Nyugat-Európában az ifjúsági korszakváltás a hatvanas években a középosztályosodással

egy időben indult meg. Ezzel szoros összefüggésbe hozható a felsőoktatás expanziója, vagyis a főiskolai, egyetemi hallgatók létszámának drasztikus emelkedése; a munka és a tanulás két „életvilága között lavírozás” tölti ki az emberek, főként a fiatalok jelentős részének életét (Beck 1983).

A kötött tevékenységek rendszere is átrendeződik (a tanulás például ebbe a kategóriába kerül, míg más populáció esetében ez a szabadidőben és a kötetlenül végzett tevékenységek közé sorolható), vagy kevésbé hangsúlyosan jelenik meg (pl. munka szerepe) (Bocsi 2006).

A kiépülő-kiépült szabadidőipar meghatározóvá válik a fiatalok életében, nemcsak a szabadidő-tevékenység szempontjából, hanem mert ez a szolgáltató szektor a médiával és a fogyasztói iparral befolyásolni tudja a fiatalok egész életpályáját (Gábor 2000). Ezekről az intézményekről, a kultúr- és az ifjúság hatásairól lesz szó az alábbiakban.

IGÉNYEK ÉS LEHETŐSÉGEK

Mivel belépőket hasonlítunk a már legalább négy éve a felsőoktatásban lévőkhöz, akik között átlag négy év korkülönbség van az adatfelvételek időpontjában /ez a valóságban mindössze egy év/, joggal feltételezhetjük, hogy a fiatalok szabadidő-eltöltési szokásai és attitűdjei között bekövetkezett változásokat a maga az itt eltöltött évek befolyásolják.

Ahhoz, hogy megérthessük, milyen is az a környezet, amelyben a kutatásunkban résztvevő hallgatók élnek, szükségesnek tartom röviden bemutatni, hogy milyen lehetőségek és szokások vannak az egyetemvárosokban.

A két magyarországi megyei jogú város Debrecen és Nyíregyháza egyaránt rendelkezik mindazzal, amivel a legtöbb vidéki nagyváros hazánkban. Működik színház, és van alternatív teátrum is, ahol nemcsak nézők, hanem szereplők is lehetnek a hallgatókból. Mindkét városban működik hagyományos-, művész- és multiplex mozi is. Fél tucat múzeum és jelentősebb kiállítóhelyet tekinthetnek meg az érdeklődők, melyeknek köre folyamatosan bővül. Mindkét városban működik több komolyzenei és filharmonikus zenekar is, Debrecenben a Konzervatórium, pedig még különösebb csemegét kínál a vájtfülűeknek. Számos lehetőséget találnak azok is, akik a könnyedebb időtöltést keresik. Mindkét intézmény a város külön részében, mint város a városban létezik. A campus területén és azon kívül is számtalan szórakozóhely nyújtja szolgáltatásait és viszonylag gyakoriak a könnyűzenei koncertek is, amelyeket az egyetem, vagy a város szervez. A legfontosabb szórakozási lehetőségek a városközpontba /vagy az egyetemváros központjára/ koncentrálódtak, kialakultak az ún. szórakoztató központok (Clarke-Jefferson 2000).

Hajdúböszörményben valamivel kevesebb lehetőség adódik, azonban a jónak mondható tömegközlekedés miatt tulajdonképpen ugyanazok a lehetőségek igazak rájuk, mint a debreceni hallgatókra.

Más a helyzet a két határon túli városban. Nagyvárad lélekszámát és múltját tekintve is nagy város, működik színház, mozi és számos vendéglátó hely is, amelyeket előszeretettel látogatnak az itt tanuló fiatalok. A PKED /Partiumi Keresztény Egyetem Diákszervezete/ igyekszik biztosítani a pezsgő diákéletet az intézményben, a kulturális és jótékonyági eseményeken kívül szórakoztató műsorokat és bálakat is szerveznek. A város közéletére azonban rányomja a bélyegét a kétnyelvűség.

Beregszászon a főiskola hallgatói biztosítják a szolgáltatók folyamatos fejlődését. Számos étterem, kocsmá és zenés-táncos szórakozóhely nyitotta meg kapuit, mióta a 1994-ben a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola megnyitotta kapuit. A főiskola és a hallgatói önkormányzat igyekszik kielégíteni a fiatal értelmiségiek kulturális igényeit is. Színházi előadásokat és filmklubokat szerveznek, valamint az egyéb alternatív kívánságokra is próbálnak odafigyelni. Más, nem az főiskolához

tartozó és nem haszonelvű intézmények is építenek a hallgatókra. Például a református egyház külön ifjúsági istentiszteleteket szervez ennek a korosztálynak, amely korábban nem volt rendszeres.

HIPOTÉZISEK

Mivel az egyetemi évek az értelmiségivé válás időszaka, ezért feltételeztük, hogy a negyedévesek színesebb kulturális igényekkel és a magaskultúra iránti nagyobb fogékonysággal rendelkeznek majd, mint a belépő hallgatók. Mivel a tanulás felértékelődésével kialakulhatott ez az új „dologtalan” szabadidős osztály (Gábor 2000), úgy gondoltuk, hogy a negyedévesek több időt töltenek szórakozással és kulturális társas tevékenységekkel. Valamint a fenn bemutatott tények miatt arra számítottunk, hogy a határon inneni és túli diákok attitűdjei lényegesen eltérnek majd egymástól.

ALAPVETŐ JELLEMZŐK

Az 1. ábrán adatainkat egy országos reprezentatív kutatás vonatkozó adataival vetettük össze. Az Ifjúság 2004 kutatás megbízható mintavételének köszönhetően a tulajdonképpen leképezi a magyarországi fiatalságot. A két-két egymás mellett lévő csoportban a nagyjából azonos korosztályba tartozók kerültek. Láthatjuk, hogy a Regionális egyetem kutatás esetében a legtöbb hallgató az Ifjúság 2004 kialakított korcsoportjainak többé-kevésbé egymásra illeszthetőek, hiszen a medián az első esetben 19, a másodikban 23 év.

Az ábra első két csoportja azt mutatja, hogy a magyarországi fiatalsághoz képest a régióban felvett egyetemisták és főiskolások milyen gyakran látogatják az alábbi kultúra közvetítő intézményeket. Láthatjuk, hogy a többi középisikolásnál jelentősen gyakrabban járnak könyvtárba és könyvesboltba, tehát a könyv és az olvasás, mint érték fokozottabban jelenik meg a leendő hallgatóknál. Tízből nyolc diák jár legalább havonta könyvtárba és heten könyvesboltba is gyakran beérnek, míg a Ifj. 2004 mintájában ez az arány éppen fordított. De többszörös azoknak a száma is körükben, akik havonta járnak színházba, múzeumba és hangversenyre. Tulajdonképpen a felsoroltak közül egy tevékenység az, amely nem különbözik jelentősen a két csoport között, ez pedig a moziba járás. Nem váratlan ez az eredmény, hiszen a hallgatók között a középosztálybeli családi háttérrel rendelkezők vannak többségben, és mint leendő diplomások, már most az értelmiségiekre jellemző attitűdöket jelenítenek meg.

A harmadik oszlop csoport mutatja, a 20–24 évesek szokásait. Megfigyelhető, hogy az életkor előre haladtával ezen szabadidő eltöltési formák is kedveltebbek, gyakoribbak lesznek. Meglepő azonban ezt összehasonlítani a negyedik oszlop csoporttal. Hiszen azt tapasztaljuk, hogy itt korán sem lehet egyértelműen a „leendő értelmiségiek” előnyéről beszámolni. Bár a könyvekkel kapcsolatos szokások itt is rendszeresebbek, múzeumba és moziba ritkábban járnak, mint saját korcsoportjuk.

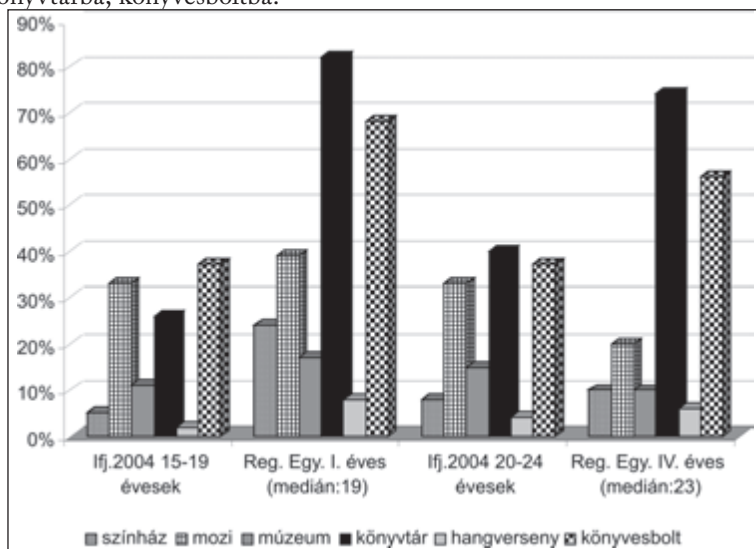
Az egyetemen eltöltött évek az ilyen típusú szabadidő eltöltési szokásokra nem hatnak ösztönző jelleggel.

A Regionális Egyetem kutatásban nemcsak ezekről a tevékenységekről kaptunk információt. Összességében elmondható, hogy egy szembeötlő súlyponteltolódás ment végbe a leggyakrabban látogatott helyek között.

A belépő egyetemisták gyakrabban járnak színházba, moziba /legyen az multiplex, vagy hagyományos mozi/, gyakrabban látogatják a múzeumokat és művelődési házakban is többször fordulnak meg.

Az egyetemi évek lényegesen befolyásolják a fiatalok olvasási szokásait (Kóródi 2005). Az ehhez kötődő tevékenységek, mint a könyvtárba-, könyvesboltba járás már az elsőévesek esetében is gya-

kori, a negyedévesek körében viszont megnő azoknak a száma, akik naponta, vagy hetente többször járnak könyvtárba, könyvesboltba.



1. ábra Az egy hónapon belül látogatott intézmények az Ifjúság 2004 adataihoz hasonlítva

Tapasztalhatjuk, hogy az egyetemi évek alatt megváltozik a fiatalok öltözködése. Ezt nyomon tudjuk ott is érni, hogy míg az elsőéves válaszadóink jóformán egyáltalán nem járnak turkálókba, a negyedévesek többsége ezt legalább havonta megteszi. Több időt töltenek el a plázákban is, amely a vásárlás színtere, és emellett közösségi tér is.

Elgondolkodtató eredmény az is, hogy noha az elsőéveseket egy gondtalan nyári szünet végén kérdeztük meg, az idősebbeket, pedig a szorgalmi időszak végén, az elővizsgák idején, mégis a régi egyetemisták gyakrabban járnak társasági életet élni, amelynek színtere leginkább a kocsmá. Phil Choen közösségi térnek nevezi a kocsmát, az utcát és a sarki boltot. Az utóbbi egészen biztosan megszűnt az lenni, talán az utca is, de mint látjuk a kocsmá továbbra is tartja magát. Ezek mellett a többi színtér jelentősége lecsökken. A társas szabadidő-eltöltési formák helyét az egyéni cselekvések veszik át. A melléklet két ábrája szemléletesen mutatja, hogy miben más a felsorolt tevékenységek szerkezete a két évfolyam esetében.

Nem egyforma azonban minden egyetemi közösség életstílusa, így szabadidő eltöltési szokása sem Karonként más jellemző a hallgatókra, ezt láthatjuk az 1. táblázatban. Természetesen a legtöbb eltérést a határontúli intézmények diákjai mutatják, akiknek társadalmi háttere jelentősen eltér a magyarországiakétól (szüleik alacsonyabban iskolázottak és kisebb településről származnak), valamint a lehetőségeik is másak, mint azt fenn már vázoltam (pl. nincs multiplex mozi a közelben).

	elsőévesek		negyedévesek	
	gyakrabban	ritkábban	gyakrabban	ritkábban
Agrártudományi Kar	moziba		plázába, művelődési házba	
Bölcsészettudományi Kar	moziba			
Természettudományi Kar	művelődési házba			
Jog- és Államtudományi Kar			hangversenyre	
Közgazdaságtudományi Kar				

Orvostudományi Kar		társasági életet élni	könyvtárba, turkálókba	
Egészségügyi Főiskolai Kar			művelődési házba	
Pedagógia Főiskolai Kar				könyvesboltba
Műszaki Főiskolai Kar			művelődési házba	könyvesboltba
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola				
Nyíregyházi Főiskola	könyvtárba			moziba, könyvesboltba
Partiumi Keresztény Egyetem	turkálókba	multiplex moziba	könyvtárba, művelődési házba	
Kárpátaljai Főiskola	könyvtárba, bálba, mulatságba	multiplex moziba, cukrászdába	könyvtárba	multiplex moziba

1. táblázat A látogatott helyek felülreprezentált cellái karonkénti lebontásban

SZABADIDŐ-ATTITÚD TÍPUSOK

A hallgatókat az általuk vizsgált kultúraközvetítő és szabadidő eltöltő helyeken és intézményekben eltöltött idő alapján csoportokba tudjuk osztani.

Az elsőéves hallgatókat három különböző szabadidő-attitűd típusba sorolhatjuk.

1. érdeklődő passzív bejáró (632 fő)
2. kultúra- és társaságrajongó aktív (323 fő)
3. társaságkedvelő passzív (417 fő)

Az érdeklődő passzív hallgatók kategóriájába kerültek azok, akik a másik két csoporthoz képest lényegesen kevesebb időt töltenek társasági, közös tevékenységgel. Ritkábban mennek moziba és színházba, és havonta csupán egyszer mennek el a barátaikkal valahová, vagy hívják meg őket. Ennek egyik oka az, hogy nagyobb részben a bejárósok között találjuk meg őket, így a közlekedési nehézségek, a buszok, vonatok indulásától függő időbeosztás tulajdonképpen lehetetlenné teszi az esti programok szervezését, anélkül, hogy valakitől szívességet ne kellene kérni, hogy szállást biztosítson a számukra. A nappal is végezhető tevékenységekben nem látszik ez a különbség, cukrászdába ugyanolyan gyakran mennek, mint a többi helyben, vagy kollégiumban lakó hallgató. Mivel a buszok indulása közötti időt ki kell valamivel tölteni, ők naponta járnak könyvtárba és viszonylag gyakran könyvesboltba is. Azonban nem olvasnak több könyvet, mint hallgatótársaik, így valóban inkább időtöltésről van szó, mint a könyvek iránti szenvedélyről. A hallgatók szinte kivétel nélkül a Kárpátaljai II. Rákóczi Ferenc Magyar Főiskola, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola és a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskola hallgatói. A főiskolások egyébként is jellemző, hogy az egyetemi karok hallgatóihoz képest kevesebb közöttük az értelmiségi családból származó diák (vö. Ifjúság 2004), Azonban ebben a csoportban ez még inkább jellemző. Fokozottan így van a határontúli diákok esetében, hiszen ott a magyarnyelvű felsőoktatás éppen a vizsgált intézmények indulásával vált elérhetővé /a képzés 1994-ben indult meg kárpátalján és a partiumi egyetemen is/. Erre csoportra azonban kifejezetten jellemző, hogy nagyon alacsonyan iskolázott szülők gyermekei.

A kultúra és társaságrajongó aktívak csoportja, azok akik igazán igyekeznek kihasználni az egyetem és a városok adta lehetőségeket. Szinte minden választható intézménynek ők a leggyakoribb vendégei. Ha megnézzük, hogy hány olyan hely van, ahová hetente egyszer, vagy többször járnak, és ezeket összeadjuk láthatjuk, hogy szinte minden nap van valami közösségi programjuk. Érdeklődési körükbe ugyanúgy beletartozik a magas kultúra, mint a könnyebb műfajok. Többségben vannak közöttük a nagyváradi egyetemisták. Otthoni hátterükre a középfokú végzettségű szülők és a nukleáris hívó család jellemző, ők maguk is rendszeres templomba járók /legalább havonta/, és re-

formátus vagy egyéb protestáns felekezethez tartoznak. Több lányt találunk közöttük, mint fiút, de mindannyian nagyon családcentrikusak, már most tudják, hogy feltétlenül szeretnének majd gyermeket nevelni, sha lehetséges, akkor nagycsaládban.

A harmadik csoportba került a férfi hallgatók nagy része. A csoportban többségében az Agrártudományi Centrumban, a Közgazdaságtudományi, a Jog- és Államtudományi és a Műszaki Főiskolai Karon tanulók alkotják. Időöltésükre a kulturális passzivitás és a társasági aktivitás jellemző. Hetente több alkalommal ülnék le barátaik kíséretében egy pohár bor, vagy sör mellé egy-egy hangulatos kocsmában. A csoport társadalmi háttér szempontjából kétféle hallgatóból tevődik össze, egyik típusnak alacsonyabb iskolai végzettségűek a szülei, ők szakközépben érettségiztek és főleg az ATC és az MFK hallgatói, a másik típus a megyeszékhelyen élő értelmiségi családból származó jeles érettségivel egyetemre kerültek. Mindkét csoportra jellemző, hogy nem olvasnak rendszeresen, az egyházat illetően mindkét típus elutasítóak, alapvetően semmilyen felekezethez sem tartoznak, és nem járnak templomba sem.

A negyedévesek esetében négy csoportot tudunk statisztikailag kialakítani, amelyek közül az egyik csupán hat különleges emberből áll.

1. különc (6 fő)
2. társaságkedvelő passzív (288 fő)
3. kultúrákedvelő (227 fő)
4. passzív, bezárkózó (374 fő)

A különcök csoportjának néhány tagja azért tartozik egy helyre, mert ők számtalan szórakozási formát naponta, vagy hetente többször űznek saját bevallásuk szerint.

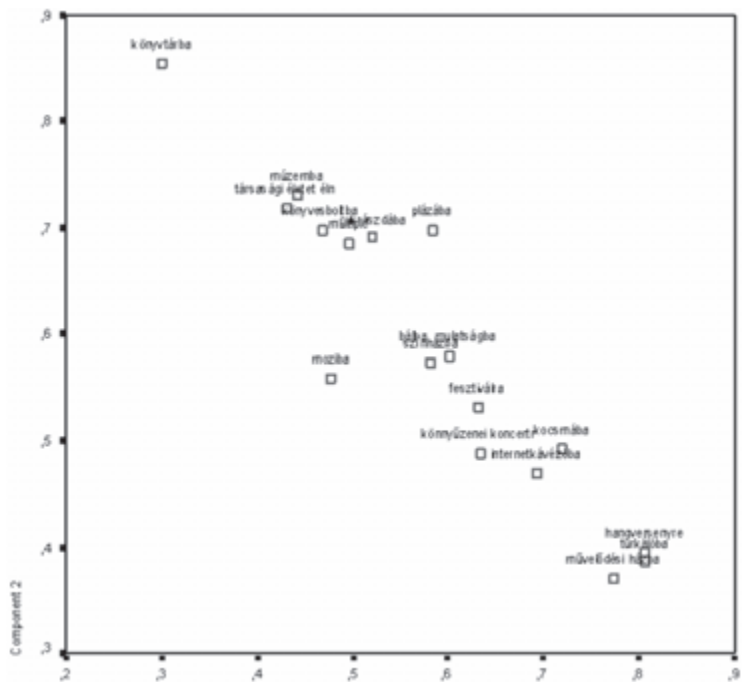
A kutatónak ez elég megdöbbenően hat, de csaknem ezer diák közül kikerülhet hat olyan, akinek hallgatói éveik végére egész élete és minden napja maga a buli. A tagok között öt fiút és egy lányt találunk, ketten közülük az MFK-n hárman a Nyíregyházi Főiskolán és egy fiú pedig a Kárpátaljai Főiskolán tanul.

A társaságkedvelő passzívak nemcsak nevükben emlékeztetnek az elsőévesek harmadik csoportjára. Ők az egyetemi éveik alatt karakteresen és folyamatosan képviselték ezt az életformát. Különbséggént azt kell megemlítenünk, hogy itt már többségben vannak a nagyvárosi értelmiségi szülők fiai körükben, és lemorzsolódtak az egykori műszakis szakközepes fiúk a társaságból. Ezen csoport tagjainak van a legtöbb barátja és igen széles az ismeretségi köre, erős a kapcsolati hálója.

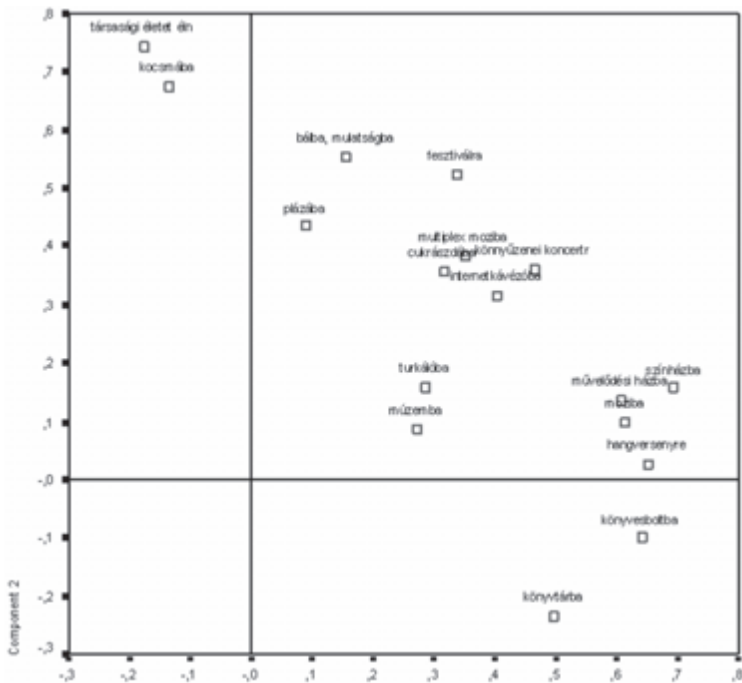
A negyedéveseknél is megtalálható az a társaság, akik előszeretettel járnak a város kulturális eseményire és sokat olvasnak, nemcsak szép- és szakirodalmat, hanem napilapokat is. A kultúrákedvelők között sok lányt találunk, akik középosztálybeli családból érkeztek és többnyire elsőgenerációs értelmiségiek lesznek. Ők képviselik szabadidő-eltöltési szokásaikban leginkább az értelmiségi kutatásokban tapasztalt attitűdöket (Fónai 1995). Jövőképükre leginkább a család és karrier harmóniája jellemző.

A passzív, bezárkózók legnépesebb csoportja olyan elsőgenerációs leendő értelmiségi fiatalokat gyűjt össze, akik környezetükhöz képest szegényebb családból, alacsony végzettségű, beosztott státuszban dolgozó, sőt gyakran munkanélküli szülők gyermekei. Rájuk a vidéki életforma jellemző, amely az Ifjúság 2004 kutatásai szerint is az elmagányosodás felé vezet. Ők említik a legalacsonyabb barát- és ismerősszámot. Keveset olvasnak, a társaságba járás helyett inkább TV-t néznek. Nem használnak internetet, amely számos formájában mégis a társas kapcsolatok fejlesztésére is szolgálhatna (Herczegh 2006). Nem említenek hobbit, nem sportolnak és nem járnak túrázni, kirándulni sem

MELLÉKLET



2. ábra Elsőévesek szabadidős tevékenységek eltöltésének színhelyi csoportokban (faktorok)



3. ábra Negyedévesek szabadidős tevékenységek eltöltésének színhelyei csoportokban

KÖVETKEZTETÉSEK

A hipotézisek vizsgálata többnyire meglepetésekkel szolgált. Feltételezésünk szerint a négy egyetemi év alatt a hallgatók sokszínűbb kulturális intézménylátogató attitűddel rendelkeznek, ezzel szemben az utóbbi állítás inkább a belépő hallgatókra jellemző, a végzés felé közelítők számára a magányos és beszélgetésemény időeltöltés a kedvelt és keresett időeltöltési forma, ehhez pedig nem vezetik igénybe a szolgáltató intézményeket.

A klaszterezés eredményeképpen megállapíthattuk, hogy a határontúliak és a magyarországiak között, bár a lehetőségek eltérőek az attitűdöket illetően kisebb a különbség, mint az egyetemisták és a főiskolások között /ebben a tekintetben a határontúliak inkább a magyarországi egyetemistákhoz állnak közel/.

Végősoron kutatásaink eredménye képen lelkes, érdeklődő elsőévesek és a barátokat valamint az otthoni magányos cselekvéseket előnyben részesítő fiatal felnőtteket fedeztünk föl a partiumi felsőoktatási régióban.

HIVATKOZÁSOK

- Beck, Ulrich 1997. Túl renden és osztályon? Társadalmi egyenlőtlenségek, társadalmi individualizációs folyamatok és az új társadalmi alakulatok, identitások keletkezése. In: Angelusz Róbert szerk. A társadalmi rétegződés komponensei. Budapest: Új Mandátum
- Bocsi Veronika 2006. Hallgatók életmódjának vizsgálata az időfelhasználás tükrében. megjelenés alatt
- Clarke, John – Jefferson, Thomas 2000. A munkásosztály ifjúsági kultúrái. In: Gábor Kálmán A középosztály szigete. Szeged: Belvedere Kiadó 115-137. o.
- Fónai Mihály 1995. Értelmiség és szabadidő In: „Társadalmi idő – szabad idő” Tibori Tímea szerk. „Társadalmi idő - szabadidő”. Magyar Szabadidő Társaság.
- Füstös László-Tibori Tímea 1995. A szabadidő szerkezetváltozásának longitudinális vizsgálata. Budapest: MTA Szociológiai Intézet
- Gábor Kálmán 2000. A középosztály szigete. Szeged: Belvedere
- Herczegh Judit 2006. ENTER A végzős hallgatók számítógép-, és internet-használói szokásai a Regionális Egyetem (NKFP-26-0060/2002) kutatása alapján. Megjelenés alatt
- Ifjúság 2004 gyorsjelentés: http://www.mobilitas.hu/?m=4&m_op=view&kid=10
- Kabai Imre 2006. A „posztindusztriális társadalmak” és az ifjúság a modern szociológiában <http://64.233.183.104/search?q=cache:IowvRsrKRvWJ:poltud.tatk.elte.hu/kabaiimre/eszmelet.rtf> 2006 május
- Kiss Gabriella 1995. A munkaparadigmának mint az ipari társadalom alapjának és a „normalitás modelljének” tervezése és hatása a szabadidő-értelmezésekre In Tibori Tímea szerk. „Társadalmi idő - szabadidő”. Magyar Szabadidő Társaság.
 - Koebner, Tomas- Rolf-Peter Janz -Frank Trommler 1985. Mit uns zieht die neue Zeit. Frankfurt: Suhrkamp.
 - Kóródi Márta 2005. A hallgatók olvasási szokásai. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete
 - Kozma Tamás 2006. Hallgatók- Campus népe http://dragon.klte.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/index.html 2006 május
- Cohen, Phil 1997. Az ifjúsági probléma újragondolása. Idézi: Gábor Kálmán 2000. A középosztály szigete. Szeged: Belvedere

PACUTA ISTVÁN

A DEBRECENI EGYETEM
HALLGATÓINAK ÉRTÉKVIZSGÁLATA

BEVEZETÉS

Rövid dolgozatomban az elméleti, fogalmi keretek vázlatos meghatározásán túl egy nagyobb terjedelmű kutatás első lépéseit mutatnám be. Röviden utalnék azokra a szerzőkre akik az értékvizsgálatok elméleti alapjait lefektették, néhol megemlítve az elméleteikhez kapcsolódó kutatásokat is. Ez egyfajta felvezetésként szolgál az empirikus eredmények ismertetéséhez. A dolgozat terjedelméből adódóan ez az áttekintés nem teljes körű, további feldolgozást igényel, ahogyan további elemzések sorozatát igényli a Regionális Egyetem Kutatócsoport által összegyűjtött adatok halmaza is. Jelen dolgozat arra vállalkozik, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóinak értékválasztásait a különböző karok vonatkozásában magyarázza.

AZ ÉRTÉK FOGALMI MEGHATÁROZÁSÁNAK FONTOSSÁGA

Az értékek tanulmányozása századunk egyik fontos kutatási területe, nemcsak a filozófiában, a pszichológiában és a szociológiában, de az élet más területein is. A felgyorsult technikai és társadalmi változások következményeként tapasztalható az értékek és értékrendek folyamatos változása, értékütközések és értékválságok megjelenése, valamint általános elbizonytalanodás a követendő értékeket illetően.

Az értékek sokfélesége a valóságos életben, a mindennapi gazdasági, politikai és morális magatartásban indokolttá teszi a fogalom minél pontosabb meghatározását. Ez nem tűnik egyszerű feladatnak, mert elég nagy a szakadék az elvont filozófiai értékfogások és érték kutatások, valamint a szaktudományok által végzett empirikus kutatások tapasztalatai között. Hasonlóan nagy eltéréseket tapasztalhatunk az érték kutatások megközelítéseit illetően. Elég csak H. Znanieczki, M. Mead, G. W. Allport, vagy M. Rokeach munkáira gondolnunk. Közös szemléleti támpontok kellenek abban, hogy mit értünk egyáltalán érteken és, hogy milyen módon vizsgálhatók a társadalmi, valamint a személyes értékek kialakulása és érvényesülése. Az értékek felfogásának két jól elkülöníthető módja jelenik meg a tudományos elméletekben. Az egyik szerint a választott vagy elutasított tárgy, illetve állapot, a másik szemlélet szerint pedig maga az elv, amely alapján a tárgyak, személyek, jelenségek között választunk. (Szilágyi 2001)

AZ ÉRTÉK FOGALMI MEGHATÁROZÁSA

Az értékfogalom absztrakció, amely nem szakítható el a tárgyaktól, személyektől és az élet egyéb dolgaitól. A szociológiai lexikonban a következő rövid meghatározás található: „az értékek általános elvek, alapvető orientációk és eleinte kollektív preferenciák, illetve hitek kifejezései” (Bondon-Besnord 1999:52)

Heller Ágnes szerint az érték fogalma olyan absztrakció, amely akkor jelenik meg, amikor kialakul a minőség fogalma, amely megkülönbözteti a kíváнатost a nem kíváнатostól, az előnyöst az előnytelenestől, a követendőt a végzetestől, az értékelés olyan folyamatok közös nevezője, amely mindegyikét jellemzi a jó és a rossz közötti választás.

A hazai szakirodalomban legtöbbször idézett meghatározás Váriné Szilágyi Ibolya átfogó munkájában olvasható: „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)

Egyszerűen azt mondhatjuk, hogy az értékek értelmezésének két alapvető módja van: Az egyik azt mondja, hogy az egyén bír valamely értéket (szubjektív megközelítés), a másik pedig azt állítja, hogy valamely dolog valamilyen értékkel bír (objektív megközelítés).

További sajátossága az értékeknek, hogy függnek az adott kultúra ideológiájától. Ezért az értékek társadalom- és kultúrspecifikus eszmei objektivációknak tekinthetők.

Az értékfogalom pontos meghatározása azt is megköveteli, hogy megkülönböztessük a szokástól, beállítódástól, véleménytől vagy ízléstől. Bár ezekben a jelenségekben is kimutathatók az értékkep- zés eszközei ezeknek egyéb okai is lehetnek és nem feltétlenül fejeznek ki értékorientációt.(Szilágyi i 2001) Több kutató, köztük Milton Rokeach rámutatott, hogy az emberek rendelkezhetnek számtalan beállítódással, véleménnyel, de éazonosságukat csak néhány centrális értékkel való azonosulás fejezi ki. Minél centrálisabb egy érték az egyén vagy a csoport számára, annál valószínűbb, hogy azonosultak a szóban forgó értékekkel.

Az értékek szerveződésében fontos megemlíteni még két, egymással összefüggő központi elemet: a normatív funkciót és a cselekvésközpontúságot. A normatív funkció fejezi ki a társadalmi beilleszkedés és alkalmazkodás szabályozását, a cselekvésközpontúság pedig azt fejezi ki, hogy az értékek, mint eszmei objektivációk hogyan befolyásolják és szabályozzák az emberi cselekvést.

AZ ÉRTÉK SZOCIOLÓGIAI FOGALMA

A kialakuló tudományos szociológia az érték fogalmát a filozófiához közelálló értelemben használta. Max Weber (Weber 1998) plántálta az érték fogalmát a szociológiába. Az értékmentes tudománnyal kapcsolatos követelménye, hogy a ténymegállapítást és az értékelést szigorúan szét kell választani a szociológia szemléletmód egyik alapkövének tekinthető.

Weber szerint az érték egyszeri és törvény nélküli, az ember által önkényesen és akár irracionálisan kivetített jelentőség. Meghatározza cselekvésünket, de cselekvésünkől nem levezethető éppen ezért a szociológiának a cselekvő szubjektív állapotaival kell foglalkoznia, meg kell ismernie a cselekvésekhez fűződő cél- és értékkepzeteket. Ennek vizsgálatához Weber bevezette a célracionális illetve értékracionális cselekvés fogalmát.

Durkheimnél is filozófikus beállítottsággal jelenik meg az érték, elsősorban az erkölcsi tudat vonatkozásában. Talcott Parsons Durkheim elemzése szerint lényegében ezt jelenti a kollektív tudat (consience collective) kategóriája, ez a meggyőződések vagyis az értékek rendszere. Az érték az erkölcsi norma szinonimájaként jelenik meg. A durkheimi érték nemcsak cél-, de egyben termék jellegű is, társadalmi objektivációnak tekinthető. (Parsons – Skils 1951)

Szintén ismert és elég gyakran alkalmazott a C. Kluckhohn által kidolgozott, filozófiai indíttatású lineáris értéktipológiai modell, amely három csoportot különít el az értékek világában. Az első csoportba tartozó értékek az ember és a természet viszonyára vonatkoznak, a második alcsoport az ember-ember viszonyt tartalmazza, a harmadik csoport pedig az ember és természet valamint az ember-ember viszonyt együttesen véve tartalmazza. C. Kluckhohn által feltárt értéktipológiát kultúrközi vizsgálatokban alkalmazták.(Váriné 1987)

C. Kluckhohn értékfelfogása „Az érték a kíváncsú explicit vagy implicit fogalma, amely megkülönböztető az egyénre, vagy jellemző a csoportra, és befolyásolja a cselekvés rendelkezésre álló módjainak, eszközeinek és céljainak a kiválasztását.” (Váriné 1987)

Az értékek három dimenzióját emeli ki:

- a, modalitás dimenziója: az érték vonzó vagy taszító volta
- b, tartalom dimenziója: a minőség jelölésére szolgál (pl. esztétikai, kognitív, morális)
- c, szándék dimenziója: a viselkedés preferált módját értette.

Talcott Parsons az értékeket intézményesült szerepelvárásoknak tekintette, vagyis az értékek együttesen formált viselkedési minták és szabályok.

Értékorientált tipizálási sémája az alábbi dichotómiákban érvényesül:

- érzelem vezette - érzelmileg semleges
- énorientált - közösségorientált
- univerzális - partikuláris
- előírt (szabály, norma jellegű) - teljesítményjellegű
- specifikus (szakosodott) - diffúz, szétterjedő

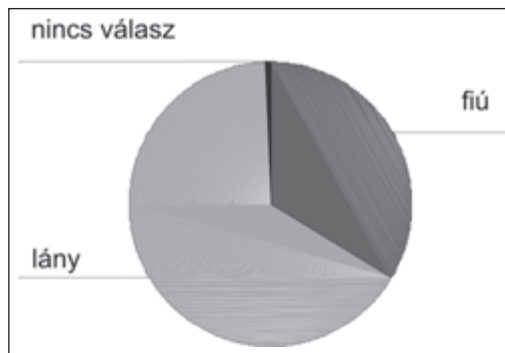
Szándékai szerint ez egyformán jól alkalmazható bármely kultúra statikus leíró szintű jellemzésére. Sőt annak a követelménynek is meg akart felelni, hogy az általa kiemelt értékdimenziók mentén kinagyítható egy-egy kultúrához tartozó, annak lényegét magába foglaló bázisszemély. (Parsons – Skils 1951)

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

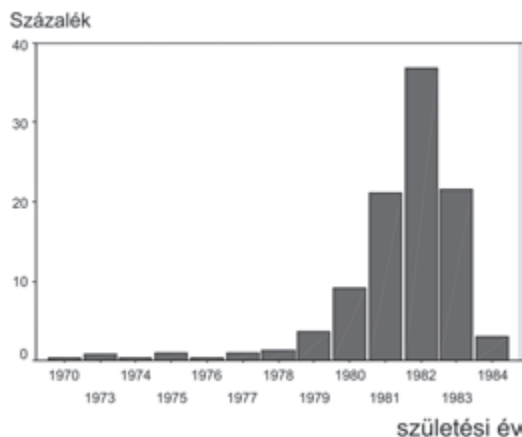
Jelen tanulmányban a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének Regionális Egyetem kutatócsoportja által készített kérdőíves felmérés adatait dolgoztam fel, a Debreceni Egyetem hallgatóira vonatkoztatva. Ez egy kisebb szeletét képviseli egy leendő nagyobb terjedelmű munkának, mely a kutatócsoport teljes adatbázisát kívánja feldolgozni.

A jelenlegi minta:

A teljes elemszám N=394, lány: 260, fiú: 132. Mindannyian a Debreceni Egyetem hallgatói.



1. diagram A nemenkénti összetétel



2. diagram A mintába került hallgatók születési éve

A karonkénti összetétel a következőképpen alakul:

	fiú	lány	
agrártudományi kar	16	43	59
bölcsészettudományi kar	23	69	93
természettudományi kar	67	75	142
közgazdaságtudományi kar	14	17	31
orvostudományi	8	36	45
jogi és államtudományi kar	4	20	24

1. táblázat Egyetemi kar * a megkérdezett neme

Életkor minimuma: 21 éves, maximuma: 35 éves, átlag: 23,5, szórás: 1,77. A minta 95%-a 21-26 éves. A leggyakoribb a 24 éves hallgató, ez 36,5%-ot tesz ki.

A szülők iskolai végzettségének vizsgálatát az alábbi táblázat tartalmazza:

	8 általános vagy kevesebb	szakmunkásképző, szakiskola	szakközép, tech- nikum	gimnázium	főiskola	egyetem
agrártudományi kar	6,8%	22,0%	35,6%	5,1%	18,6%	11,9%
bölcsészettudományi kar	1,1%	22,8%	30,4%	16,3%	14,1%	15,2%
természettudományi kar		27,6%	26,9%	4,5%	17,2%	23,9%
közgazdaságtudományi kar	3,4%	24,1%	24,1%	10,3%	13,8%	24,1%
orvostudományi		17,1%	19,5%	14,6%	12,2%	36,6%
jogi és államtudományi kar		4,3%	34,8%		30,4%	30,4%

2. táblázat Egyetemi kar * édesapja iskolai végzettsége

A százalékok sorszázalékok, vagyis 100%-nak kell tekinteni az egyes karok összesített adatait. A táblázatból kitűnik, hogy a Jogi Karon tanulók családjában az apa iskolai végzettsége általában a legmagasabb, a sorban második helyen az Orvosi Kar áll, az utolsó helyen pedig az Agrártudományi Kar.

	Apa			Anya		
	Med	Mod	Szórás	Med	Mod	Szórás
Agrár	3	3	1,49	4	5	1,33
BTK	3	3	1,40	4	5	1,30
TTK	3	2	1,58	4	5	1,39
Közgáz	3	3	1,63	5	5	1,58
Orvosi	4	6	1,56	4	4	1,37
Jogi	5	3	1,38	5	5	1,24

3. táblázat Az apa és anya iskolai végzettségének statisztikai mutatói (1=max.8 ált, 2=szakmunkásképző, szakiskola, 3=szakközépiskola, technikum, 4=gimnázium, 5=főiskola, 6=egyetem)

Érdekes, hogyha az anya iskolai végzettségét is figyelembe vesszük, akkor nem tapasztalunk ilyen nagy különbségeket. Legalábbis a statisztikai középértékek tekintetében nincs olyan markáns különbség, mintha csak az apa iskolai végzettségét tekintenénk.

Nagyon informatív lehet, ha numerikus változóként kezeljük az iskolai végzettséget, hiszen elvileg van benne intenzitás – pl. az egyetemi végzettség több, mint a gimnáziumi. Viszont mivel az egyes itemek közti különbség nem számszerűsíthető, ezért elvileg nem számolhatunk átlagot ezekkel a változókkal. Ha mégis megkíséreljük, akkor a következő eredményt kapjuk: külön az apa, külön az anya iskolai végzettség-átlagát rangsorolva, a következő sorrend jött ki a karok között:

Apa iskolai végzettsége: Agrár < BTK< Közgazdasági kar <TTK <Orvosi <Jogi

Anyai iskolai végzettsége: Közgazdasági kar <TTK> BTK < Agrár < Orvosi < Jogi
Összevont (mindkét szülőt átlagolva):

Agrár-3,75 < BTK-3,84 < Közg-3,88 < TTK-3,91 < Orvosi-4,33 < Jogi-4,52

Tehát az orvosi és a jogi kar hallgatóinak szülei mindhárom esetben magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek.

É.2. változó elemzése:

A 4-es skálát 100-asra transzponáltam a könnyebb ábrázolás kedvéért.

Eredeti és transzponált értékek a következőképp alakulnak:

1=egyáltalán nem fontos => 0

2=inkább nem fontos => 33,3

3=inkább fontos => 66,6

4=rendkívül fontos => 100

Ezek után átlagot számoltam, és az összmintára kapott értékek alapján tettem sorrendbe.

	Mintaátlag	Agrár	BTK	TTK	Közg.	Orvosi	Jog
1. szerelem/boldogság (i15)	96	97	96	96	97	96	91
2. család biztonsága (i12)	94	96	94	93	97	95	91
3. igaz barátság (i14)	92	97	92	91	91	90	87
4. belső harmónia (i1)	90	90	89	90	88	95	91
5. békés világ (i9)	86	97	86	86	83	90	84
6. szabadság (i3)	83	85	84	84	80	82	75
7. érdekes élet, élmények (i5)	82	84	84	79	81	84	80
8. változatos élet (i13)	76	78	79	75	71	73	72
9. eredetiség, fantázia (i8)	76	72	80	78	62	73	72
10. társadalmi rend, stabilitás (i4)	72	76	75	67	73	76	71
11. anyagi javak (i6)	69	78	67	66	74	70	71
12. tiszteltetreméltó szokások megőrzése (i10)	69	76	72	65	59	70	68
13. haza, nemzet védelme, megtartása (i7)	57	64	62	55	49	55	56
14. vallásos hit (i11)	46	50	48	43	34	50	56
15. hatalom, ellenőrzés mások felett (i2)	23	28	27	18	24	24	26

4. táblázat Különböző értékek rangsora: zárójelbe a felsorolásban előfordult item sorszáma került.
(Pl.: a 15. item volt a szerelem/boldogság, a válaszadók ezt tették az első helyre.)

Összmintában a sorrend	Item száma	Agrár	BTK	TTK	Közgazd. kar	Orvosi kar	Jogi kar
1.	15	15	15	15	15	15	15
2.	12	14	12	12	12	1	12
3.	14	12	14	14	14	12	1
4.	1	1	1	1	1	14	14
5.	9	9	9	9	9	9	9
6.	3	3	3	3	5	5	5
7.	5	5	5	5	3	3	3
8.	13	13	8	8	6	4	13
9.	8	6	13	13	4	8	8
10.	4	10	4	4	13	13	4
11.	6	4	10	6	8	6	5
12.	10	8	6	10	10	10	6

13.	7	7	7	7	7	7	7
14.	11	11	11	11	11	11	11
15.	2	2	2	2	2	2	2

5. táblázat Eltérések sorrendben, szintén karok szerint

Tehát a szerelem/boldogság (15-ös item), a békés világ (a 9-es item), haza, nemzet védelme, megtartása (a 7-es item), vallásos hit (11-es) és a hatalom, ellenőrzés mások felett (2-es item) minden karnál ugyanazon a helyen van, a többenél kis eltérések vannak. A legnagyobb eltérés a szabadság (6-os item), és az eredetiség, fantázia (8-as item) esetében figyelhető meg.

Az értékeket a hallgatók 1-től 10-ig osztályozták, annak megfelelően, hogy mennyire tartják azt fontosnak. Átlagértékek alapján sorrendbe rendezve a következőképpen alakulnak.

	Átlag	Medián	Szórás
1. a családja	9,49	10	1,26
2. hogy megvalósuljanak a jövővel kapcsolatos tervei	9,04	10	1,30
3. a barátok	8,50	9	1,61
4. hogy művelt-e	8,38	9	1,76
5. a munkája, a tanulmányai	8,37	8	1,39
6. az, hogy milyen munkát végez	8,27	8	1,48
7. a szabadidő, a kapcsolódás	7,95	8	1,75
8. hogy mennyire érzi magát hasznosnak a társadalomban	7,42	8	2,23
9. az, hogy magyar	7,32	8	2,55
10. a pénz	7,29	8	1,92
11. a kultúra, műveltség	6,94	7	2,03
12. hogy mennyi a szülei jövedelme	6,68	7	2,24
13. a hite, vallása	5,04	5	3,25
14. a politika, a közélet	4,12	4	2,33

6. táblázat Mennyire fontosak az alábbiak? (É.3. kérdés)

A legfontosabb helyen a család, jövővel kapcsolatos tervek megvalósulása, és a barátok állnak.

Szembetűnő eredmény, a politikától, közélettől való elfordulás (4,12-es átlag). A vallás is hasonlóan alacsony átlagot kapott (5,04), tehát ennek fontossága meglehetősen csekély a megkérdezett hallgatók körében.

Az is kiderül a fenti táblázatból, hogy a szabadidő az fontosabbnak bizonyul a hallgatók többségénél, mint a pénz.

Az elemzés további részénél, mivel több független változónk van, mint kettő, ezért one-way anovát használtam. Majd páronként összehasonlítottam, hogy hol van a karonkénti szignifikáns eltérés. Ezt tartalmazza a 8. táblázat.

		Mean	Std. Deviation
mennyire fontos az életében: a munkája, a tanulmányai	agrártudományi kar	8,57	1,38
	bölcsészettudományi kar	8,38	1,44
	természettudományi kar	8,22	1,33
	jogi és államtudományi kar	8,70	1,06
	Total	8,37	1,39
mennyire fontos az életében: a szabadidő, a kapcsolódás	agrártudományi kar	8,12	1,83
	bölcsészettudományi kar	8,02	1,53
	természettudományi kar	7,77	1,80

	közgazdaságtudományi kar	7,35	1,76
	Total	7,95	1,75
fontos az életében: a barátok	agrártudományi kar	9,09	1,42
	közgazdaságtudományi kar	8,16	1,61
	orvostudományi	8,80	1,63
	jogi és államtudományi kar	8,22	2,02
	Total	8,50	1,61
fontos az életében: a hite, vallása	agrártudományi kar	4,84	2,96
	bölcsészettudományi kar	5,33	3,25
	természettudományi kar	4,85	3,36
	közgazdaságtudományi kar	4,16	2,86
	orvostudományi	5,76	3,36
	jogi és államtudományi kar	5,52	3,41
	Total	5,04	3,25
mennyire fontos az életében: a pénz	agrártudományi kar	8,19	1,77
	bölcsészettudományi kar	7,11	2,02
	természettudományi kar	6,93	1,93
	közgazdaságtudományi kar	7,13	1,75
	orvostudományi	7,71	1,81
	jogi és államtudományi kar	7,39	1,50
	Total	7,29	1,92
Fontos, hogy milyen munkát végez	agrártudományi kar	8,86	1,28
	bölcsészettudományi kar	8,24	1,43
	orvostudományi	8,83	1,09
	jogi és államtudományi kar	8,43	1,34
	Total	8,27	1,48
mennyire fontos az életében: hogy mennyire érzi magát hasznosnak a társadalomban	agrártudományi kar	7,90	1,97
	bölcsészettudományi kar	7,52	2,27
	természettudományi kar	7,09	2,33
	közgazdaságtudományi kar	6,42	2,36
	orvostudományi	8,24	1,61
	jogi és államtudományi kar	7,65	2,14
	Total	7,42	2,23
megvalósuljanak a jövővel kapcsolatos tervei	agrártudományi kar	9,55	,92
	bölcsészettudományi kar	9,22	1,12
	természettudományi kar	8,79	1,43
	közgazdaságtudományi kar	8,52	1,34
	orvostudományi	9,17	1,28
	jogi és államtudományi kar	9,00	1,48
	Total	9,04	1,30

7. táblázat Karonkénti átlagok különböző értékeknél¹

1 A táblázat nem teljes, a szerkeszthetőség érdekében több sort is ki kellett vennem.

A fenti kissé hosszadalmas táblázatból kiemelnék néhány érdekességet. Az elvárásoknak megfelelően a társadalmi hasznosság az Orvosi Karon kiemelkedően fontos.

A vallásos szemlélet a Közgazdasági Karon kevésbé jellemző viszont az Orvosi Kar mutatkozott a legvallásosabbnak.

A karok nem rendelkeznek igazán nagy magyarázó erővel. Általános értékekben nincs nagy eltérés, más magyarázó változókat kell bevonni a későbbiekben.

Következő lépésként a páronkénti összehasonlítást végeztem el.

Mennyire fontos neked...	Karok	Sig.
Munkád, tanulmányaid	Agrár-Közp. Közp-Orvosi	0,028 0,001
Barátok	Agrár-TTK	0,032
Politika, közélet	Agrár-TTK BTK-TTK	0,021 0,000
Kultúra, műveltség	Agrár-Közp BTK-TTK BTK-Közp Közp-Orvosi Jogi-Orvosi	0,033 0,030 0,000 0,002 0,014
Pénz	Agrár-TTK Agrár-BTK	0,008 0,000
Hogy milyen munkát végzel	Agrár-TTK Agrár-Közp TTK-Orvosi Közp-Orvosi	0,001 0,013 0,009 0,035
Hogy magyar vagy	Agrár-BTK Agrár-TTK Agrár-Közp	0,015 0,000 0,031
Hogy mennyi a szüleid jövedelme	Agrár-TTK	0,001
Hogy művelt vagy-e	Agrár-TTK Agrár-Közp	0,013 0,019
Hogy hasznos légy a társ. ban	Agrár-Közp TTK-Orvosi Közp-Orvosi	0,029 0,036 0,006
Hogy megvalósuljanak a terveid	Agrár-TTK Agrár-Közp	0,002 0,003

8. táblázat Szignifikancia vizsgálata a karok között

Ebből a táblázatból is csak néhány kiemelkedő eredményt említenék meg. Érdekes, hogy az általános sztereotípiák nem igazolhatóak, azaz, a „jólkereső” szakmák az Orvosi, a Jogi Kar hallgatói, nem anyagiasabbak, azaz statisztikailag nem szignifikáns a más karok hallgatóitól való eltérés. Az Agrár Kar hallgatóinak szignifikánsan fontosabb a munkája, tanulmányai, mint a Közgazdasági Karon tanulóknak. Ebben a tekintetben az Orvosi Kar elhivatottsága a legmagasabb.

A fent említett és a táblázatban megfigyelhető eredmények, karok közötti eltérések statisztikailag magyarázhatóak, de az eltérések valójában kicsinek tekinthetőek. Ezért úgy gondolom, hogy az a változó, hogy ki milyen kar hallgatója, nem magyarázza igazán az értékek közötti választások különbségeit, vagy azoknak kis részét igazolja. Megfigyelhető, hogy az általános értékekben nincs nagy eltérés, ezért más magyarázó változókat kell bevonni a későbbi elemzések során.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bondon Raymond, Besnord Philippe (1999): Szociológiai lexikon, Corvina, Bp.
- Csepeli György (1997): Szociálpszichológia, Osiris Kiadó, Bp.
- F. Kluckhohn-F. L. Strodtbeck (1961): Variation in value orientation. Evanston.
- G. H. Mead (1980): A pszichikum, az én és a társadalom. Gondolat, Bp.
- Heller Ágnes (1970): A szándéktól a következményig. Magvető, Budapest,
- Max Weber (1998): Tanulmányok. Osiris, Bp.
- Somogyi Zoltán (1984): Az erkölcsi értékek világa, Magvető Bp.
- Szilágyi István (2001): Magyar, román és belga szociális szakos hallgatók összehasonlító érték – és attitűdvizsgálata. PhD értekezés. Debrecen.
- Szilvási László (2005): Szervezetszociológia. Eger.
- T. Parsons-E. Skils (1951): Toward a general theory of action. Harvard.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1987): Az ember, a világ és az értékek világa. Gondolat, Bp.
- William I. Thomas - Florian Znaniecki (2002): A lengyel paraszt Európában és Amerikában. Új Mandátum, Budapest.

KÓRÓDI MÁRTA

MUNKAÉRTÉKEK VIZSGÁLATA EGYETEMI ÉS FŐISKOLAI HALLGATÓK KÖRÉBEN

Napjainkban egyre intenzívebben irányul a társadalomtudomány figyelme a munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolatának kérdéseire. Az e területre vonatkozó kutatások és elméleti tanulmányok arról vallanak, hogy folyamatosan napirenden van a felsőoktatás és a munka világa illeszkedésének – például a diplomás-kibocsátás és a piac befogadóképessége közti egyensúlynak – a vizsgálata, a munkaerőpiacra való átmenet nehézségeinek bemutatása, s a lehetséges megoldások keresése, vagy a munkaerőpiac tendenciáinak mérlegelése abból a szempontból, hogy a jövőben milyen esélyeket biztosít majd a különböző iskolai végzettségű társadalmi csoportok számára. E kutatások mellett olyan empirikus vizsgálatokra is szükség van, melyek a fiatalok objektív munkaerő-piaci körülményekre adott reakcióit vizsgálják. Tanulmányomban egy speciális területet veszek górcső alá: a felsőoktatásban tanuló diákok munkaérték-preferenciáit kívánom feltárni egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek a segítségével.

A KUTATÁSRÓL

A felsőoktatásban tanuló diákok munkaérték-jellemzőinek és a kialakulásukat magyarázó összefüggéseknek a megértéséhez ezúttal a Regionális Egyetem-kutatás kínál terepet, amely egy hátrányos helyzetű térség – Kárpátalja, Partium, valamint Magyarország észak-keleti megyéi – harmadfokú képzésének vizsgálatára, továbbá a középfok utáni képzés iránti társadalmi igények megismerésére és jellemzésére szerveződött. A problémakör feltérképezését három munkafázisban végeztük: elsőként az ISCED₄, majd – két adatfelvétel erejéig – az ISCED₅ szint vizsgálatával foglalkoztunk. A survey-vizsgálatok nyomán született adatbázisokat a kutatócsoport tagjai többféle szempontból is elemezték; eredményeikről tanulmányok és konferencia-előadások sora tanúskodik. Saját érdeklődésem homlokterében mindvégig a diákok munka világában szerzett tapasztalatai álltak, s kiemelten foglalkoztam munkaerőpiaccal kapcsolatos elképzeléseikkel, munkával kapcsolatos elvárásaikkal, és az általuk ideálisnak tekintett munka jellemzőivel. Arra tettem tehát kísérletet, hogy feltárjam: a rendelkezésünkre álló adatok alapján megragadhatóak voltak-e bizonyos munkával kapcsolatos attitűdök az egyes vizsgálati populációkban, s ezek milyen jellegzetességeket mutattak⁴ Az elemzésnél meg kellett küzdenem azzal a nehézséggel, hogy az első adatfelvételekhez használt mérőeszközeink csak kevés olyan kérdést tartalmaztak, melyek lehetővé tették volna a terület precíz körüljárását. Mivel azonban kutatásunk harmadik fázisában a tanulmányaik befejezéséhez közelítő egyetemi és főiskolai hallgatókat vizsgáltunk, kérdőívünk összeállításánál prioritást biztosítottunk a fiatalok elhelyezkedéssel kapcsolatos terveit firtató kérdésblokknak, melyben a munkaattitűdök vizsgálatára nemzetközileg elterjedt kérdéstípusok is helyet kaptak.

Jelen tanulmányomban tehát a Debreceni Egyetemen működő Regionális Egyetem Kutatócsoport 2005. tavaszi adatfelvételének eredményeit felhasználva mutatom be célcsoportunk munkaerő-piaci tapasztalatainak és munkaérték-választásainak jellegzetességeit. A kutatás ezen – utolsó – szakaszában ugyancsak az ISCED₅-ös szinten: a Debreceni Egyetem karain és a Nyíregyházi Főiskolán tanuló hallgatókból vettünk a régió felsőoktatására karonként és nemenként reprezentatív mintát, melynek elemszáma 846 fő⁵ volt.

MUNKAATTITÜDÖK, MUNKAÉRTÉKEK

Ahhoz, hogy a munkaértékek problémája az empiria számára is megközelíthető legyen, szükség van mindenekelőtt a fogalom definiálására. Ehhez célszerű elsőként egy másik kifejezésnek: a munkaattitűdnek a jelentését tisztáznunk, hiszen a munkaértékek ennek fontos részét képezik – a végzett munka tulajdonságaival együtt (Medgyesi – Róbert 2000). A munkaattitűd mibenlétének megértéséhez Eriksson (1998) egyrészt a munka abszolút és relatív jelentései közti különbségtételt javasolja. Az első esetben a munkát abszolút – kizárólag önmagával kapcsolatban álló – terminusokkal írjuk le, míg a másodikban az élet más fontos területeivel – például a szabadidővel – való kontextusában értelmezzük. Beszélhetünk ugyanakkor az egyénnek a munkahelyéhez, a saját munkájához, illetve általában a munkához, mint elvont fogalomhoz való viszonyulásáról. E két tényező összekapcsolásával kirajzolódnak azok a dimenziók, amelyek mentén a munkaattitűdök vizsgálhatók, s ezeken keresztül lehetővé válik a témával kapcsolatban feltehető kutatói kérdések megfogalmazása is (1. táblázat).

	A munka általános nézőpontból	A munka a munkahely mint szervezet szempontjából	A munka az egyén foglalkozása szempontjából
Abszolút attitűd	Mi a munka jelentése az egyén életében? Melyek a „jó munka” legfontosabb jellemzői?	Ragaszkodik-e az egyén a munkahelyéhez, és fontos munkaerőnek tartja-e ott magát?	Csak a pénzért, vagy más speciális tényezők miatt dolgozik-e az egyén?
Relatív attitűd	Melyek a „jó élet” jellemzői, és milyen kapcsolatban állnak ezek a munkával?	[Milyennek látja az egyén saját munkahelyét más munkahelyekkel összehasonlítva?]	Milyen mértékben fonódik össze az egyén munkája élete más területeivel? A munkában, vagy az azon kívül eltöltött időt értékeli-e többre?

1. táblázat A munkaattitűdök értelmezési kerete, vizsgálatuk lehetséges dimenziói. Forrás: Eriksson 1998.

A magyarországi foglalkoztatottak munkaattitűdjeit vizsgálva Róbert és Medgyesi (2000) megállapítják, hogy ezek kutatása azért fontos, mert összefüggésben állnak a megfigyelhető viselkedéssel – tehát a különböző munkaerő-piaci cselekvésekkel. Felvetődik azonban a kérdés: értelmezhető-e ez a probléma diákok – általános és középiskolai tanulók, egyetemi és főiskolai hallgatók – körében, olyanok esetében tehát, akik még nem, vagy legfeljebb időszakosan kerültek kapcsolatba a munka világával. A kérdéskört érintő kutatások, és az ezek tapasztalataiból született tanulmányok szerint a válasz: igen. Eriksson (1998) definíciójában a munkaattitűdök olyan mélyen gyökerező elképzelések, amelyek a társadalom felől érkező impulzusok eredményeként már a gyermekkor alatt kialakulnak az egyénben, s a későbbiekben „csak” formálódnak az új tapasztalatok hatására. Elsősorban természetesen a munkavégzés révén szerezhető tapasztalatokra kell itt gondolnunk, ám egyes nézetek szerint napjaink gazdasági-társadalmi folyamatai ezektől függetlenül is alakíthatják a fiatalok munkával kapcsolatos értékrendjét (Lowe – Krahn 2000). A felnőtt társadalom normaközvetítő szerepe tehát fontos tényező a fiatalok munkaattitűdjeinek alakulása szempontjából; sajátos életszakaszt jelent ugyanakkor e generáció életében az iskolából a munka világába való átmenet időszaka, melynek esetleges problematikussága ugyancsak formálhatja elképzeléseiket.

Ha még egyszer szemügyre vesszük az Eriksson által felvázolt, munkaattitűdökre vonatkozó lehetséges kutatási dimenziókat, azt láthatjuk, hogy ezek alapján valóban mód nyílik olyan egyének vizsgálatára is, akik munkatapasztalatokkal alig vagy egyáltalán nem rendelkeznek. A munkával kapcsolatban általános nézőpontból felmerülő kérdéseket ugyanis diákok is megválaszolhatják, ami arra utal, hogy náluk is megjelenik már a munkatevékenységhez való relatív vagy abszolút viszonyulás. A továbbiakban egyetlen dimenzióra: az általánosan értelmezett munkával kapcsolatos abszolút

attitűd területére koncentrálok a figyelmemet, és arra a kérdésre keresem a választ, hogy melyek a „jó munka” jellemzői az egyetemi és főiskolai hallgatók általunk vizsgált csoportjában.

Ha visszapiillantunk arra, amit a munkaértékekről e fejezet elején megállapítottunk – azt, hogy ezek a munkaattitűdök hangsúlyos részét képezik – észrevehetjük, hogy ezen értékek éppen ebben a dimenzióban értelmezhetőek, hiszen a többi terület inkább a munkaattitűdök másik aspektusával – az egyén által végzett munka különböző tulajdonságaival – áll kapcsolatban. Megállapíthatjuk tehát, hogy diákok esetében a munkaattitűdök kérdése a munkaértékek körére leszűkítve vizsgálható – itt azonban korlátozás nélkül. A hallgatók munkaérték-preferenciáinak feltérképezésére a jelen dolgozatban egy 8 itemből álló, nemzetközileg elfogadott, s csekély változtatásoktól eltekintve ugyanabban a formában alkalmazott kérdéstípust hívtunk segítségül, melyet Magyarországon Medgyesi és Róbert (2000) is használtak munkaattitűd-vizsgálatukban. A szerzőpáros meghatározásában a munkaértékek „*a munka materiális és szubjektív jutalmainak fontosságával kapcsolatos vélemények*” (2000:591), s míg a *materiális jutalmak* körébe a magas kereset, az állásbiztonság, az előmenetel lehetősége valamint a rugalmas munkaidő sorolható, addig *szubjektív munkajavadalomnak* a társadalomnak hasznos munka, az érdekes munka és az önálló munkavégzés számít, s végezetül az olyan munka, amellyel másokon segítünk.

KÉRDÉSFELVETÉSEK

A továbbiakban tehát annak a kérdésnek szenteljük a figyelmünket, hogy milyen jellegzetességek figyelhetők meg a felsőfokú tanulmányaik befejezéséhez közelítő hallgatók munkaérték-választásaiban. Hipotéziseink megfogalmazása során azokból a korábbi kutatásokban lefektetett feltételezésekből indultunk ki, hogy a diákok bizonyos demográfiai jellemzői, családjuk társadalmi-gazdasági háttere és tanulmányaik jellegzetességei befolyással bírhatnak arra, hogy hogyan ítélik meg az egyes munkaértékeket, amelyek pedig – mint láthattuk – a munkaattitűdök központi elemét jelentik. Ennek értelmében tehát a *nem*, a *képzés típusa*, a *korábbi munkatapasztalatok* és a *szülők iskolai végzettsége* mentén kialakított alminták munkaérték-jellemzőit hasonlítottuk össze. Célunk azoknak a különbségeknek a feltérképezése volt, amelyek későbbi, mélyebb értelmezése közelebb vihet a hallgatók munkaattitűdjének megértéséhez.

A közelmúlt munkahelyi életpálya-vizsgálatai bizonyítják, hogy jelentős eltérések vannak a férfiak és a nők között abból a szempontból, hogy milyen értékeket kötnek a karrier fogalmához, s annak tekintetében is, hogy mennyire képesek saját értékítéleteiket érvényre juttatni a munkaerőpiaci értékítéletekkel szemben. A különbségek a kutatói vélemények szerint a két nem hagyományos társadalmi szerepeire és eltérő szocializációs mintáikra vezethetők vissza. Ezek eredményeként a férfiak számára a hatalom és a pénz a sikeresség fokmérője, míg a nők számára nagyobb fontossággal bír az érzelmi kiegyensúlyozottság, vagy a munkahelyi interperszonális viszonyok kielégítő volta. A két nem közti eltérések a karriermotivumok terén is megnyilvánulnak: a nők karrierválasztásában az érzelmek, a férfiakéban az érdek dominál. Fontos emellett kiemelni, hogy a nők munkaerő-piaci helyzete is eltérő képet mutat a férfiakétól: életpályájuk stabilabb és rugalmatlanabb, esetükben nagyobb a munkanélkülivé válás kockázata, nagyobb eséllyel alkalmazzzák őket a csekély biztonságot nyújtó atipikus foglalkoztatási formák valamelyikében, végezetül horizontális és vertikális mobilitásuk gyengébb és korlátozottabb (Koncz 2005). Az előbbiek értelmében azt várhatjuk, hogy a nők fontosabbnak tartják, hogy későbbi munkájuk társadalmilag hasznos legyen, s általa segíthessenek másokon, ugyanakkor a munka érdekességét és az állás biztonságát is magasabbra értékeli majd. Feltételezéseim szerint a férfihallgatók körében ezzel szemben a munkatevékenységgel elérhető kereset nagysága, az önálló munkavégzés, valamint munkahelyi előrejutás lehetősége tesz szert nagyobb jelentőségre.

Az egyetemi és a főiskolai képzés közötti különbségtétel azért került be az elemzés dimenziói közé, mert korábbi vizsgálatok tapasztalatai szerint a két csoport között jelentős különbségek vannak nem csupán az elhelyezkedési esélyek terén, hanem például abban is, hogy milyen mértékben veszik figyelembe a fiatalok – továbbtanulásukról döntve – a választott szakma iránti munkaerő-piaci keresletet, a munkanélkülivé válás kockázatát, s a végzettséggel elérhető fizetés nagyságát (FIDÉV 2001). Azok a fiatalok, akik a főiskolai képzést választották, jelentkezésükkor az adott karon végzők átlagos keresetével kalkuláltak, s a pályakezdők munkaerő-piaci lehetőségeivel is tisztában voltak. Az egyetemi képzésre jelentkezők ezzel szemben nem vették figyelembe az adott karon végzetek pályakezdő munkanélküliségi rátáit, s fizetési várakozásaik alapján is úgy tűnt: *„valamennyire túlértékelik az egyetemi tanulmányok hozamát”* (FIDÉV 2001:26). Mások is megfogalmazzák, hogy bár az egyetemi diploma megszerzése nagyobb humántőke-befektetéssel jár, ez nem feltétlenül térül meg, ha a végzettség tényleges, munkaerő-piaci értékét vesszük figyelembe. Noha ugyanis főiskolai végzettséggel alapvetően alacsonyabb pályakezdő keresetre számíthat az egyén, a közgazdasági, informatikai vagy műszaki szakirányokon szerzett főiskolai diploma pénzben mért értéke jóval nagyobb, mint bizonyos tudományterületek egyetemi szintű képzéseie (Róbert 2004). Mind ebből az következhet, hogy az egyetemi képzésben résztvevők számára a magas kereset, a főiskolai hallgatóknak pedig az állás biztonsága lesz fontosabb érték a másik csoporthoz viszonyítva, ám a képet nem pusztán a képzés szintje árnyalja majd, hanem az is, hogy milyen szakcsoportban tanulnak a diákok. Feltételezhető például, hogy a szociális területen tanulók számára fontosabb lesz, hogy munkájuk másokon segítő és a társadalomnak hasznos legyen, míg a magas piaci értékű diplomára számítók magasabb jövedelemre, és előrejutásra vágnak inkább.

A tanulmányok alatt végzett keresőtevékenység hatásának vizsgálata azért fontos, mert a campus és a munka világa ma már gyakorlati értelemben is egyre inkább összefonódik (Kozma 2004), s a korábban idézett elméleti megközelítések szerint a szocializáció során kialakított munkaattitűdöket a munkaerő-piaci tapasztalatok befolyásolhatják, alakíthatják. Bár alapvetően a végzés utáni munkába állás, és az ezt követő tartós munkaerő-piaci jelenlét hozhat döntő változást abban a tekintetben, hogy a fiatalok hogyan vélekednek az egyes munkaértékek fontosságáról, s milyen attitűdökkel viszonyulnak a munkavégzéshez, formáló hatása akár már az egyetemi-főiskolai évek alatt végzett munkatevékenységnek is lehet. Szem előtt tartva a hallgatói munkavégzés jellegzetességeit – a diákok számára kínált munkák gyakran alacsony színvonalát, megterhelő és alig jövedelmező voltát, s a fiatalok kiszolgáltatottságát –, továbbá azt a feltevést, hogy a munkaerő-piaci tapasztalatok hatására csökkennek a munkavállalók elvárásai (Lowe – Krahn 2000), úgy véljük, hogy a munkatapasztalatokkal rendelkező hallgatók társaikhoz képest nagyobb arányban tartják majd fontosnak az állás biztonságát, s kisebb mértékben a munkával szerezhető keresetet.

Korábbi kutatások eredményei arról tanúskodnak, hogy a szülők iskolai végzettsége jelentős befolyással bír a fiatalok – különösen a 15-29 éves korosztály – értékrendszerére (Bauer 2002). Egy felsőfokú tanulmányaikat végzők körében lebonyolított vizsgálat pedig arra világított rá, hogy bizonyos – bár nem jelentős mértékű – különbségek figyelhetők meg a diplomás szülők gyermekei és az elsőgenerációs értelmiségiek között annak tekintetében, hogy egyes – a társadalomban és a családi közegben jelen lévő – értékeknek mekkora fontosságot tulajdonítanak a sikeres életpálya megvalósításának vonatkozásában, valamint hogy a fiatalok számára elsődlegesen a család szolgál karriermintával (Ferenczi 2003). A két kutatás tapasztalatai együttesen azt mutatták, hogy az iskolai végzettség emelkedésével nő azok száma, akik kritikusan szemlélik szüleik életét, ám a magasan iskolázott szülők gyermekei nagyobb arányban fogadják el a családjuk által képviselt életstílust és értékeket. A diplomás és a diplomával nem rendelkező szülők munkaerő-piaci tapasztalatainak és vagyoni helyzetének feltételezett különbségeit alapul véve úgy gondoltuk, hogy mintánkban az elsőgenerációs értelmiségiek nagyobb arányban tartják majd fontosnak a materiális munkaértékeket:

az állás biztonságát, az előrejutás lehetőségét és a magas keresetet, azok a hallgatók pedig, akiknek családjában legalább az egyik szülő rendelkezett felsőfokú végzettséggel, az érdekes munkát és az önálló munkavégzést részesítik majd előnyben a másik csoporthoz képest.

KORÁBBI MUNKAAATTITŰD-VIZSGÁLATOK TAPASZTALATAI

Saját kutatási eredményeink értelmezéséhez elsőként korábbi munkaérték- és munkaattitűd-vizsgálatok eredményeihez nyúltunk vissza. Az 2. táblázat első oszlopának adatai arról vallanak, hogy az egyes szubjektív és materiális munkajavadalmakat fontosnak tartók aránya alapján milyen munkaérték-sorrend alakult ki a saját mintánkon belül. A teljes mintában kapott megoszlásokat rangsoroltuk tehát, s a végeredményt összevetettük három magyarországi vizsgálat tapasztalataival.

Munkaértékek	Hallgatók, 2005.	Foglalkoztatottak, 1989.	Foglalkoztatottak, 1997.	Gimnazisták, 2000.
Állás biztonsága	1. (97,5)	1. (95,5)	1. (96,5)	3.
Érdekes munka	2. (95,9)	4. (85)	3. (87)	2.
Magas kereset	3. (95,2)	2. (92,9)	2. (95,4)	1.
Előrejutás	4. (88,1)	8. (66,8)	7. (73,1)	4.
Társadalomnak hasznos munka	5. (77,6)	3. (89,3)	4. (80,3)	6.
Munkája másokon segít	6. (76,4)	5. (77,8)	6. (74)	–
Önálló munka	7. (67,6)	6. (77,3)	5. (77,7)	–
Rugalmas munkaidő	8. (40,2)	7. (70,9)	8. (49,5)	5.

2. táblázat Négy munkaérték-vizsgálat eredményei:
az értékek sorrendje, illetve az ezeket fontosnak ítélok aránya

A korábbi hazai vizsgálatok tanúsága szerint a magyarországi munkavállalók körében 1989 és 1997 között megnőtt az állás biztonságának, a kereset nagyságának és az előrejutás lehetőségének a fontossága, míg a munka társadalmi haszna, másokon segítő jellege, s a munkaidő rugalmassága vesztett jelentőségéből – ez utóbbi a legnagyobb mértékben (Medgyesi – Róbert 2000). A középiskolás diákok körében végzett vizsgálat hasonló eredménnyel zárult: leendő munkájukkal kapcsolatos elvárásaikban a munkával járó anyagi előnyök és biztonság, valamint a munka érdekessége fontosság tekintetében megelőzte a munkaértékekből felállított rangsorban az olyan tényezőket, mint az előrejutás lehetősége, a kedvező munkaidő, vagy a munka társadalmi hasznossága (Örkény – Szabó 2000).

Amint látható, saját mintánk eredményei szoros kapcsolatot mutatnak a korábbi vizsgálati tapasztalatokkal abban az értelemben, hogy a megkérdezettek – s ettől csak a foglalkoztatottakról 1989-ből rendelkezésünkre álló adatok térnek el kissé – az állás biztonságát, a magas keresetet és a munka érdekes voltát tartották az általuk ideálisnak gondolt munka legfontosabb jellemzőinek. Az adatokból ugyanakkor generációs különbségek is kiolvashatók. Talán nem véletlen, hogy az állásbiztonság kitüntetett helyre került a két „idősebb” mintában, ám a gimnazisták válaszai nyomán csupán a harmadik helyre sorolódott. E különbség hátterében valószínűleg az húzódik meg, hogy mind a foglalkoztatottak, mind az egyetemisták szélesebb körű ismeretekkel rendelkeznek a munkaerő-piaci folyamatokról, s a munkavállalás aktuális körülményeiről. Szintén figyelemreméltó, hogy a gimnazisták és az egyetemi-főiskolai hallgatók mintájában a végzett tevékenység érdekessége – mely egyébként a legtöbbször által fontosnak ítélt szubjektív munkajavadalom – került az élcsoporthoz második helyére, míg a két korábbi vizsgálatban a felnőtt korú munkavállalók számára csak a harmadik legfontosabb értéknek bizonyult. Ennek lehetséges oka, hogy napjainkban az egyéni előnyöket jelképező munkaértékek egyre hangsúlyosabbá válnak a közösségi célok rovására (Örkény – Szabó 2000). Az előrejutás, mint érték például a negyedik helyen szerepel a gimna-

zisták és felsőfokú tanulmányaikat végzők értékválasztásaiban, míg a foglalkoztatottak mintáiban az utolsó helyek egyikén, bár – 8 év alatt, több százalékponttal „javítva” korábbi eredményén – a nyolcadikról a hetedik helyre emelkedett ebben a csoportban is. Csökkeni látszik viszont a munka társadalmi hasznának fontossága, mint ahogyan azon lehetősége is, hogy az egyén munkájával másokon segítsen. Nagyon érdekes még a fentiekben túlmenően, hogy – akárcsak az első helyeken – a legkevesebbek által fontosnak tartott értékek körében is igen kiegyensúlyozott képet mutatnak a négy adatfelvétel eredményei: a kötetlen munkaidő valamennyi esetben az utolsó két hely egyikére került. Ennek okát a kutatók abban az összetett jelenség-együttesben látják, mellyel a munkavállalók a rendszerváltást követő időszak munkaerő-piaci változásai nyomán szembesültek. Ezek hatására felismerték lehetőségeik korlátozottságát, ami egyfelől meglévő állásuk, s az adott munkahelyen elérhető előmenetel felértékelődésével járt együtt körükben, másfelől – épp az iméntiekkel összefüggésben – kisebb jelentőségűvé vált számukra a munkaidő rugalmasságának fontossága (Medgyesi – Róbert 2000).

AZ EGYES MUNKAÉRTÉKEK MEGÍTÉLÉSE A MINTÁNKBAN

Elemzésünk következő lépcsőjében azt vizsgáltuk meg, hogy milyen átlagpontszámot kaptak az egyes munkaértékek a hipotéziseink megfogalmazása során ismertetett dimenziókban. Erre azért célszerű kitérnünk, mert ily módon az egyes alminták jellegzetességeiről kaphatunk képet, pontosabban arról, hogy milyen sajátosságokat mutatnak az egyes munkaértékek fontosságuk megítélésének vonatkozásában (3. táblázat).

Munkaértékek	Teljes minta	Nem		Intézmény típusa		Munkatapasztalat		Szülők iskolai végzettsége	
		Férfi	Nő	Egyetem	Főiskola	Van	Nincs	Nem felsőfokú	Felsőfokú
Állás biztonsága	3,58	3,48	3,64	3,53	3,63	3,56	3,60	3,59	3,57
Érdekes munka	3,42	3,39	3,43	3,45	3,39	3,44	3,40	3,41	3,44
Magas kereset	3,31	3,31	3,30	3,24	3,36	3,32	3,31	3,32	3,29
Előrejutás	3,28	3,26	3,29	3,19	3,35	3,24	3,31	3,29	3,27
Társadalomnak hasznos munka	3,01	2,83	3,10	2,99	3,03	2,98	3,04	3,02	3,01
Munkája másokon segít	3,01	2,75	3,14	2,98	3,03	2,94	3,05	3,03	2,98
Önálló munka	2,80	2,82	2,78	2,76	2,84	2,82	2,77	2,80	2,91
Rugalmas munkaidő	2,46	2,52	2,42	2,44	2,48	2,44	2,48	2,43	2,50

3. táblázat Az egyes munkaértékek átlagpontszáma a négy elemzési dimenzióban

Az eredmények – melyek értelmezése során szem előtt kell tartanunk, hogy egyelőre nem vettük figyelembe: vajon szignifikáns eltérésekről van-e szó – azt mutatják, hogy néhány csoportban a teljes mintában kirajzolódó munkaérték-sorrendtől eltérő értékstruktúrát figyelhettünk meg. A férfiak számára a mások segítségére lehetőséget nyújtó munka egy helyezéssel lejjebb csúszott a fontosságát megítélő vélekedések alapján, maga elé engedve az önálló munkavégzést, mint az egyébként legkevésbé fontosnak tartott szubjektív munkajavadaralmat. A nők esetében is megfordult a sorrend a munkaértékek középmezőnyében: csoportjukban valamivel fontosabbnak ítélték, hogy munkájukkal másokon is segíthessenek, mint azt, hogy az hasznos legyen a társadalom számára. A főiskolások körében a két előbb említett munkajavadaralom osztályzatának átlaga megegyezett, csakúgy, mint a munkatapasztalatokkal nem rendelkezők csoportjában a magas kereset és az előrejutás átlagértékei.

Láthatjuk továbbá, hogy a másokon segítő munka fontosság tekintetében mind a munkatapasztalatokkal nem rendelkezők, mind az elsőgenerációs értelmiségiek körében hajszálnyival megelőzi a társadalomnak hasznos munkát. Végezetül tekintsük át, hogy az egyes munkaértékek mely almintákban érték el a legmagasabb átlagpontoszámot! A materiális munkajavadalmak esetében a magas kereset a főiskolások körében, az állásbiztonság a nők között kapta a legmagasabb értékelést, a munkahelyi előmenetelt a főiskolások, a rugalmas munkaidőt pedig a férfiak tartották a legfontosabbnak. A szubjektív munkajutalmakra kanyarodva: a munkatevékenység társadalomnak hasznos volta és a másokon segítő jellege egyaránt a nők számára bírt a legnagyobb fontossággal az átlagok tanúsága szerint; a munka érdekességét az egyetemisták, az önálló munkavégzés lehetőségét pedig a diplomás szülők gyerekei értékelték legmagasabbra.

Fordítsuk figyelmünket ezek után az elemzési szempontjainkként választott négy dimenzióban megfigyelt szignifikáns különbségekre (9. táblázat, Függelék)! A statisztikailag is jelentős eltérések értelmezése előtt – azokat mintegy előkészítve – fontos megismernünk az általunk vizsgált hallgatók legfontosabb munkaerő-piaci jellemzőit.

A MUNKATAPASZTALATOK HATÁSA

Mintánk végzés – és diplomaszerezés – előtti tanévében járó egyetemi és főiskolai diákjainak mindössze 12,4 százaléka végzett rendszeresen, s további 32 százaléka alkalmasszerűen fizetett munkát; 53% volt ezzel szemben azok aránya, akik felsőfokú tanulmányaik alatt nem dolgoztak. A rendszeresen vagy alkalmasszerűen keresőtevékenységet folytató 393 főnek is csupán 12,8%-a talált *mindig*, s 25,2%-a *többnyire* tanulmányaihoz kapcsolódó munkát, ám 62 százalékuk esetében a munkavégzés nem tanulmányi területükkel összhangban történt. Ez abban az esetben is elgondolkodtató arány, ha a munkát vállaló diákoknak csak viszonylag kis hányada említette a munkavállalás okaként, hogy szakmai ambíció, esetleg önmegvalósítás vezérelte, amikor dolgozni kezdett. A 4. táblázat adatai azt mutatják, hogy milyen motiváló tényezők voltak a legjellemzőbbek az általunk vizsgált hallgatók mintájában a tanulmányaik alatt munkát végző fiatalok körében:

Tanulmányok alatti munkavállalás okai	%	Érvényes válaszok száma (100%)
Anyagi kényszer miatt	44,3	386
Anyagi függetlenség a szülőktől	41,1	387
Tapasztalatszerzés miatt	31,1	387
Önmegvalósítás miatt	18,2	384
Felkérés miatt	16,9	385
Szakmai ambíció miatt	15,4	384
Kötelező szakmai gyakorlat	6,8	384

4. táblázat Az egyetem alatti munkavállalás okai a tanulmányaik alatt rendszeresen vagy alkalmasszerűen fizetett munkatevékenységet végzők körében

Látható, hogy a diákok munkavállalásának hátterében többnyire valamilyen anyagi helyzetre visszavezethető szempont állt: a pénzügyi szükségszerűséget vagy a szülőktől való anyagi függetlenség vágyát nevezték meg legnagyobb arányban a fiatalok munkavégzésük okaként. Más összefüggésben is azt láthatjuk, hogy azok végeztek nagyobb arányban fizetett munkát, akik szüleik háztartásának anyagi gondjairól számoltak be (5. táblázat).

Fizetett munkát...	Nincsenek anyagi gondok	Vannak anyagi gondok
Rendszeresen végzett	11,0	15,5
Alkalmasszerűen végzett	29,0	37,5
Nem fizetett munkát végzett	3,6	0
Nem végzett	56,4	47,0
Érvényes válaszok száma (100%)	535	232

5. táblázat A tanulmányok alatti munkavégzés jellemzői a kibocsátó család anyagi helyzetének szubjektív megítélése alapján képzett csoportokban, %

A chi-négyzet * szinten szignifikáns (*= sig: 0,05-0,01; **= sig: 0,01-0,001; ***= sig <0,001); vastagon szedjük a nagyobb értékeket itt és a további táblázatokban.

A megkérdezés idején a válaszadók 19 százaléka végzett keresőtevékenységet, szignifikánsan többen az anyagi gondokkal küzdő családok gyermekei köréből. Láthattuk tehát, hogy az általunk vizsgált hallgatók tanulmányok alatti munkavállalását sokféle okra vezethetjük vissza, ám a legjellemzőbb ezek közül az anyagi rászorultság, s a munkavégzés, mint az élet teljesebbé tételének vagy a szakmai fejlődésnek az eszköze sokkal kevésbé jellemző körökben.

Vessünk ezek után egy pillantást arra, hogy a munkatapasztalatok alapján képzett almintáinkban a munkaértékek fontosságának megítélése kapcsán mely itemeknél találtunk szignifikáns eltéréseket (9. táblázat, Függelék). Az adatok azt mutatják, hogy egyetlen esetben: a munkatapasztalattal rendelkezők – azaz a felsőfokú tanulmányaik alatt rendszeresen vagy alkalmasszerűen fizetett munkát végzők – kisebb arányban tartották fontosnak, hogy munkájukkal másokon segítsenek, mint keresőtevékenységet nem folytatók. El kell tehát vetnünk azt a hipotézisünket, mely szerint a munkaerő-piaci tapasztalatok elvárásokat nivelláló hatására a munkával elérhető magas keresetet kevésbé, az állás biztonságát azonban nagyobb arányban tartják majd fontosnak a munkatapasztalatokkal rendelkező fiatalok. Eredményeink elgondolkodtatóak, hiszen – mint láthattuk – a munkavállalásra elsősorban az anyagi szükség vezette a hallgatókat; ez pedig – hipotéziseink újragondolása mellett – mindenképpen azt valószínűsítene, hogy a munkával elérhető keresetek nagyságának fontossága terén különbség lesz az alminták között. Kontrollváltozóként e ponton bevontuk az elemzésbe az általános értékblokkunknak azon elemét, mely az *anyagi javak*, a *pénz* fontosságára kérdez rá: itt sem volt szignifikáns eltérés a két csoport között (sig=0,733). Érdekes megfigyelnünk végül, hogy – bár statisztikailag nem magyarázható a különbség – az önállóságot a másik csoporthoz viszonyítva nagyobb arányban tartották fontosnak munkát vállaló hallgatóink, a munka társadalmi hasznát viszont kisebb mértékben. Mindezek a tényezők arra utalnak, hogy további vizsgálódások több lényeges eltérést is feltárnának a munkatapasztalatokkal rendelkezők és nem rendelkezők között, ám a munkaértékek vonatkozásában markáns különbségekre nem bukkantunk.

A SZÜLŐK ISKOLAI VÉGZETTSÉGE

Mielőtt a diplomás és felsőfokú végzettséggel nem rendelkező szülők gyermekeinek munkaértékpreferenciáit megvizsgálánk, nézzük meg, hogy jellemezhetők a munkaerő-piaci tapasztalatok és az anyagi tőkével való ellátottság terén a kibocsátó családok a két csoportban.

Dolgoznak-e a szülei?	Nem diplomás szülők	Legalább az egyik szülő diplomás
Igen, mindkettő	57,8	73,5
Csak az egyikük	31,7	20,1
Egyik sem	10,5	6,3
Érvényes válaszok száma (100%)	448	363

6. táblázat A szülők munkaerő-piaci aktivitása együttes iskolai végzettségük szerint, %

A chi-négyzet *** szinten szignifikáns.

A 6. táblázat adatai alapján megállapíthatjuk, hogy azokban a családokban, ahol legalább az egyik szülő felsőfokú végzettséget szerzett, sokkal nagyobb volt az aktív keresők aránya. Természetesen nem szabad elfelejtenünk, hogy a szülők sokféle okból fakadóan maradtak távol a munkaerőpiac-tól, ám – épp ennek következtében – e tényezőknek az elemzés során felbukkanó, munkaérték-ítéletekre gyakorolt eltérő intenzitású hatásait nem tudtuk volna értelmezni. Alapvetően elmondható, hogy a munkanélküliek aránya nagyon kicsi volt mindkét csoportban. Elsőgenerációs értelmiségi hallgatóink mindennapi anyagi gondokkal is nagyobb mértékben küzdöttek: a megkérdezettek 35,9%-a, szemben a magasabban képzett szülők gyermekeivel, akiknek 23%-a vallott ilyen jellegű problémákról.

Azt láthatjuk tehát, hogy azok a fiatalok, akiknek családjában legalább az egyik szülő diplomás, sokkal kedvezőbb helyzetben vannak társaiknál: kisebb arányban tapasztalhatták meg, hogy szüleiknek munkaerő-piaci nehézségekkel kellene szembenézniük, s kedvezőbb anyagi körülmények között élnek. Hipotéziseink ellenőrzése előtt nézzük meg: vajon saját mintánkban is érvényesül-e az a tendencia, hogy a magasabban iskolázott szülők gyermekei nagyobb arányban fogadják el a szüleik által nyújtott mintát (7. táblázat).

Megfelel-e elképzeléseinek a szülei élete?	Nem diplomás szülők	Legalább az egyik szülő diplomás
Igen	29,9	38,6
Inkább igen	17,1	20,4
Nem	21,6	16,2
Inkább nem	18,6	11,8
Anyjáié igen	3,8	4,1
Apjáié igen	0,4	1,1
Nem tudja	8,5	7,7
Érvényes válaszok száma (100%)	445	363

7. táblázat A szülők életmódjának elfogadása együttes iskolai végzettségük függvényében, %

A chi-négyzet * szinten szignifikáns.

Valóban úgy tűnik, hogy azokban a családokban nyilatkoztak a fiatalok elismerőbben szüleik életéről, ahol legalább az egyik szülő rendelkezett felsőfokú végzettséggel.

A fentiek ellenére az egyes munkaértékek fontosságának megítélésében a szülők iskolai végzettsége sem hozott szignifikáns különbségeket: az elsőgenerációs értelmiségiek családjában tapasztalható kedvezőtlenebb munkaerő-piaci és anyagi-vagyoni helyzet nem járt az olyan materiális munkaértékek felértékelésével, mint a magas kereset vagy az állás biztonsága. A másik oldalról: a diplomás szülők gyermekei sem ítélték nagyobb arányban fontosnak az érdekes vagy önálló munkát – bár a munkaértékek osztályozásának átlagpontszámait kapcsán már megállapítottuk, hogy az utóbbi munkajutalom ebben a csoportban kapta a legmagasabb pontértéket. Ellenőrzésképpen itt is megvizsgáltam, hogy az általános értékblokkunkban szereplő, az anyagiak és a pénz fontosságát firtató megállapítást milyen arányban sorolták a fiatalok a fontos vagy nagyon fontos kategóriába, ám akárcsak a munkatapasztalatok esetében, a szülők együttes iskolai végzettségének viszonylatában sem tapasztaltam e ponton markáns, statisztikailag igazolható különbségeket.

A KÉPZÉS JELLEGE

A képzési szintek szerint bontott alminták esetében azt láthatjuk, hogy a főiskolások szignifikánsan nagyobb arányban tartották fontosnak, illetve nagyon fontosnak a magas keresetet és a munkahelyi előrejutás lehetőségét, míg az egyetemisták számára az állás biztonsága volt valamivel fontosabb érték – azaz éppen az ellenkezőjét tapasztaltuk annak, amit vártunk. Hipotéziseink első körét el kell tehát vetnünk, s tovább kell lépnünk az értelmezés folyamatában az egyes szakcsoportok munkaérték-minősítéseinek szemrevételezése irányába. A hallgatóink tudományterületek és képzési szintek szerinti besorolásához a FIDÉV-vizsgálatból (2001) átvett kategóriarendszert használtuk.

A nyolc munkaértékből öt esetben találtunk szignifikáns eltérést a szakcsoportok szerint bontott mintában; az állásbiztonság, az érdekes munka és a rugalmas munkaidő fontosságának megítélésében nem volt jelentős különbség a más-más tudományterületen és képzési szinten tanuló fiatalok között.

Szakcsoport	N	Magas kereset*	Előrejutás**	Önálló munka *	Mások segítése***	Társadalmilag hasznos**
Agrár	59	100	93	70,7	71,2	69
Bölcsész E	93	94,6	81,5	75,3	74,2	79,6
Tanító-óvodapedagógus	45	93,3	77,8	77,3	80	77,8
Informatikai	42	97,6	90,5	52,4	54,8	69
Műszaki F	101	89	87,9	66	67,3	71
Egészségügyi E	31	93,5	74,2	67,7	100	100
Jogi	24	95,8	83,3	54,2	79,2	87,5
Közgazdasági E	31	100	93,5	51,6	45,2	64,5
Szociális	33	100	97	63,6	93,9	84,8
Természettudományi	106	89,6	84	63,8	83	80
Bölcsész F	91	98,8	87,6	64,8	80,2	80,2
Egészségügyi F	47	97,8	87,2	83	100	95,7
Közgazdasági F	133	97	98,5	69,5	72,7	71,4

8. táblázat Munkaértékek megítélése az egyes szakcsoportokban, %

*: a chi-négyzet szerinti szignifikáns kapcsolat erőssége

Terjedelmi korlátok miatt most csak néhány jellegzetességre hívnánk fel a figyelmet. Látható, hogy azok, akik végzésük után az átlagosnál magasabb keresetre számíthatnak – a közgazdasági és informatikai szakcsoportban tanulók – valóban nagyobb arányban tartották fontosnak a magas keresetet; kivételt ez alól csak a műszaki főiskola hallgatói jelentettek. Érdekes azonban, hogy a bölcsész és egészségügyi főiskolai, továbbá a szociális képzésben résztvevők között is sokan ítélték fontosnak ezt a munkajavadalmat. Mivel a magas kereset jelentőségével kapcsolatos ellentmondások eddig már többször előbukkantak, álljunk meg itt egy pillanatra. Egyetlen biztos megállapítást tehetünk: a munkavégzéssel elérhető jövedelem nagysága általában kiemelkedő jelentőségű a diákok számára. Emögött pedig talán nem is kell speciális okokat feltételeznünk, elegendő annyit látnunk, hogy az anyagi javak és a pénz a magyar társadalom értékrendjében alapvetően kitüntetett helyen szerepel, s ez nyomhatja rá a bélyegét az egyetemi-főiskolai hallgatók véleményére is.

Az a feltevésünk viszont egyértelműen beigazolódtott, hogy a kereseti viszonyok alapján magasra értékelt diplomák leendő birtokosai szignifikánsan fontosabbnak tartották az előrejutás lehetőségét társaikhoz képest. Az, hogy munkájukkal másokon is segíthessenek, az egészségügyi egyetemi

és főiskolai képzésben és a szociális területen tanulók számára kiugróan nagyobb arányban volt lényeges szempont, s ez újra korábbi várakozásainkat igazolta. Érdekes ehhez hozzátennünk, hogy ez a munkaérték éppen a közgazdasági egyetemet végzők körében és az informatikusoknál érte el a legrosszabb eredményt. A társadalom számára hasznos munka esetében az iménti kép ismétlődött meg, kiegészülve azzal, hogy ezt a munkajavadalmat a jogi szakcsoportban tanulók is nagy arányban tartották fontosnak.

A FÉRFI ÉS NŐI HALLGATÓK MUNKAÉRTÉKEI

A legtöbb szignifikáns különbségre a férfi és a női hallgatók munkaértékeinek összehasonlítása során bukkantunk: a vizsgált nyolc munkajavadalomból hat esetében mutatkozott statisztikailag többnyire jelentősnek tekinthető eltérés. Táblázatunk adatai alapján hipotéziseink egyikét el kell vetnünk, hiszen a férfiak számára valamivel kevésbé fontos a munkával elérhető kereset nagysága. Az általános értékblokkban szereplő, s az *anyagi javak, pénz* fontosságának megítélését kérő item vizsgálata alapján ugyanerre az eredményre jutottunk: a férfhallgatók 88,5 százaléka, a nők 90,5 százaléka tartotta ezt az értéket fontosnak, vagy nagyon fontosnak. Ennek oka talán az lehet, hogy a családban előforduló problémák esetében a lányoknak csaknem egyharmada vallott mindennapi anyagi gondokról, míg a fiúknak csupán egynegyede.

Mielőtt azonban elhamarkodottan úgy gondolnánk, hogy a nők mintánkban instrumentálisabb szemléletűek voltak férfitársaiknál, iménti eredményünk mellé állítsuk oda azt a másik kutatási tapasztalatot, hogy szembeszökően nagyobb arányban vélték fontosnak, hogy munkájukkal segíthessenek másokon. Láthatjuk továbbá, hogy a munka társadalmi hasznossága ugyancsak a számunkra volt fontosabb munkaérték. A női hallgatók munkaérték-preferenciáival kapcsolatban megfogalmazott harmadik hipotézisünk az volt, hogy nagyobb hányaduk elvárásai között szerepel, hogy leendő munkájuk érdekes legyen. Adatelemzésünk erre is bizonyítékkal szolgált: 97 százalékuk tartotta fontosnak ezt a munkaértéket, míg a férfhallgatóknak csak 93 százaléka. El kell azonban vetnünk azon hipotéziseinket, hogy a férfiak számára fontosabb lenne a munkahelyi előrelépés vagy az önálló munkavégzés lehetősége, hiszen ebben a tekintetben nem volt szignifikáns eltérés a két nem között. Egy munkaértékről nem ejtettünk még szót: az állás biztonságáról. Az, hogy a nők ezt a férfiaknál lényegesebbnek tartották, valószínűleg a nők – hipotézis-állításunk során leírt – munkaerő-piaci helyzetére, illetve kiegyensúlyozott életvitelre való törekvésére vezethető vissza.

ÖSSZEFOGLALÁS

Ahogy a munkaattitűdökkel foglalkozó kutatásokból is láthattuk: a szociológia rendkívül sok szempontból vizsgálható területéről van szó. A kérdéskör empirikus megközelítése azonban a neveléstudomány számára is szolgálhat újdonsággal, amit a munkaerő-piaci változások hatásai által erőteljesen befolyásolt társadalmi csoport: a felsőoktatásban tanuló hallgatók érintettsége bizonyít. Mindenképpen szükségesnek látszik a korábban alkalmazott mérőeszközök felhasználása mind a vizsgálat lebonyolítása, mind az eredmények értelmezése során, mert csak az ily módon születő magyarázatok bizonyíthatják kutatási tapasztalataink valódi érvényességét, s biztosíthatják, hogy megállapításainkat összevethessük a problémakör kapcsán felmerülő kérdések megválaszolásával foglalkozó egyéb munkák következtetéseivel. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a munkaértékek fontosságának mérlegeltetése az általunk vizsgált hallgatói mintában is érdekes eredményeket hozott, s hogy e jellemzők a korábbi kutatások útmutatásainak figyelembevételével felállított vizsgálati dimenziók egy része mentén eltéréseket is mutattak. Elengedhetetlen volna ugyanakkor, hogy a különböző tényezők egymásra gyakorolt hatását is feltárjuk, hiszen a különbségeknek – vagy éppen

ezek hiányának – az okai bizonyára ezekben rejlenek. Egynémely állítás vagy feltevés igazolásához is szükségesek lennének a további elemzések. Erre azonban sajnos a jelen tanulmány terjedelmi korlátai azonban nem adtak lehetőséget. Továbbá: a munkaértékekben bekövetkező igazi átalakulást feltehetően egy longitudinális vizsgálattal lehetne kimutatni, amely ugyanazon hallgatók munkaelútját követi végig, például az egyetem kezdetétől a munka világában eltöltött első néhány évig. Eredményeim nyomán az is egyértelműnek látszik, hogy a munkaértékeket a tágabb, általánosabb értékstruktúra részeként érdemes kezelni, mert így derülhet fény arra, hogy milyen tényezők húzódnak meg az egyes munkaértékek fontosságának megítélésében, valamint arra is, hogy vajon – az ezzel ellentétes vélekedések ellenére – megőrzi-e központi jelentőségét a munkavégzés az életünkben, vagy valóban elmozdulások történnek majd ezen a területen is, mint ahogyan azt egyes teoretikusok feltételezik.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bauer Béla 2002. Az ifjúság viszonya az értékek világához. In: *Ifjúság 2000*. (szerk.: Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László) Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest, 202–219.
- Bocsi Veronika – Kóródi Márta 2003. Továbbtanulás – fel nem ismert esély a mobilitásra. *Educatio*, 2, 308–311.
- Eriksson, Birgitta 1998. A Summary of Attitudes to Work. Doctoral Dissertation at the Department of Sociology, Göteborg University
<http://www.sam.kau.se/sociologi/sums/besum.html> (@2004.10.07.)
- Ferenczi Zoltán dr. 2003. Az elsőgenerációs értelmiség kialakulásának sajátosságai. *Statistikai Szemle*, 12, 1073–1089.
- Fényes Hajnalka 2006. Férfiak és nők az érettségi utáni képzésben határon innen és túl. (megjelenés alatt)
- Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről. BKÁE Emberi Erőforrások Tanszék, FIDÉV Kutatócsoport, Budapest, 2001. szeptember
- Koncz Katalin 2005. Női karrierjellemzők: esélyek és korlátok a női életpályán. In: *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs? A női szerepek változása a 20. századi Magyarországon*. (szerk.: Palasik Mária – Sipos Balázs) Napvilág Kiadó, Budapest, 57–77.

TORNyai Zsuzsa Zsófia

NŐI TUDÓSJELELTEK A DEBRECENI EGYETEMEN

„Mindazon lángelmék, akik nőnek születtek, elvesztek a köz számára” mondta Stendhal száz kétszáz esztendővel ezelőtt. Körülbelül erre az időpontra tehető az is, amikor Magyarországon először fogalmazódott meg nyilvánosan az igény, hogy a nők nézőként részt vehessenek az országgyűlésen.

Azóta sokat változott a világ, különösen a női szemmel nézett világ. Nőmozgalmak és választójog, tanszabadság és munkavállalási esélyegyenlőség az egyik oldalon, és biológiai különbségek, hagyomány és tradicionális szerepek a másik oldalon.

Sokat változott a világ. A nők választójoggal és lehetőségekkel felfegyverkezve, azonban a karrier, a család és az önmegvalósítás egyensúlyának terhével teszik a dolgukat. Napjainkban már a nő házastárs és munkatárs egyszerre. Azonban új szerepre is készül: hamarosan vetélytárs lesz. A nők iskolai előmenetele mint mobilitási csatorna hatalmas jelentőséggel bír, és a nők egy része ki is használja azt a lehetőséget: megnövekedett számuk a felsőoktatási intézmények doktori programjaiban. Azaz a munkaerőpiacon tart egy olyan korosztály, akik idővel megváltoztatják, „elnőiesítik” – és nem a munkaerőpiacon használatos pejoratív fogalom mentén – a társadalom tudományos elitjét, s ez később a hagyományos nemi szerepek módosulásához, demokratizálódásához fog vezetni.

Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy a Debreceni Egyetem női doktorjelöltjei, azaz a jövő reménybeli tudósai és a társadalmi elit jövőbeli nőtagjai hogyan tervezik összeegyeztetni a nemi, társadalmi és önmagukkal szembeni elvárásokat.

NŐK AZ OKTATÁSBAN

„A nők felsőfokú tanulmányainak lehetővé tétele a nőemancipáció részét képezte, méghozzá annak egyik igen fontos lépése volt. Nem csoda, hogy a nőszervezetek legfőbb követelései közé tartozott a 19. század második felében.” – fogalmazza meg Müller Ildikó (2006:223) tanulmányában. Hiszen az egyetemek nők előtti megnyitása tette lehetővé, hogy a férfiak mellett a nők is felsőfokú képzéshez kötött, értelmiségi pályákra lépjenek (Müller 2006). A nők és férfiak oktatásban való részvételéről egyértelműen megállapítható, hogy a XX. század radikális fordulatot hozott, ám e fordulathoz mára többen profitáltak a nők, mint a férfiak (Szabó 2004).

A nők aránya oktatási szintenként különböző, a női oktatási piramisnak megfelelően: minél magasabb szintű az oktatás, annál alacsonyabb a nők aránya. Felfelé haladva az iskolai grádicson, a női többség lemorzsolódik, és minél magasabb szintű egy képzési forma, annál valószínűbb, hogy a férfiak tanárok, a férfi pedagógusok aránya lesz magasabb (Koncz 1985, Novák 2002, Szabó 2004).

Azt azonban meg kell jegyezni, hogy az adatokon belül is erőteljes szóródás van, azaz a lányok jelentősen felülreprezentáltak a főiskolai hallgatók között, illetve gyakrabban végeznek ún. nőkhöz „jobban illő”, oktatással, ápolással kapcsolatos, illetve bölcsészeti stúdiumokat. Pontos statisztikai adataink vannak arra nézve, hogy az iskolai végzettség eltérése Magyarországon sem indokolhatja a férfiak és a nők karrierbeli különbségét. Az utóbbi évtizedekben jelentősen javult a gazdaságilag aktív női népesség iskolázottsági szintje, és 1990-ben az aktív keresők körében már magasabb volt a női, mint a férfi diplomások aránya. (Nagy 1997).

Habár a nők egyre növekvő számban szereztek diplomát, a kialakult sztereotípiák és a jogi akadályok mellett saját belső kételyeikkel is meg kellett küzdeniük azoknak a nőknek, akik mindezek

ellenére vonzódtak a tudományos pályákhoz. A szocializmus korábbi kultúrpolitikánál jóval szélesebbre tárta a felsőoktatás kapuját a nők előtt, s ez leginkább a hallgatói létszám változásán mérhető. A nők többsége élt is a megváltozott lehetőségekkel, s természetesen a megnövekedett hallgatói számból egyre több tehetséges, a tudományos pálya iránt elhivatottságot érző nő került ki (Novák 2002, 2005).

Habár a nők aránya nagyobb a felsőoktatási intézményekben, mint a férfiaké, érdekes módon a tudományos képzés tekintetében megfordulnak ezek az arányok. Az egyetemi doktori (Ph.D.-képzés) és a mesterképzés (DLA) nappali tagozatos hallgatói között mindenütt férfi túlsúlyt találunk (Szabó 2004). Az egyetlen országos kivétel a bölcsészettudományi képzés: így vált ez terület a kutatás talajává.

NŐK A TUDOMÁNY VILÁGÁBAN

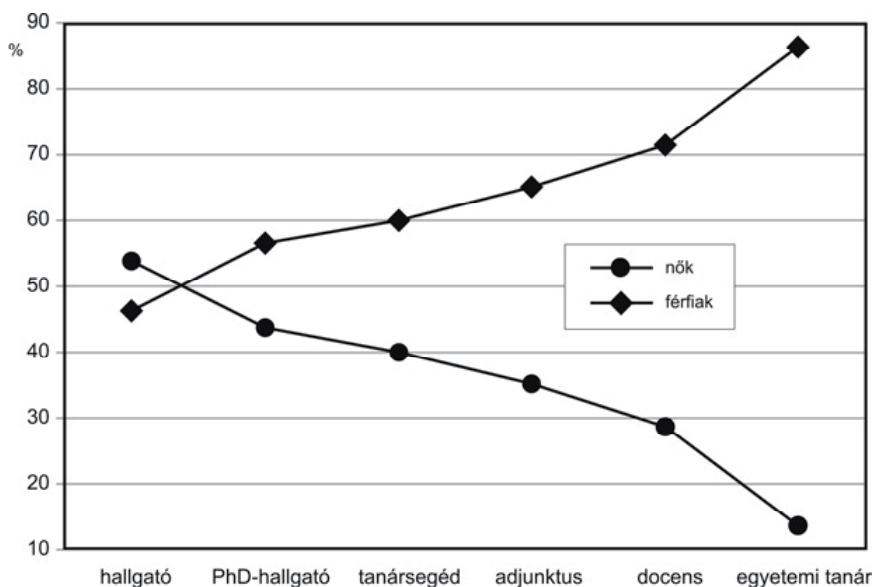
A nők tudományos előmenetelében (is) kétségtelenül az egyik legerősebb korlátozó tényező a tradicionális munkamegosztás gyakorlata. Ez határozott hátrányt jelent – különösen a gyermekvállalás első időszakában – de a későbbiekben is korlátozza a nők esélyeit a szakmai és tudományos előrehaladásban. S emellett – teszi hozzá Novák Éva (2002) – a nők megszokták, hogy mindig a férfit a vezető szerep, hogy ő irányítja, szervezi a tennivalókat, s ez még akkor is érvényesül, ha egy munkahelyen a nő is azonos képesítéssel, szaktudással rendelkezik. Azaz az európai kultúrában természetesnek tartott – egyenlőtlen – családon belüli férfi–nő viszony a munkahelyen meghosszabbítódik (Novák 2002).

A 2004-ben 25 tagúra bővült Európai Unióban 1 084 726 kutató dolgozott: ennek 47 százaléka az iparban, 15 százaléka az állami szektorban és 36 százaléka a felsőoktatásban. Bár az uniós tagországokban a diplomások legalább fele nő, a nők aránya a kutatók között ennél jóval kisebb, és számuk kirívóan alacsony a tudományos élet vezetői között. 2001-ben az Unió Közép-Kelet-Európai tagállamaiban a nők aránya a foglalkoztatottak körében 46,7 százalék, a diplomás szakemberek között 62,9 százalék és a kutatók között 39,5 % volt, míg az EU régi tagállamaiban ezek az arányok 43,1, 46,5 és 27,2 százalék (Papp–Groó 2005).

Az újonnan csatlakozott közép-kelet-európai országokban magasabb arányban vannak jelen női kutatók, mint a régi tagországokban. Az Enwise-jelentés megállapította, hogy különbségek vannak az egyes tudományterületek között: a társadalomtudományokban magas a nők aránya, viszont a mérnöki területeken nagyon alacsony. Azokon a területeken dolgozik sok női kutató, ahol a legkedvezőtlenebbek a fizetések, és ahol a legszegényesebbek a kutatómunka körülményei; és bár a doktori fokozatok több mint 40 %-át nők szerzik, a kutatási hierarchia felső szintjein ennél lényegesen alacsonyabb arányban vannak jelen (Papp–Groó 2005).

A sikeres és eredményes nő még mindig nem igazán megszokott szereplő a tudomány világában. Ha sikereket ér el, azonnal „gyanús” lesz, s nem csak a férfiak körében. Ezért a nőktől gyakran többet követelnek ugyanazon tudományos cím megszerzéséért, hogy a gyanú árnyékát is elkerüljék az érintettek. Több, a tudományos pályán imponáló eredményeket felmutató nő nyilatkozta egybehangzóan, hogy többet kellett teljesíteniük, mint férfitársaiknak (Novák 2002). Anett Schenk (2003:13) vizsgálata is arra a következtetésre jutott, hogy a professzorasszonyok általánosan alacsony számának legfőbb oka „a családi élet és a habilitációs munka” ötvözésének problémája. S minde mellett a habilitáció önmagában nem garancia arra, hogy el tud a professzorasszony az egyetemen helyezkedni, mialatt a munkaerőpiac számára túlképzetté válik (Schenk 2003).

A tudományos fokozattal rendelkezők körében a nők aránya az egyes tudományterületeken az olló diagram tendenciája szerint alakul (1. ábra). E tendencia Európa minden országára érvényes, kisebb-nagyobb eltérésekkel az egyes számadatoknál (Haraszti–Hrubos 2002, Papp–Groó 2005).



1. ábra A tudományos fokozattal rendelkező nők és férfiak százalékos megoszlása a felsőoktatási ranglétra különböző fokain. Számított adatok a Nők és férfiak Magyarországon 2003 KSH alapján (Papp–Groó 2005)

Az ábra tanúsága szerint az ország sok fiatal női és férfi tehetséget kiképez, azonban a nők az idő múlásával fokozatosan „elfogynak”, „eltűnnek” a pályáról. Azonban mivel a humán erőforrás ezen részének a képzésébe befektetett pénz és energia nem hasznosul megfelelőképpen, ez nagy veszteséget jelent az ágazatra és a gazdaság egészére, valamint a társadalom számára is (Papp–Groó 2005).

A kutatói pálya fontos, kötelező állomása a tudományos fokozat megszerzése. A nők stabilan érvényesülő rosszabb esélyeit mutatja az évente tudományos fokozatot megszerzők megoszlása (1. táblázat) (Haraszi–Hrubos 2002).

		1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
MTA doktora	Férfi								86,4	88,7
	Nő								13,6	11,3
Tudomány doktora	Férfi	88,6	85,8	86,6	90,3	90,9	92,2	85,4	83,9	91,4
	Nő	11,4	14,2	13,4	9,7	9,1	7,8	14,6	16,1	8,6
Tudomány kandidátusa	Férfi	73,5	78,1	75,1	75,2	74,4	71,9	71,9	76,2	70,3
	Nő	26,5	21,9	24,9	24,8	25,6	28,1	28,1	23,8	29,7

1. táblázat A tudományos fokozatot nyertek nemek szerinti megoszlása százalékban. Számított adatok az MTA Doktori Tanácsának adatközlése alapján (Haraszi–Hrubos 2002)

A nők mindenütt kisebbségben vannak a tudományos kutatók körében – állapítja meg Szabó János is (2004). A legmagasabb arányt a bölcsészettudományokban érik el: itt 47,7 százalékát teszik ki a tudományos kutatóknak, legalacsonyabb arányú előfordulásuk (21,1 százalék) pedig a műszaki tudományokban mutatkozik. Összességében Magyarországon 9369 női kutatót és 18.988 férfikutatót, tehát több mint kétszeres eltérést tartanak számon a tudományos foglalkoztatásban, s ezek az összefüggések tovább élesedő módon érvényesek a tudományos intézményrendszer csúcsáig. A Magyar Tudományos Akadémia rendes és levelező tagjai között 2001-ben mindössze 11 nő volt, 326 férfi társaságában, s az Akadémia doktorai között 2103 férfi mellett 246 nőt találhatunk. Az arány

a kandidátusok körében már jobban alakul: 2001-ben 7907 férfi mellett 2198 női kandidátust tartottak nyilván. Ez az alacsony női jelenlét, amely a tudományos hierarchia magasabb szintjein jellemző, azt mutatja, hogy a kutatási intézmények nem képesek követni a társadalmi-gazdasági változásokat – például a nők növekvő számát a felsőoktatásban –, s ez annak a jele, hogy nem működik megfelelően a tudományos kiválóság értékelési rendszere (Papp–Groó 2005, Szabó 2004).

HIPOTÉZISEK

Dolgozatomban az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

1. *A társadalom tudományos elitje nőiesebbé válik a nők doktori képzésben elfoglalt jelentősebb létszáma miatt.*

Hipotézisem szerint a végzett doktorandusznők olyan szakképzett csoportként lépnek majd ki a munkaerőpiacra, akik „helyet kérnek”, s idővel megváltoztatják, „elnőiesítik” a tudományos elitet.

2. *A nők növekvő súlya az egyetemek doktori képzésében a termékenység idő további lerövidülését eredményezi, az első gyermek vállalásának ideje kitolódik, és ezzel csökkeni fog a tervezett gyermekek száma.*

A nők iskolai végzettségének emelkedésével a házassági életkor feljebb tolódása kétségtelenül összefüggésben áll, valamint szintén halasztóan hat – több szempontból is – a házasságkötésre a nők tömeges beáramlása a középfokú és felsőfokú végzettséget adó iskolákba. Egyrészt az iskolában eltöltött évek alatt az iskolás nő státusza nem illeszkedik a házasság hagyományos státuszához, tehát a többség csak legmagasabb iskolai végzettségének megszerzése után megy férjhez. Másrészt az iskolázottság javítja a nők munkaerőpiaci esélyeit, növeli választási lehetőségeiket, és azt is lehetővé teszi, hogy adott esetben ne fogadják el a házasság hagyományos formáját. Valamint az egyedülállók számának növekedése a fiatal korosztályban azt valószínűsíti, hogy tovább csökken a termékenység, hiszen az állandó párkapcsolatot nem létesítő, vagy legalábbis halasztó nők összességében kevesebb gyermeket fognak világra hozni, mint a fiatalabb korban házasságra lépők (Bukodi 2002, Neményi–Tóth 1998). 1998-ban az átlagos első házasságkötés életkora a férfiaknál 26,4 év volt, a nőké 23,8 év. Mindez mára – a nem-házasság együttéléseket is figyelembe véve – annyiban módosult, hogy bármilyen tartós kapcsolati forma az iskolai évek lezárása után következik be (Bukodi 2002).

3. *A társadalom későbbi elitjében a hagyományos nemi szerepek módosulnak, „demokratizálódnak”, a családon belüli feladatok egyenlőbb arányban fognak megoszlanı a két nem tagjai között.*

A felsőfokú végzettségűek körében a hagyományos családi munkamegosztással a férfiak 14 százaléka, s a nők 11 százaléka ért egyet. Érdekes módon, a tradicionális családon belüli munkamegosztással egyetértők aránya a megyei jogú városokban és a városokban általában lényegesen nagyobb arányú a férfiak javára, miközben a férfiak – más-más okból – mind a községekben, mind a fővárosban az átlagosnál kevésbé értenek egyet azzal, hogy a hagyományos családi munkamegosztás fenntartandó. A nők és a férfiak szavazatai itt ugyanis kevésbé térnek el, azonban a vélemények eltérésének látszólagos azonossága mögött óriási különbség áll. A fővárosi férfiak között több olyan találunk, aki kulturális motivációk alapján hajlandó „engedményeket tenni” a nők tradicionális tehervállalásának enyhítésére, egyenlőségük érdekében, ezzel szemben a községekben több az olyan férfi, aki egzisztenciális kényszerei közepette méltányosnak érezné, ha az általa vállalt terhekből a házastársa is jobban kivenné a részét, tehát itt az egyenlőség igénye a férfiak oldaláról jelentkezik (Szabó 2004).

4. *A negyedik hipotézis a doktori iskolába való felvételizés motivációját keresi. Vajon a doktori iskolai pályafutás a doktorandusznők eminens életcélja-e, vagy kiszorultak valahonnan, vagy csak ezt látják a női szerepükkel összeegyeztethetőnek, vagy időnyerésre használják?*

A nők tudományos pályafutásának Novák Éva (2002, 2005) négy akadályát vázolta fel. Eszerint a nők életéből az a meghatározott idő, amelyet elsősorban anyaként és feleségként töltenek, lépéshátrányt jelent. Hiszen, – fejti ki –, a gyermeket is vállaló nők intenzív tudományos kutatással csak a gyermekek önállóvá válása után tudnak foglalkozni, s ez behozhatatlan hátrányt jelent, mert a tudomány szempontjából elvesztegetett időnek minősül. Második pontként – amely azonban semmiképpen sem fontossági sorrendet jelöl – a nők kevesebb önbizalmára hívja fel a figyelmet, melynek okán a nők gyakran kollegáik „keze alá dolgoznak”, a női munka sikerét a férfi kolléga aratja le. A következő meglátása a munkahelyi hatalom szinte kizárólagos maszkulin, férfias jellegére vonatkozik, mely – példája szerint – a több névvel aláírt publikációkban megjelenő női nevek, s e nevek sorrendjében nyilvánul meg. S végezetül a nők érzékenységre és eltérő konfliktuskezelésre vonatkozó megállapítása is a nők hátrányát növeli, mert kevés azoknak a nőknek a száma, akik magánéleti konfliktusait szakmai sikerekre tudják váltani. Ezek közül a felvétel motivációjára leginkább a belső akadályok lehetnek hatással. Az üvegplafon-jelenség mellett a személyes bizonytalanság, és a kudarcok – férfiatól eltérő – értékelése. Bár életben vannak olyan feltételezések, amelyek szerint a tudományos pályán lévő, vagy arra a pályára törekvő nők tudatosan elutasítják a női funkciókat, mert ez hátráltatja őket tudományos karrierjük építésében, azonban ez eddig nem nyert bizonyítást (Novák 2002, 2005).

VIZSGÁLAT

A Debreceni Egyetem a legtöbb tudományágban folytat doktori (Ph.D.) képzést: összesen húsz doktori iskolája van, s a természettudományok, az orvostudományok, az agrártudományok, a társadalomtudományok és a bölcsészettudományok területén huszonhárom tudományágban folytat tudományos képzést és ítél oda doktori fokozatot. A Debreceni Egyetemen összesen 838 doktorjelölt vett részt Ph.D.-, vagy DLA-képzésben.

A Debreceni Egyetem doktori iskolái közül a bölcsészettudományi (60,57%) és az agrárgazdasági és vidékfejlesztési (58,33%) karokon jellemző a nők túlsúlya (Statistikai Tájékoztató 2005). Mindezt országos adatokkal összevetve azt az eredményt kapjuk, hogy országosan csak a bölcsészképzésben részt vevők körében nagyobb a nők nemi aránya (Szabó 2004). Ezért a Debreceni Egyetemen tanuló, a bölcsészettudományi kar doktori iskoláinak programjában részt vevő nőhallgatók képeztek a kutatás célcsoportját.

Interjú a Debreceni Egyetemen tanuló doktorandusz hallgatókkal

A bölcsészkar posztgraduális képzésének keretei között a doktorjelöltek történelemtudományt, néprajzot és kulturális antropológiai tudományt, irodalomtudományt, különböző nyelvtudományokat, filozófiai tudományt, neveléstudományt, és pszichológiai tudományt hallgathatnak. Összesen 104 diák tanul a Bölcsészettudományi kar doktori képzésében, ebből 63 nő, azaz a nők aránya 60,57 százalék.

A kutatás keretein belül 10 interjút készítettem bölcsész doktorandusznőkkel, hólabda-mintával. Strukturálatlan életút-interjúkat készítettem, a személyes visszaemlékezéseket elemeztem tudományos céllal.

Ez a vizsgálati módszer az utóbbi időben került újra a kutatók figyelmének középpontjába. Bögre Zsuzsa (2003:156) a Thomas és Znaniecki szerzőpárost idézi, akik szerint „az élettörténet a legáltalánosabb adattípus, amiről szociológus álmodhat”. Azonban néhány hibalehetőségre is felhívja a figyelmet: az élettörténetek esetében az egyik legnagyobb csapda, az emlékezet szelektivitása, azaz nem csupán elszigetelt tapasztalatok láncolata, hanem az egyén által felállított fontossági sorrend

alapján sajátos struktúrát alkotnak. Emellett sajátos önértelmezés jellemzi a mesélőt, és az elmesélt történetekben szubjektív látásmód fogalmazódik meg (Bögre 2003).

Az interjúk feldolgozásának első lépése az élettörténet kronológiájának elkészítése. Ez az egyéni élet – kulturális, társadalmi és pszichoszociális – dimenzióit; az élet sorsfordulóit, és az egyén társadalmi körülményekhez való alkalmazkodását foglalja magába. A kulturális és társadalmi dimenziók az élettörténetek esetében konkrétan a családi környezetet, a helyi társadalmat és az iskolai karriert foglalja magába. A pszichoszociális dimenzió nyolc szakaszra osztja az életutat. Azonban ebben az esetben, mivel a tudósjelöltek még tanulóaeik végén járnak, a gyermekkor, az iskoláskor (általános és középiskola), és a fiatal felnőttkor az, amelyről emlékeik alapján tudnak beszélni, s a munkásaek, családalapítás pedig legtöbb esetben a jövőre vonatkozó tervek között szerepel. Azonban a már megélt életszakaszok esetében a legfontosabb eseményeket és szereplőket szükséges megismernünk (Bögre 2003).

Elemzés

Az interjúk elemzése első megközelítésben az életutak szakaszain keresztül történt. Bár minden életút leginkább egyénileg értékelhető és értelmezhető, közös pontok találhatók.

A hallgatónők 1970 és 1981 között születtek. A *gyermekkor* a legtöbb interjúalany esetében falu, legfeljebb kisváros, csupán egy olyan eset volt, ahol a doktorjelölt Debrecenben született és itt töltötte iskolásaeit is. Ha kis, zárt közösségből származik a hallgató, az minden esetben rányomta a bélyegét a későbbi életszakaszokra is.

„Említettem, hogy egy pici faluból jöttem, zárt közösség, illetve meg vannak a saját szabályai és életrendje, és ez olyan domináns azokra nézve, akik ott laknak, vagy ott nevelkednek, hogy ezt nem tudja az ember levetkőzni. (...) És ez eléggé meghatározta az életemet. Nem csak az indulásomat, hanem a világban való létemet is. (...) Nagyon zárt világ és olyan íratlan szabályok vannak ott életben, ami teljesen megfoghatatlan másoknak, akik nem onnan származnak, vagy nem éltek még hasonló zártaságú falum.” (Eszter)

A 10 interjúalany családi környezetét tekintve egy doktorandusz nő elvált szülők gyermeke, a többi esetben a család a „normális”, „átlagos”, „mindennapi” jelzők társaságában került említésre. A szülők iskolai végzettsége csupán egy esetben volt főiskolai, egyetemi végzettség, az összes többi válaszadó a családban az első diplomás generáció tagja.

Az *iskolás éveket* tekintve eltérő a visszaemlékezések hangulata. Azonban a legtöbb esetben a falusi, vagy a környékbeli kisvárosi gimnáziumról pozitív emlékeket őriznek a válaszadók.

„Az általános iskola után, ott a helyi gimnáziumban tanultam tovább, tehát nem is mentem más-hova. Végül is, természetes volt, hogy mindannyian ott tanultunk, pedig nyilván nem volt egy erős gimnázium, éppen hogy kifejezetten gyenge gimnázium volt. De jó volt, mert személyes kapcsolat volt a tanárokkal, és úgy oldották meg, hogy aki valóban kiemelkedett, vagy valamilyen jó volt, azt nagyon támogatták és igazából így megvolt a biztatás.” (Júlia)

Az iskolaválasztás meghatározóan a család szűkös anyagi lehetőségeiből fakadó döntés volt. Ha a környékbeli kisváros gimnáziumára esett a diáklány és/vagy a család választása, akkor a kollégistalét volt meghatározó, akkor és ott kezdett kinyílni a világ. Azonban mindkét iskolatípusnál megemlítésre került a rokoni és az informális kapcsolatok fontossága, jelentősége. Ezzel kapcsolatban két doktorandusz negatív, hátrányos megkülönböztetésről számolt be.

„Tehát ott azért tudni kell, hogy kis falvakban egy kicsit más a társadalom, tehát ha ott valaki nem valakinek nem a lánya, fia, keresztanyja, ott őt nem fogják tanulmányi versenyekre küldeni, és más helyekre sem. Tehát jó tanuló voltam, ám – hogy mondjam... – más tanárnők lányát jobban prefe-

rálták, mint engem. Volt olyan – ez egy elég kellemetlen élmény volt –, hogy matekversenyen voltam és elértem azt a szintet, hogy továbbmenjek a megyei fordulóra, (...) de mivel a nem tudom, kinek a lánya nem érte el, ezért engem sem engedtek tovább.” (Mariann)

A középiskolák befejeztével a továbbtanulás lehetősége minden esetben kijelölt útnak tűnik. Az egyik válaszadó megfogalmazása szerint:

„Nem is volt kérdés az egyetem, mert eleve olyan légkörben nőttem fel, hogy »csak ezeknek a dolgoknak van értéke, fiam, hogy tanuljál, meg tudjál minél többet«, és így el is várták, meg nyilván támogatták is, amikor kitaláltam, hogy ezt, vagy azt kellene még csinálni. Tehát erre »lőttek be« így pici korom óta.” (Anna)

A fent említett esetben – a két felsőfokú végzettségű szülőkkel rendelkező doktorandusz egyikénél – a családi értékrend alapján fontosnak tartott továbbtanulás ténye nem kérdőjeleződött meg. A többi válaszadó esetében is jelentős a család hatása, azonban ezekben az esetekben a testvér, testvérek továbbtanulása hatott motiválóan a doktorjelöltre a gimnázium befejezése után.

„A továbbtanulás, az teljesen egyértelmű volt, mert mind a két bátyám akkor már egyetemista volt. Tehát annyira egyetem felé irányultunk, hogy a főiskolát én be sem jelöltem. Meg is voltak lepődve rajtam, szóltak anyának is, hogy talán jobb lenne, ha biztonsági okokból egy főiskolát bejelölnénk harmadiknak, meg negyediknek. Tehát az egyértelmű volt, hogy egyetem.” (Mariann)

Az egyetemi karrierек esetében „klasszikus” – hét esetben előforduló – életútnak az nevezhető, amikor egy meghatározó előadás, egy-két meghatározó egyetemi oktató hatására kezdett el a későbbi doktorjelölt a tudományos pálya iránt érdeklődni, támogatták a diákot az egyetemi életben, valamint a doktori lehetőségek megismerésében és optimális kihasználásában. Ezek a tanárok szakmai és személyes, emberi támogatást adtak, egyengették, segítették az – akkor még – egyetemistát: pártfogói, tutori, mentori szerepben váltak a doktoranduszok életének meghatározó jelentőségű részévé. Hasonló eredményekről számol be Anett Schenk (2003). Svéd és német professzorasszonyokkal készített interjúk alapján arra az eredményre jutott ez a fajta támogatás, segítség – akár pozícióhoz juttatás –, Németországban és Svédországban is jellemző az egyetemen belüli karrierекre. A válaszadók kivétel nélkül beszámoltak legalább egy olyan egyetemi oktatóról, akinek biztatása és támogatása kísérte doktorjelölti pályafutásukat (Schenk 2003).

„Tulajdonképpen komolyabb fordulatot ott vett az életem, hogy harmadéves voltam, és két oktató keresett meg (...), mert valamilyen dolgozatot adtam be, hogy mi lenne, hogyha foglalkoznék ezzel a témával komolyabban. Tehát nem rajtam múlt, én nem tudtam, mi az, hogy Ph.D.-zni, nem tudtam, mi az, hogy doktori, meg nem is akartam. Egyszerűen az oktatók kerestek meg konkrétan, személy szerint engem, hogy »maga tehetséges, ezt nem kellene így hagyni«, és ott annyira megtetszett a gondolat, hogy aztán ezen az úton elindultam.” (Marianna)

„Aztán írni kellett egy záródolgozatot. Ezt megírtam. Aztán mondták, hogy ezzel induljak OTDK-n. Indultam. Akkor megnyertem az OTDK-t és különdíjat nyertem. Utána folytattam tovább azt a dolgozatot, és a következő OTDK-n megint indultam. Ott második lettem. Azután már egyértelmű volt, hogy ugye a tanszéken is megismertek, részt is vettem egy-két hallgatói munkában, utána egyértelmű volt, hogy jelentkezem Ph.D.-ra.” (Sarolta)

„Onnantól kezdve a szárnyai alá vett, mert akármilyen okos, ügyes, talpraesett, szerencsés vagyok, mert az is nagyon kell, hogy szerencsés legyek, de ha nem vesz a szárnyai alá egy tanár, mondjuk (...) egy olyan tanár, akinek van szava, vagy ér valamit, van tekintélye, akkor te itt meggebedhetsz. Lehet, hogy 6000-szer okosabb vagy, mint én, és ügyesebb, meg minden, de (...) ha valaki nem karol fel téged, akkor nincs esélyed. Sok minden jól összejött. Minden publikáció megvolt hozzá, utána

megvolt az elhivatottság, megvolt a tanulmányi eredmények hozzá, volt egy olyan témavezető, aki nyomta az embert, szóval itt minden megvolt ehhez.” (Orsolya)

Természetesen a tanári szerep ilyen jellegű kibővülése csak akkor eredményes, hogyha személyes motivációval, lelkesedéssel, és szorgalommal társul. Ám nem csupán így futhat be valaki sikeres egyetemi karriert, az „egyéni” érvényesülésre is volt példa.

„És nyilván ott volt, hogy pártoljanak, de nagyon furcsán jött ki, meg amikor jelentkeztem Ph.D.-ra, akkor csak a témavezetőm tudta, hogy én oda is jelentkeztem. Inkább valahogy magam ellen dolgoztam, mert nem az a fajta menedzselés kellett volna, ezért kicsit önállósodtam. De így azt érzem, hogy nem azért lettem Ph.D.-s, mert valaki a szárnyai alá vett, hanem saját, hirtelen elhatározásból hozott döntés alapján.” (Anna)

A doktori iskola megítélésében és értékelésében eltérőek a válaszadói vélemények. A legtöbb esetben a doktori képzés *lehetőségként, esélyként* szerepel a hallgatónők életében. Gyakran megjelenő motívum a tanulás szeretete, az ismeretek kibővítésének vágya, s a remény, hogy majd egyetemi oktatóként lehetőségük lesz a későbbiekben a megszerzett tudás, tapasztalat átadására.

„...nem tudom elképzelni az életemet [úgy], hogy ne tanuljak, hogy ne lennének mindig olyan könyvek, amelyeket ki kellene venni a könyvtárból. Az ember mindig keveset tud és szeretnének egyre többet, persze. De tényleg nem tudom elképzelni az életemet, anélkül hogy ne tanuljak.” (Mariann)

„Van, aki megelégszik a diplomával, és boldogan elmegy végre dolgozni, de én nem tudtam, hogy mihez kezdjek, de nem akartam ezt a „szerelmi légyottot” megszakítani sem, meg láttam értelmet magában a Ph.D.-zásban, illetve nem akartam magamtól eldobni ezt a lehetőséget. (...) De visszagondolva nagyon jól döntöttem, illetve nem is dönthettem volna másképp.” (Eszter)

Előfordult, hogy a „hosszított egyetemista lét” a *biztonság* szimbólumaként jelent meg az akkor végzős egyetemista előtt. Ezzel a fajta biztonságkereséssel néhol az ismeretlen munkaerőpiactól való félelem társult. Ám nem elhanyagolható, hogy mindemellett korábbi átlagon felüli teljesítmény, a szakmai ismeretek alaposága és sikeres felvételi szükséges a doktori iskolába lépéshez.

„...legyek akkor őszinte már: kicsit az is közrejátszott ebben a Ph.D.-ban, hogy nem nagyon tudtam jobbat. (...) És úgy éreztem »Úristen, mit fogok csinálni? Mihez kezdek magammal?«, és egy kicsit ez is lendített a Ph.D. felé, hogy ez egy olyan biztos dolognak tűnt. Úgy voltam vele, hogy ha sikerül, akkor maradok, tehát akkor lesz még 3 évem, ami alatt valami történhet. Mondjuk, jobban kitalálhatom, ki vagyok én, meg mit akarok. (...) Kicsit olyan félelem is volt bennem, kilépni a világba meg munkát keresni, nem is tudtam volna, merre induljak. Tehát valahogy kapaszkodtam volna az almamáterembe, valami biztosba, valami olyanba, amit már ismerek. Szerintem ez is közrejátszott abban, hogy maradtam.” (Nikolett)

Többen meséltek a doktoranduszképzés ideje alatt felmerülő **személyes akadályokról**. Szembesülés a korábbi évfolyamtársak, csoporttársak „polgári” életével, a saját magukban és a jövőre vonatkozó kilátások bizonytalanságával. Novák Éva (2002, 2005) kutatásai szerint ez a félelem halmozottan jelentkezik a tudományos pályán tevékenykedő nők esetében. Emellett a doktorjelöltek környezete – különösen a hagyományos nemi szerepfelfogású szülők, esetleg partner – inkább a tradicionálisan levárt szerepek betöltését várják a képzésben résztvevőktől.

„...a legsötétebb pillanatok olyankor köszönnek rá az emberre, amikor találkozik régi osztálytársakkal, évfolyamtársakkal, és úgy néznek rád, mintha unikornis lennél a meséből, vagy valami hasonló. Tehát érzed, hogy te valami nagyon különleges élőlény vagy, mert hogy nekik azóta normális, polgári állásuk van, és adóbevallásokat töltenek ki, és alkalmasint azóta legtöbbjük férjhez ment, vagy mostanában mennek, és már gyerekeik vannak. És ez az, amire az ember, ha hátizsákkal, vagy

tarisznyával száguldozik naponta 50 könyvvel, és nem tudja, hogy hol lesz, hogyha elvégzi a három évet, akkor erre nem nagyon gondol, meg nem is nagyon szeret gondolni.” (Anna)

„[Összeházasodtunk], és onnantól kezdve az a szerep állt előttem, hogy én milyen életet szeretnék. És tudtam is, meg valószínűleg abból is ez következett, hogy a férjem egy ideáltípus anyaszerepben szeretne látni, és ezt mondta is. Szóval ő nem egy karrierista nőt szeretne, aki sikereket ér el, hanem inkább egy olyat, aki jó feleség és jó anya. És akkor főleg azt gondoltam, hogy ebbe a Ph.D., az végképp nem fér bele.” (Mónika)

Ám mindezen kétségek, és nehézségek ellenére a legtöbb válaszadó szerencsésnek érzi magát, hogy részt vehet a doktori iskola programjában. Úgy érzik, hogy jól éltek, jól használták ki az adódó lehetőségeket.

„Szerintem itt megtaláltam a helyemet, (...) szeretem csinálni. Ezzel én tényleg szeretek foglalkozni. Jó, nem azt mondom, ha nagy hajtás van, és éjjel-nappal könyveket kell olvasni, akkor hú, de szeretem olvasni a 31-diket is, de alapvetően szeretek ezzel foglalkozni. De én, mondjuk, nem azért írok [meg] valamit, hogy azt mások is megtudják, de nem is azért, hogy eltitkoljam előttük, hanem egyszerűen én magam vagyok kíváncsi bizonyos dolgokra. Tehát ha ez lehet életem végéig a munkám, akkor én elégedett leszek ezzel a részével az életemnek.” (Sarolta)

Többen meséltek a képzés végéhez közeledve az elhelyezkedési lehetőségek szűköségéről. A válaszadók fele szeretne a *felsőoktatásban* elhelyezkedni, az oktatói pálya vonzereje a tanításban, az ismeretek, tapasztalatok átadásában rejlik.

„...nagyon tetszik, most hogy belekóstoltam, a tanítás. Az egyetemistáknak, hallgatóknak tarok órákat, elsősöknek, másodéveseknek, és teljesen más, mint mondjuk középiskolában meg általános iskolában. (...) És kiévezem én is, ahogy az órát tartom, és látom, ahogy az én lelkesültségem belelekesíti őket, és ez hatalmas dolog. Tehát tapasztalni, közvetlenül tapasztalni, hogy amit teszek, az nem haszontalan, hanem valahol az elvetett mag. Ha nem is csírázik ki, de azért jó talajba ér – fogalmazunk így.” (Eszter)

„Nem tudom, hogy milyen lesz a jövőm. (...) nem vagyok túl optimista, szeretnék a felsőoktatásban maradni, mert tanítani nagyon szeretek. Tehát ez egy olyan dolog, ami az élet 3-4 legjobb dolgában benne van. A felsőoktatásban a tanítás, az egy briliáns dolog. Szerintem nem is csinálom rosszul. Most már kezdek olyan órákat tartani, amilyeneket szeretnék. (...) Tehát szeretnék tanítani, de hogy ebből mi lesz, azt nem lehet kiszámítani. Sajnos.” (Mariann)

Novák Éva (2002, 2005) foglalta össze a nők tudományos előmenetelében tapasztalható hátrányokat. Eszerint a nők életéből az a meghatározott idő, amelyet elsősorban anyaként és feleségként töltenek, lépéshátrányt jelent. Hiszen, – fejti ki –, a gyermeket is vállaló nők intenzív tudományos kutatással csak a gyermekek önállóvá válása után tudnak foglalkozni, s ez behozhatatlan hátrányt jelent, mert a tudomány szempontjából elvesztegetett időnek minősül. Második pontként – amely azonban semmiképpen sem fontossági sorrendet jelöl – a nők kevesebb önbizalmára hívja fel a figyelmet, melynek okán a nők gyakran kollegáik „keze alá dolgoznak”, a női munka sikerét a férfi kolléga aratja le. S végezetül a nők érzékenységre és eltérő konfliktuskezelésre vonatkozó megállapítása is a nők hátrányát növeli, mert kevés azoknak a nőknek a száma, akik magánéleti konfliktusait szakmai sikerekre tudják váltani (Novák 2002, 2005).

Mindezek ismeretében nem meglepő, hogy *kutatói* jövőre csupán egy interjúalany vágyik. Ehhez hozzájárulhat a munkahelyi hatalom maskulin, férfias jellege is. A többi doktorjelölt életében a *klasszikus anyaszerep*, a tradicionális családösszetartó feladat prioritása jelenik meg. Mert abban minden válaszadó egyet ért, hogy a kutatói pálya és a családi élet közötti ideális egyensúly, harmónia megtalálása és fenntartása nagyon nehéz, s nem egyemberes feladat.

„...ha választanom kellene, akkor a családot választom, a férjet választom és utána, emellett olyan munkát, ami majd akkor alakul. Tehát ez az első, nem a kutatás, meg a tudomány. Már csak azért sem, mert – mint mondtam – ezen a téren is nagyon bizonytalanok látom a jövőmet. (...) Tehát ez nem lesz dilemma, hogy tudomány vagy család, mert ott van a dilemma eleve, hogy tudomány, vagy valami más. Nem hiszem, hogy olyan nagyot tudnék adni a világnak a tudományos területen, ami eget rengető lenne, lehet, hogy 1-2-3 okos gyerekkel többet adok, mint egy tanulmánnyal, amit megírok.” (Nikolett)

„...én már nagyon szeretnék gyereket. Az összes dolgomat mellette simán meg tudnám csinálni, ha lenne gyerekem. Gyerekért meg családjáért minden feláldoznék, a doktoritól kezdve mindent. Azt is tudom, hogyha (...) választanom kéne aközött, hogy inkább a párom pályája fusson, és inkább azt segítsen, vagy az enyém fusson, egyértelműen azt mondanám, hogy az övé. Mert sokkal nagyobb kaliber, mint én. Szóval szeretnék már ilyen családját, meg ilyesmi lenni.” (Orsolya)

A gyermekvállalás csak nagyon ritkán jelenik meg a közeljövő problémájaként, bár négyen már házasságban élnek, egy doktorjelöltnek vőlegénye van, s egy diák évek óta élettársi viszonyban él. Ám leggyakrabban feltételes módon beszélnek róla, s ennek okaként az egzisztenciális bizonytalanságot jelölték meg. Gyakran előfordul, hogy a kezdeti „lelkesedés” amely a nemi, társadalmi és önmagukkal szembeni elvárások összeegyeztetését elképzelhetőnek tartja, átvált „lemondásba”: a doktoranduszok közül többen említették, hogy háttérbe szorítanák a tudományos pályafutásukat a gyermek és a család előnyére, s a párjuk boldogulásának javára.

Számos tanulmány szól a sztereotípiák személyiségre gyakorolt hatásáról, s így az akadályokat a nők magukban hordozzák. A minták akarva-akaratlan beépültek, beépülnek a nők gondolkodásmódjába, szemléletébe, s bár gyakran tiltakoznak a férfi felsőbbrendűsége ellen, a mindennapi gyakorlatban, csendben elfogadják azt. Ez különösen igaz azokra a nőkre, akik tradicionális értékrendet követő családban szocializálódtak, s a megélt mintákban a patriarchális értékrendet sajátították el. Ennek eredményeképpen fordulhat elő, hogy a tudományos pálya presztízsénél többre értékeli, és előnyben részesíti a hagyományos női szerepkört: a kezdeti sikerek után, családot alapítva alárendelik magukat a családfenntartó férj szakmai ambícióinak. S emellett az első kudarcok láttán gyakran felmerül bennük a kétely, hogy nem képesek a tudományos követelményeknek úgy megfelelni, mint a férfiak (Novák 2002).

„Gyereket vállalni lehetni, de ugye ez egy »fantasztikus« dolog, hogyha most vállalnék gyereket, akkor 27 ezer forintot kapnék, mintha eddig munkanélküli lettem volna, mert a doktori ösztöndíj nem számít bele. Kellene még egy évet dolgozni és utána gyermeket vállalni, mondjuk kettőt.” (Mariann)

„Jelenleg a párommal élünk albérletben itt Debrecenben. Két és fél éve vagyunk együtt, (...) tervezgetjük a jövőt. Majd lakást szeretnénk. Esküvőről annyira még nem beszélünk, mert hát az úgyis csak egy papír, meg hát minden lehet még egy kapcsolatból, nem lehet előre tudni. De tervezni tervezzük, lakást szeretnénk, és együtt szeretnénk élni. A gyerek is csak feltételes módon kerül szóba. Ha lesz esküvő, és ha doktorálok, akkor majd, esetleg.” (Sarolta)

„...szeretnék kisbabát, szerintem olyan két év múlva, hamarabb nem, és főleg azért, mert most (...) minden barátunk összeházasodott, és sorra jönnek a babák, és magamtól ez nem lenne természetes, de most, hogy látom, hogy mindenkinél jön a baba, vagy tervezik, így kezd egyre természetesebbé válni. Szóval ez ilyen valahogy. Hogy az ember összeházasodott, és utána kisbabát kellene szülni.” (Mónika)

A család és a hivatás szempontjait figyelembe véve két típus különül el: késleltetik a karriert, vagy késleltetik a családalapítást. Jelen esetben az utóbbi jellemző: gyermekvállalás előtt – a tanulmányok

megszakítása nélkül – lépkednek felfelé a tudományos fokozatok grádicsein, s csak egy elért cél /itt a Ph.D. fokozat megszerzése/ után foglalkoznak a családtervezés gondolatával.

EREDMÉNYEK

A dolgozat elején négy hipotézisre kerestem a választ. Az első hipotézisemre, *a társadalom tudományos elitjének elnöiesedésére, amelynek okát a nők doktori képzésben elfoglalt jelentősebb létszáma indokolná*, a kutatás nem adott választ. Az interjúalanyok nem kutatóként, tudósként képzelik el a jövőjüket, nem tervezik, hogy aktív szerepet vállalnának a tudományos elitben. A hipotézis érvényességének megerősítése vagy megcáfolása szélesebb körű vizsgálatot igényel.

„Persze nem vágyom olyan magaslatra, hogy nem is tudom milyen egyetemi tanár legyek, vagy nekem itt a helyem, hanem találjam meg minden élethelyzetben, vagy minden korban a helyemet ott, ahol vagyok. És ha (...) meg kell elégednem egy szerényebb lehetőséggel, akkor is találjam meg azt, hogy jó, akkor itt helytálok, és az engem nemesít, hogy helytálok ott, nem pedig elégedetlenkedem. És valahol az embernek elő van írva az, hogy milyen utat kell végigjárnia ahhoz, hogy ő az útjának a végén azt mondja, hogy megcsináltam, amit lehetett...” (Eszter)

Második hipotézisem szerint *a nők túlsúlya az egyetemek doktori képzésében a termékenységi idő tovbábi lerövidülését eredményezi, az első gyermek vállalásának ideje kitolódik, és ezzel csökkenni fog a tervezett gyermekek száma*. Gábor Kálmán (2002) adataival összevetve – mely szerint az Ifjúság2000-ben szereplő nők 21 éves korukra tervezik az első házasságkötést és 23 éves korra az első gyermek megszületését – a hipotézis első megállapítása igazolást nyert a megkérdezett doktorandusz nők között. A doktorjelöltek átlagéletkora 27,9 év, senkinek nincsen gyermeke, s leghamarabb 1-2 éven belül tervezik. Azonban a tervezett gyermekek száma csupán a megkérdezettek felénél jelentett konkrét számot, mivel a legtöbben feltételes módon beszélnek a gyermekvállalásról, így számot sem tudták konkrétan megadni.

„Hát ez nagyon naiv ez is, hogy 40 éves koromig lesz [gyerekem]. Tehát én érzem ennek a súlytalanságát, ennek a kijelentésnek, mert hát honnan tudnánk előre. Meg ugye a kislányok eltervezik, hogy 16 éves korukban az első csók. 20 évesen, vagy 22 évesen ők menyasszonyok lesznek és esküvő lesz, eztán megszülik a gyereküket, lesz egy jó munkahelyük, férjük lesz, gyerekük lesz, lakásuk lesz, minden szép lesz, meg jó lesz. Mint egy ideál. Aztán ugye bizonyos gyerekkori álmokat szépen tologatok magam előtt. A gyerekvállalás is ilyen.” (Eszter)

Következő hipotézisem szerint *a társadalom későbbi elitjében a hagyományos nemi szerepek módosulnak, „demokratizálódnak”, a családon belüli feladatok egyenlőbb arányban fognak megoszlan a két nem tagjai között*. Akik párkapcsolatban élnek, s a közeljövő tervei között szerepel a gyermekvállalás, azok esetében is különbséget kell tennünk az egyetemi oktatói és a klasszikus anyaszerepet magukénak vallók között. Azok, akik a hagyományos anyaszereppel azonosulnak, azok a tradicionális családon belüli munkamegosztást elfogadják. Azonban azok, akik a család mellett egyetemi oktatói, kutatói karrierre vágnak, azok a „második műszak” terhé meg kívánják osztani a partnerrel, tehát a hipotézis az ő esetükben igazolódott. A legtöbb interjú alatt megfogalmazódott, hogy választani kell a boldog családi élet és a sikeres pályafutás között. Csupán két olyan válaszadó volt, akik személyes, családi példával rendelkeznek, s a kettőt maximálisan összeegyeztethetőnek – persze mindemellett megterhelőnek is – látják.

„Én azt láttam anyun is, hogy ő egyszerre dolgozott, nevelt három gyereket, elvált és közben feljárt Pestre, főiskolára, és nekünk kertes házunk volt, és nem is volt jóformán pénzünk. Meg akarta csinálni, megcsinálta. Persze akkor biztos nem volt jó, hogy éjszaka tanult, nappalt dolgozott, meg

az összes házimunkát ő csinálta. De ha így utólag visszanéz, biztos azt mondja, hogy megérte. Akarni kell.” (Mariann)

„[Édesanyám fizikus,] borzasztóan sokat utazik, meg teljesen feje tetején álló napirendje van, a kiséreletekhez igazodva, tehát ő már eleve a tudományos pályafutásnak egyfajta példája, amit így pici korom óta látok, hogy mi van, hogyha nő az ember. Bár nála is, meg egyrészt a tudományos munkakör előnye, hogy sokkal rugalmasabb, mint egy irodai munka, tehát valamennyire lehetett a gyerekekhez is igazítani, hogy ő mikor megy be, mikor jön haza. (...) Bár az nagy vicc, hogy ha este 8-9 körül hazamegy az ember a szülői házba, akkor sokszor van olyan, hogy még nincsenek otthon, mert dolgoznak, tehát a normális polgári család az valahogy nem így szokott kinézni.” (Anna)

A doktorjelöltek közül három válaszádonak a párja végezte el, vagy tanul még most is doktori iskolában. Így a terhek, a felelősség, a kötelezettségek egyeztetése könnyebbnek tűnik. Persze mindemellett – Estók Éva (2005:150) fogalmával élve – a „jó (értelmiségi) anya” szerep megvalósítása kétségeket ébreszt e doktorjelöltekben. A válaszokban megjelenik az értelmiségi nők sajátjának tartott munkacentrikussága, gyakran karrierorientáltsága, s szakmai érvényesülés vágya is.

„... ha egy pénztáros nőnek el kell mennie minden nap 8-tól 16-ig dolgozni, és az a munkája, ő sem mondhatja, hogy nem megy el, mert van gyereke. Na most ennyire leszek én is anyuka: lesz egy munkaidőm, (...) meg persze egy picit több, mert hiszen a tudományos munka nem órától óráig tart. De azért anya is leszek. Majd igyekszünk ezt a párommal összeegyeztetni órárend tekintetében. (...) A párom szintén Ph.D. hallgató és hát hasonló tervei vannak, szerintem. Úgyhogy úgy tervezzük, hogy ha anyuka hétfőtől-szerdáig tanít, akkor apuka csütörtökön, pénteken és fordítva.” (Sarolta)

Azt is meg kell azonban jegyezni, hogy a doktorjelöltek karrier értelmezése elválik: az életpálya karrier, a munkakarrier, a családi karrier és a munkaerőpiaci karrier legtöbbször egymással szemben állnak. Ennek okai között az egyénileg és a társadalmilag karriernek értékelt életpálya nem mindig esik egybe (Koncz 2005). Ám az egyensúly megteremtésével kapcsolatban a válaszadók alapvetően optimisták.

„Meg én úgy tudom csak magamat elképzelni, hogy soha a házimunkák, vagy a tradicionális feleség szerep miatt én képtelen lennék lemondani a karrieremről. Az egész életem siklana ki. Tehát én nem hiszem, hogy meg bírnám csinálni. Ezt a kettőt csak együtt tudom elképzelni. Egyikről sem akarok lemondani. Biztos nehéz lesz, meg jó sokat fogunk szenvedni. Azért vagyunk egyrészt ketten, hogy bírjuk, meg ebben szerintem mind a két fél benne van. Biztos kell hozzá egy olyan férj, aki az embert így szereti. A nők azért sok mindent el tudnak érni, ha el akarnak, de ezért a sarkukra kell állni nekik is.” (Mariann)

A negyedik hipotézis a doktori iskolába való felvételizés motivációját keresi, és egy fel nem tett kérdésre várt választ. Vajon a doktori iskolai pályafutás a doktorandusz nők eminens életcélja-e, kiszorultak valahonnan, vagy csak ezt látják a női szerepükkel összeegyeztethetőnek, esetleg időnyerésre használják?

A motivációk egyénenként eltérnek, és csak az adott életút ismeretében értelmezhetőek, ám közös vonások vonhatóak a doktorjelöltek között. Három olyan doktorandusz nő volt, akik kifejezetten, – ahogy egyikük fogalmaz – a „tudomány iránti szerelemből” választották a posztgraduális képzést, és nagyon nagy lépésnek tartják.

„A szüleink meg szabad utat engedtek az érdeklődésünknek, (...) nekünk nem volt szótársorozatunk a polcon, viszont ha szükségünk volt bármire, akkor képesek voltak bármilyen áldozat árán megszerezni azt, ami kell. Mellettünk állnak, és bárhogy döntöttünk, akkor szabad kezét adták mindenben. Ez is hatalmas dolog, hogy én, a bányász lánya, most (...) doktorálok, pedig egyszerű emberek egyszerű gyereke vagyok, (...) és az egyszerű emberek logikájával tudom én is néha nézni a dolgokat,

amikor elér az ember egy olyan pontra, amikor az ötödik könyvet leteszi, és azt mondja, hogy na akkor most elég egy kicsit a tudományból.” (Eszter)

Több esetben megjelenik a „tudós alkat” fogalom, mert a válaszadók külön kezelik a későbbi kutatói tevékenységet és a tanítást, már e kettő sem tűnik összeegyeztethetőnek.

„Nem tudom, hogy láttál-e már itt a fiatalok között olyat, aki tényleg úgy érzi, hogy az életét a kutatásra és a tudományra kell feltenni, mert én több ilyet is ismerek, és erre mondom, hogy lehet, hogy az elhivatottsággal van a baj. Bár szerintem az igazi tudós, aki az emberszerű is marad mellette, csak nem érzem azt, hogy a kutatást, bármilyen kutatást olyan komolyan tudnám venni, hogy azon kívül semmi más ne legyen az életemben. Bár látok a környezetben is olyan példát, aki össze tudja egyeztetni, bár borzasztó nehéz, és nagyon meg kell szenvedni vele, de ha szerencsések a körülmények, és nem egyedül kell rohangálni négyfelé, akkor nem zárják ki ezek egymást, csak ez nem egyemberes dolog.” (Anna)

Amikor a doktori jelentkezés motivációja szóba került, a válaszadók nagy részének az esély, lehetőség összefüggésben merült fel a képzés. Bár volt, aki a biztonság, kényelem miatt választotta a doktori iskolát, és átmeneti állapotnak, parkoló pályának tartja, és volt, aki folyamatában szerette meg a képzést, s a tervek hosszú távúak.

„Az ember bizonyos szintig, mértékig alakíthatja is a saját sorsát. És hogyha mindent kihoz az adott lehetőségekből, akkor jó úton jár. Illetve ki tudja, hogy hány kört kell még megtenni, amíg oda-érünk, ahova még lehet, nem is látjuk, vagy fel sem merült, hogy mi a cél, hanem csak megyünk. És az lényeges, hogy ne térjünk le az útról.” (Eszter)

ÖSSZEGZÉS

A tudomány nőiesebbé válása volt az a logikai fonál, amelyre az információkat felfűzve, a Debreceni Egyetem női doktorjelöltjeit, azaz a jövő reménybeli tudósait vizsgáltam. A kérdés, amely felvetődött, hogy hogyan tervezik összeegyeztetni a nemi, társadalmi és önmagukkal szembeni elvárásokat.

Négy hipotézist állítottam fel a doktorandusz nőkre vonatkozóan, azonban a bölcsész doktorjelöltek nagyrészt megcáfolták az állításaimat. A doktorandusz nők nem kutatóként vagy tudósként képzelik el a jövőjüket, s nem szerepel a terveik között, hogy aktív szerepet vállaljanak a tudományos elitben. A válaszadók nem tekinthetők homogén csoportnak, így a házasságra, gyermekvállalásra és demokratikusabb szerepfelfogásra vonatkozó hipotéziseim pusztán azokra tekintve érvényesek, akik kizárólagos párkapcsolatban élnek. A karrier és a család össze(nem)egyeztethetősége pedig (még) elvétve jelent meg mint személyes probléma. A negyedik feltevésem a motivációkra vonatkozott, melyek egyénenként eltérnek, és csak az adott életút ismeretében értelmezhetőek, ám közös vonások vonhatóak a doktorjelöltek között. A válaszadók többségének esetében az esély, lehetőség összefüggésben merült fel a képzés. Volt, aki a biztonság, kényelem miatt választotta a doktori iskolát, és volt, aki folyamatában szerette meg a képzést, s a tervei hosszú távúak. Összességében három olyan doktorandusz nő volt, akik kifejezetten a tudomány iránti elkötelezettségből választották a posztgraduális képzést.

Azzal kezdtem a dolgozatot, hogy sokat változott a világ, különösen a női szemmel nézett világ. Talán nem is változott olyan sokat. Bár a nőmozgalmak és választójog, tanszabadság és munkavállalási esélyegyenlőség megtalálható az egyik oldalon, és biológiai különbségek, hagyomány és tradicionális szerepek a másik oldalon, azonban az önmegvalósítással kiegészült egyensúly megteremtése még várat magára.

Igaz, hogy a nők fel vannak fegyverkezve választójoggal és lehetőségekkel, azonban a Debreceni Egyetem bölcsészettudományt hallgató doktorandusznőinek túlnyomó része nem készül a vetélytársi szerepre.

Mindemellett fenntartom, hogy a munkaerőpiacra tart egy olyan korosztály, akik idővel megváltoztatják, „elnőiesítik” a társadalom tudományos elitjét, s ez később a hagyományos nemi szerepek módosulásához, demokratizálódásához fog vezetni. Azonban lehet, hogy erre még néhány generációt várni kell.

A közoktatás és felsőoktatás szerepének megfogalmazásakor Európa-szerte előtérbe került a nemek közötti egyenlő esélyek biztosításának kérdése: annak elemzése, hogy milyen lehetőségeket és milyen társadalmi és kulturális mintákat, készségeket és szakmai pályafutási lehetőségeket nyújt az oktatási rendszer a fiú és lány tanulók számára – fogalmazza meg Thun Éva (2000). A nők növekvő aránya a felsőoktatási intézményekben és a doktori iskolákban, valamint helyük és szerepük a magyar felsőoktatásban aktuális téma, amely széles körű kutatást, vizsgálatot érdemel. Mind napjainkra vonatkozóan, mind arra tekintettel, hogy a rendszerváltás teremtette új társadalmi közeg hogyan hat a tudományos életben aktívan tevékenykedő női tudósokra és a fiatal női tudósjelöltek értékrendszerére, karriertervére és valós perspektíváira.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bögre Zsuzsa (2003): Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban – feldolgozási javaslat és illusztráció. Szociológiai Szemle 2003/1.
- Bukodi Erzsébet (2002): Párkapcsolat-formálódás az ezredfordulón, In: *Ifjúság2000®. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 2002. Budapest.*
- Estók Éva (2005): A jó (értelmiségi) anya. In: *Palasik Mária – Sipos Balázs (szerk.): Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs? Napvilág Kiadó, Budapest.*
- Gábor Kálmán (2002): A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl renden és osztályon? In: *Ifjúság2000®. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 2002. Budapest.*
- Haraszi Ágnes – Hrubos Ildikó (2002): A nők és a tudomány – európai dimenzióban. Magyar Tudomány, 2002. március. Akaprint Kft, Budapest.
- Koncz Katalin (1985): A nők bővülő foglalkoztatását kísérő feminizálódás jelensége és történelmi folyamata. In: *Koncz Katalin (szerk.): Nők és férfiak – hiedelmek, tények; Kossuth Könyvkiadó, Budapest.*
- Koncz Katalin (2005): Női karrierjellemzők: esélyek és korlátok a női életpályán. In: *Palasik Mária – Sipos Balázs (szerk.): Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs? Napvilág Kiadó, Budapest.*
- Müller Ildikó (2006): Vélemények a nők felsőfokú képzéséről a dualizmus időszakában. In: *Gyáni Gábor – Nagy Beáta (szerk.): Nők a modernizálódó magyar társadalomban, Csokonai Kiadó, 2006, Debrecen.*
- Nagy Beáta (1997): Karrier női módra. In: *Lévai Katalin – Tóth István György (szerk.): Szerepváltások – Jelentés a nők helyzetéről 1997. TÁRKI-Munkaügyi Minisztérium, Budapest.*
- Neményi Mária – Tóth Olga (1998): A nők társadalmi szerepének változásai az ezredfordulón. Ezredforduló, 1998/1. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest.
- Novák Éva, Kissné (2002): Nők a magyar tudományban. Magyar Tudomány, 2002. március. Akaprint Kft, Budapest.
- Novák Éva, Kissné (2005): Nők felsőfokon. In: *Palasik Mária – Sipos Balázs (szerk.): Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs? Napvilág Kiadó, Budapest.*
- Papp Eszter – Groó Dóra (2005): A nők helyzete a magyar tudományban. Magyar Tudomány, 2005. november. Akaprint Kft, Budapest.

- Schenk, Anett (2003): Female Professors in Sweden and Germany. <http://www.women-eu.de/download/TP%2003-03%20Schenk.pdf>
- Statisztikai Tájékoztató, Felsőoktatás 2004/2005. Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztály, Statisztikai Osztály. 2005, Budapest.
- Szabó János, Prof. (2004): Esélyek, nők, kockázatok. PolgART Kiadó, Budapest.
- Thun Éva (2000): Nők az oktatásban – Jubileumi konferencia. Bevezetés. ELTE TFK. Budapest. 2000. <http://iki.elte.hu/hirnok/Konferencia00/konferencia00.htm>

ENGLER ÁGNES

POTENCIÁLIS DEMOGRÁFIAI TARTALÉKOK

FIATALOK CSALÁDALAPÍTÁSI TERVEI

Az utóbbi évtizedekben egyre fokozottabb aggodalom kíséri a demográfiai mutatók alakulását. Századunk hajnalán a nyolcavanas évekig markánsan meglévő Hajnal-vonal teljesen eltűnni látszik. A „vén Európa” népessége öregszik, s Magyarország korfája sem egészséges alakú. A házasságkötések számának csökkenése és a csökkenő élveszületések száma két fontos összetevője a népességfogyásnak. A családalapítási attitűdök megváltozását a diplomások körében a tanulmányi idő meghosszabbodása, a munkaerő-piaci pozíciók megszerzésének és megtartásának igénye és a jövedelem biztosításának folyamatossága alakítja. A diplomás nők kevésbé aggódnak amiatt, hogy a gyermekgondozási idő behozhatatlan hátrányt jelent az elhelyezkedést illetően, mint alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező társaik. Az átlagot meghaladó mértékben tartanak viszont attól, hogy a kiesett évek miatt teljesítményük elmarad kollégáiktól. Egy 2000-ben végzett vizsgálat kimutatta, hogy a nőknek mindössze 4-5%-a választja a szakmai hivatást élete elsődleges céljául, viszont a megkérdezettek mintegy háromnegyede a családot tartja a legfontosabb értéknek. A maradék 20% számára mindkét terület egyformán fontos. A tradicionális családi szerepmegosztás a felsőfokú végzettségű nők körében kevésbé népszerű, de meglepő módon – összehasonlítva 20 év vizsgálati eredményeit – ebben a csoportban is erősödött az igény a hagyományos családi munkamegosztás felé. (Pongráczné 2001)

A házasság intézménye mellett egyre elfogadottabbá és népszerűbbé válnak a különböző együttélési formák, miközben a fiatalok egyre később és egyre kevesebb gyermeket vállalnak. A tendenciák azt sejtetik, hogy a tradicionális család és az általa hordozott értékek nem képezik részét a fiatalabb generációk életcéljának és értékrendjének. A tanulmányban bemutatott elemzés arra keresi a választ, hogy a megkérdezett fiatal felnőttek hogyan gondolkodnak a házasságról és gyermekvállalásról. A „Regionális Egyetem” kutatócsoport három adatfelvétele az AIFSZ képzésben résztvevőket, valamint egyetemi és főiskolai hallgatók két csoportját – első és utolsó évesek – érintette.

A három adatbázis összehasonlítása tehát a hallgatók családalapítási és gyermekvállalási attitűdjeinek vizsgálata mentén zajlik. Az első részben az alapvető demográfiai változók – nem, családi állapot, település típusa, szülők iskolai végzettsége, vallásosság – felhasználásával történik az összehasonlítás. Feltételezésünk szerint ezek a változók magyarázzák majd a megkérdezettek családalapítási attitűdjeit. Ezt követően a családtervezéssel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok alapján vonjuk le a megfelelő konzekvenciákat (házasodási hajlandóság és gyermekvállalási hajlandóság, ezek várható ideje, tervezett gyermekszám).

Az utóbbi másfél évtizedben tapasztalható társadalmi-demográfiai normaváltozások alapján – házasságkötések számának csökkenése, válások számának növekedése, párkapcsolatok pluralizálódása – azt feltételezzük, hogy a megkérdezett fiatalok többsége elutasítja a házasságot, viszont a gyermekvállalás felé pozitív attitűddel közeledik. Mivel a párkapcsolati formák megváltozása hatással van a gyermekvállalási szokásokra, úgy gondoljuk, hogy az átlagosan tervezett gyermekszám azonban kevesebb lesz, mint az ideális két-három gyermek családonként. Hipotézisünk szerint a megkérdezett fiatalok egészére jellemző a magyar társadalomban tapasztalt halasztó magatartás, ti. a fiatalok később házasodnak és később vállalnak gyermeket. A három, különböző korcsoportot

reprezentáló adatbázis eredményei várhatóan különbözni fognak ebben a tekintetben. Valószínűleg a szakképzésben résztvevők további tanulási terveik és fiatalabb életkoruk miatt később tervezik a családalapítást, mint az egyetemi és főiskolai hallgatók; az utóbbiak közül is a végzés felé haladók viszonyulnak majd legpozitívabban a családalapításhoz. Mindhárom populációban feltételezhető, hogy a nemek tekintetében a nők, származás szerint a kisebb településeken élők és a magukat valóságosnak tartók vallják majd leginkább a tradicionális értékeket.

A HALLGATÓI CSOPORTOK NÉHÁNY DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐJE

A nemek szerinti megoszlásról megállapítható, hogy mindhárom mintában a női nem felülreprezentált. A felsőfokú szakképesítésben részt vevők esetében a férfi-nő arány valamennyire kiegyenlítettebb, mint a felsőfokú tanulmányokat folytatók körében, ahol a hallgatók kétharmados női többsége meghaladja az országos átlagot.

A megkérdezett fiatalok elenyésző arányát alkotják a már házasságban élők (2% körüli), még kevesebben vannak a gyermeket nevelők (1% körül). A házások száma az utolsó évek között a legmagasabb, ennek oka vélhetően a diploma megszerzésének beláthatósága, és a valamivel magasabb életkor. (1. táblázat) A csekély elemszám miatt a mintába került házások további vizsgálatát ezen kutatás keretében nem tervezzük.

Vizsgált populáció	Családi állapot		
	házas	nem házas	elemszám
AIFSZ	1,63	98,37	618
Belépők	2,10	97,90	1588
Végzősök	2,90	97,10	940

1. táblázat A megkérdezettek családi állapota, százalék

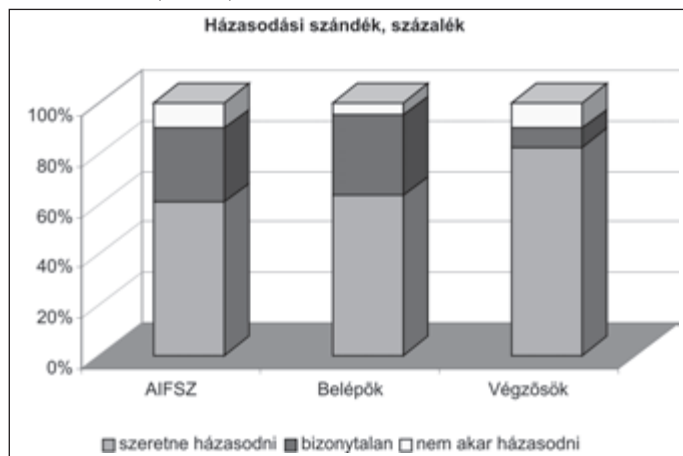
A különböző településtípusokat három kategóriába összevont változóval elemeztük: „nagyobb város” alatt értjük a fővárost és a megyeszékhelyet, a „kisebb város” kategóriáját az ezeken kívüli városok alkotják, végül a községet, a falut és a tanyát a „vidék” változóba soroltuk. A megkérdezettek szülőhelyének típusát tekintve az egyetemi és főiskolai hallgatók hasonló háttérből érkeztek, mindkét populációnál közel hasonló (egyharmad) arányban oszlik meg a három településtípus. Ettől eltérő képet mutat az AIFSZ képzésben tanulók származási helyének megoszlása. A legtöbben (46,1%) kisebb városból érkeztek, magas az aránya a vidékieknek (38,6%), és a másik két csoporthoz viszonyítva feltűnően alacsony a nagyobb városok szülőtteinek (15,3% szemben a 36%-kal).

A szülők iskolai végzettségét szintén összevont változó segítségével vizsgáltuk. A „felsőfokú” végzettség közé tartoznak a diplomával rendelkezők, „középfokúak” a gimnáziumot, technikumot és szakközépiskolát végzettek, „alacsony” végzettségűeket a szakmunkás vagy nyolc általános bizonyítvánnyal rendelkezők alkotják. A mintába került alanyok családjában – függetlenül a képzés típusától – az édesanyák végzettsége magasabb, mint az édesapáké. Az egyetemi és főiskolai hallgatók szülei között jóval magasabb a diplomások száma, mint a szakképzésben résztvevők között (apák: 27,3%-8,2%, anyák: 31,6%-11,7%). Ugyanakkor közel kétszer nagyobb az aránya az alacsony végzettségűeknek az AIFSZ-esek szülei között, mint a hallgatók szüleinek esetében.

HÁZASODÁSI SZÁNDÉK A HÁROM VIZSGÁLT POPULÁCIÓBAN

A kérdőívek jövőterv blokkjában a „Szeretne-e házasságot kötni?” kérdésre a megkérdezettek több lehetőség közül választhattak. A válaszlehetőségeket aszerint kódoltuk újra, hogy a kitöltő

tő mennyire biztos házassági szándékában. A „szeretne házasodni” összevont változó a feltétlenül házasodni szándékozókat takarja, akik legfeljebb a házasságkötés időpontjában bizonytalanok. A ténylegesen „bizonytalanok” a körülményektől teszik függővé az esemény bekövetkeztét, vagy a „nem tudja, valaha megházasodik-e” válaszlehetőséget jelölték meg. A „nem akar házasodni” kategóriát azok alkotják, akik a kérdőív kitöltésének időpontjában úgy vélték, semmiképpen nem fognak frigyre lépni életük során. (1. ábra)



1. ábra

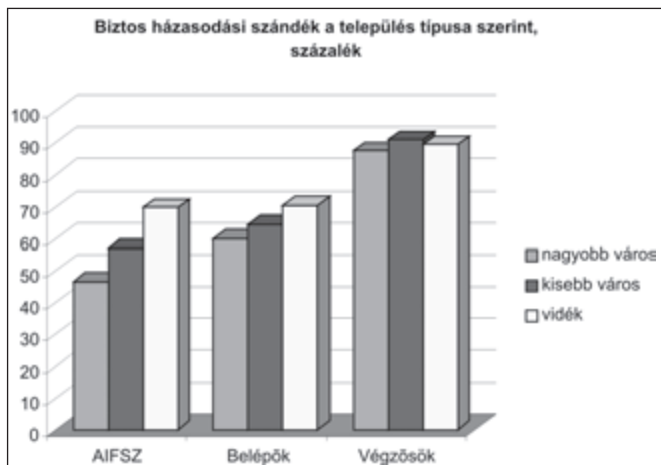
Elmondható, hogy a megkérdezett fiatalok túlnyomó többsége valamikor tervez házasságot kötni, az elutasítók aránya csupán 5-10%. A tradicionális párkapcsolat prioritása megegyezik más kutatások eredményeivel.

Az 1. ábrán jól látszik, hogyan növekszik a – kék színnel jelölt – biztos házasulók aránya. Az első két populáció 60,6-63,4%-ban mondja azt, hogy biztosan tervez házasságkötést, a harmadik alapsokaságnak már 82,6%-a jelenti ki ezt. A korban feltehetőleg közel álló AIFSZ-es tanulók és az elsőéves hallgatók között jóval magasabb a bizonytalankodók aránya. Ez két okot valószínűsít. Az egyik a korunkban tapasztalható – leginkább a tanulási idő meghosszabbításának köszönhető – házassági szándék időbeli kitolása, aminek köszönhetően ez az esemény beláthatatlan időintervallumba esik, de a szándék a jelenben (is) fennáll. A másik ok ezzel részben összefügg. A különböző kutatásokban megkérdezett fiatal nemzedék többsége tervezi a hagyományos együttélési formát, de ezt megelőzi az egzisztencia megteremtésének szándéka, mint például a lakásvásárlás és a biztos munkahely megszerzése.

Érdekes megfigyelni, hogy a bizonytalankodók arányának megcsappanásával párhuzamosan megnő a házasodni nem szándékozó aránya az utolsó évek körében. Hasznos lenne egyéb változók mentén megvizsgálni, hogy a kvantitatív vizsgálat választ tud-e adni – és ha igen, milyen választ – arra a kérdésre, hogy mi okozhatja az elutasítók magasabb arányát a végzősök körében (szem előtt tartva természetesen azt, hogy nem panelvizsgálatról van szó).

A magyar népesség körében általánosságban elmondható, hogy a kisebb települések konzerválják leginkább az olyan tradicionális értékeket, mint a családi biztonság, vagy a gyermekáldás. Esetünkben mindhárom adatbázisban megfigyelhető, hogyan növekszik a házassági szándék a születési hely nagyságának csökkenésével: a vidéken (község, falu, tanya) élők a legbiztosabb házasulók, a nagyobb városok (megyeszékhely, főváros) szülöttei kisebb arányban tervezik ezt; a kisebb városokban élők átmenetet képeznek, illetve a végzősöknél mintegy másfél százalékkal megelőzik a vidékieket. (2. ábra) Az eltérő jellegű és nagyságú településekről érkezők házassági attitűd-

je közötti különbség azonban csökken, egymáshoz közelítve az egyetemi évek végére. A diploma megszerzéséhez közeledve a biztos házassulók aránya minden településtípusról érkezett hallgatók körében növekszik és közel azonos értéket vesz fel. Ezt a jelenséget indokolhatjuk az életkor és a tanulmányok előrehaladtával (beláthatóbbá vált a családalapítás), de feltételezhetjük, hogy a diákok évek során egymáshoz közelítenek a különböző értékrendek.



2. ábra

A kérdőív vallás-blokkjából a templomba járás gyakoriságát vettük alapul a vallásosság megítélésében: a „gyakori templomba járó”-k csoportját azok alkotják, akik rendszeresen járnak templomba (heti gyakorisággal vagy havonta többször), az „alkalmi templomba járó”-k évente néhányszor vagy a nagy ünnepeken látogatnak meg gyülekezeteket, „soha nem jár templomba” kategóriába tartozók egyáltalán nem vesznek részt vallásos szertartásokon. A 3. ábrán látható, hogy a biztos házasodók többségét az alkalmi templomba járók alkotják, őket követik a vallásukat rendszeresen gyakorlók. Amennyiben az utóbbi csoportot elemezzük részletesebben, kiderül, hogy közülük mindhárom mintában 80-90% azoknak az aránya, akik biztosan házasodnak, és elenyésző a házasságot elutasítók száma. A bizonytalanok és elutasítók száma enyhén növekszik az alkalmi templomba járók esetében, és megugrik a templomba nem járóknál. Az ábrán jól látszik, hogy a vallásukat aktívan gyakorlók és a templomba nem járók közel hasonló módon gondolkodnak a házasságról.

Ha a vallásos meggyőződést (gyakori templomba járók) és érdeklődést (alkalmi templomba járók) egy kategóriaként vizsgálva vetjük össze a házassági szándékkal elmondhatjuk, hogy a biztos házasodókat mindhárom csoportnál 70% körüli arányban a templomba járók alkotják. A vallásos értékrendszerrel történő kapcsolatba kerülés, a hitélet gyakorlása, a bibliai alapelvek követése döntő befolyással bír az egyén élettervére; a házassági szándékban bizonytalanok és a házasságot elutasítók között a templomba járók aránya kisebb.

A házassági szándék tekintetében érdemes kiemelni néhány jellegzetességet az egyes adatbázisok vizsgálatának eredményeiből.

Az AIFSZ képzésben résztvevők közül a házasságot tervezők többsége a harmincadik életév idejére tervezi a hivatalos párkapcsolat létrehozását. Azt feltételeztük, hogy akik tapasztalatot szereztek a munkaerőpiacon, azok korábban kívánnak házasságot kötni. Ez a feltevés nem igazolódott be, sőt, a korábban foglalkoztatottak magasabb arányban utasítják el a házasságot: 19,67%, szemben a még nem foglalkoztatottak 8,84%-ával. Ugyanígy nem befolyásolják a házassági szándékot a továbbtanulási tervek. Azt feltételeztük ugyanis, hogy a még tanulni szándékozók kevésbé foglalkoznak a fészekrakás gondolatával.



3. ábra

A felsőoktatásba belépők házassági attitűdjének vizsgálata során a szignifikáns kapcsolat volt a következő változók esetében: nemi hovatartozás, a szülők különélése, település és vallásosság. Az utóbbi két változó ugyanazon attitűdöket magyarázza, mint az előző csoportnál. A nemi hovatartozás tekintetében a lányok között felülreprezentáltak azok, akik házasságot terveznek. Negatív irányú a házassági szándék azoknál a hallgatóknál, ahol a szülők elváltak, vagy külön élnek.

A 2005-ben megkérdezett hallgatók esetében kérdeztünk rá a legrészletesebben a házasságkötés (és gyermekvállalás) szándékára. A házasság elfogadása vagy elutasítása mellett a pozitív attitűd mögött rejlő további tervekre voltunk kíváncsiak. Az „államvizsga után azonnal házassodik” válaszlehetőséget azoknak „ajánlottuk fel”, akiknek feltehetően az egyetemi, főiskolai évek alatt olyan komoly párkapcsolat alakult ki, ami minden egyéb tervet maga mögé utasít; a végzősök közül 14,7% jelölte meg ezt. A „szeretne néhány évet dolgozni” és az „először karriert épít” egyaránt kivárást jelent, de más szándék húzódhat mögötte. Az utóbbi egyértelműen a szakmai karrier előtérbe helyezését jelenti, a magánéleti események későbbre tolódnak (8,9%). A néhány év munka feltehetően nem a karrierépítés szándékából adódik, hanem az egzisztencia megalapozása és/vagy a megfelelő pár megtalálásához szükséges (49,4% az így gondolkodók aránya). Különösen a nők számára előnyös a munkor-piaci részvétel, mivel így érvényes szerződés birtokában jogosultak a gyermekgondozási díjra, és a gyermekgondozási idő után biztosabb a reintegrálódás.

Megvizsgáltuk, milyen az aránya a különböző terveknek nemek szerint. Az eredmény az alábbi táblázatban látható. (2. táblázat) Mind a fiúk, mind a lányok számára legideálisabbnak az tűnik, ha a házasság előtt a munka világába lépnek. A karrierépítést a fiúk preferálják inkább, kétszer annyian választották ezt, mint a lányok. Érdemes megjegyezni, hogy azok a hallgatók jelölték meg a karrierépítési szándékot, akiknek az édesanyja magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik.

A lányok esetében megfigyelhető az államvizsga utáni házassági szándék magas aránya (18,9%), a fiúk harmada gondol ilyen korán a nősülésre. A házasságot biztosan elutasítók közül a fiúk vannak többen (7,2%). További elemzés kimutatta, hogy a házasságtól elzárkózó hallgatók számára a legfontosabb érték a munka, ezt követi a szabadidő és a barátság; mindhárom a szingli életmód tipikus jellemzője.

Mikor szeretne házasságot kötni?	Fiú	Lány
az államvizsga után azonnal szeretne házassodni	6,2	18,9
szeretne néhány évet dolgozni, és aztán házassodni	42,4	53,4
először karriert épít, aztán házassodik meg	13,8	6,1
egyáltalán nem akar megházasodni	7,2	4,3
egyéb	30,2	17,3

2. táblázat Házassági tervek nemek szerint, százalék

Feltűnő az egyéb válaszok nagy aránya, az itt adott válaszok három nagy csoportba sorolhatók. A legtöbben még nem találták meg a jövődöbelijüket, a házasság idejét és módját ettől teszik függővé („nem időhöz, hanem partnerhez kötött”, „ha lesz alkalmas egyed”, „amíg nincs kivel, addig nem tervezek”). A válaszok alapján körvonalazódó másik csoportnak feltehetően van kapcsolata, és ezt szeretné hivatalossá tenni („amikor megkéri a kezem”, „ha mindketten úgy gondoljuk”, „ha László elvesz”). A harmadik csoportról nem derül ki, egyedülálló vagy sem, de mindenképp külső körülményektől teszik függővé a házasságot („biztos anyagi háttér”, „ha legalább egy diplomám lesz”, „külföldi munka után”).

Természetesen ezek a tervek az életút további szakaszain még többször módosulhatnak, nem jelenthetjük ki kategorikusan, hogy ezek az események a bemutatott arányban válnak valóra a későbbiekben.. Azonban jól látszik, hogy a magyar társadalom fiatal generációja számára a házasság nem divatjamúlt intézmény.

A tanulmányok ideje alatt kitapintható az ún. „halasztó” magatartás, ami azt jelenti, hogy a házassági szándék megmarad, de az egyén életútján várhatóan később hozza meg a döntést. Az eredmények egy másik fontos változásra is felhívják a figyelmet, miszerint a hallgatók származási helye már nem olyan mértékben meghatározó a családalapítási szándékot tekintve: a felsőoktatási intézmény színterén „egymáshoz hasonul” a különböző háttérből érkezett fiatalok attitűdje, értékrendszere.

GYERMEKVÁLLALÁSI SZÁNDÉK A HÁROM VIZSGÁLT POPULÁCIÓBAN

A gyermekvállalási szándékkal kapcsolatban kapott eredmények nagyon sok tekintetben hasonlítanak a házassági tervekben megfogalmazottakhoz. A minták eredményeiben jól tükröződik a magyar társadalom gyermekcentrikussága, a családalapítás folytatását, vagy kiteljesítését jelentő gyermekvállalásról a házassághoz hasonlóan gondolkodnak a fiatalok, de néhány különbség megfigyelhető.

„A szeretne-e gyermeket vállalni” kérdésre a lehetséges válaszok a következők voltak: „az államvizsga után azonnal”, „először néhány évet dolgozik”, először karriert épít”, „egyáltalán nem akar”, „nem tudja”. Az korábbi gyakorlatnak megfelelően itt is három értékkategóriát állítottunk fel: szeretne gyermeket, bizonytalan, nem szeretne gyermeket. Mindhárom vizsgált alapsokaság esetében megállapítható, hogy a biztosan gyermeket vállalók száma a legmagasabb. Az országos tendenciákat tükrözik az eredmények abban a tekintetben is, hogy a gyermekvállalásnak a házasságnál magasabb a presztízse. Az AIFSZ-esek esetében például több a biztosan gyereket vállaló, mint a biztosan házasodó, míg a gyermekvállalást elutasítóak kevesebben vannak, mint a házasságot elvetők.

A 4. ábrán jól megfigyelhető, hogy a gyermekvállalást elutasítók aránya alig különbözik (2,3-4,7%), a bizonytalanoké a biztos gyerekvállalókhoz „pártolnak”. A biztosan gyermekvállaló végzősök 92,1%-a igen magas arányt képvisel, de érdemes megfigyelni az elsősökhöz képest az elutasítók magasabb arányát (elsősövesek: 2,3%, végzősök: 4,1%). Ha visszaemlékszünk, ugyanezt a jelenséget tapasztaltuk a házasodási szándék terén.

A gyermekvállalási szándék és a vallásosság összefüggését vizsgálva szinte ugyanolyan diagram rajzolódik ki, mint a házasodási szándék esetében. A vallásos beállítódás pozitívan hat a gyermekvállalási szándékra, a biztosan szülővé válni szándékozók közel kétharmada valamilyen formában vallásgyakorló.



4. ábra

Nézzük meg részletesebben a végzősök terveinek arányát nemek szerint. (3. táblázat) Nem meglepő, hogy az értékek és arányok szinte teljes mértékben fedik a házassági szándék esetében tapasztalt értékeket (vö. 2. táblázat). Az abszolválás után azonnal házasodni kívánók tervezik legkorábban a gyermekvállalást, nagyobb arányban lányokról van szó. E kis létszámú csoport (összesen 3,7%) valószínűleg biztosan választott párt az egyetemi, főiskolai évek alatt (vagy korábban), és a család-alapítást minden egyéb életcél elé helyezik. A kérdésre válaszolók legnagyobb aránya (fiúk 41,3% és lányok 69,4%) gondolja úgy, hogy néhány évet dolgozik. Nem meglepő, hogy leginkább a lányok ilyen nagy hányada törekszik erre, hiszen a biztos munkelő-piaci pozíció tudatában válnak majd egy időre inaktívvá. A „karrierépítés” hosszabb időt és nagyobb energia-befektetést feltételez, mint a „néhány év munka”. A karrier kiépítését inkább a fiúk tartják fontosabbnak, a lányok szándékai visszafogottabbak. A nemi különbségek jól magyarázhatók, hiszen a nők gyermekgondozási feladata nem teszi lehetővé a teljes idejű (és értékű) karrierépítési gyakorlatot, erre az egyetmista és főiskolás lányok valószínűleg tudatosan készülnek.

Mikor szeretne gyermeket vállalni?	Fiú	Lány
az államvizsga után azonnal szeretne gyermeket vállalni	2,9	4,2
szeretne néhány évet dolgozni, és aztán gyermeket szülni	41,3	69,4
először karriert épít, aztán vállal gyermeket	37,8	14,3
egyáltalán nem akar gyermeket vállalni	2,6	2,6
egyéb	15,4	9,5

3. táblázat Gyermekvállalási tervek nemek szerint, százalék

A gyermekvállalás tervezett időpontja és a kívánt gyermekszám változója a végzés előtt állók esetében szoros kapcsolatot mutat. Akinek életében a karrierépítés megelőzi az első gyermek vállalását, ott átlagosan 2,01 a tervezett gyermekszám, a közvetlenül az államvizsga után házasságot kötők esetében ez az érték 2,76-ra emelkedik. A karrierépítés tehát nem csupán kitolja a gyermekvállalás időpontját, de kevesebb tervezett gyermekszámot is eredményez. A tervezett gyermekszám nemcsak a végzős hallgatók esetében magas (2,26), hanem a másik két alapsokaságban is: a belépők esetében 2,19, az AIFSZ résztvevőinél 2,12.

ÖSSZEGZÉS

A házassági és gyermekvállalási szándékot vizsgálva elmondhatjuk, hogy a megkérdezett fiatalok jövőbeni tervei a jelenleg tapasztalható folyamatokat több tekintetben is megcáfolják. Hipotézisünk szerint a párkapcsolatok korszakváltásának köszönhetően a fiatal generáció nem tekinti

meghatározónak a kapcsolat hivatalos formáját. A várt házasságellenes magatartás elmaradt, a megkérdezettek nagy aránya mindenképpen házasságot kíván kötni. Feltételezésünknek megfelelt, hogy közöttük nagy számban vannak a kisebb településekről érkezettek és a vallásosak. A gyermekvállalási szándékot a vártnál magasabb mértékben preferálták a különböző oktatási formában résztvevők, minden esetben felülmúlta a házasodási kedvet a gyermekvállalási kedv. Szignifikáns kapcsolatot tudtunk kimutatni a nemet, a származási helyet és a vallásosságot illetően. A tervezett gyermekszám rendkívül ideális, minden esetben elérte vagy meghaladta a családonkénti két gyermeket.

Tapasztalatainkat összegezve megállapíthatjuk, hogy a szülőképes korba lépett generáció vizsgált szelete vallja a tradicionális értékeket, a jövőben házasságot kíván kötni, és átlagosan két-három gyermeket szándékozik felnevelni. Tudjuk, hogy a megszületett gyermekek száma elmarad a kívánt gyermekek számától. A kettő közötti különbséget nevezi a szakértő *potenciális tartaléknak*, és ezt „a családpolitika megcélózhatja, elősegítheti és felszínre hozhatja azzal, ha nemcsak a nem kívánt terhességek elkerülésében segít (...), hanem abban is, hogy legalább a kívánt gyermekek világra jöjjenek.” (Kamarás 2002:57)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bauer B.-Szabó A. szerk. 2005. Ifjúság 2004. Budapest: Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.
- Bocsi V.-Engler Á. 2005. Felsőfokú képzésben résztvevők családtervezési attitűdjei. In: Pusztai Gabriella szerk.: Régió és oktatás. Európai dimenziók. Doktoranduszok Kiss Árpád Egyesülete:Debrecen.
- Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella 2005. A nemek arányának megbomlása egy hátrányos helyzetű régió felsőoktatásában. In: Szekeres Melinda szerk. 2005. Szocio-Téka III.(megjelenés alatt).
- Kamarás F. 2002. Gyermekvállalás. In: Spéder Zs. szerk.: Demográfiai folyamatok és társadalmi környezet. Budapest:NKI.
- Pongrácz Tiborné 2001. A család és a munka szerepe a nők életében. In: Nagy Ildikó, Pongrácz Tiborné, Tóth István György szerk.: *Szerepváltozások*. TÁRKI:Budapest.
- Utasi Ágnes 2004. Feláldozott kapcsolatok. A magyar szingli. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete

HERCZEGH JUDIT

„ENTER” – A VÉGZŐS HALLGATÓK SZÁMÍTÓGÉP- ÉS INTERNET-HASZNÁLÓI SZOKÁSAI

A XX. század kétség kívül legnagyobb hatású találmánya a számítógép, amely napjaink szerves, nélkülözhetetlen részévé vált. Nemcsak a munka terhét enyhíti, nemcsak szabadidős tevékenység és segédeszköz, de az internetnek köszönhetően a kommunikáció és információáramlás egy új csatornájaként jelent meg, amely az oktatás minden szegmensét elemi erővel képes átformálni. Az, ami évekkel ezelőtt csupán filmes fikció volt, mára valósággá vált. Két hálózatba kapcsolt gép segítségével áthághatók földrajzi, kulturális, nyelvi határok.

Nem véletlen hát, ha a Regionális Egyetem Kutatócsoport felméréseiben egyre inkább helyet kap ez a tömegkommunikációs médium, hisz ha a különböző hallgatói attitűdöket, magatartásformákat akarjuk megismerni, hogy általános képet kaphassunk régióink felsőoktatásban tanuló fiataljairól, az információs társadalmi technológiákhoz fűződő viszonyukat is figyelembe kell venni. Ez egy olyan közeg a hallgatók számára, ami már mindennapi tevékenységeik közé épült.

INTERNET ÉS TÁRSADALOM

A számítógépek és a társadalom viszonyát vizsgálva a szociológusok első sorban a számítógépek társadalomra gyakorolt hatásait szokták vizsgálni. A számítógép és társadalom kapcsolatának legérdekesebb eleme, hogy míg a számítógépek a modernitás eszközei, addig a számítógép hálózatok a posztmodern értékeit hordozzák magukban. A társadalom csak az ő értékrendszerével és érdekrendszerével összhangban lévő technikai eszközöket fogadja be. „Egy adott korszak társadalmát determináló társadalmi viszonyok és a korszak technikai eszközeit meghatározó technikai viszonyok bizonyos értelemben hasonlóak, hiszen mindkét viszonyrendszert az adott korszak ugyanazon értékei és érdekei által befolyásolt tevékenységek tartják fenn” (Ropolyi 1999, 156). Tehát egy eszköz csakis akkor gyökeresedik meg a társadalomban, ha nemcsak technikai haszna van, de képes az adott kultúra értékeinek hordozására. Egy modern számítógép hierarchikus, sokszintű rendszer, csakúgy mint a modern társadalom. A számítógép hálózatok, így az internet is modern értékeket hordozó számítógépekből épülnek fel, a hálózatok szerveződése, célja, működési módja ugyanakkor alapvetően a posztmodern megtestesítői.

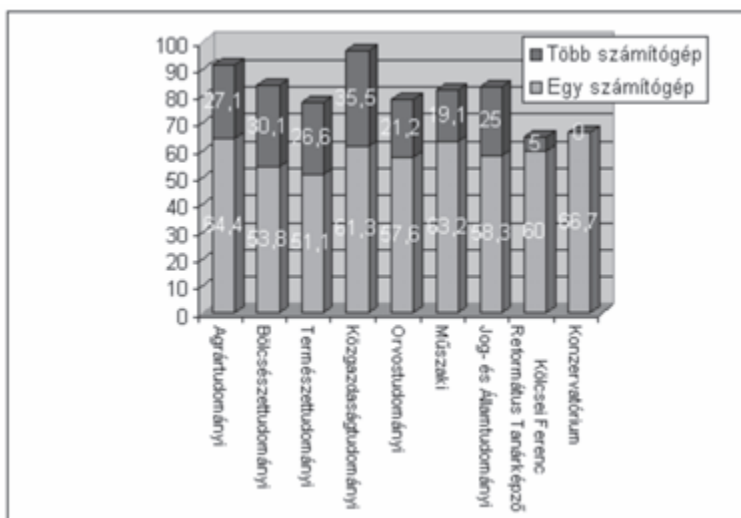
A világháló alapja nem az alárendelés, hanem a mellérendelés (Kömlődi 1999). Az interneten nincs hierarchia. A gépek egymáshoz vannak kapcsolva, de nem egymás alá tartoznak. Az internetnek nincs kiindulós és végpontja, egy olyan hálózat, amely eszközei; a visszacsatolás, a fraktálok és a hypertext segítségével arra bátorítja a szörfözőt, hogy megtalálja a saját útját, a saját értékeit az információáradatban. „A hálózaton lógó internetező lényegében az emberi kultúra minden forrásával kapcsolatba kerülhet [...] Azt észlelheti, hogy ez a kultúra töredékes, kaotikus, virtuális és plurális[...]Mindez arra utal, hogy a számítógép hálózatok nem mechanisztikus elven működő eszközök, nem modernista, hanem posztmodern értékek megtestesítői” (Ropolyi 1999, 166).

Mégis milyen érdekes, hogy egy olyan médium, amely demokratikus és az egyenlőség híve mégis képes versenyhelyzetet és versenyelőnyt teremteni, ennek egyetlen oka pedig nem más, mint maga az információ birtoklásának szerepe nemcsak egy tömegmédiumban, hanem a mindennapi életben és boldogulásban egyaránt. Manapság már azoknak is előnyük származhat, akik egy gyors, szélessávú interneteléréssel rendelkeznek, mondjuk egy modemes interneteléshez képest, hát még

azokkal szemben, akiknek nincs közvetlen hozzáférésük. Gondoljunk csak az internetes állásskereső fórumokra, oldalakra, de akár egy netes banki átutalás, ügyintézés órákat takaríthat meg az ügyfeleknek. Azt pedig, hogy ki milyen típusú hozzáféréssel rendelkezik, vagy rendelkezik-e egyáltalán hozzáféréssel a gazdasági-, társadalmi-helyzet determinálja. Ma Magyarországon és szinte talán az egész világon igazi előnye és haszna az internetből és az internetes kommunikációból még csak a minimum közepes, vagy jó gazdasági körülmények között élőknek származik. Az internet megéléte, vagy hiánya a társadalmi különbségek elmélyüléséhez vezet.

MIT MÉR A SZÁMÍTÓGÉP?

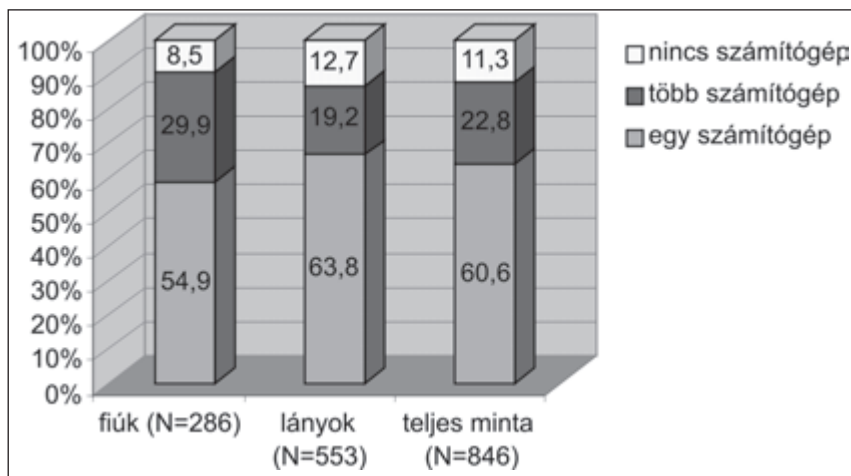
Az internet és a számítógép szocializációs eszközzé vált. Amennyiben a család az elsődleges, az iskola a másodlagos szocializációs szintér, úgy az információs társadalmat tekinthetjük a harmadik szocializációs közegnek, amelynek nagy előnye - különösen a mostani fiatalok számára - hogy míg az iskola csak tanuló éveink alatt közvetít mintákat és értékeket, addig az információs társadalom a családhoz hasonlóan egy életfogytig tartó formálódást biztosít.



1. ábra Számítógép-tulajdon megoszlása karonként

A társadalmi státusz mérésére legalkalmasabb mutatók, -iskolai végzettség, jövedelem, stb.-közé napjainkig a számítógép-tulajdont is besorolhattuk, ez az eszköz azonban már, tekintve az eredményeket, valójában iskolai szinten számíthat jelzésértékűnek. A hallgatók közel 85%-a rendelkezik otthon számítógéppel, tehát ez az eszköz már nem tekinthető társadalmi státusz-mérő szimbólumnak, azonban a számítógép mellett eltöltött idő még továbbra is sokkal inkább a szórakozásé, mint a tanulása (1. ábra).

A számítógép birtoklásában nemek közti eltérésekről igazán csak az eszközök számát tekintve beszélhetünk. Több gép tulajdonlásában billen a mérlegnyelve a fiúk javára, amit némileg magyaráz nagyobb arányú természettudományos érdeklődésük. Az informatika és programozó matematika szakokon még mindig inkább felülreprezentáltak a férfiak, így számukra a számítógép nem csupán segédeszköz, de szükséges munkafelület is (2. ábra).



2. ábra Számítógép-tulajdon nemek szerint

N=842	Egy számítógép	Több számítógép
Kollégium	154	41
Albérlet	131	55
Családdal él	197	77
Saját lakás	16	19
Összesen	498	192

1. táblázat Számítógép-tulajdon lakóhely szerint

A lakóhely szerinti lebontásban, az eszközszám tekintetében, még mindig némi előnyt élveznek a családdal élők, de ez szinte már elenyésző különbség a kollégistákkal és albérletesekkel szemben. Igazából ebből a szempontból akkor szembesülhetnénk nagy valószínűséggel különbségekkel, ha magát az eszköz minőségét és állapotát vennénk górcső alá (1. táblázat).

AZ INTERNET MINT KOMMUNIKÁCIÓS KÖZEG

A XXI. századra a „papír” alapú társadalom fokozatosan az elektronikus szövegeken alapuló társadalom felé tolódott el. El kell fogadni, hogy az emberek mindenekfölött kommunikációra használják az internetet (Strangelove 1994). Az internet már nemcsak szórakozás, hanem a tömegkommunikáció egy új útja.

Azt mondhatjuk, hogy az internet mindenkié és senkié és ez az ami megkülönbözteti a többi tömegkommunikációs médiumtól. A szellemi szabadság, az ellenőrizhetetlenség látszatát kelti a felhasználóban. A szabadosság és a trágárság, amelyek a leggyakrabban felrőtt hibái a csevegő oldalaknak, nem új keletű egy olyan médiumban, ami bizonyos fokú rejtőzködést biztosít. Már Bell telefonját is a kezdeti időkben a misztikum és a félelem légköre mérgezte. „A Viktória-korabeli időkben sokat vitáztak arról, hogy a máskor udvarias és visszafogott emberek milyen módon élhetnek vissza a telefon használatával”(Cisler 1994, 250).

A történelmi tapasztalat tehát azt mutatja, hogy az olyan kommunikációs médiumok, amelyek lehetővé teszik a személyazonosság elrejtését a kezdetekben valóban a visszaélés eszközei lehetnek, de amint használatuk tömegessé válik, mint a telefon esetében is, az valódi kommunikációs csatornaként kezd funkcionálni.

A drótposta az internet talán legismertebb és legelterjedtebb funkciója. Lassan, de úgy tűnik biztosan kezdi kiszorítani a postai levelezést, ami nem meglepő, hiszen egy rendkívül gyors és olcsó megoldásról lévén szó. Az elektronikus levelezés a felsőoktatási intézmények mindennapjaiba is beszivárgott: az egyetemi/főiskolai oktatókkal, sok esetben még a tanulmányi osztállyal is ezen a virtuális úton kell a hallgatóknak kapcsolatot teremteni. Várt eredmény, hogy az általunk vizsgált hallgatók is előszeretettel használják ezt a kommunikációs formát. E tekintetben nem is beszélhetünk nagy különbségről a lányok és fiúk esetében, csupán annyit lehet megállapítani, hogy a fiúk valamennyivel gyakrabban (naponta) élnek ezzel a formával. Meglepő inkább a levelező rendszereket használók között az a kis csoport, akik az „évente használók” kategóriájába sorolják magukat. Kérdés, hogy milyen okok vezérelhetik őket abban, hogy nem a „nem használók vártnál” nagyobb táborába sorolják magukat (2. táblázat).

%	LÁNYOK (N=553)	FIÚK (N=286)	TELJES MINTA (N=846)
Nem használja	10.9	9.5	10.4
Naponta	21.2	34.9	25.6
Hetente többször	25.9	23.9	25.1
Hetente	20.1	15.8	18.9
Havonta többször	10.9	5.3	8.9
Havonta	7.1	6.0	6.8
Évente	1.6	2.1	1.8
Válaszhiány	2.3	2.5	2.5
Összesen	100	100	100

2. táblázat e-mail/drótposta gyakorisága

A szinkron-csevegés az internetnek az interperszonális kommunikációhoz leginkább hasonlító, azt másoló kommunikációs közege.

Az internet lehetőséget nyújt a fellépőnek, hogy egy könnyed szerepjátékban vehessen részt, a csevegés során nemet, alkatot, tulajdonságot változtathat szabályok nélkül. A kísérletezgetés a különböző identitásokkal különösen fiatal korban a személyiségfejlődés részét képezi, de a netes alakváltás valós veszélye lehet, hogy elmosódik a határvonal a valódi én és a felöltött szerep között. „Az internet egyfajta identitáslaboratórium, amely telis tele van kellékekkel, közönséggel és játékosokkal a személyiségkísérletünkhöz” (Wallace 2002, 71).

%	LÁNYOK (N=553)	FIÚK (N=286)	TELJES MINTA (N=846)
Nem használja	70.5	50.9	63.9
Naponta	3.3	9.2	5.2
Hetente többször	2.9	6.4	4.0
Hetente	2.2	9.5	4.6
Havonta többször	4.3	4.6	4.5
Havonta	8.2	8.8	8.3
Évente	7.1	7.4	7.1
Válaszhiány	1.5	3.2	2.4
Összesen	100	100	100

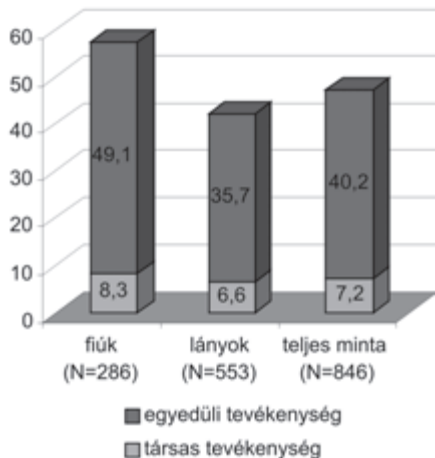
3. táblázat Csevegés gyakorisága

Talán pont a csevegés újszerűségének és hírhedségének köszönhető, de az eredmények azt mutatják, hogy nagyon kevés hallgató hódol ennek a kommunikációs formának. Ebben az esetben a

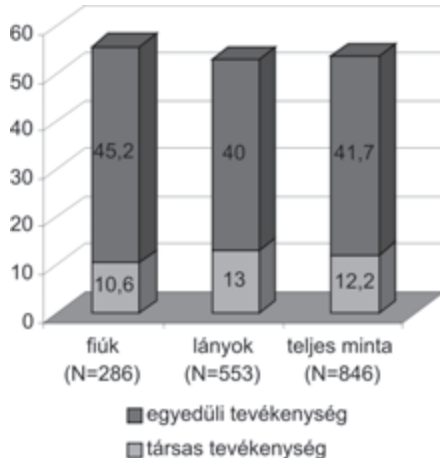
lányok vannak fölényben: több mint 70%-uk egyáltalán nem használja ebből a célból az internetet. Viszont a táblázat adatai alapján azt is elmondható, hogy az a kevés fiatal, aki cseveg, azt igen rendszeresen teszi. Tehát a csevegők egy intenzíven a hálón megjelenő szűk csoport és közöttük is a fiúk felülreprezentáltak (3. táblázat).

EGYEDÜL, DE NEM MAGÁNYOSAN

A hallgatók sem a számítógép-használatot, sem pedig az internet-használatot nem tekintik társas tevékenységnek. Leülni a gép elé egyfajta rituálé, egy titkos szövetség, az ember kettesben van egy géppel, amelyet az akaratának megfelelően irányíthat, formálhat (3. és 4. ábra).



3. ábra Számítógép-használat mint tevékenység



4. ábra Internet-használat mint tevékenység

A legtöbb tömegkommunikációs médiumtól eltérően az internet igazi varázsa épp abban rejlik, hogy a használója egyedül lép fel a világhálóra. A netezők számára a gép előtt töltött idő valóban egyedül telik, de korántsem magányosan, hiszen a különböző levelező rendszerek és csevegő-csatornák, fórumok számos ismerős szerzésére adnak lehetőséget.

„Az internet által teremtett új elektronikus kommunikációs térben érvénytelenné válnak a személyes és társadalmi identitást alakító, a mindennapi tapasztalatban megszokott tér és idő kényszerítő keretei. Ebben a virtuális, de a résztvevők számára valóságos térben az azonosságtudat személyközi és társadalmi határai elmosódnak, a személyes és biológiai tér egybeesik, az öntudat bizonyossága az idegrendszer által uralt testre korlátozódik. Az elektronikus kommunikációs tér lakója feltétlen szabadságot nyer társai és csoportjai megválasztására”(Csepeli 1997).

INTERNET-HASZNÁLAT – LÁNYOK VERSUS FIÚK

„Az információs társadalom korában, úgy tűnik, már nem csak a társadalmi, de a technikai változások is közvetlenül hatnak a személyiség alakulására. A számítógép- és az internet-használat egyre inkább referenciaként, mintaként lép be az „e-generáció” életébe (Ritter 2005).

Bár az eszköz-tulajdon esetén azt tapasztaltuk, hogy a nemek között nem fedezhető fel különbség, ha azonban magát az internet használatát kívánjuk felmérni alapvető eltéréseket találhatunk a két nem között. Már maga a böngészés és letöltés is gyakoribb a fiúk esetében: 43%-uk naponta lép fel az internetre, szemben a lányok közel 22%-val. Úgy tűnik tehát, hogy az internet vonzóbb napi időtöltési felület a fiúk számára (4. és 5. táblázat).

%	LÁNYOK (N=553)	FIÚK (N=286)
Nem használja	9.1	7.7
Naponta	21.2	43.0
Hetente többször	31.0	29.9
Hetente	22.7	10.6
Havonta többször	6.9	4.6
Havonta	7.1	1.4
Válaszhiány	2	2.8
Összesen	100	100

4. táblázat Böngészés gyakorisága

%	LÁNYOK (N=553)	FIÚK (N=286)
Nem használja	18.5	6.7
Naponta	6.3	30.6
Hetente többször	18.1	26.1
Hetente	16.7	15.8
Havonta többször	16.5	7.4
Havonta	18.8	9.9
Évente	4.0	0.7
Válaszhiány	1.1	2.8
Összesen	100	100

5. táblázat Letöltés gyakorisága

Még nagyobb eltérésekre bukkanhatunk, ha a számítógépet vizsgáljuk, mint időtöltést, kikapcsolódást szolgáló eszközt. Az adatok alapján megállapítható, hogy a lányok a filmnézés eszközéül továbbra sem a számítógépet részesítik előnyben, míg a fiúknál a kikapcsolódás ezen formája minden szinten jelen van (6. táblázat).

%	LÁNYOK (N=553)	FIÚK (N=286)
Nem használja	26.6	12.0
Naponta	2.4	12.0
Hetente többször	6.9	15.8
Hetente	12.5	25.7
Havonta többször	15.8	15.1
Havonta	27.5	15.1
Évente	6.9	1.8
Válaszhiány	1.4	2.5
Összesen	100	100

6. táblázat Számítógépes filmnézés gyakorisága

A számítógépes játékok, azt mondhatjuk, hogy továbbra is a fiúk privilégiuma. Ez egy olyan szórakoztató időtöltés, amely már speciálisabb számítógépes tudást és mélyebb érdeklődést követel meg az eszközzel szemben. A lányok megközelítőleg 43%-a nem használja a számítógépet játéokra, míg a fiúk életében ez rendszeres tevékenységnek számít: közel 60%-uk játszik heti rendszerességgel, vagy akár gyakrabban (7. táblázat).

%	LÁNYOK (N=553)	FIÚK (N=286)
Nem használja	42.8	14.1
Naponta	3.3	19.4
Hetente többször	7.2	19.4
Hetente	13.0	20.1
Havonta többször	9.1	9.2
Havonta	16.7	8.1
Évente	6.3	7.0
Válaszhiány	1.6	2.7
Összesen	100	100

7. táblázat Számítógépes-játék gyakorisága

Figyelemre méltó, hogy bár az internet sikeresen és egyértelműen tömegkommunikációs médiummá avanszált, mégsem tudta magába illeszteni „média társait”. Sem az internetes televízióadások, sem az internetes rádióadások nem tekinthetők populárisnak, egyik nem esetében sem (8. táblázat).

%	LÁNYOK (N=553)	FIÚK (N=286)
Naponta	2.9	7.8
Hetente	3.8	11.7
Havonta	4.0	8.5
Ritkábban	11.4	14.5
Soha	73.9	53.2
Válaszhiány	4.0	4.3
Összesen	100	100

8. táblázat Internetes rádióhallgatás gyakorisága

AZ OLVASÁSKULTÚRA ÉS AZ INTERNET

Az internet már történetének kezdetétől a kutatói, tudományos munka egyik hasznos és rendszeresen használt felülete volt. Nem véletlen egy olyan médiumnak a tudományos életben betöltött központi szerepe, amely valós idejű és tartamú információk közlésére és eljuttatására képes korábban elképzelhetetlen távolságokba az időzónák szabta korlátok áthágásával. Mindez alátámasztja az internet oktatási célú felhasználásának sürgető igényét Magyarországon is. Szaklapok, szakmai cikkek könnyebben, gyorsabban és olcsóbban hozzáférhetőek az összekapcsolódó egyetemi hálózatoknak köszönhetően. Bár az internet-felhasználók táborá dinamikusan nő hazánkban, elsődlegesen üzleti, kommunikációs és szakmai célú felhasználásról beszélhetünk. A szépirodalmi élmények gazdagítása, az általános műveltség ezen szegmensének megszerzése úgy tűnik továbbra is a Gutenberg-Galaxis hatáskörébe tartozik. A megkérdezettek közel fele nem használja az internetet az irodalmi műveltség kiteljesítésére. A könyvek varázsa még napjainkban is a nyomtatott formában rejlik mindamellett, hogy az olvasást, mint szabadidős tevékenységet választók köre egyre szűkül. Eredményeink alapján tehát a szépirodalom olvasása még nem tekinthető az internet elsődleges profiljának (9. táblázat).

Szépirodalmat olvasók	%	(N=645)
Soha	50.0	323
Néha	37.1	239
Gyakran	12.9	83
Összesen	100	645

9. táblázat Szépirodalom olvasása Interneten

Szeretnénk azonban felhívni a figyelmet egy érdekes tapasztalatra: az irodalmi műveket papír formában nem olvasók kicsi, de elgondolkodtató tábora az internetet használja műveltségének megalapozására. Miért fontos ez? Nos, úgy gondoljuk egy vonzóvá tett multimédiás szépirodalom-tár magában rejti az olvasáskultúra megerősödésének lehetőségét. Amikor a papír-alapú olvasáskultúra veszíteni látszik vonzerejéből, talán egy új, kíváncsú felület visszajára képes fordítani ezt a folyamatot (10. táblázat).

Szépirodalmat nem olvasók	%	(N=189)
Soha	80.9	153
Néha	15.9	30
Gyakran	3.2	6
Összesen	100	189

10. táblázat Szépirodalom olvasása interneten

Elvart eredmény a felsőoktatási intézmények hallgatóinak körében az internet gyakori, szakmai célú használata, amelyet alátámaszt vizsgáldásunk. A hallgatók megközelítőleg 90%-a szakmai ismeretekhez netes felületeken keresztül jut (11. táblázat).

Miért fontos az internet kommunikációs és információs jelentőségét hangsúlyozni a felsőoktatásban? Mára megszűnni látszik és értelmét veszti a tudományos elszigetelődés. Akár kutatómunkáról, akár oktatásról legyen szó, a közös munka, vagy a munka eredményének megoszthatósága és felhasználhatósága képes előremozdítani a tudomány bármely szegmensét.

Szakirodalmat olvasók	%	(N=776)
Soha	9.9	77
Néha	44.8	348
Gyakran	45.2	351
Összesen	100	776

11. táblázat Szakirodalom olvasása interneten

Az internet legnagyobb csábereje - a többi médiummal ellentétben -, az interaktivitásban rejlik. Nem csupán információforrás a felhasználó számára, hanem út egy újfajta szemléletmód kialakításához: a felhasználó közvetlen kapcsolatot teremthet az információval, szabadon formálhatja, alakíthatja azt, és ami a legfontosabb; reagálhat rá. A szépirodalommal ellentétesen, de az olvasáskultúra részeként, növekvő népszerűségnek örvend a sajtótermékek internetes fogyasztása. Naprakész információkkal rendelkezni úgy tűnik egyet jelent az internetes sajtó-követéssel. A megkérdezettek közel 90%-a közéleti információforrásként használja a netet. Érdekes adalék, hogy ez a használati arány lapolvasási típustól független (12. táblázat).

	Napilapot olvasók (N=732)	Napilapot olvasók %	Hetilapot olvasók (N=743)	Hetilapot olvasók %	Havilapot olvasók (N=717)	Havilapot olvasók %
Soha	92	12.6	103	13.9	97	13.5
Néha	355	48.5	357	48	343	47.9
Gyakran	285	38.9	283	38.1	277	38.6
Összesen	732	100	743	100	717	100

12. táblázat Sajtótermékek olvasása interneten

A könyvtárakat látogató hallgatók többségükben rendszeres internet-fogyasztónak számítanak. Ennek egyik oka valószínűleg az oktatási intézmények könyvtárainak internet-használati lehetősége, valamint a korábban említett szakmai anyagok könnyű internetes elérése. A Magyar Információs Társadalmi Stratégia az ország felzárkózása kulcsának az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának kiterjesztését tekinti. Központi kiemelt programja a „Digitális kultúra az oktatásban”, amelynek stratégiai céljai között szerepel a digitális tananyagok és háttéranyagok létrehozása, ezeknek korlátozás nélküli elérhetővé tétele, valamint ezek bekerülése az oktatási programba. A felsőoktatási intézmények számára az állam hozzáférhetővé tette a HBONE gerinchálózatot, amely nagy sebességű kapcsolódást tesz lehetővé a nemzetközi tudományos kutatóhelyi rendszerekhez, adatbázisokhoz. Ezekhez a rendszerekhez általában az egyetemi-főiskolai számítógépközpontok, könyvtárak biztosítják a hozzáférést.

A fiúk és lányok között eltérések figyelhetők meg az internet-használat gyakoriságában: a fiúk a legnagyobb esetszámban napi rendszerességgel használják a netet, a lányok nagy arányban inkább heti többszöri alkalommal, de mindkét nem esetében sem elhanyagolható mértékű a rendszeres és gyakori internet-használat (13. táblázat).

	Könyvtárba járók LÁNYOK (N=558)	Könyvtárba járók LÁNYOK %	Könyvtárba járók FIÚK (N=267)	Könyvtárba járók FIÚK %	Könyvtárba járók ÖSSZESEN (N=831)	Könyvtárba járók ÖSSZESEN %
Nem használja	65	11.6	22	8.2	88	10.6
Naponta	116	20.8	117	43.8	233	28
Hetente többször	170	30.5	81	30.3	254	30.6
Hetente	124	22.2	29	10.9	154	18.5
Havonta többször	42	7.5	12	4.5	54	6.5
Havonta	36	6.5	5	1.9	42	5.1
Évente	5	0.9	1	0.4	6	0.7
Összesen	558	100	267	100	831	100

13. táblázat Bőngészés gyakorisága

ÖSSZEGZÉS

Az információs társadalom az öngerjesztő tudásgyarapodás társadalma, ahol a tudás a gazdasági és használati érték. Az információs társadalom megváltoztatja a tudás jellegét: transzdiszciplináris, multimédiás, gyakorlatias lesz. A tudás megszerzésének jellemző mintázatai is változásokon mennek át, uralkodóvá válik a „life-long learning”, azaz az egész életen át tartó tanulás, a formális iskolai intézményeket pedig felváltják a „nyitott művelődés virtuális környezetei” (Nyíri 2005).

Jelen írásomban képet kívántam adni a régió végzős hallgatóinak internet- és számítógép-használati szokásairól. Az adatok tanulságaként elmondható, hogy a számítógép és internet, nemtől függetlenül, nem csupán napjaink szerves nélkülözhetetlen részévé vált, de a felsőoktatásban is helyet kapott. Nem csupán szórakoztató időtöltés, de a tanulás és életszervezés formálója is. Az egyetlen különbség a két nem eszköz- és médium-használata között azokban a tevékenységekben nyilvánul meg, amelyek specializált, műszaki alapú tudást igényelnek, például számítógépes játék, filmnézés, ezekben az esetekben kétségkívül a fiúk javára dől a mérleg nyelve.

Ma már kétség sem férhet ahhoz, hogy az internet hasznos mankó nem csupán az információs társadalom újonnan felnövekvő generációi számára, hanem az oktatói-kutatói, társadalomtudományi területeken is lassan megveti a lábát.

HIVATKOZOTT IRODALOM

NYÍRI Kristóf 2005. Virtuális Pedagógia. Új Pedagógiai Szemle.

<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2001-07-it-nyiri-virtualis.html>

Cisler, Steve 1994. Védekezés és az internet. Replika. 1994/ 13-14.

Csepeli György 1997. Szociálpszichológia. Osiris Kiadó. Budapest.

Wallace, Patricia 2002. Az internet pszichológiája. Osiris Kiadó. Budapest.

Kömlődi Ferenc 1999. Fénykatedrális. Kávé Kiadó. Budapest.

Strangelove, Michael 1994. A nélkülözhetetlen internet. Replika. 1994/ 13-14.

Ropolyi László 1999. Társadalom a számítógépekben. Replika 1999. március

Ritter Andrea 2005. Az internethasználat néhány lehetséges hatása serdülőkre.

<http://www.ittk.hu/infinet/2001/0329/index.html>

REGIONALITÁS

TEPERICS KÁROLY
A PARTIUM RÉGIÓ FELSŐOKTATÁSÁNAK
DEMOGRÁFIAI HÁTTERE

MÓDSZERTANI MEGJEGYZÉSEK, CÉLKITŰZÉS

Jelen elemzésben a Partium régió történelmi területének pontos körülhatárolására nem vállalkoztunk. Praktikus szempontot érvényesítettünk akkor, amikor a közigazgatás és a statisztikai adatszolgáltatás magasabb szintjét, a megyét választottuk határvonalnak. Ez a szint alkalmas a demográfiai háttér bemutatására, ezért a feladatot *Ukrajnából a Kárpátaljai oblaszty, Romániából Bihar, Máramaros, Szatmár és Szilágy megyék, Magyarországról pedig Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék* adatainak feldolgozásával végeztük el (1. ábra).



1. ábra A Partium területének közigazgatási egységekkel történő körülhatárolása

Más szempont alapján is elfogadhatónak látjuk a megyei szinttel történő határkijelölést. A felsőoktatáshoz kötődő térbeli jelenségek (vonzáskörzet, munkaerő-piaci hatások) vonatkozásában a tömegesedés eredményeként területi differenciálódás folyamatát figyelhetjük meg napjainkban. Az intézmények körül jól elhatárolható, általában intenzitási zónákra bontható vonzáskörzet rajzolható ki, ahonnan „beiskoláz” és ahova kibocsátja a végzetetteket. Természetes, hogy az így kialakuló funkcionális régió túlnyúlhat megyehatárokon, intenzív vonzáskörzeten, de alapjellemzői a legjobban érintett megyék adataival megfoghatók. A intenzív hatások területe, ilyen szintű adatokkal jól érzékeltethető, sok vonatkozásában (demográfiai viszonyok, munkaerő-piaci helyzet) kisebb egységekre bontással nehezen írható le.

Az így kijelölt terület fontosabb adatait tartalmazza az I. táblázat. A terület egynegyedét jelentő két magyar megye adja a potenciális kereslet (magyar nyelvű felsőoktatás után érdeklődő) lakosság kétharmadát. A határon túli területek magyar népessége a határokhöz illeszkedve helyezkedik el. Kárpátalja magyarságának többsége a Beregszászi, Nagyszőlősi, Ungvári, Munkácsi járásokban, a romániai megyék magyar népessége pedig a határmenti falvakban él.

	Terület [km ²]	Népességszám [fő]	Magyar népesség [fő]
Hajdú-Bihar	6.221	552.998	552.998
Szabolcs-Szatmár-Bereg	5.937	586.256	582.256
Magyarország területéről	12.158	1.135.254	1.135.254
Bihar	7.544	600.246	155.829
Máramaros	6.304	510.110	46.300
Szatmár	4.418	367.281	129.258
Szilágy	3.846	248.015	57.167
Románia területéről	22.112	1.725.652	388.554
Kárpátalja	12.860	1.262.500	152.250
Ukrajna területéről	12.860	1.262.500	152.250
Partium területén összesen	47.130	4.123.406	1.676.058

1. táblázat Partium adatai (forrás: Népszámlálások 2001–2002)

Az adatszolgáltatás körülményeihez történő alkalmazkodás eredményeként a demográfiai háttér vizsgálatához az 1990 és 2001 körüli népszámlálások adatait tudtuk felhasználni és szekunder jelleggel kerestünk (5 éves periódusokban) előrebecsléseket is a számunkra fontosnak ítélt kérdésekben. A magyar megyék esetében 1991, 2001; a romániaiak 1992, 2002; Kárpátalján pedig 1989, 2001 a két felhasznált népszámlálás dátuma. Ukrajna és Románia adatai nem az Eurostat rendszerének megfelelőek, így ez szűkíti az érdemi összevetés lehetőségeit. Ukrajna a leggyengébb láncszem e tekintetben. A nemzetiségekre vonatkozó adatok Kárpátaljáról csak fő számokban, érdemi bontás nélkül szerepelnek a népszámlálásokban, itt szakemberek (Hablicsek L. 2005) becsléseinek átvételével hidaltuk át a hiányosságokat. Románia statisztikai adatszolgáltatása is komoly bizonytalanságokat tartalmaz, emiatt gyakran Varga E. Árpád és Ghetau, V. elemzéseit és szakértő becsléseit vettük figyelembe.

Célunk a felsőoktatás demográfiai hátterének bemutatása a régióban. Elképzelésünk szerint ezt a magyar nyelvű és jellemzően Magyarország területén folyó képzés szempontjából az érintett magyar megyék (Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg) lakossága és a határon túli magyar népesség demográfiai helyzetének bemutatásával tudjuk megvalósítani. A jelenlegi helyzetben a magyarországi felsőoktatási intézmények irányába tartó mozgás szinte kizárólagos, ellenirányban nem jellemző. A terület etnikai viszonyaiból következően ebben a két magyar megye adja a súlypontot, a kisebbségi magyarok mintegy 1/3-os arányt jelentenek (1. táblázat).

A feldolgozás szerkezetét a demográfia rendszere adja, az egyes folyamatok esetében a jellemző területi egységek (magyar megyék, Kárpátalja magyarsága, romániai megyék magyar lakossága) mutatóit egymással, a magyarországi értékekkel és az államalkotó nemzet adataival vetjük össze. A korrekt összehasonlítást nehezíti, hogy az egyes területekről eltérő összetételű, mélységű és különböző módszerekkel összegyűjtött adatok állnak rendelkezésünkre. Kárpátalja és a romániai megyék esetében a nemzetiségekre vonatkozó adatok hiánya és bizonytalansága miatt sok esetben az egész ország magyar kisebbségére vonatkozó értékek használatára kényszerülünk.

DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐK

A *természetes népmozgalmi mutatók* vonatkozásában a vizsgált terület főbb jellemzői egységesek. Jellemző, hogy a születési arányszámok alacsonyak, csökkenő tendenciát mutatnak és a halálozási arányok ezt lényegesen meghaladják. Emiatt időben kicsit elcsúszva, de a határontúli területek is a demográfiai átmenet állapotába kerültek. A *természetes fogyás* Magyarországon 1981-től, Romániában 1991-től, Kárpátalján 1999-től ismerhető fel a régió területén. 1991 és 2002 között csak a ter-

mészetes fogyás okán Magyarország 4%, a kárpátaljai magyarság 5 %, a romániai magyarok 7%-os népességsökkenést szenvedtek el.

A vizsgált magyar megyék vannak a legkedvezőbb helyzetben (II. táblázat). Természetes fogyásuk az országos fogyást időben késve követi [1991 és 2001 között Hajdú-Bihar minimális (0,3%) fogyást, Szabolcs-Szatmár-Bereg pedig természetes szaporodást (0,5%) produkált]. Természetes fogyásuk az ezredforduló környékétől datálható, 2004-ben ez -1,2 ‰, illetve -1,8 ‰, ami az országosnak felét sem éri el, sőt kistérségi bontásban esetenként a pozitív mutatók is fellelhetők.

	Természetes szaporodás / fogyás (1990-2001)	Vándorlási egyenleg (1990-2001)	Természetes fogyás (2004)	Belső vándorlási különbözet (2004)	Nemzetközi vándorlás egyenlege (2004)
Szabolcs-Szatmár-Bereg	+0,5%	+1,2%	-1,2%	-3,8%	+1,7%
Hajdú-Bihar	-0,3%	+1,1%	-1,8%	-0,9%	+1,1%
Ország összesen	-3,6%	+1,9%	-3,7%	-	+1,6%

2. táblázat A régió két magyarországi megyéjének népmozgalma (forrás: KSH, 2001, 2004)

Kisvárdá, Baktalórántháza, Vásárosnamény, Nyírbátor, Tiszavasvári kistérségei minimális természetes többletet jegyeznek. Nem ismerhető fel ez tendencia a magyarok lakta határon túli településeken, esetükben a fogyás korábban indult és meghaladja a környezetük vegyes, vagy államalkotó népességű értékeit.

A romániai magyarság fogyásának ténye először az 1992-es, majd a 2002-es népszámlálások alkalmával is megdöbbenetett a közvéleményt. 1992-őt megelőzően a magyar kisebbség számának kérdése „vélekedések és hiedelmek, sőt esetenként hitviták tárgya volt” (Varga E. Á. 2002), ezért meglepetést okozott a vártnál alacsonyabb (1,6 millió) szám. A 2002-es Népszámlálás a fogyás dinamizmusával keltett hasonló érzelmeket. 1992 és 2002 között 190 ezer fővel csökkent a magyarok száma. Elemzők (Varga E. Á, Ghetau, V.) szerint ebben a természetes népmozgalmi mutatók romlása játsza a legfontosabb szerepet. Az 1920-as évektől már az országos átlagok alatt van a magyar kisebbségre jellemző születési arányszám, de az átlagnál jobb mortalitási mutatók (csak becslhetően) a XX. század közepéig a természetes többletet biztosították. Az 1980-as évektől emelkedő halálozási arányszám 1992-re átfordítja fogyásba természetes mutatót. A magyar határ közelében lévő vizsgált megyék mutatói a magyarországi sajátosságokat gyorsan követik. Itt a természetes fogyás hamarabb bekövetkezett, mint Erdély vagy Regát területén. Bihar, sőt ezen belül az Érmellék már 1977 és 1992 közötti periódusban képtelen volt a természetes reprodukcióra (Ekéné Z. I., 2005).

Időbeli késéssel, de a romániai magyar kisebbséghez hasonlóan a többségi nemzettől eltérő mutatókat figyelhetünk meg Kárpátalja vonatkozásában is (III. táblázat). 1999-től a természetes fogyás állapotába került a megye, de a magyarok lakta beregszászi járásban már az évtized közepétől természetes fogyásról beszélhetünk (Fodor Gy. 2005)

	A természetes fogyás kezdete	Természetes szaporodás/fogyás (1991-2002)	Termékenységi mutató (1996-2002)
Magyarország	1981	-4%	1,31
Romániai magyarok	1980-as évek közepe*	-7%	1,05
Románia együtt	1992	-1,3%	1,32
Kárpátaljai magyarok	1990-es évek eleje*	-5%	1,12
Kárpátalja együtt	1999	0,48%	1,27

3. táblázat Népességszám változási tendenciák a régióban.
(forrás: Ghetau, V. 2004; Habcsek L. 2005; Fodor Gy. 2005); *: becslés

A háttérben fellelhető okok közül a termékenységi mutatók európai átlagnál alacsonyabb és csökkenő értéke található. A magyar 1,31-os termékenységi mutató mellett Kárpátalja településeit 1,12, a romániai megyéket pedig 1,05-os érték jellemzi. Mindkét határontúli terület ebben a vonatkozásban jelentősen elmarad az államalkotó nemzet értékeitől. Kisebbségi helyzetben a biológiai és az etnikai reprodukció elkülönülése is említendő. A magyar nemzetiségű nők által szült gyermekek száma és a magyarnak anyakönyvezett gyermekek száma eltér egymástól. Kárpátaljára vonatkozóan erről nincs adat, de a romániai magyarok vegyesházasságaiból (18–19%) származó gyerekek harmada, aki magyarként kerül nyilvántartásba (Gyurgyik L. 2005).

A teljes termékenységi mutató értéke és a nők gyermekvállalásának időbeli kitolódása a határontúli magyar kisebbségek esetében inkább a magyarországi jellemzőket hozza. Magyarországon megfigyelteknek megfelelően egyre idősebb korban és egyre kevesebb gyermeket vállalnak a nők. A magyarországi terület, Szabolcs-Szatmár-Bereg (1,85) és Hajdú-Bihar (1,65) megyék vannak ismét a legkedvezőbb helyzetben, mivel az egy nőre jutó gyerekek száma jelentősen nagyobb, mint a határon túl, sőt a magyarországi átlagokat is meghaladja.

Határozott eltérések a nettó *migráció vizsgálatakor* fedezhetők fel. A mozgások vizsgálatakor felmerülő módszertani probléma, hogy a nemzeti statisztikák csak érintőleges adatokat nyújtanak a vándorlásokról. A két utolsó népszámlálás közötti időszak továbbszámított népessége és az utolsó népszámlálás adatának különbsége, a célszágok idegenrendészeti adatainak elemzése támpontokat adhat a migrációs értékek becslésére. A nemzetiségek szerint megbontott román statisztika szerint 1992 és 2000 között 16.700 fő a romániai magyarok migrációs vesztesége. Varga E. Árpád (2002) 80–120.000 fő közé ezt a számot, amit alátámasztani látszik, hogy 1993 és 2001 között 49.388 Romániát elhagyó személy kapott magyar állampolgárságot és 2002 január 1-én 44.977 fő a Magyarországon tartózkodó román állampolgárok száma. Hasonlóan becslésekre lehet hagyatkozni Kárpátalja esetében is, eszerint 5–25.000 fő közötti az 1990-es években innen kivándorlók száma (Gyurgyik L. 2005).

Nehezen követhető a nemzetiségek szerinti vándorlás, de számítható módon a magyar kisebbségek Magyarországra irányába történő mozgása jellemző.

Ennek eredményeként a határmenti magyar megyék külső vándorlási pozitívummal rendelkeznek, de ma már ezekben is kevés a tényleges létszámnövekedéshez a betelepülők száma (II. táblázat). Megfigyelhető, hogy jellemzően határközeli településeket választanak a Kárpátaljáról áttelepültek, kevésbé kötődnek a közelséghez a Romániából érkező magyarok.

A természetes népmozgalom és a migráció egyenlegeként értelmezhető a *tényleges népességszám változás*. A fogyás méretében lelhető fel különbség a régió területén. Legjobb helyzetben ismét a magyar megyék vannak (táblázat). Ezekben előfordul, hogy valamelyik összetevő pozitív. Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyékben kistérségi szinten mindenütt a tényleges fogyás jellemző, mert ahol a természetes szaporodás alacsony aránnyal felismerhető, ott a migráció tünteti el a pozitívumot, ahol a bevándorlók eredményezhetnének növekedést, ott a természetes fogyás ellenpontos.

Egyöntetűen más kép alakul a Magyarországon kívüli területek esetében. A természetes fogyásra mindenütt ráerősít a negatív vándorlási tendencia és a valószínűsíthetően anyaország irányába tartó mozgás komoly népességszám csökkenést eredményez. A két összetevő együttes hatásának elemzése adathiány miatt csak országos összevetésben lehetséges, ezt Habcsek L. (2005) végezte el a Kárpát-medence magyarságára vonatkozóan. Az 1990 és 2000 közötti periódusban Magyarországra jellemző természetes fogyás és bevándorlási pozitívum (Kárpátaljáról 7 000 fő, Romániából 63 000 fő) egyenlege -180 000 fő (-2%), a természetes fogyás és a kivándorlás Kárpátalja döntően magyar lakosságának 16 000 fővel (-9%), Erdély és a Részek magyarságának 182 000 fővel (-11%) való csökkenését eredményezte.

A *tényleges népességszám változások* összegzéseként megállapítható, hogy az abszolút számok csökkenésének hátterében minden vizsgált megyében felismerhető a természetes fogyás állapota, pozitív helyzet néhány kistérség szintjéig nyomozható. A migrációs egyenleg csak Magyarországon pozitív, a kisebbségi helyzetben lévő magyarság esetében mindig negatív. Ez kiegészülve a területek természetes fogyásával drámai létszámvesztést eredményez. Románia magyar kisebbségének fogyását 1992-től a természetes folyamatok uralják (Ghetau, V. 2005). A nehezen számszerűsíthető természetes fogyás és migrációs folyamatok mellett az asszimiláció is eredményezhet a nemzetiségi lét helyzetében fogyást. Varga E. Árpád becslése szerint a romániai magyar kisebbség esetében a fogyás belső összetevői 5 : 4 : 1 arányban oszlanak meg (természetes fogyás : negatív migrációs egyenleg : asszimiláció).

A csökkenés belső összetevői közül Kárpátalján kivándorlás a jelentősebb, a népességszám csökkenés $\frac{2}{3}$ részben a migrációs egyenleg következménye. Kárpátalján a disszimiláció jelensége ismerhető fel, miszerint a két utolsó népszámlálás között nőtt a magát magyarnak vallók száma. Az 1989-es (még szovjet) idején nem kellett nyilatkoznia nemzetiségről, hanem automatikusan a személyi okmányba bevezetettet írták a biztosok. A 2002-es alkalmával már lehetőség nyílt a választásra és a magyar kedvezménytörvény is hatást gyakorolt a korábban cigány, ukrán és szlovák nemzetiségűek egy részére, akik magyarnak vallották magukat. Ez a „statisztikai nemzetváltás” lehet, hogy csak egyszeri adminisztratív lépés.

A HARMADFOKÚ KÉPZÉS SZEMPONTJÁBÓL LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEK

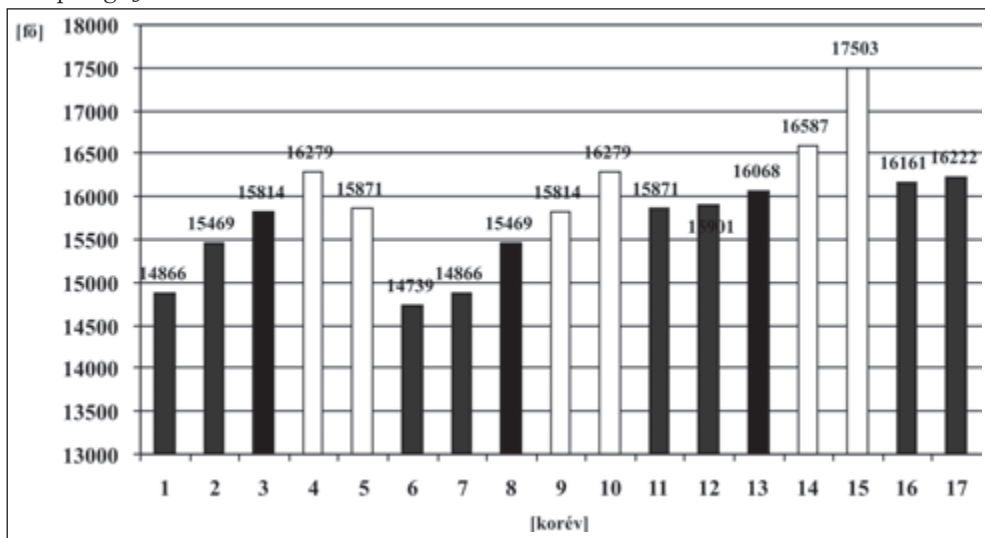
A természetes népmozgalom által determinált a *népesség korszerinti összetétele*. A születések számának csökkenése a népesség előregedését eredményezi. Csökken a fiatalok száma/aránya, emelkedik az idősebb korosztályoké. A vizsgált megyék esetében a helyzet a fogyás állapotába legkésőbb lépő Kárpátalja viszonylatában a legkedvezőbb. A 0-19 év közötti korcsoport 29,3%-os aránya még legjobb mutatót jelenti a térségben, a 60 év felettiek 14,8%-os aránya is az előregedés kezdeti fázisát jelzi. A Kárpát-medence magyarságánál ez az érték átlagosan 23%, illetve 21% körül van. Több a fiatal és kevesebb az öreg, mint általában. A magyar megyék korszerkezete már kevésbé jó, bár országon belüli helyzetük a legjobbak között van (0-14 évesek országos átlaga 17,1%, itt 19,4%). Legrosszabb a romániai megyék magyar kisebbségének korstruktúrája, a 60 év felettiek 22,3%-os arányban szerepelnek.

A kor szerinti szerkezetre a migrációs hatás is kivetítendő. A fiatal, munkaképes és munkaerőpiacon versenyképes felnőttek mozgása a legjellemzőbb, ez a kibocsátó területek korszerkezetének romlását, a befogadók javulását eredményezi.

Az egyes országok népesedéspolitikai intézkedései sem elhanyagolható szerepet játszanak a korfa alakulásában. Magyarországon az 1950-es évek abortusztilalma és a romániai megyékben 1966 végétől bevezetett születésszabályozás hasonló jellegű kényszerintézkedéseket jelentettek, nyomai fellelhetők napjainkig a korszerkezetben.

A *korstruktúra harmadfokú képzés szempontjából* érdekes eleme a 20-39 évesek korcsoportja. A Kárpát-medencére vonatkozó becslések szerint (Hablicsek L. 2005) a korcsoport 2001-es 28,4%-os aránya 2011-ig tűnik tarthatónak, utána mind az „alapváltozat”, mind a „létszámfenntartó” változat szerint 27,2- 27,4%-ra, 2021-re 24,5%-ra csökkenés várható. Ez abszolút számokban a 2001-es 3,5 milliós lélekszámnak 3,2 (2011), majd 2,8 (2021) millióra történő visszaesését jelenti. 15 év távlatában a legoptimistább változat is 3 millió körüli létszámra csökkenést feltételez. 15-20%-al kevesebb a harmadfokú képzés merítési bázisa összességében. A gyorsan előregedő partiumi megyék esetében ez nagyobb, a később átalakuló korszerkezetű Kárpátalja esetében kisebb létszámvesztésre finomítható jelenség.

Hasonló változásokat jeleznek a magyarországi adatok is (2. ábra). A 2001-es Népszámlálás kor-évek szerinti bontásának felhasználásával előrejelezhető a felsőoktatásba lépő 18-19 éves korcsoportok létszámváltozása. A két megye népességére vonatkozó 2001-es adatsorban a 14-15 évesek oszlopai a jelenlegi 18-19 évesek csoportját, a 9-10 évesek a 2010-ben, a 4-5 évesek a 2015-ben 18-19 éveseket mutatják. Felismerhető a csökkenő tendencia, a 18 évesek korcsoportja 10 év viszonylatában 10-, 14 év alatt pedig 15%-kal csökken.



2. ábra Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék 18 éven aluli népességének évenkénti összege a 2001-es Népszámlálás időpontjában. (forrás: Népszámlálás, 2001)

Ez a trend már nem tér el lényegesen az országos adatoktól, valamivel kisebb visszaesést jelez, mint ami a határontúli fiatalok esetében megfigyelhető.

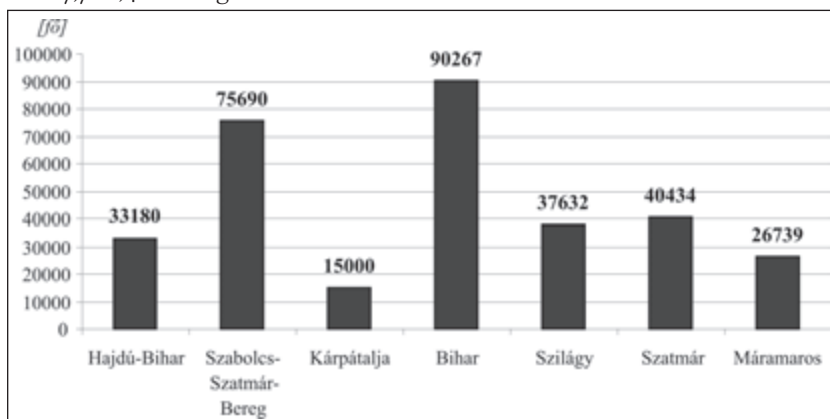
A felsőoktatás „beiskolázása” szemszögéből érdekes a demográfiai helyzet a figyelemreméltó létszámú roma kisebbség jelenléte miatt.

Mértékadó becslések szerint a két magyar megye népességének 8-9%-a roma (3. ábra). Főképp Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élnek sokan (70-80.000 fő, 12-13%), kevesebben (30.000 fő, 5-6%) Hajdú-Biharban. Arányuk Szatmárban, Nyírbátor környékén és a Közép-Tisza vidékén a legmagasabb. Hasonlóan sokan élnek Kárpátalján (10-15 000 fő) és a négy határ közeli romániai megyében (Bihar, Szatmár, Szilágy, Máramaros) (Süli-Zakar I. – Czímre K. – Teperics K. 2002). Itt a Népszámlálás mintegy 50 000 cigány lakost említ, becslések alapján valós számuk ennek két-, háromszorosa lehet.

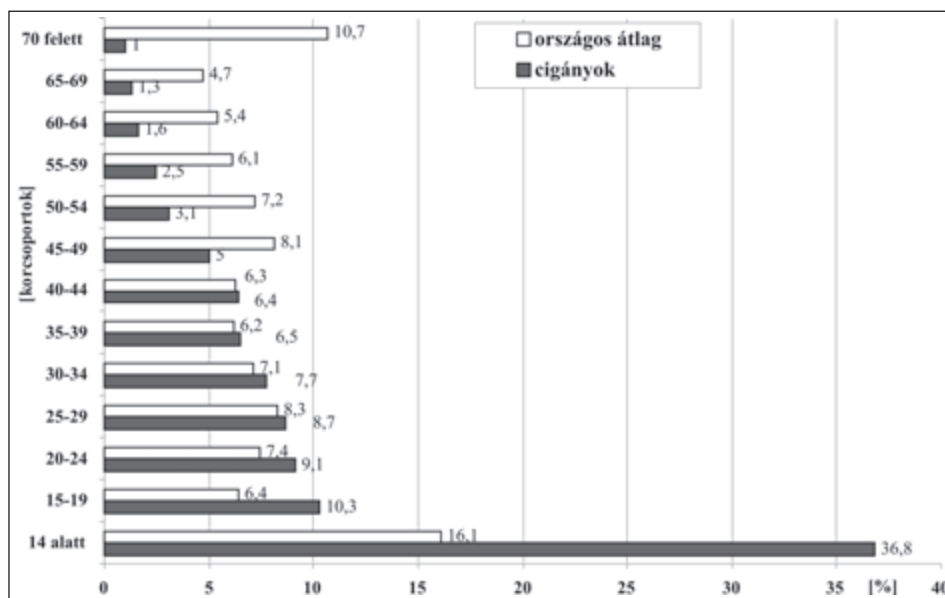
A Kemény István által közölt 2003-as reprezentatív cigány felmérés adatain alapuló diagram mutatja a romák eltérő korszerkezetét (4. ábra). Az ötven év feletti korcsoportokban fele/harmada a magyar népességnek mindössze az arányuk, a fiatalok esetében viszont lényegesen magasabb. A 14 évnél fiatalabb népességben közel háromszorosa, 15-19 év között közel duplája az arányuk, mint a magyaroké. Az adatgyűjtés hiányosságainak következtében (más párhuzamokat szem előtt tartva) kényszerből ezeket a tendenciákat a régió egészére kiterjesztjük.

Hasonló jelenséget feltételez Romániában az 1992-es Népszámlálás adatai segítségével Vasile Ghetau által végzett a három legnagyobb nemzetiségre (román, magyar, cigány) vonatkozó népességszám előrejelzés. A termékenységi mutató és a halandóság szintjének állandóságán alapuló módszere szerint 2025-re 56,5% feletti létszám növekedés várható a cigányok esetében, miközben a

románok 13%-kal, a magyarok 22-23%-kal visszaesnek. A cigányok népességen belüli aránya az 1992-es 4,4-6,6%-ról 7,7-11,4%-ra fog emelkedni.



3. ábra A régió cigány lakosságának becsült száma (2002). (forrás: Népszámlálások alapján felső becsléssel)



4. ábra A cigány népesség életkor szerinti megoszlása és az országos adatok összevetése (forrás: Kemény I. 2004)

Mindhárom ország esetében meghatározó lehet a cigányság a felsőfokú képzés merítési bázisa szemszögéből. Jelenlegi iskolázási szokásaik szerint 1-2% jut csak el a felsőoktatásig, a fiatalok közötti gyors aránynövekedésük komoly kereslet visszaesést eredményezhet.

ÖSSZEGZÉS

A felsőoktatás demográfiai háttere problémákat sejtet a régióban. A régió természetes népmozgalmának eredményeként 10 év távlatában 10-15%, 20 év viszonylatában 20% felsőoktatásba lépő korú fiatallal lesz itt is kevesebb, mint ma. Magyarországon a visszaesés kisebb lesz, mint a kedve-

zötlenebb természetes mutatókkal rendelkező határontúli területek esetében, ahol a migrációs hiány is fokozhatja a fiatalok számának csökkenését.

További problémát jelent az, hogy a beiskolázható korcsoportban – nagy számmal és növekvő aránnyal – jelenik meg a roma lakosság. Arányuk növekedése és jelenlegi iskolázási szokásaik erősen szűkítik a jövő felsőoktatásának merítési lehetőségeit.

Mindezek alapján összevetve a magyarországi és határon túl kiépült/kiépülő magyar nyelvű felsőoktatási intézményhálózat kapacitásával) valószínűsíthető, hogy az intézmények jelenlegi magas hallgatói létszáma nem tartható. A kínálat (felsőoktatási intézményhálózat) növekedése a kereslet (leendő hallgatók száma) csökkenésével a felsőoktatási piac átalakulását vetíti előre. A hallgatókért (fejkvótáért) folyó konkurenciaharcban csak a minőségi és magas szintű (MSc., Ph.D.) magyarországi képzések tudják a határmenti felsőoktatási együttműködés előnyeit kihasználni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ekéné Z.I. (2005): A határmenti együttműködés népesedési problémák tükrében. – In.: Kisközségtől az eurorégióig (szerk.: Czimre K.), Debrecen, 2005 pp.9-25.
- Fodor Gy. (2005): A beregszászi járás népességföldrajzi adottságai. – In.: Kisközségtől az eurorégióig (szerk.: Czimre K.), Debrecen, 2005 pp.101-112.
- Forray R.K. – Kozma T. (1999): Az oktatáspolitikai regionális hatásai 1990-97.- (Szakértői anyag az Oktatási Minisztérium számára) OKI, Budapest. 45 p.
- Ghetau, V(2004): A romániai románok, a romániai magyar etnikai kisebbség és Magyarország demográfiai helyzetének összehasonlítása (1992-2002). Demográfia, XLVII. 3-4. pp. 209-231.
- Gyurgyik L. (2005): A határon túli magyarok számának alakulása az 1990-es években. – Magyar Tudomány 2005/12. pp. 132-145.
- Hablicsek L. (2004): A Kárpát-medencei magyarság előreszámítása 2021-ig.- Demográfia, XLVIII. 1. pp. 83- 109
- Kemény I. (2004): A magyarországi cigány népesség demográfiája. – Demográfia XLVII. Évfolyam 2004/3-4 pp. 335-347.
- Kemény I. (2005): A romák és az iskola. – www.ciberom.hu/gss-ciberom/alpha?do, a letöltés ideje: 2005.10.25.
- Lengyel I. (2000): A regionális versenyképességről. = Közgazdasági Szemle, pp. 962-987.
- Polónyi I. –Tímár J. (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 165 p.
- Polónyi I. (2002): Az oktatás gazdaságtana. – Osiris Kiadó, Budapest, 425 p.
- Süli-Zakar I. – Czimre K. – Teperics K. (2002): Human Mobility on the Area of the Carpathian Euroregion – Migrating Minorities. – In: Montanari, A. (ed.). Human Mobility in a Borderless World? Società Geografica Italiana, Rome. pp.291-295.
- Teperics K. (2002): A Hajdú-Bihar megyei diplomások munkaerőpiaci helyzetének vizsgálata (A Debreceni Egyetem hatása a humán erőforrásokra). – Acta Geographica 10., 165 p.
- Teperics K. (2005): Debrecen oktatási vonzáskörzete. – In.: Kisközségtől az eurorégióig (szerk.: Czimre K.), Debrecen, 2005 pp.58-71.
- Varga E. Á. (2000): Vasile Ghetau előreszámítása Románia nemzetiségeiről (1192-2025). – Hítel XIII. pp. 73-88.
- Varga E. Á. (2002): A romániai magyarság népességszökkenésének okairól. – Magyar Kisebbség , 2002/4 pp. 3-16.
www.htmh.gov.hu
<http://varga.adatbank.transindex.ro/>
<http://sebok1.adatbank.transindex.ro>
<http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/05/.html>

NAGY KRISZTINA

PARTIUMI TÉRSÉGBEN SEGÍTŐ HIVATÁST VÁLASZTÓ HALLGATÓK PÁLYAORIENTÁCIÓJA

A Kozma Tamás által vezetett Regionális Egyetem kutatás tapasztalataiból indul ki a Partium térségében élő, segítő hivatást választó hallgatók pályorientációinak feltárására irányuló vizsgálat. Előadásomban néhány kutatási eredmény bemutatására vállalkozom.

A statisztikai adatok és kutatási eredmények arról tanúskodnak, hogy a Partiumot alkotó köz-igazgatási egységek „saját államukon belül periférikus helyzetűek,” ezért ezeken a területeken különösen fontos lehet a segítő szakemberek munkája. Több magyar empirikus vizsgálat is bizonyította a társadalmi helyzet és a képzettség közti szoros összefüggést. Mivel a társadalmi mobilitásra a tanuláson keresztül nyílik lehetőség, óriási lehet az oktatási rendszerben dolgozó pedagógusok jelentősége. A szociálisan hátrányos helyzetben élők számára a tanulás feltételeinek megteremtése is nagyon fontos, ebben pedig a szociális szakemberek játszhatnak kulcsszerepet. A szakirodalomból az is közismert, hogy mind a pedagógus, mind a szociális pályákat választók körében magas az első generációs értelmiségivé válók aránya. A kutatás során ilyen megfontolások alapján került sor az óvodapedagógus, tanító, szociálpedagógus és szociális munkás képzésben részt vevő hallgatók megkérdezésére.

A vizsgálat főbb területei a következők voltak:

- Kik és miért választják a szociális munkás, szociálpedagógus, tanító, óvodapedagógus hivatást? (Szociodemográfiai mutatók, szak és iskolaválasztási motivációk)
- Hogyan látják egykori döntésüket és a képzést?
- Milyen a jövőképük, terveiket milyen tényezők befolyásolják?
- Hogyan látják választott hivatásukat, pl. annak személyiségbeli - képességbeli összetevőit, társadalmi presztízsét?
- Milyen különbségek mutatkoznak a pályorientáció tekintetében a határainkon innen és túl tanuló diákok között?

A vizsgálat 2005 őszén zajlott, főként zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívet töltöttek ki a megjelölt szakokon tanuló diákok.

A kutatás helyszínei a Partium térségében működő kisvárosi felsőoktatási intézmények voltak: Nyíregyházi Főiskola, Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kara, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Beregszász), Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad). A vizsgálatban a nappali tagozatos, végzős hallgatók vettek részt, mivel a diploma megszerzéséhez közel álló diákok esetében már releváns kutatási szempontokat jelenthettek a jövőre, illetve a pályákra vonatkozó kérdések, melyek kialakulásában a képzés hatásai is fokozottabban érvényesülhettek, mint esti vagy levelező tagozaton.

A vizsgálat során módszertani nehézséget jelentett, hogy az egyes szakokon a végzős évfolyamok létszáma nagymértékben eltér egymástól, illetve, hogy az egyes felsőoktatási intézmények nem ugyanazokat a képzéseket nyújtják a hallgatóknak. Bár a kis elemszámú minták esetében nem helyes a százalékszámítás, a kutatási adatok közlése –az arányok szemléltetése érdekében- mégis százalékos megoszlásban történik.

Intézmény	Szak	A végzős évfolyam létszáma	A kérdőívet kitöltötte		Ebből nő
Nyíregyházi Főiskola	Szociál-pedagógus	40	25	62%	100%
Nyíregyházi Főiskola	Tanító	64	34	53%	97%
Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kara	Szociál-pedagógus	113	82	73%	88%
Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kara	Óvoda-pedagógus	60	38	63%	100%
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	Tanító	11	9	82%	100%
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	Óvoda-pedagógus	13	11	85%	100%
Partiumi Keresztény Egyetem	Szociális munka	26	18	69%	83%

1. táblázat A vizsgálatban megkérdezettek

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A hallgatók szociodemográfiai mutatói

Nem

A statisztikai adatok szerint Magyarországon a felsőoktatásban nappali tagozaton tanuló összes diák között a nemek aránya megegyezik. A nők és férfiak munkaerőpiaci jellemzői közti különbségekkel foglalkozó szakirodalmakban (Andorka 1997, Polónyi 2002.) a nagy nőtöbbséggel jellemezhető foglalkozási ágak listáját az óvónők, tanítónők vezetik. A kutatási eredmények szerint is a hallgatók neme tekintetében a pedagógus, valamint a szociális képzésekben is lényegesen eltörlődik az egyensúly a nők irányába.

Kor

A vizsgálatban megkérdezett hallgatói csoportok mindegyikére jellemző, hogy a diák túlnyomó többsége az érettségi évében, vagy azután 1-2 évvel megkezdte felsőfokú tanulmányait.

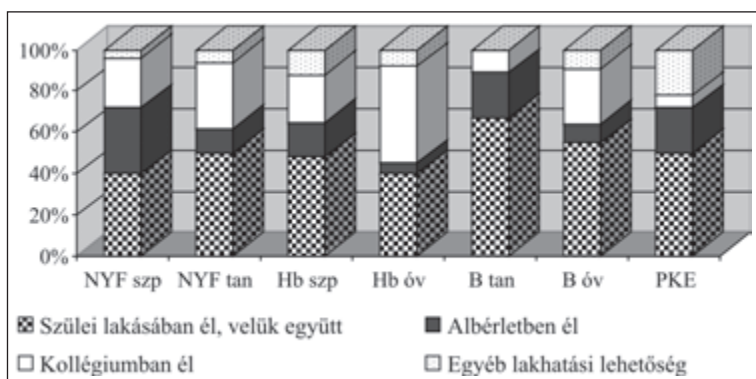
Családi állapot

A diákok közül a legtöbben még nem alapítottak családot. A megkérdezettek között szinte minden csoportból néhányan élnek házasságban, illetve élettársi kapcsolatban. A beregszászi főiskolások szinte mindegyike hajadon, csak egy óvodapedagógus lánynak van férje.

Lakóhely, lakáshelyzet

A kárpátaljai fiatalok kb. $\frac{3}{4}$ része községből származik. A városban lakók legmagasabb aránya (a hallgatók kétharmada) Hajdúböszörményben, a szociálpedagógia szakosok között mutatható ki. A nyíregyházi és a nagyváradi diákok, valamint a Hajdúböszörményben óvodapedagógia szakos hallgatók állandó lakóhelye hasonló arányban város és község.

A megkérdezettek között a legjellemzőbb lakhatási formák a szülők lakása, ahol a diák együtt él szüleivel, az albérlet illetve a kollégium.

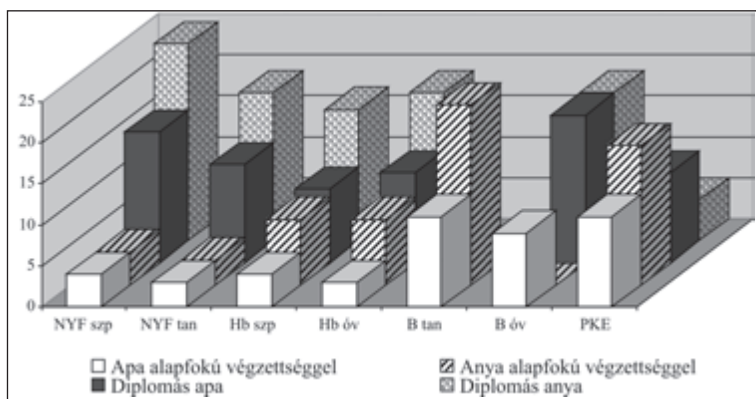


1. ábra A hallgatók lakáshelyzete

Szülők iskolai végzettsége

A Magyarországon tanuló fiatalok szüleinek iskolai végzettsége magasabb, mint az észak-alföldi régióban élő népességé. Míg a térségben a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya 60%, a főiskolás diákok apái körében ez az arány csupán 3-4%, az anyák esetében pedig 3-8%. Az észak-alföldi régióban élők 6,5%-a diplomás, a megkérdezett fiatalok szüleinek több mint 9%-a rendelkezik felsőfokú iskolai végzettséggel.

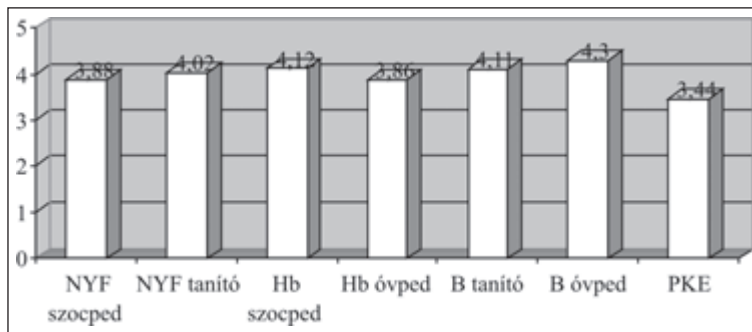
A határainkon túl tanuló diákok szülei körében a kissé magasabb az alapfokú végzettségük aránya, mint a magyarországi hallgatók esetében. A beregszászi tanító szakos hallgatók között egy diplomás szülő sincs, az óvodapedagógusok anyái pedig mind az általános iskolánál magasabb végzettséggel rendelkeznek.



2. ábra A szülők iskolai végzettsége

Érettségi bizonyítvány átlaga

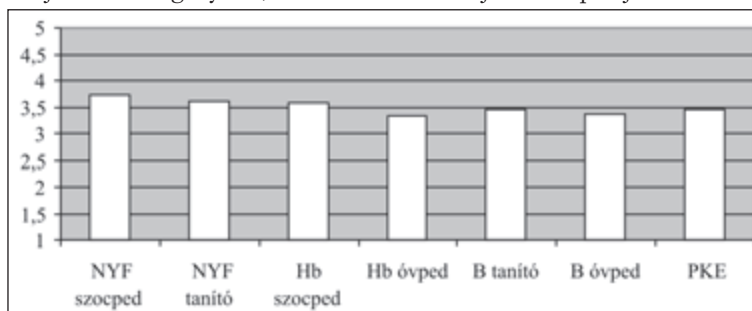
A vizsgálat során megkérdezett hallgatók a középiskolában nem a legkiválóbb teljesítményt nyújtó diákok voltak. A legtöbb hallgatói csoportban az érettségi bizonyítványok átlageredménye a jó szint körül van, egyedül a Partiumi Keresztény Egyetemre járó hallgatók teljesítettek közepesen. (Mivel a kérdőívben nem szerepeltek a középiskolára és az érettségi vizsgára vonatkozó árnyaltabb kérdések, nem tudhatjuk, hogy a rosszabb eredmények hátterében mennyire húzódik meg nyelvi probléma.)



3. ábra A hallgatók érettségi bizonyítványának eredménye

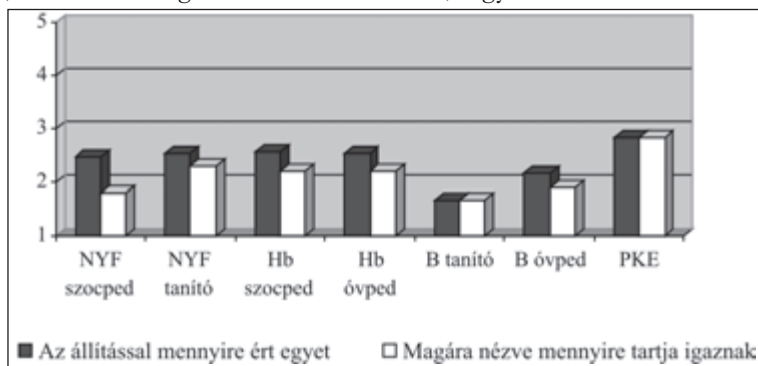
Jövedelmi helyzet

A családok jövedelmi helyzetét a Mozaik 2001. vizsgálatban alkalmazott kérdés mérte. A diákoknak egy öt fokozatú skálából - melynek két végpontja a nélkülözések között illetve a gondok nélkül élnek - kellett azt az állítást kiválasztani, mely a családjuk jövedelmi helyzetét a leginkább jellemzi. Minden hallgatói csoport esetében az átlageredmény alapján elmondható, hogy a diákok nem tartják magukat szubjektíven szegénynek, hanem ők és családjuk közepes-jó életszínvonalon élnek.



4. ábra A hallgatók jövedelmi helyzete

Azzal az állítással, hogy a „társadalmi ranglétrán lejjebb csúszott családok gyermekei fokozottabban érzékenyek a társadalmi problémák iránt, ezért előszeretettel választják ezt a hivatást” - az öt fokozatú skálán megjelölt válaszok alapján - semelyik szakra járó hallgatói csoportok sem nagyon értettek egyet, s az állítást magukra nézve inkább nem, vagy csak részben tartották igaznak.



5. ábra A hivatás választásának oka: alacsony társadalmi státusz

Etnikai hovatartozás

A megkérdezett hallgatók közül csak a határon túl élő (beregszászi, nagyvárad) fiatalok vallották magukat etnikai kisebbséghez tartozónak. Mindannyian magyar nemzetiségűnek és magyar anyanyelvűnek tartják magukat.

Pályorientációval kapcsolatos kérdések

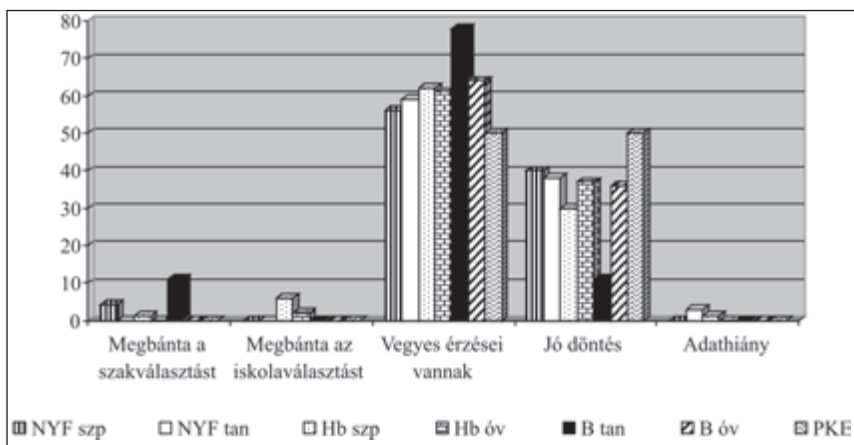
Szak- és iskolaválasztási motivációk

A vizsgálat egyik legfontosabb kérdése volt, hogy a hallgatók miért éppen az adott képzésben tanulnak, milyen tényezők játszottak szerepet szakválasztási döntésükben. A válaszokban sok hasonlóság fedezhető fel a hallgatói csoportok motivációi között. Nagyon sokan szerettek volna emberekkel foglalkozó, segítő hivatást választani. Komoly pályaválasztási tényezőt jelentettek az egyéni képességek is. A család, ismerősök szerepe sem elhanyagolható a szakválasztásban, mivel a tanulmányok megkezdése előtt csak kevés hallgató rendelkezett a választott hivatásának megfelelő saját gyakorlati tapasztalatokkal. A nyíregyházi főiskolásoknál fontos volt még a felvételi tárgyak jellege. Az óvodapedagógus hallgatók és a nyíregyházi tanító szakosok esetében érzékelhető a fokozott érdeklődés a gyermekek iránt. A hajdúböszörményi szociálpedagógus és a nagyváradai szociális munkás hallgatókat a környezetükben észlelt szociális problémák késztették a segítségre.

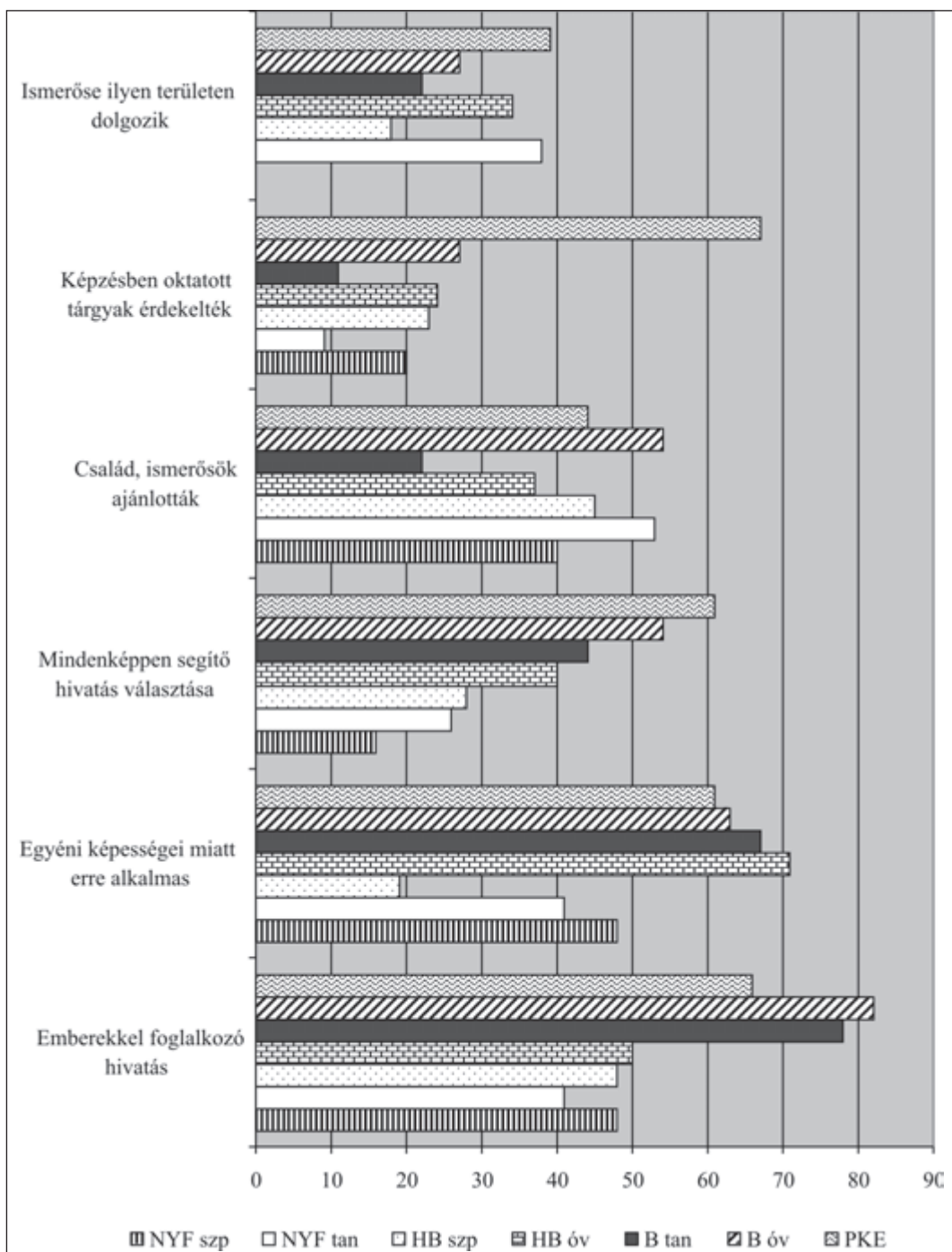
Nagyon kevesen választották hivatásukat vallásos indíttatásból, valamint, hogy a saját problémáikat oldják meg a képzés által. Szinte csak a Partiumi Keresztény Egyetemen jelent meg ez a két szempont, az itt tanuló fiatalok ötöde, illetve harmada jelölte meg ezeket a lehetőségeket. A könnyű diplomaszerezési lehetőség szinte csak a hajdúböszörményi szociálpedagógus hallgatók ötödét vonzotta. (6. ábra, ld. a következő oldalon!)

Hogyan látják a hallgatók egykori döntésüket?

A hallgatók többsége nincs teljes mértékben meggyőződve arról, hogy annak idején, amikor ezt a szakot választotta, jól döntött. A vegyes érzelmek háttérében sok esetben nem a szak, illetve a képzés miatt érzett csalódás áll, hanem az a félelem, hogy a megszerzendő diplomával nem sok eséllyel indulnak a munkaerőpiaci versenyben.



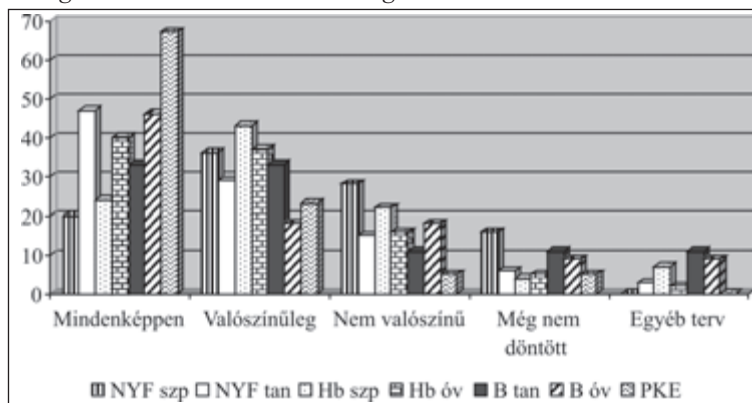
7. ábra A szak- és iskolaválasztási döntés értékelése



6. ábra A szakválasztás okai

Milyen a hallgatók jövőképe?

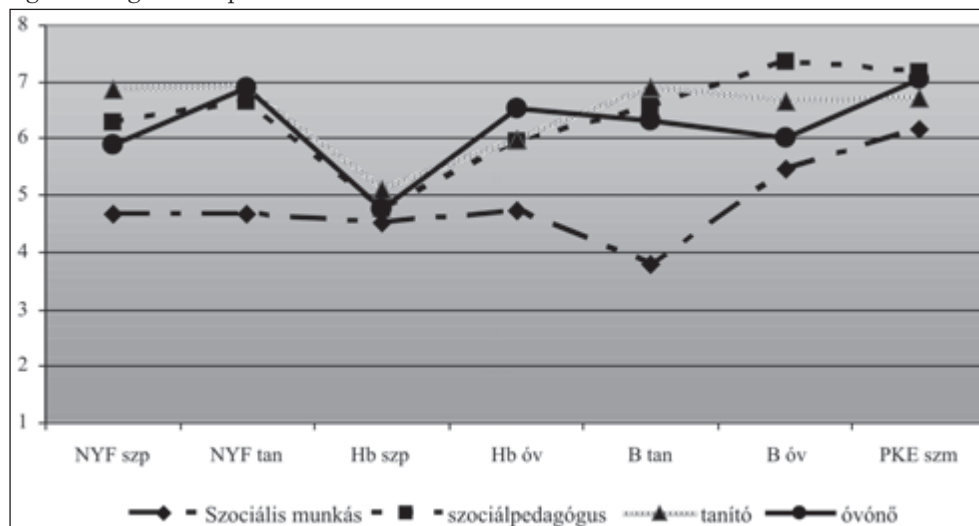
A diákok többsége a választott hivatásának megfelelő területen szeretne munkát vállalni.



8. ábra Jövőbeli tervek

Hogyan látják választott hivatásukat, pl. annak társadalmi presztízsét?

A jövőre vonatkozó tervek kialakításában szerepet játszhat a választott hivatás társadalmi presztízse is. Egy korábbi, szociális munkás hallgatók pályaképét vizsgáló kutatás kérdését felhasználva a hallgatóknak egy 10 fokozatú skálán kellett bejelölni különféle hivatások, foglalkozások társadalmi presztízsét. Szinte minden hallgatói csoportban a legmagasabb presztízssűnek az orvos és a bíró hivatását találták, míg a legalacsonyabb presztízssűnek a felsőfokú végzettséget nem igénylő szakmákat választották. A diplomát igénylő hivatások között a legkevésbé elismert a szociális munka, de a hallgatói csoportok válaszainak átlagai alapján kialakult sorrendben a pedagógus hivatások is a ranglisták végén szerepelnek.



9. ábra A vizsgált hivatások társadalmi presztízse a hallgatók véleménye szerint

*Milyen különbségek mutatkoznak a pályaaorientáció tekintetében
a határainkon innen és túl tanuló diákok között?*

Az eddig feldolgozott adatokban a legnagyobb különbség a szak és iskolaválasztási döntésben mutatkozik. Míg a magyarországi fiatalok több felsőoktatási intézménybe, többféle szakra is beadják felvételi jelentkezési lapjaikat, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolára és a Partiumi Keresztény Egyetemre járó hallgatók többsége csak abba az egy iskolába, arra a szakra jelentkezett, ahol jelenleg is tanul.

ÖSSZEGZÉS

A kérdőívek feldolgozásának korai fázisában már látszanak az első válaszok a kutatás tervezésekor megfogalmazott kérdésekre. A Partiumban kisvárosi főiskolákon szociális vagy pedagógusképzésben részt vevő hallgatók főként nők, akik az érettségi után röviddel megkezdik főiskolai tanulmányaikat. A diákok a szülők iskolai végzettsége és a család jövedelmi helyzete alapján nem a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokba tartoznak, hanem a „középrétegbe.” A fiatalok középiskolában nyújtott teljesítménye is közepes-jó szintű volt. A hallgatók nagy része esetében a szakválasztásról hozott döntésben fontos szerepet játszanak az egyéni képességek. Sokan mindenképpen olyan szakmát akartak választani, ahol emberekkel lehet foglalkozni, és amelyik segítő hivatás. A határainkon túl élő diákok szak és iskolaválasztása sokkal inkább egyértelmű, mint a Nyíregyházán és Hajdúböszörményben tanulóké. A hallgatók többsége bizonytalan, hogy jó szakot választott-e, azonban nagy részük tervei között szerepel a diplomának megfelelő munkahely keresése, annak ellenére, hogy a hallgatók értékelései szerint ezek a hivatások nem túl magas társadalmi presztízzsel bírnak, különösen a szociális munkás pálya.

A mélyebb összefüggések megállapításához további elemző, összegző munkára van szükség.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Andorka R. 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bolyán A. 2001. *Nők a felsőoktatásban*. In: Magyar Felsőoktatás 1-2. 29-31.
- Csata Zs. – Magyari T. – Veres V. *Mozaik 2001 Gyorsjelentés Belső Erdély*
Forrás: www.mobilitas.hu
- Fónai M. – Kiss J. – Fábián G. 1999. *Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének néhány eleme*. Esély 1.
- Kozma T. 2005. *Felsőfokú képzés és regionális rendszerváltozás*. – In: Pusztai G. (szerk). 2005. *Régió és oktatás. Európai dimenzióban*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 23-30.
- Nagy K. 2003. *Pályaaorientációs vizsgálatok szociális munkások körében*. In: Szociális munka XV. évfolyam 4.szám.
- Polónyi I. 2002. *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó Budapest. 192-193.p.
2003. 2001. évi népszámlálás 12. *A foglalkoztatott emberek helyzete*, KSH Budapest

GÖDÖR ZSUZSANNA

AZ ÉSZAK-ALFÖLD ÉS A DÉL-ALFÖLD RÉGIÓK VERSENYKÉPESSÉGE AZ OKTATÁS TÜKRÉBEN

Napjaink regionális politikájában és támogatási rendszerében kiemelten jelenik meg az eltérő területi fejlettség, az egyenlőtlenségek kérdése.

A fejlett régiók hatékonyabban képesek beágyazódni a globalizálódott világ gazdaságba, magasabb a működőtőke-vonzó képességük, gyorsabb és eredményesebb válaszokat adnak a globális verseny kihívásaira, mint a kevésbé fejlettek. A magyar gazdaság, mint kis nyitott gazdaság jelentős mértékben függ a globalizált világ nemzetközi folyamataitól, amelyek hazánk területi fejlődésére is hatással vannak. Kulcskérdés tehát a régiók eltérő fejlettségéből adódó különbségek mérséklése, mert így növelhető a fejletlen térségek esélye a nemzetközi munkamegosztásba való bekapcsolódásra, a versenyképesség növelésére.

Az Észak-Alföld és a Dél-Alföld Régiót a szakirodalom a fejletlen térségtípusba sorolja, így ezeknél a régióknál különösen fontos kérdés a versenyképesség illetve az azt biztosító felzárkózás. A dolgozat a két régió versenyképességének néhány dimenzióját elemzi az oktatás tükrében.

A VERSENYKÉPESSÉG ÉS TÉNYEZŐI

A versenyképesség alábbi definícióját tekintem meghatározónak a különféle megközelítések közül:

„A versenyképesség a vállalatok, iparágak, régiók és nemzetek feletti régiók képessége relatíve magas tényezőjövedelem és relatíve magas foglalkoztatottsági szint tartós létrehozására, miközben a nemzetközi (globális) versenynek tartósan ki vannak téve” (CEC 1999, Lengyel 2000b, 974).

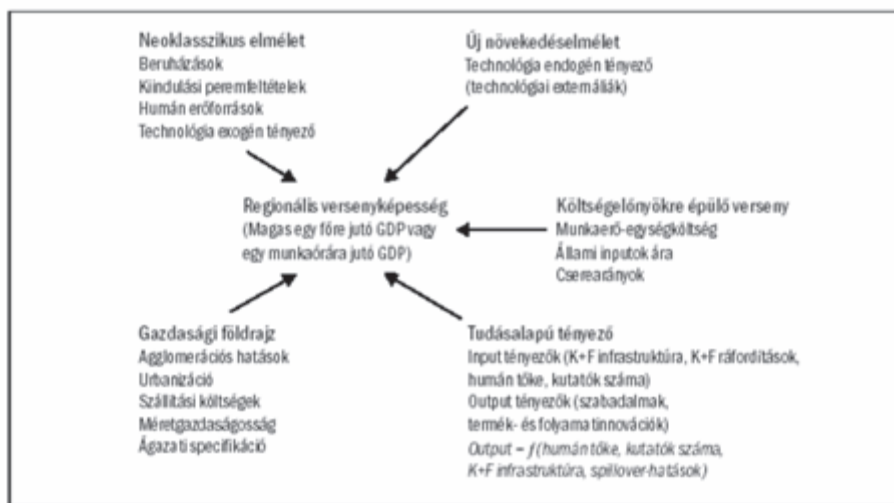
A versenyképesség egymáshoz kapcsolódó közgazdasági kategóriák együtteseként értelmezhető, ezek az alábbiak:

- Kutatás és technológiai fejlesztés
- Infrastruktúra és humán tőke
- Közvetlen külföldi befektetések (FDI)
- Kis- és középvállalkozások
- Intézményi és társadalmi tőke

A szakirodalom a regionális versenyképességet sokoldalúan közelíti meg. Ezt mutatja az „A regionális versenyképesség különböző megközelítése” ábra (ld. a következő oldalon).

A dolgozat tárgya az oktatás, a humán tőkéhez, mint versenyképességi alaptényezőhöz közvetlenül kapcsolódik. A tudás és hozzá kapcsolódva az oktatás a posztindusztriális társadalmakban stratégiai szerephez jut. Ennek oka, hogy a materiális erőforrások helyére a tudás és az információk dominanciája lép. (Szabó 2004) Új fogalom jelenik meg, a tudásgazdaság. A tudás-előállítás és a hasznosítás képessége versenyelőnyné válik. Mindezek a folyamatok új lehetőségeket nyújtanak korábban fejletlen régiók felzárkózására, versenyképessé válására.

A regionális versenyképesség különböző megközelítése



Forrás: A new partnership for cohesion. Convergence, competitiveness, cooperation European Commission 2004.

A DÉL-ALFÖLD ÉS ÉSZAK-ALFÖLD RÉGIÓK NÉHÁNY JELLEMZŐ VONÁSA

A két régió hat megyéje az ország területének 38,8 %-án terül el, itt él a népesség közel egyharmada. A népsűrűség az Észak-alföldi régióban 87 fő/km², a Dél-Alföldön 74 fő/km². A belföldi vándorlási különbözet mindkét régióban negatív, e tekintetben az Észak-Alföld Régiót csak Észak-Magyarország előzi meg. A két régió 2003-ban a Bruttó hazai össztermék 19,2%-át hozta létre. Az egy főre jutó GDP alapján a régiók sorrendjében Dél-Alföld az ötödik, az Észak-Alföld hatodik.

Régió	Terület km ²	Népesség fő	GDP*			Munkanélk. ráta %	Aktivitási arány	Foglalkoztatási arány
			millió Ft	egy főre ezer Ft	Az EU-25 átlagának %-ában			
Észak-Alföld	17.729	1.541.818	1.841.169	1.187	39*	7,2	48,5	45,0
Dél-Alföld	18.339	1.354.938	1.684.827	1.236	41	6,3	50,5	47,3
Országos átlag				1.817	60	6,1	53,8	50,5

1. táblázat A Dél-Alföld és az Észak-Alföld Régió néhány fontosabb statisztikai jellemzője.

Forrás: Területi Statisztikai Évkönyv 2004. KSH, 2005. * 2003. év adatai

A fenti táblázat adatai jól mutatják, hogy mindkét régióban jelentős társadalmi – gazdasági feszültségek halmozódtak fel, amelyek a térség humán erőforrásait – azok mennyiségét és minőségét – jelentős mértékben befolyásolhatják.

A régiók jövedelemteremtő képessége, a foglalkoztatás szintje szoros kapcsolatban van az oktatással.

	Felső-		Közép-		Alap-	
	fokú végzettségűek					
	Fogl. ráta	Munkanélk. ráta	Fogl. ráta	Munkanélk. ráta	Fogl. ráta	Munkanélk. ráta
Magyarország	82,4	1,4	66,6	5,4	28,4	12,4
EU-15	82,5	4,9	70,2	7,7	49,5	11,2
EU-25	82,5	4,9	68,4	9,4	46,6	12,2

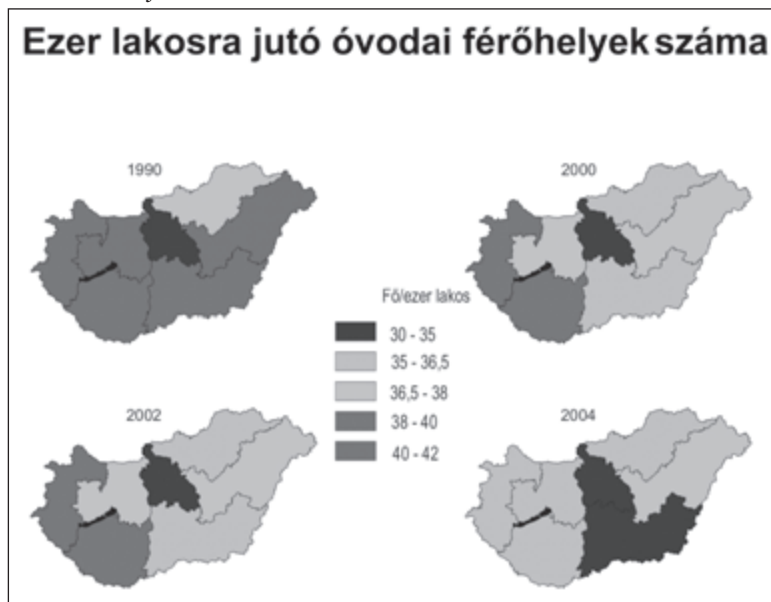
2. táblázat Foglalkoztatási és munkanélküliségi ráták iskolázottsági szintenként, 2003-ban.

Forrás: Employment in Europe, 2004.

AZ OKTATÁS NÉHÁNY TERÜLETI JELLEMZŐJE A DÉL-ALFÖLD ÉS AZ ÉSZAK-ALFÖLD RÉGIÓBAN

Óvodai oktatás

Az 1000 lakosra jutó óvodai férőhelyek száma 2004-ben mindkét régióban meghaladja az országos átlagot (34,7). A mutató értéke Észak-Alföld Régióban 37,3, országosan a legmagasabb. A Dél-Alföldön ez az érték 35,1, amely a régiók sorrendjében az ötödik. Ha a mutatók értékét 1990-es nagyságukhoz viszonyítjuk, mindkét régióban 10% körüli csökkenés figyelhető meg. A területi különbségek az alábbi ábrán jól láthatóak.

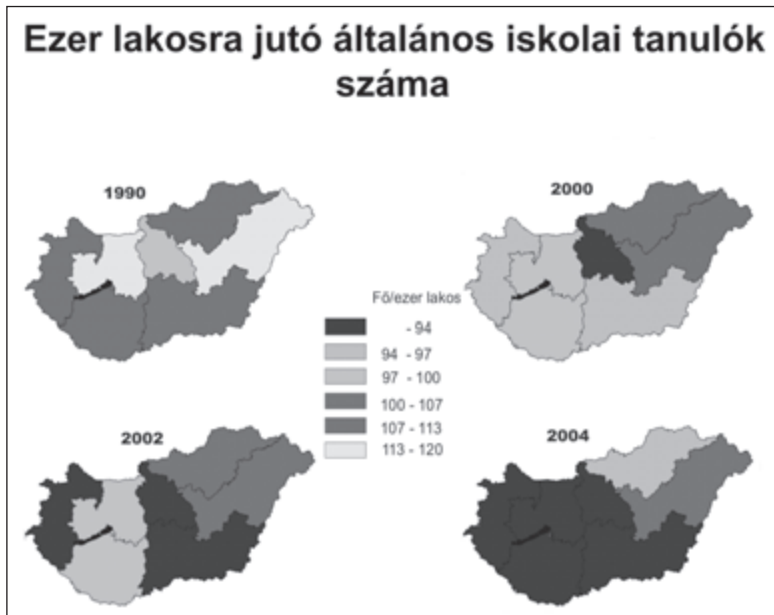


2. ábra

Ezzel párhuzamosan az 1000 lakosra jutó óvodás gyermekek száma mindkét régióban csökkent hasonlóan az országos tendenciákhoz. Kedvező, hogy a régiók közül Észak-Alföldön a legmagasabb a mutatószám 2004-es értéke (36,6); míg a Dél-Alföldön az országos átlag (32,3) alatti az óvodások száma (31,5).

Általános iskolai oktatás

Az országban található általános iskolák 28,2%-a a két régióban található, az Észak-Alföld a harmadik, Dél-Alföld a negyedik az iskolák számát tekintve a régiók között. Az ezer lakosra jutó általános iskolai tanulói létszám 1990-es értéke országosan 112,4, a Dél-Alföldön 110,3, míg Észak-Alföldön 124,1 volt. A mutatószám értéke jelentősen csökkenő, 2004-ben az országos érték 87,9, a vizsgált régiók közül a Dél-Alföldé 89,0, a másik alföldi régióé 101,4. Bár a csökkenés mértéke a régiók szintjén 20% körüli, mindkét régióban az országos értéket (87,9) meghaladó nagyságú; sőt Észak-Alföld vezet a régiók sorrendjét. Ha az egy osztályteremre jutó tanulók számát vizsgáljuk 2004-ben az országos érték 21,3, szintén az észak-alföldi érték a legmagasabb 22,4. A régiók sorrendjében a Dél-Alföld a második (22,1).



3. ábra Forrás: Területi Statisztikai Évkönyvek, illetve www.teir.hu, saját szerkesztés

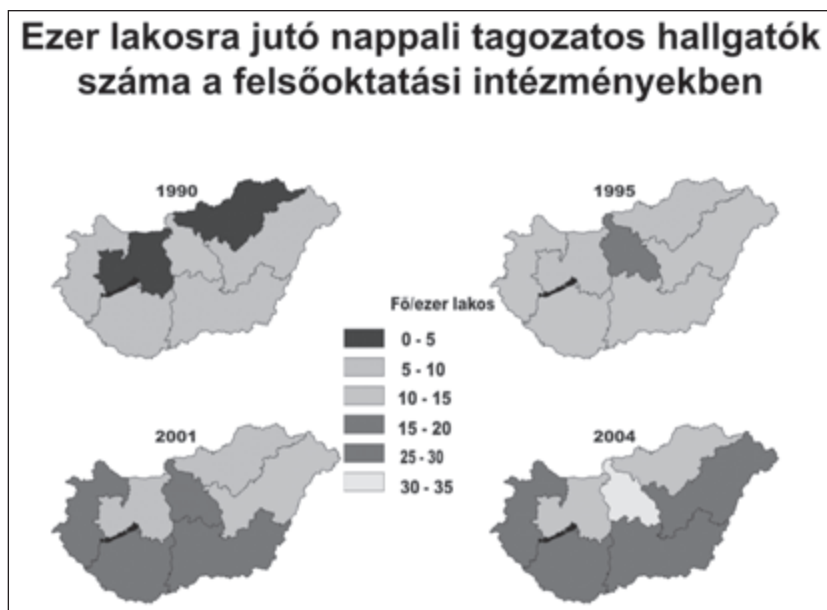
Középiskolai oktatás

A középiskolai oktatás területén, szemben az előző szintekkel jelentősebb bővülés figyelhető meg, mind az osztálytermek száma, mind pedig a tanulók létszáma tekintetében. A nappali tagozatos tanulói létszám ezer lakosra vonatkozó értéke országosan 28,1-ről 43,4-re növekedett 1990 óta (54,4%). Ebben az évben a régiós sorrendben Észak-Alföld a harmadik (27,3), míg Dél-Alföld az ötödik (27). A mutató értéke 2004-re a Dél-Alföld vonatkozásában az országos növekedést meghaladóan 60,7%-kal emelkedett 43,3 főre, ennek köszönhetően a régiók sorrendjében harmadikká lépett elő, ez a humán erőforrások minőségében kedvező változás. Az Észak-Alföldön is jelentős a növekedés, de ennek ellenére e régió a negyedik helyre került 42,2 az ezer lakosra jutó tanulói létszám.

Az összes középiskolai tanulói létszám tekintetében meghatározó szerepe van a két régiónak. Közép-Magyarország után a gimnáziumi, illetve középiskolai tanulók száma és aránya tekintetében Észak-Alföld Régió a második, míg Dél-Alföld a harmadik. A két régióban tanult az ország gimnáziumi tanulóinak 27,6%-a, szakközépiskolásainak 28,7%-a.



4. ábra Forrás: Területi Statisztikai Évkönyvek, illetve www.teir.hu, saját szerkesztés



5. ábra Forrás: Területi Statisztikai Évkönyvek, illetve www.teir.hu, saját szerkesztés

Felsőoktatás

A felsőoktatási intézmények száma 2004-ben a két régióban 29. Itt képzik az összes felsőoktatásban tanuló hallgatói létszám 23,2%-át 97,351 főt. Itt dolgozik az oktatók 34,4%-a. A régiók sorrendjében e mutatók tekintetében Észak-Alföld a második, Dél-Alföld a harmadik legnagyobb

felsőoktatási központ. A két régióban hasonlóan az országos tendenciákhoz 1990. óta jelentősen nőtt az ezer lakosra jutó nappali tagozatos létszám. Az országos érték 7,4-ről 21-re, az Észak-Alföldre 6,2-ről 17,3-ra, míg a Dél-Alföldre 7,7-ről 17,8-ra emelkedett. E terület – a felhalmozott tudástőke és annak átadása – a két régió humán erőforrása szempontjából meghatározó szerepet játszik. Mivel a kutatás-fejlesztés számos területe szorosan kapcsolódik a felsőoktatáshoz itt érdemes megemlíteni, hogy a kutatóhelyek 22%-a található a két régióban. Itt dolgozik a kutató-fejlesztők 15,8%-a országosan. E két mutató alapján 2004-ben a Dél-Alföld régió második, míg Észak-Alföld a harmadik a régiók sorrendjében.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány a teljesség igénye nélkül néhány alapvető oktatási mutatószám területi vetületével kísérelte meg az oktatásban zajló területi folyamatok módosulását jelezni. Az elmúlt tíz-tizenöt év kiemelkedő tendenciája az iskolázottsági szint emelkedése, amely a humán erőforrások minősége szempontjából kedvező változás mindkét régióban. Ugyanakkor az oktatás minősége, a megszerzett tudás konvertálása a gyorsuló, és olykor nehezen kiszámítható verseny kihívásaira adott válasz szempontjából még sok bizonytalansággal, áldozatokkal és megújuló regionális különbségekkel is járhat. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a kilencvenes években zajló átmenet, a regionális gazdasági struktúra változása összességében jelentősen hatott a humán erőforrások extenzív tényezőire. Az átalakulási folyamatban az Észak-Alföld és a Dél-Alföld Régió egyaránt a gazdaságpolitikában a kevésbé preferált és fejlesztett régiók között található. Ugyanakkor az általam vizsgált néhány jellemző alapján is igazolódik, hogy „Kelet-Magyarország iskolái Nyugat-Magyarország számára „állítanak elő” képzett munkaerőt”. (Forray-Kozma, 1999.)

Napjaink fő kérdése e struktúrán belül a minőségi változás elérése, ehhez szükséges a területi egységekben meglévő értékek, értékhordozók aktivizálása. Ez az oktatás- és regionális politikák közös felelőssége, a humán erőforrások komplex fejlesztése nélkül ugyanis a régiók nem képesek adottságaikon javítani.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Szabó Katalin – Négyesi Áron (2004): Az atipikus munka térnyerésének okai a tudásgazdaságban, *Közgazdasági Szemle*, 1. 46-65. o
- Rechnitzer János – Smahó Melinda (2005.): A humán erőforrások regionális sajátosságai az átmenetben, MTA Közgazdaságtudományi Intézet
- CEC (2004.): A new partnership for cohesion. Convergence, competitiveness, cooperation. Third report on economic and social cohesion. European Commission, Brussels
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1999): Regionális folyamatok és a térségi oktatáspolitikák. Oktatókutatási Központ, Budapest. *Educatio Füzetek*
- Lengyel Imre (2000a): Porter-rombusz: a regionális gazdaságfejlesztési stratégiák alapmodellje. *Tér és Társadalom*, 4. 39-86. o
- Lengyel Imre (2000b): A regionális versenyképességről. *Közgazdasági Szemle*, 12. 962-987. o
- Süli-Zakar István (2003): A terület- és településfejlesztés alapjai. Dialóg Campus Kiadó. Budapest-Pécs
- A közoktatás területi adatai 1999-2003. KSH, Budapest 2004.
- Területi Statisztikai Évkönyvek
- <http://www.teir.hu>

RICZ JUDIT

RÉGIÓ – A REGIONÁLIS TUDOMÁNYOK MEGKÖZELÍTÉSÉBEN

Magyarországon elterjedt az a nézet, mely szerint a régió fogalma kizárólag az Európai Unió szakzsargon szerint használatos és a NUTS II-es szinttel azonosítható. Az írás célja a régió fogalmának értelmezése a *regionális tudomány* megközelítésmódjának alkalmazásával és ezáltal mind a regionális fejlesztéssel foglalkozó szakemberek, politikusok, valamint a tudomány képviselőinek figyelmének felhívása egy *alternatív szemléletmódra*.

A jelen poszter célja egy *elméleti bevezetést* nyújtani, feleleveníteni egy feledésbe merült tudományágat, ill. megközelítésmódot, mely talán hatékonyabb gyakorlati alkalmazások alapjaként szolgálhatna, hiszen a felszínen megjelenő gyakorlati kudarcok okait gyakran az elméleti hiányosságokban kell keresni.

A regionális tudomány kialakulásának rövid bemutatása, értelmezése után annak a regionális politikához és a regionális tervezéshez való viszonyának tisztázása következik. A regionális tudományok szemléletmódját alkalmazva kerül bemutatásra a *régió*, azaz mint *környezetébe beágyazódott társadalmi képződmény*. Végül néhány megállapítás következik a regionális tervezők számára, valamint kiemelten az oktatás ágazatának szempontjából.

REGIONÁLIS TUDOMÁNY –
EGY FELEDÉSBE MERÜLŐ MEGKÖZELÍTÉSMÓD

A regionális tudomány középpontjában a régiók, a régiók közötti különbségek kialakulása és azok hatásai állnak. Kialakulását *Walter Isard* nevéhez és az észak-amerikai térséghez szokták kötni és a második világháború utánra datálják, de annak előzményei a németnyelvű térségben már a 30-as, 40-es évektől megfigyelhetők. Egy viszonylag új tudományágról van szó: az első kifejezetten ezirányú kutatások 1949-ben kezdődtek, majd megjelentek az első publikációk, és 1954-ben megalapították a Regional Science Association-t (*Benko, 2002:86*).

Fontosnak tartom megkülönböztetni az adott földrajzi térségekkel konkrétan foglalkozó „*area studies*”-t, mint az Európai Unió tanulmányok, a Dél-Kelet Ázsia tanulmányok, a regionális tudománytól („*regional science*”), amely egy magasabb elemzési szinten, rendszerszemléletben (1. ábra) vizsgálja a régiókat.



1. ábra A rendszerszemlélet alapábrája. Forrás: Saját készítés

A különbségtétel az „*area studies*” és a regionális tudomány között azért fontos, mert az utóbbi háttérben is mindig valós földrajzi régiók, területek húzódnak meg, de azok fellett álló, általános elemzési keretek megfogalmazásával foglalkozik, melyek a világ bármely régióira alkalmazhatóak.

A regionális tudomány középpontjában a következő részben meghatározott értelemben áll a régió. Itt előljáróban elég annyira utalni, hogy a régió egy olyan területi képződmény, melyben a társadalmi folyamatok a természetbe beágyazódva, azzal kölcsönös kölcsönhatásban zajlanak le.

A társadalomtudományok, mint szociológia, közgazdaságtan a természeti környezetnek és térnek önmagában véve nem tulajdonítanak nagy jelentőséget. A természettudományok, mint földrajz, ökológia azonban nem tárgyalják kellő figyelemmel a társadalmi, gazdasági folyamatokat. A regionális tudomány mindezen szempontok integrálására törekszik.

Benko megfogalmazásában „a regionális tudomány számára a tér különböző pontjain elhelyezkedő társadalmi csoportok céljainak és érdekeinek megismerése és megértése elsőrendű feladat” (Benko, 2002:21). Más megközelítésben a regionális tudomány a *társadalom* Max Weber-féle „*kapitalista fejlődését*” vizsgálja. A regionális tudomány keretein belül a különféle társadalmi csoportok céljainak értékrendszerének megértése, a területi eltérések kialakulásának és hatásainak elemzése abból a célból történik, hogy meghatározzák a kívánt célokat, elérendő állapotot és megtalálják az ezek eléréséhez legmegfelelőbb eszközöket.

A regionális *arénát* ennek megfelelően a háztartások, vállalatok, hivatalok, egyesületek, illetve ezek egymáshoz való kapcsolata, viszonyai alkotják. Itt látható, hogy a szereplőket megkülönböztetik társadalmi, gazdasági és hatalmi/politikai hovatartozás alapján, hiszen ez áll a cselekvéseik hátterében. A regionális szereplők tevékenységeinek ösztönzőit („*regional agenda*”) is ennek megfelelően lehet csoportosítani: szükséglet kielégítés, nyereség elérése, méltányosság, ill. fenntarthatóság biztosítása tartoznak ide.

Isard, akit tehát a regionális tudomány atyjának is neveznek azt vizsgálta, hogy milyen módon alakítja az ember a teret. Ezáltal számos más tudományágakban rendszerint külön vizsgált kérdéskör kapcsolódik össze: pl. a népesség eloszlása, a gazdasági tevékenységek térbeli megoszlása, környezetszennyezés, idegenforgalom, városok és régiók fejlesztése, a termelés megszervezése, a közlekedés, infrastruktúra szerepe, stb.

A regionális tudomány által vizsgált területek sokfélesége ellenére a kutatási témákat 4 csoportra osztja Benko (2002:63):

1. A gazdasági tevékenységek, termelési rendszer szervezete és térbeli elhelyezkedése
2. Térszervezés és strukturálás
3. Területi interakciók (termelési tényezők áramlásai)
4. Regionális fejlődés (területi egyenlőtlenségek, gazdasági növekedés, gazdasági struktúra stb.)

A karlsruhei irányzat szerint ez a megközelítés aránytalanul a gazdasági dimenziót emeli ki, és háttérbe szorítja a társadalmi, természeti igényeket. Ez utóbbiak, a társadalom és természet viszonyát mutatja be a 2. ábra. A gazdaság a társadalom alrendszere ebben az értelmezésben, és így a természetbe beágyazódva, a természeti törvényszerűségeket, valamint a társadalmi szabályokat figyelembe véve kell működnie.

Annak kiemelésére, hogy a gazdasági alrendszer bár fontos, de nem egyetlen eleme a társadalomnak nézzük meg egy háztartás tevékenységét, mellyel a szükségletei kielégítését célozza. A háztartás költségvetése (a regionális tudomány interdiszciplináris értelmezésében) időből, mint a rendelkezésre álló korlátozott időtartam, eszközökből, mint felhasznált fizikai, pénzügyi eszközök és képességekből, mint tudás, tapasztalat és készségek összességéből áll. A költségvetése felhasználása során a háztartást a környezete által állított korlátok akadályozzák. Ezeket a korlátokat időkorlátok (mint nyitva tartás - mikor), helyben értelmezhető korlátok (mint telephelyek - hol) és megszerzési korlátok (mint tranzakciók - hogyan) alkotják (Wittenberg 1996). A tranzakciók azonban nemcsak piaci cseréket tartalmaznak, nemcsak gazdasági tranzakciókat jelentenek, hanem a politikai, hatalmi alrendszerből adódó újraelosztás, a társadalmi kapcsolatokból, szolidaritásból eredő kölcsönös se-

gítségnyújtás, ill. a természetből való elvonások, annak kizsákmányolása is ide tartozik, függetlenül attól, hogy ezek pénzben kifejezhetőek-e, kifejeződnek-e, ill. a piacon megjelennek-e.



2. ábra A környezet és társadalom kapcsolódása.

Forrás: Saját készítés Heidemann (2002) felhasználásával

A háztartás esetében akkor beszélhetünk „egyensúlyi helyzetről”, ha az életkörülmények, avagy a külső korlátok lehetővé teszik a szándékolt életvitel belső erőforrásokból történő megvalósítását. Ennek három dimenzióját mutatja be a 3. sz. ábra: az adott kínálat, intézmény, szolgáltatás időben értelmezve hozzáférhető, térben értelmezve elérhető és társadalmilag-anyagilag megszerezhető legyen: a hol, mikor és hogyan hármass dimenziója (Wittenberg 1996).



3. ábra A szükséglet-kielégítés hármass dimenziója. Saját készítés Heidemann (2002) felhasználásával

Mivel a regionális különbségek különböző dimenziókban jelentkeznek, már látható, hogy ez a tudományág szorosan kapcsolódik más tudományágakhoz, azok határterületein helyezkedik el. Így a közgazdaságtan, földrajz, szociológia, politika-, jogtudomány, urbanisztika, antropológia, ökológia metszéspontjában áll. Ennek megfelelően a regionális tudomány mind kvalitatív, mind kvant-

titatív módszereket alkalmaz és egy állandóan mozgásban levő, más tudományágak felé nyitott tudományág, mely a regionális problémák sokoldalú megközelítését jelenti.

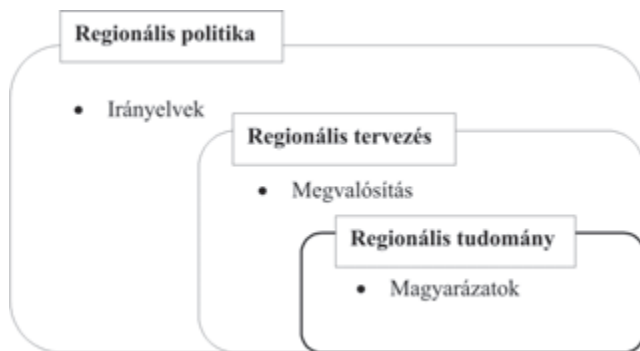
A regionális tudomány tehát egy interdiszciplináris tudomány, heterogén megközelítésekkel, módszerekkel és különböző kérdésfeltevésekkel. A közgazdászok felől éppen ezen jellemzői miatt éri a legnagyobb kritika, ugyanis azt mondják, hogy nincsen egy egységes átfogó modellje, egy „általános egyensúlyi elmélete”. De erre nincs is szükség, hiszen egy alkalmazott tudományról van szó, melynek célja a valóság minél közelebb leképezése, melyhez a formalizálás egy eszköz lehet, de semmiképp nem öncél.

A regionális tudomány jövőjét elég nehéz megjósolni, hiszen napjainkban sem az ismertebb tudományágak közé tartozik, de mindenképp egy olyan tudományról van szó, mely a kutatási témája, nyitottsága és alkalmazott tudomány jellege miatt képes választ adni a globalizáció - lokalizáció párhuzamosan zajló folyamatok kihívásaira. A USA-ban és Nyugat-Európában sok tanszék, intézet, képzés alapult az elmúlt tíz évben, melyek ugyan jellemzően mind különböző irányzatokat képviselnek, azaz a valóság „heterogenitását” testesítik meg, és ez a fellendülés talán Magyarországot is eléri a jövőben.

Magyarországon van már egy intézményi háttér: 1984-ben alakult meg a Regionális Kutatások Központja, az MTA keretein belül. 1987-ben jelent meg a Tér és Társadalom című folyóirat első száma. Több tudományegyetemen is lehet területfejlesztést, település- és vidékfejlesztést, regionális politikát, regionális gazdaságtant tanulni. Ezek mind bizonyos részterületekkel foglalkoznak, attól függően melyik tudományi karon belül találhatóak, kerülnek előtérbe az egyes „dimenziók”, részdiszciplínák. De többnyire hiányzik az egységes, integrált képzés, mely a „Regionális tudományra”, mint interdiszciplináris tudományág alapul.

REGIONÁLIS TUDOMÁNYOK, REGIONÁLIS POLITIKA, REGIONÁLIS TERVEZÉS

A szerző fontosnak tartja a regionális tudomány, regionális politika és a regionális tervezés jelenségeinek tudatos megkülönböztetését (4. sz. ábra) a magyar szóhasználatban is.



4. ábra A regionális tudomány a regionális tervezés és politika keretein belül.

Forrás: Saját készítés Heidemann (2002) felhasználásával

A regionális tudomány azzal foglalkozik, hogy a regionális szinten jelentkező különbségek kialakulását és hatásait magyarázza. Ezáltal a sok tudományágban „fekete dobozként” kezelt regionális folyamatok értelmezésére vállalkozik és inputként szolgál a regionális tervezők számára (Lengyel – Rechnitzer, 2004: 22).

A regionális politika a régiók közötti különbségek csökkentését célozza, és az ehhez szükséges irányelveket, intézményeket, jogszabályokat biztosítja, azaz a társadalmi konszenzuson alapuló kereteket, peremfeltételeket határozza meg.

A regionális tervezés feladata ezzel szemben a régión belüli különbségek enyhítése, és a kereknek megfelelő, azokba beágyazódó integrált (azaz szakterületeket átfogó) fejlesztési tervek készítése.

A regionális tervezés egy különböző (regionális vagy települési szint feletti lokális) területi szinteken (NUTS II. régió, megye, kistérség) alkalmazható interdiszciplináris megközelítés módot alkalmazó tervezés. Nem azonosítható a területi tervezéssel, amely leginkább egyes szakterületekre, fizikai infrastruktúrafejlesztésre vonatkozik. Magyar megfelelője talán leginkább a területfejlesztés lehetne, bár itt is megkérdőjelezhető, hogy a tér és terület fejlesztése, a társadalmi és gazdasági különbségek csökkentése, azonosítható-e a következőkben bemutatandó négy-dimenziójú régió értelmezéssel (5. sz. ábra), valamint a regionális tudományok megközelítésmódján alapuló tervezéssel.

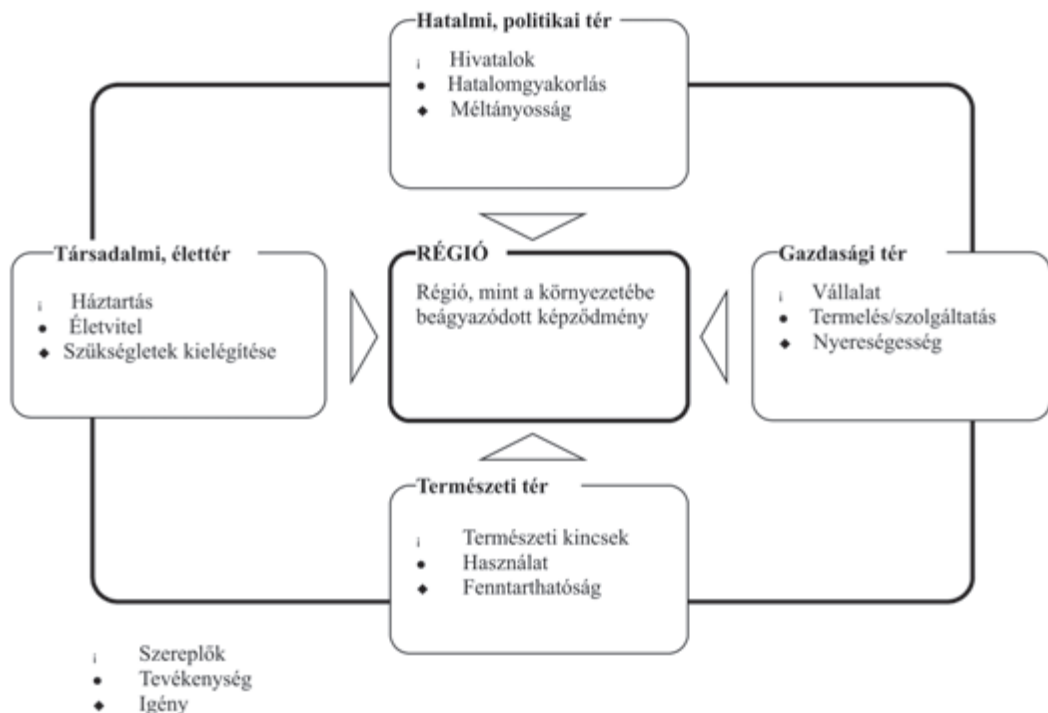
A RÉGIÓ

Az elmúlt években Magyarországon is elterjedt a régió fogalmának használata, anélkül, hogy nagy hagyománya lett volna a korábbi időkben. Többek között ez vezet ahhoz, hogy viszonylag homályos, ki mit is ért alatta, ill. a politikusok többnyire nagyon egysíkúan értelmezik, és kizárólag statisztikai – tervezési, vagy közigazgatási területi egységet értenek alatta.

Nem áll szándékomban egy általános érvényű definíció adása. Szeretnék néhány dimenziót felmutatni, amelyekben egy régió értelmezhető és néhány jellemzőjét megemlíteni azzal a céllal, hogy ezáltal alátámaszam a régió nem azonosítható kizárólagosan az EU NUTS II-es statisztikai-tervezési szintjével.

A régió olyan területi képződmény, amely gazdasági, társadalmi, természeti és közigazgatási/politikai folyamatokat, kapcsolatokat foglal magába. Különböző célokra különböző szempontokat lehet kiemelni, és ezáltal különböző régiókat meghatározni. Ez a sokszínűség adja a régió fogalmának „megfoghatatlanságát”. Mindenképpen fontos azonban, hogy egy régióra mindig a környezetébe beágyazódva tekintsünk. Átjárható határai révén a régió a környezetével állandó kölcsönhatásban álló szerves egység. Ugyanakkor a régió mindig további, kisebb területi egységekre osztható, ugyancsak a legkülönbözőbb szempontok alapján. Ebben az értelemben a régió mindig besorolható egy területi szintek rendszerébe. Másrészt a már említett sokszínűség, sokrétűség miatt (ld. különböző értelmezési dimenziók) a régió mindig sok szakterületre felosztható képződmény, melyek együttesen a valóság leképezését jelentik. Így míg a régió mindig egy területi szinthez, egységhez rendelhető, a másik oldalról mindig egy szakterületeket interdiszciplinárisan átfogó intézmény.

A régió nem egyszerűen egy földrajzi mértékegység, nem csak egy térképen megjelenő absztrakt felület, hanem a természetes környezet és a társadalom kölcsönhatásából kialakuló „képződmény”. Talán legközelebb ehhez a megfogalmazáshoz a tágran értelmezett intézmény fogalma állna, amennyiben az tartalmazza a természet által meghatározott határokat, korlátokat, folyamatokat, kölcsönhatásokat. A következő ábra (5. sz. ábra) a régió értelmezésének egy lehetséges módját ábrázolja az interdiszciplináris regionális tudományok keretein belül.



5. ábra Régió: a regionális tudományok értelmezésében.

Forrás: Saját készítés Wittenberg (1996) felhasználásával

Az angol és német szaknyelvben a régiónak a fent leírt és az 1. ábrán bemutatott sokrétű értelmezése használatos. A szerző véleménye szerint sajnálatos lenne azt a szót a magyar nyelvben kizárólagosan az uniós „közigazgatási” egységre, a statisztikai és tervezési NUTS II-es régióra leszűkíteni, hiszen ezáltal értelmét veszítené magyarul a regionális tudomány, valamint az erre épülő intézményrendszer keretében zajló kutatások vonatkozási alapja is szükségtelenül beszűkülne.

KÖVETKEZTETÉSEK: KÖZÉPPONTBAN AZ OKTATÁS

A tanulmány során láthatóvá vált, hogy létezik egy interdiszciplináris elmélet, amely a régiót rendszerszemléleti keretben multidimenzionális jelenségként kezeli, és amely alapul szolgálhatna a regionális tervezés gyakorlati alkalmazásainak. Ugyanakkor ez az elméleti megközelítés még gyerek cipőben jár mind nemzetközi viszonylatban, mind Magyarországon, így előbb az elméleti háttérrel, alapkutatásokkal és szakirányú képzéseket kellene ezen a téren erősíteni, mielőtt az alkalmazás elterjedhetne.

Bár ezen írás keretein belül nem lehetett teljes körűen bemutatni a regionális világ kapcsolódási pontjait, sem a regionális tervezés interdiszciplinaritás alapokon álló teljes feladati struktúráját tekintésként két fontos következtetésre hívnám fel a figyelmet az oktatás ágazata szempontjából:

Elsőként az „elérhetőség” hármas dimenziójára utalnék vissza, melyet az írás első részében a 3. sz. ábrán mutattam be: ez adja meg az elméleti háttérrel annak, hogy csak egy ideális világban képzelhető el a különböző jellegű oktatási tevékenységek biztosítása minden települési szinten. Még az alapfokú oktatás teljes körű biztosítása a legkisebb településeken is megkérdőjelezhető, ha nemcsak az iskolai épület léte és karbantartása áll szem előtt, hanem a tanári kar, diákság, oktatási színvonal

is döntési szempont. A társadalom szempontjából a jó színvonalú oktatás elérhetőségét kell biztosítani: ekkor a helyi iskola alternatívája lehet egy szomszédtelepülésen található iskola, ha annak elérhetősége biztosított (iskolabusz, rövid menetidő, jó oktatási színvonal, utazási támogatás). Ezen gondolatmenethez nyújt segítséget a 3. sz. ábra.

Másodikként a regionális tervezők felelősségére hívnám fel a figyelmet, amennyiben az oktatási ágazatot is rendszerszemléletben kell kezelni, azaz mind az inputoldalt (demográfiai, társadalmi folyamatok, adottságok), mind az output oldalt (munkaerőpiac, gazdasági struktúra) figyelembe kell venni és integrált fejlesztési tervekre van szükség, melyben a képzés, oktatás eszközként szerepel, nem végcélként. Kettős szerkezeti logikája van a fejlesztési tervek felépítésének: vertikális, amennyiben a területi egységek egymásra épülnek, valamint horizontális, amennyiben ágazatokat átfogó, azokon átívelő integrált szemléletet kell alkalmazni.

IRODALOM

- Benko, G. (2002): A regionális tudomány. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Chatterji, M. ed. (1997): Regional Science: Perspectives for the Future. Macmillan Press, Basingstoke, London.
- Enyedi Gy. (1996): Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában. Szó-Kép Kft., Budapest.
- Heidemann, C. (2002): Methodologie der Regionalplanung – Die erste kommentierte Bilderfibel der Regionalplanung. Institut für Regionalwissenschaft der Universität Karlsruhe (Disk.p. Nr. 16), Karlsruhe.
- Horváth Gy. (1998/2003): Európai regionális politika. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Isard, W. (1975): Introduction to Regional Science. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kovács T. (1999): Polémia a magyarországi régiókról? Területi statisztika, 1999. 2.(39.) évf. 2. sz. 107–116.
- Lengyel I. – Rechnitzer J. (2004): Regionális gazdaságtan. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Pálné Kovács I. (2001): Regionális politika és közigazgatás. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Rechnitzer J. (2005): Tükör által nem elhomályosítva (A posztmodern, a paradigmák, a main stream és a csábítás ördöge a regionális tudományban). Tér és Társadalom. 19. évf. 3–4. sz. 1–12.
- Süli-Zakar I. szerk. (2003): A terület- és településfejlesztés alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- Wittenberg; W. (1996): Das Arena/Agenda-Feld der Regionalplanung. Institut für Regionalwissenschaft der Universität Karlsruhe (Disk.p. Nr. 24), Karlsruhe.

VARGÁNÉ BOSNYÁK ILDIKÓ

VERSENYKÉPESSÉG-NÖVELÉS VAGY FELZÁRKÓZÁS AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓBAN – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉSRE

BEVEZETÉS

A régiók közötti különbségek Magyarországon 1990-től növekedtek, az utóbbi években pedig stagnálnak, ami több egymásra épülő ok-okozati összefüggést takar. A piacgazdaságra való áttérés a történelmileg hagyományosan elmaradott keleti régiókban súlyosabb következményekkel jártak. A mezőgazdaság, és az arra épülő feldolgozóipar privatizációja, valamint a magyar mezőgazdasági termékek jelentős részét elfogyasztó szovjet piac megszűnése átrendezte az addig jól berendezkedett gazdaságot. A regionális különbségek csökkentése az EU programjában is kiemelt szerepet kap. Ennek elsődleges oka, hogy a jelentős társadalmi, gazdasági egyenlőtlenségek kedvezőtlen folyamatokat indíthatnak el, valamint hogy az egység erősítése, így a nemzetközi versenyképesség fokozása szempontjából feltétlenül jótékony hatású az elmaradott térségek felzárkóztatása. Publikációmban azzal a kérdéssel kívánok foglalkozni, hogy az elmaradott térségek, régiók esetében versenyképesség-növelésről vagy felzárkózásról kell beszélnünk.

Arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen célokat tűzhet ki magának egy-egy régió.

Mennyiben járul hozzá a humán tőke, mint versenyképességi tényező egy-egy régió felemelkedéshez, (nevezetesen az Észak-Alföldi Régió felemelkedéséhez) s egyáltalán mi lehet a cél: felzárkózás, vagy versenyképesség-növelés?

A HUMÁN TŐKE SZEREPE A REGIONÁLIS VERSENYKÉPESSÉGBEN

A szakirodalom, az OECD jelentések, és az EU is a nemzeti versenyképesség mellett értelmezi a régiók versenyképességének fogalmát: „a versenyképesség a vállalatok, iparágak, régiók, nemzetek és nemzetek feletti régiók képessége relatíve magas tényezőjövedelem és relatíve magas foglalkoztatottsági szint létrehozására egy fenntartható bázison, miközben a nemzetközi versenynek tartósan ki vannak téve”. (Lengyel 1999: 13, CEC 1996; OECD 1997, 1998)

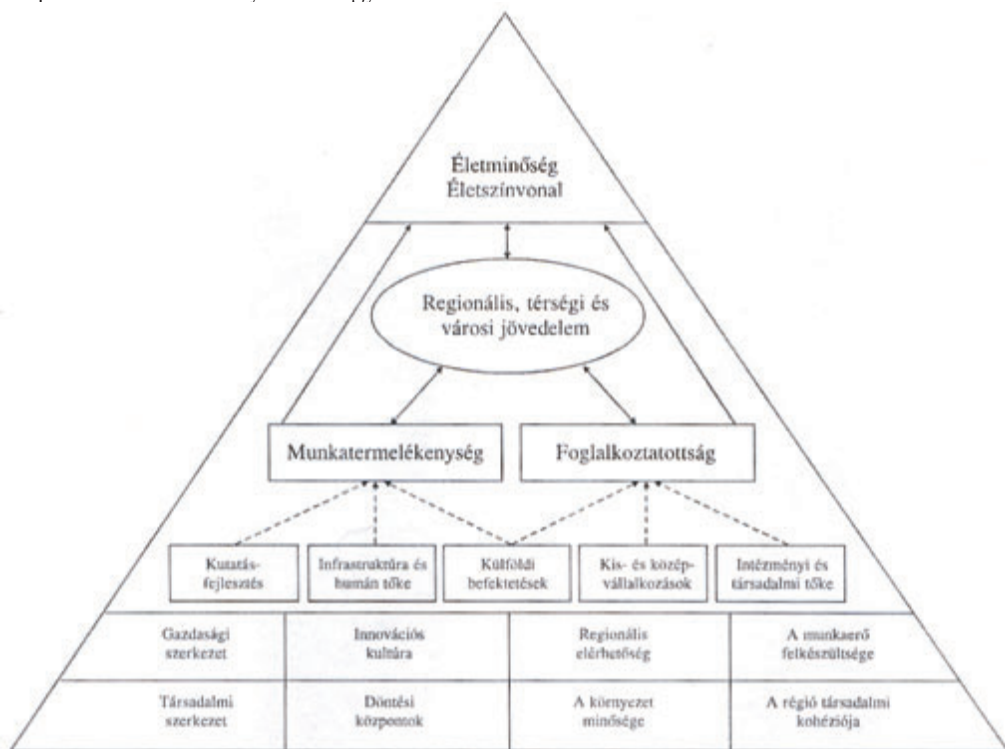
Egy általános, hétköznapi, kevésbé tudományos megfogalmazás alapján: a régiók akkor versenyképesek, ha nyitott gazdaságban az egy lakosra jutó jövedelem és foglalkoztatottsági ráta magas, s a jövedelemből a lakosok nagy többsége részesül. (Lengyel 2000)

Láthatjuk azonban ahhoz, hogy egy régió versenyképességét meg tudjuk határozni a foglalkoztatás és humántőke mellett másik 4 tényezővel kell foglalkoznunk részletesen:

- K+F
- Kis- és közepes vállalkozások (KKV-k)
- Közvetlen külföldi befektetés (FDI)
- Intézmények és társadalmi tőke

Ez az öt tényező releváns szerepe lelhető fel a jól ismert versenyképességi piramisban is. A versenyképességet alapvetően ez az öt alaptényező határozza meg, s ezek egyenkénti javítása járul hozzá egy-egy régió versenyképességének növeléséhez.

Publikációmban elsősorban a humán tőkére és foglalkoztatásra, mint versenyképességi tényező szerepére szeretném irányítani a figyelmet.



A regionális versenyképesség piramismodellje. Lengyel Imre 2000: 979

A piramis alsó két sorában található tényezők közvetetten, míg a felettük lévő sorban található faktorok közvetlenül hatnak egy-egy régió versenyképességére. Láthatjuk, hogy a piramis csúcsán az „áhitott cél” az életminőség és életszínvonal javítása, melynek alapjaiban meghatározó tényezői a humántőke állapotához kapcsolható alapfogalmak, úgy mint foglalkoztatottság, munkatermelékenység, jövedelem stb.

E tényezők fontossága miatt választottam épp ezt publikációm és előadásom témájául.

AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓ

Az Észak-Alföldi Régió Magyarország északkeleti részén fekszik és határos Szlovákiával, Ukrajnával, valamint Romániával. Területe 17729 km², amely hazánk területének 19,1%-át teszi ki; a magyarországi népesség 15,3%-a, azaz 1,54 millió fő (KSH 2005) él itt. A Régiót Jász-Nagykun-Szolnok, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye közigazgatási területe alkotja. A regisztrált munkanélküliek aránya (7,2%) az országos átlag fölött van, a munkanélküliek jelentős százaléka pályakezdő. A terület legfontosabb természeti kincsei a nagy kiterjedésű, helyenként kiváló minőségű szántóterület, a természetes gázmezők, a szén-dioxid-, a termálvíz- és az agyag-készletek. Közlekedés-földrajzi szempontból a Régió kulcsfontosságú jelentőségű, csomóponti szereppel bír (vasút, közút, regionális repülőterek). Nagy jelentőségű a vasútvonal: ezen érhető el a legkönnyebben a főváros, a fővonal érinti mindhárom megyeszékhelyet és egyben a Régió legfontosabb közlekedési tengelyében halad. A M₃ autópálya továbbépítése jelenleg is folyik. A regionális repülőterek a gazdaság élénkítésében

kulcsszerepet játszhatnak. A debreceni regionális nemzetközi repülőtér és a nyíregyházi, a szolnoki, valamint a kunmadarasi repülőterek jövőbeli fejlesztése erősítheti a Régió vonzerejét.

A Régió fontos határátkelőhely, a magyarországi határforgalom kb. 12%-a itt bonyolódik le. Magyarországon csak az Észak-Alföldi Régiónak van Ukrajnával közös határvonala.

Régió	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Közép-Magyarország	41,6	40,9	41,6	42,2	41,8	42,8	43,1	44	45,6	44,9
Közép-Dunántúl	9,4	9,9	10,0	10,5	10,8	10,3	11,1	10,0	9,7	10,2
Nyugat-Dunántúl	9,8	10,1	10,3	10,3	10,8	11,3	11,2	10,0	10,2	10,7
Dél-Dunántúl	8,2	8,0	7,8	7,6	7,5	7,5	7,3	7,0	7,1	7,0
Észak-Magyarország	8,8	9,4	8,8	8,5	8,6	8,4	8,2	8,0	8,1	8,1
Észak-Alföld	11,1	10,8	10,6	10,5	10,3	9,7	9,6	10,0	9,9	10
Dél-Alföld	11,2	11,2	10,9	10,4	10,2	10,0	9,6	10,0	9,3	9,2
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A bruttó hazai termék megoszlása régióként (%). Antalóczy-Sass 2005:500, KSH 2004:49

A Régió az országos GDP előállításából 10 %-kal részesedik (KSH 2003), mellyel az ötödik helyet foglalja el a régiók sorában.

A Régió természetföldrajzi képét az Alföld határozza meg. A mezőgazdaság kb. 11%-kal járul hozzá a régió GDP értékéhez, amely kétszerese az országos átlagnak. A mezőgazdaságnak régi hagyományai vannak: az Észak-Alföld Magyarországon belül jelentős élelmiszer-feldolgozóipari alap-, illetve nyersanyagtermelő bázis és jó minőségű, a térséghez köthető agrártermékekkel rendelkezik.

HUMÁN TŐKE ÉS FOGLALKOZTATÁS

Foglalkoztatási ráta (%)								
Év	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-Alföld	Dél-Alföld	Összesen
1992	68,7	63,9	69,5	64,7	58,6	58,6	64,4	64,5
1994	63,3	61,0	67,3	59,1	54,0	53,2	59,6	59,9
1996	62,7	58,8	66,3	56,7	51,7	51,0	59,1	58,3
1998	63,4	62,3	68,2	57,6	52,3	51,4	60,1	59,6
2000	66,0	65,8	69,4	59,7	55,1	54,2	61,7	62,0
2002	66,9	65,9	69,5	57,3	55,6	54,1	60,1	61,9
2004	56,3	53,7	54,5	46,4	44,6	45,0	47,3	50,5
Munkanélküliségi ráta (%)								
Év	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-Alföld	Dél-Alföld	Összesen
1992	7,4	11,7	7,3	9,6	14	12,5	10,2	9,9
1994	8,8	10,7	7,7	12	15,2	13,8	10,5	10,8
1996	8,2	10,4	7,1	9,4	15,5	13,2	8,4	10,0
1998	5,7	6,8	6,1	9,4	12,2	11,1	7,1	7,8
2000	5,3	4,9	4,2	7,8	10,1	9,3	5,1	6,4
2002	4,1	5,2	4,1	8,0	9,0	8,0	6,4	6,0
2004	4,5	5,6	4,6	7,3	9,7	7,2	6,3	6,1

Regisztrált munkanélküliségi és foglalkoztatási ráta (1992-2004). KSH évkönyvek alapján saját szerkesztés

2001								
Összevont foglalkoztatási főcsoport	Közép-Magyarország	Közép- Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-Alföld	Dél-Alföld	Összesen
Vezető/értelmiségi	26, 7	16, 6	16, 4	18, 4	18, 7	18, 6	17, 2	20, 5
Egyéb szellemi	25, 1	18, 1	17, 9	18, 6	19, 1	18, 2	17, 2	20, 3
Szolgáltatási	16, 0	14, 5	15, 8	16, 3	15, 5	16, 1	15, 9	15, 8
Mezőgazdasági	1, 0	2, 5	3, 0	3, 9	2, 0	4, 2	8, 4	3, 1
Ipari, építőipari	23, 7	39, 7	38, 1	33, 2	35, 1	32, 9	31, 4	31, 5
Egyéb	7, 5	8, 7	8, 8	9, 6	9, 6	10, 0	9, 8	8, 8
Összesen	100, 0	100, 0	100, 0	100, 0	100, 0	100, 0	100, 0	100, 0

A foglalkoztatottak főcsoport és régiók szerint. KSH 2002

A foglalkoztatás különbségei a foglalkozási főcsoportok szerinti megosztásban is jelentkeznek, ami az értelmiségi foglalkozásúak körében negatív előjellel, míg a fizikai munkások szektorában pozitív előjellel jelenik meg Közép-Magyarország és a többi régió között.

Ez elsősorban az ország intézményi rendszerének, illetve vállalatának Budapest központú felépítésének következménye, de vélhetőleg a jövedelmi viszonyok is befolyásolják a „centralizációt”, különös tekintettel az ország keleti régióira.

A foglalkoztatottsági esélyekre befolyással van az iskolázottság mértéke is, azonban a foglalkoztatási helyzet területi különbségeiben erre vonatkozóan nem található egyértelmű összefüggés.

A felsőfokú oktatási intézmények rendszerében ugyanúgy vannak elismert központok az ország nagyobb munkanélküliségi rátát jegyző területein (Pécs, Miskolc, Szolnok, Debrecen, Nyíregyháza), tehát nem tapasztalható lemaradás az ország más régióihoz képest. A különbség ebben a tekintetben elsősorban a település típusok (falú, város, megyeszékhely) között jelentkezik (Nagy 2003), ami azonban a szellemi foglalkozásúak mobilitásának is betudható (lásd a fentiekben).

A régió előnyt kovácsolhat a történelem során kialakult településszerkezetéből. A régióban nincs a Dunántúlhoz hasonló elaprózott településhálózat, mely a munkaerő szempontjából mindenképpen rontja a versenyképességet. A térségben a régi mezővárosok viszonylag elegendő lélekszáma (15-20 ezer fő), megfelelő képzettséggel, illetve magas kultúrával alkalmas lehet beruházások vonzására, hiszen az itt élő munkavállalók bérköltségei viszonylag alacsonyak. A befektetőknek nem kell számolniuk nagyarányú utazási valamint utaztatási költséggel (a faluk hiányában), nem szükséges épp ezen okok miatt a kiterjedt úthálózat megléte.

A régió felzárkóztatása érdekében mindenképpen átgondolandó lenne a lehetőség kiaknázása.

További lehetőségként kell számba venni – a már fentebb említett – agyelszívás (diplomások elvándorlásának) megakadályozását, megelőzését.

Számos program indult a cél érdekében. Ezek közül talán a legismertebb a Regionális Operatív Program keretében megvalósult un. Karrier Irodák létrehozására és működtetésére 1 kiírt pályázat.

E pályázat lehetőséget nyújt munkaerő közvetítés céljából adatbázis feltöltésére, állásbörzék megszervezésére, munkavállalói és munkáltatói igények felmérésére és azok közvetítésére a szereplők között.

ÖSSZEGZÉS

Előadásom és publikációm céljaul az Észak-Alföldi Régió versenyképességének vizsgálatát, annak fejlesztési irányvonalainak meghatározását tűztem ki, különös figyelmet fordítva a humán erőforrás fejlesztésre.

Mint ahogy azt a fentiekben megismerhettük, további 4 faktor mellett kulcsfontosságú versenyképességi tényezőként jelenik meg a humán tőke és foglalkoztatás fejlesztése.

Publikációból jól kitűnik, hogy e prioritásnak megfelelően több vonal fejlesztése kerül(het) ki-jelölésre:

- az oktatás színvonalának fejlesztése, a piaci igényeknek megfelelő szakok széles skálájának kínálatával
- az agyelszívás megakadályozása
- multinacionális cégek vonzása, külföldi működő tőke befektetések ösztönzése
- mezővárosok előnyeinek kihasználása
- munkahelyek teremtése

A centrum és periféria területek meghatározásánál egyértelműnek mondható, hogy itt nem versenyképesség növelésről, hanem felzárkóztatásról kell beszélni.

A versenyképesség, mint célkitűzés alapjaiban kudarcra van ítélve, hiszen az elmaradott térségek, így az Észak-Alföldi Régióban rövid és középtávon egyaránt csakis a felzárkózás lehet a cél.

A fentiekben részletesen elemzett mutatók akkora lemaradásról tesznek tanúbizonyságot, melyek mellett az Észak-Alföldi Régió a „nagyok” között nem számottevő. Célja nem az, hogy felvegye a versenyt a többiekkel, hanem hogy utolérje azokat. Az Unió tagállamait vizsgálva az Észak-Alföldi Régió mellett csak néhány szlovák illetve lengyel régió található hasonlóan rossz helyzetben. (KSH 2003)

A regionális különbségek csökkentése csak hathatós kormányzati támogatással valósítható meg, amit az EU további keleti bővítésének és a szomszédos országok (Románia, Ukrajna) piacainak fokozatos normalizálódása felgyorsíthat.

A lemaradt régiók gazdasági növekedését remélhetőleg serkenteni fogja az autópálya hálózat fejlesztése, az infrastruktúra kiépítése, beruházások végrehajtása, ami például a logisztika területén rövid időn belül nagy arányú fejlesztéseket eredményezhet.

IRODALOMJEGYZÉK

- Antalóczy Katalin – Sass Magdolna [2005]: A külföldi működőtőke-befektetések regionális elhelyezkedése és gazdasági hatásai Magyarországon, Közgazdasági Szemle 5. szám 494-520. oldal
- Békés Gábor [2003]: A telephelyválasztás mozgatórugói Munkaerőpiaci tükör, 2003; MTA Közgazdaságtudományi Kutató Központ; Országos Foglalkoztatási Közalapítvány; Budapest, 2003
- CEC[1996]: First Report on Economic and Social Cohesion. – European Commission, Brussels
- KSH [2002]: Magyar Statisztikai Évkönyv, Központi Statisztikai Hivatal 2003
- KSH [2003]: Magyar Statisztikai Évkönyv, Központi Statisztikai Hivatal 2004
- KSH [2004]: Területi Statisztikai Évkönyv 2004 Központi Statisztikai Hivatal 2005
- Lengyel Imre[1999]: Régiók versenyképessége (A térségek gazdaságfejlesztésének főbb közgazdasági fogalmai, alap gondolatai, tényezői az EU-ban). Kézirat. JATE Gazdaságtudományi Kar, Szeged.
- Lengyel Imre[2000]: A regionális versenyképesség tényezői, különös tekintettel a Dél-Alföldre 45. oldal In: Farkas, B. – Lengyel, I.: Versenyképesség - regionális versenyképesség. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei. JATEPress, Szeged
- Lengyel Imre[2000]: A regionális versenyképességről Közgazdasági Szemle, XLVII. Évf., 2000. december 962-987. oldal

Nagy Gyula[2003]: A foglalkoztatottsági esélyek régiók közötti különbségei Munkaerőpiaci tükör, 2003; MTA Közgazdaságtudományi Kutató Központ; Országos Foglalkoztatási Közalapítvány; Budapest, 2003

OECD[1997]: Regional Competitiveness and Skills. – OECD, Paris

OECD[1998]: The Competitiveness of Transition Economies. – OECD, Paris

KRISZTIÁN BÉLA

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI RÉGIÓ MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSA ÉS OKTATÁSA

1989 után az átalakuló országok felsőoktatását egyszerre sújtotta egy rövidtávú konjunkturális válság, egy gyorsan felszámolható rendszerbeli különbség és egy, hosszú távon is meghatározó fejlettségbeli szintbeli lemaradás, amely a felsőoktatás európai versenyhelyzetében különös jelentőségű. Ez a három faktor adta azt a „transzformációs visszaesést,” amellyel a magyar felsőoktatás sikerrel birkózott meg és amelyhez az Európai Felsőoktatási Térségbe tagolódásával további innovációs lehetőségei nyíltak meg. Ha e jelenséghalmazból kiszűrjük a konjunkturális elemeket, akkor a felsőoktatás rendszerbeli és fejlettségi/minőségi különbségei még mindig eklektikus, de egymással a fent említett módon bizonyos oksági kapcsolatban lévő komplex halmazát kapjuk. A hosszútávú felzárkóztatási készletén kívül a magyar felsőoktatás közelebbi célokat is összekapcsolt az európai integrációs prioritásokkal. Ilyen a primer minőségi érdekek érvényesítésének szükségessége többek között a hazai felsőoktatási térségben, régióban. Jelentőségét az is aláhúzza, hogy – bár ez módosult – az EU 2010 - re a világ vezető tudásalapú régiójának elérését tűzte ki, amelyben a minőségnek kiemelt szerepe van.

Amikor a régiókról szólnak, azokról a kisebb-nagyobb területeket átfogó, egymáshoz közelítő politikai, gazdasági és társadalmi-kulturális szándékokról, esetenként már élő rendszerekről szólnak, amelyek szerte Európában jelen vannak. Hazánkban is létezik régiós felosztás, a régiók új és új formáival találkozunk. A régiókban működő gazdasági szervezetek, felsőoktatási intézmények és ezek kapcsolatai, elsősorban a kulturális kapcsolatrendszer túllép a régiókon – már globális kapcsolatokon épül, és globális kapcsolatokat épít. Ilyenek például az acél- és autógyártásban, élelmiszeriparban vagy a vezetékes rendszerekben érdekelték (a gáz-, kőolaj, villamosenergia-, víztermelő meg elosztó rendszerek, egészségügyi ellátás, hogy csak ezeket említsük). A gazdaságban és szolgáltatásokban, így az oktatásban ezzel a társadalomban és a tudásigényben meghatározó szerepet játszó szervezetek egy határig túlnőnek a régiókon.

De túlnő a régiókon az úgynevezett tudásrendszer is, ezért előadásunkban a hazai régiókon felülemelkedve, az európai felsőoktatási térség, mint régió minőségi tudásigénye távoktatási oldalról történő kielégíthetőségét érintjük.

A Felsőoktatási Térség létrehozásával, a Bologna-folyamat érvényesítésével, a felsőoktatási intézmények versenyhelyzetbe kerülésével a minőségi követelmények mindenütt előtérbe kerülnek. A „régiók Európája”, a „minőség és tudás Európája” egyébként gyakori fordulat az utóbbi évek gazdasági, politikai, kulturális szakirodalmában. Legfontosabb egyik momentum a nemzetállamot megkerülő, illetve azt meghaladó volta, mely különösen a „problémás” identitással rendelkező régiók esetén fennálló feszültségekre jelent megoldást. Hazánkban jelenleg nyolc stratégiai szektor – felsőoktatás, kulturális intézmények, egészségügy, információ, személy- és áruszállítás, energia, természetvédelmi és rurális térségek jelentenek országos sémát.

HELYZETKÉP

A világban (globálisan) jelen lévő szervezetek – akár a gazdasági, akár az intézményi csoportba tartozók – mind nehezebben tudják tartani azt a színvonalat, amely becsvágyó növekedési, nyereség- és hatalomérvényesítési gyakorlatuk eredményességéhez szükséges. Ma pusztán a berendezések, termékek és rendszerek eladása önmagában már nem elégséges feltétele a sikeres piacpolitikának –

szükség van a technológiák és az igazgatási rendszerek rohamos fejlődésével együtt járó információ- és ismerettartományok mind jobb átadására, a tudás menedzselésére, az intelligens vagy tudásrégiók kialakítására. A növekvő fejlesztési költségek és idők, a termékek, berendezések rövidülő életciklusai valamint a konkurencia mind a szervezetek minőségi működtetésének sokoldalú fejlesztését kívánja. E szervezetek jellemzője, hogy sajátos kultúrával rendelkeznek, amelyek az egyes területeken sajátos, multikulturalitási jelenlétet vezetnek. A különböző vezetési, szervezési vagy a humán erőforrást érintő fejlesztő eljárások ezért fordulnak figyelemmel a multikulturalitás és az ezt lehetségesen erősítő eszközök, mint pl. a minőségbiztosítás felé, amely megfelelő szervezethez esetén alkalmas a képzési folyamatok versenyhelyzeti előnyeinek fenntartására. Ennek egységesebb közvetítése és érvényesítése megfelelő képzési háttérrel igényel.

Minden ország, kultúra és minden szervezet számára a „tudásipari” teljesítmény meg hatékonyság növelése jelentős feladat. Ennek egyik megnyilvánulási formája a felsőoktatási távoktatás felé irányuló nem lankadó figyelem. Az oktatás, képzés, mint a multikulturális kapcsolatrendszer eleme, a személyiség oldaláról igen fontos, mert a jövő alakítója, aktora egyben a változások elviselője az alkotó ember. Megjegyezzük, hogy az amerikai sikeres módszerek alkalmazásának európai tapasztalatai különböző okok miatt (kulturális, politikai, szabályozási) ezek eredményességének egyenetlenségét mutatják.

A TÁVOKTATÁS MINT A RÉGIÓK TUDÁSIGÉNYES SZOLGÁLTATÁSA

A tudásigényes szolgáltatásokat, így a távoktatást az immateriális értéktermelés nagy hányada jellemzi. Teljesítésükhöz kiemelkedő rendszer- és berendezés-technikai ismeretekre, és a „multikulturális távoktatási tudás” mint termelési tényező összpontosított bevetésére van szükség. Az elmúlt években és jelenleg is, a konferenciák sora foglalkozik a kérdéssel. A „távoktatási tudás” illetve a távoktatási „know-how”, ennek kulturális tartalma többnyire egyes szakemberekben vagy ezek csoportjainak szakmai meg „tudásipari” tapasztalataiban tükröződik. A régiós távoktatás igen humántőkeigényes és ez két oldalról értendő: az átadó/átvevő kapcsolatában. Az információs és technikai globális részvevők esetében az adat-, beszéd de legfőképpen a multimédia-hálózat útján végzett „tudáshasznát hozó” szolgáltatások sora járul, így pl. az EDI (elektronikus adatcsere), a média tartalom, a multimédiára alkalmazott képzési szoftverek vagy az internetet (www) használó képzési szolgáltatások. Mindezek kellő elméleti ismeretek és gyakorlati készségek nélkül nehezen vehetők igénybe.

A multikulturális tudásigényes szolgáltatások kiépítése, fenntartása, bővítése illetve általában a távoktatási rendszer kiterjesztése számos nemzeti és globális stratégiában helyet kap. Akár a nemzeti, akár a szervezeti stratégiákat tekintjük, a távoktatás számos helyen deklarált fontosságú – más kérdés, hogy ez a gyakorlatban egyenetlenül érvényesül. A magyar regionális fejlesztési elképzelések jelentős mértékben támaszkodnak az egyetemi kutatás-fejlesztés bázisaira.

A TÁVOKTATÁS STRATÉGIAI JELENTŐSÉGE A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSBAN

A multikulturális felfogású országok és szervezetek távoktatási szükségletei erőteljesek, bár gyakran még nem eléggé jelennek meg gyakorlatukban. Indokolja ezt az orientációt a világpiaci változások sora. Csökken például a hardverértékesítések haszonrése, mert a világpiacon a feltörekvő („küszöb”-) illetve az egyes iparosodott országok alacsony „faktorköltségű” (alacsonyabb termelési tényezőjű, pl. olcsó telephelyek, beszerzési lehetőségek, képzett de olcsóbb munkaerő, stb.) szervezeteinek árhaborúja, a deregulációk (pl. kulturális piacok nyitottá tétele, a nagy kultúrahordo-

zó-gyártó szervezetek egyesülései, a reklám- és más médiarendszerek kialakulása, a kultúrát érintő jogszabályok kezelése, stb.), a privatizáció mentén megjelenő kulturális áramlatok és kultúratermelési kapacitások, a gazdasági és intézményi, kulturális, nyelvi stratégiai szövetségek, illetve összeolvadások nyomán erőteljesen kiéleződött a verseny. Ehhez járul a kulturális és igazgatási javak egységesítésének, modularizálásának és szabványosításának világméretű trendje, a különböző tulajdonosi rendszerekre történő átállás folyamata, a pénzügyi technológia uralkodó volta. Ebben jelenik meg a minőség szervezetenként is szavatolt értéke, a szervezet minőség-fenntartó képessége. E téren részben szükségszerűen meggyorsul a tudáspiacra lépést megnehezítő korlátozások lebontása, ezért lépéskényszerbe kerülnek a tudáspiacon már jelenlévő szervezetek is. Ugyanakkor a nagy informatikai forgalmat közvetett hatásrendszerrel is kikényszerítő ajánlások és megvalósítások mellett ezt kihasználva, sorra jelennek meg olyan uniós javaslatok, melyek a mobiltelefonálás mellett már az e-mail és SMS szolgáltatást is adóztatná.

A komplex műszaki berendezések és rendszerek esetében a beszerzési és előállítási költségekhez viszonyítva nagymértékben növekednek az életciklus folyamán (az üzemeltetés, fenntartás, bővítés, stb.) jelentkező költségek. Ez annak tulajdonítható, hogy a kultúrát/multikultúrát az életciklus folyamán kísérő infrastrukturális/műszaki/ szolgáltatások iránti szükséglet az életminőség függvényében egyre erőteljesebb.

A távoktatás sokirányú kezdeményezése és a gyakorlatban még nem átütő volta ellenére megfigyelhető a régiós távoktatás, mint szolgáltatás erőteljesebbé váló trendje (egyik jellemző terület mindenütt pl. a nyelvtanulás vagy a minőségbiztosítás). A cél a „járulékos hozamok”, a tudások mind teljesebb kiaknázása az átadó/átvevő oldaláról egyaránt.

A tudáspiac távoktatási eszközrendszerének szolgáltatóvá-válása, „tercizálódása”, a tudástermelés/szolgáltatás összeolvadása: a „SERVUCTION” („SERVICE+PRODUCTION”) fogalom körébe tartozik. A termelés és az azzal járó szolgáltatások globalizálódása az eszközök tekintetében eddig is folyamatos. Ezért a távoktatást igénybe vevők világszerte elvárják az ugyanolyan kiváló minőségben rendelkezésre álló, régiós kulturális, minőségi, a különböző oktatási szinteknek megfelelő, célraorientált távoktatási „szolgáltatáscsomagok” kínálatát. A globalizálódás következtében nő a komplexitás, ez a távoktatás teljes, kulcsrakész megoldásait és megfelelő menedzselési támogatását, a képzési anyag moduljainak színvonalas megalkotását kívánja.

STRATÉGIAI ALTERNATÍVÁK A RÉGIÓS TÁVOKTATÁSBAN

A multikulturális fejlesztések, amelyeket akár a „helyi” globalizáció formáinak is tekinthetünk, a távoktatást több stratégiai oldalról kezelhetik:

A) A régiós-optimizációs stratégia kiterjesztéseként, amikor a hosszú távú igénybevétel érdekében rendszerelven kezeljük az adott szervezeteket, kapcsolatokat (vö. pl. az egyetemi szövetségek minőségbiztosítása).

B) A távoktatás ösztönzési illetve szolgáltatásexpanzív stratégiája. Ez a bevált távoktatás továbbfejlesztése, kiterjesztése, új igénybevételek megszervezése, ha kell, megteremtése.

C) A kulturális, oktatási távoktatás-behatolás stratégia expanzív folyamatot jelent, amikor ez a távoktatás a már kialakult távoktatási piacon jelenik meg. A létező kapcsolatok körül megerősítik a távoktatási infrastruktúrát és új kapcsolatokban tovább építik azt.

A távoktatást is azokkal a gazdasági elemző eszközökkel szükséges mérni, mint a gazdasági folyamatokat. Ezzel a tudás gazdasági értékét és emberi erőforrás kapcsolatait értékén vagyunk képesek kezelni. Ennek a regionális fejlesztésen túl kiemelt szerepe van az EU felsőoktatási térsége minőségi fejlesztésében is.

RÉGIÓS MINŐSÉGI FELADATOK A FELSŐOKTATÁSBAN

A távoktatás lehetővé teszi a területek kulturális, oktatási, szolgáltató, gazdasági szervezeteinek kapcsolatrendszerében kívánatos együttműködés/együttműködtetés tartalmi és formai elemeinek megtanítását, a közös elemek folyamatos erősítését. Mindennek feltétele a régióba tartozó távoktatási szervezetek feltérképezése az együttműködés megteremtése és közös feladatok kijelölése taktikai és stratégiai oldalról egyaránt.

Közhely, hogy információs forradalomban élünk és ez megváltoztatja világot. A kommunikáció új és hatalmas rendszerei jönnek létre, amelyek minden eddigénél alkalmasabbak a multikulturalitás szellemének, gyakorlatának érvényesítésére. A folyamat régtől tart és a kultúra, a multikultura állandó érvényesülését jelzi. Így kerültek annakidején előtérbe a skolasztikusok (a latin nyelv világos nyelvtanával, a szabályzásokkal, a mondatvégi ponttal, a mondatközi vessző és pontosvessző, zárójel és gondolatjel aprólékosságával). Következtek a reneszánsz kereskedőházak (a kettős könyvelés, a pénzforgalmazás banki rendje, a Gutenberg által tökéletesített nyomdatechnika és könyvek sokaságával, Agricola intereurópaiságával). A felvilágosodás gondolkodói az egyetemek anyanyelvű oktatásának széles körben megérthető tudását használták fel kulturaközvetítésül. Minden korának meg voltak a technikai eszközei, korunk tudásközvetítésének a távoktatási technológia adhat alapot. Mert az oktatás e formája nyújthat szervezeten, rendszerelvűen legtöbbit a felsőoktatási minőségbiztosítás kellő tudatosításához, szemben a csak üzleti minőségbiztosítási rendszerek a felsőoktatásban gyakran ellenőrizhetetlen és egyenetlen folyamatával.

Az Európai Unió már eddig is több lehetőséget is nyújtott a Felsőoktatási Térség minőségi szintje megerősítésére. Az egyik ilyen lehetőség volt az elmúlt években történt és a felsőoktatási törvényben meghatározottak szerinti felsőoktatási minőségi fejlesztés. A további minőségi változást szolgálták azok a már intézményektől kezdeményezett (és pályázatokkal is segített) konzorciumi formában történő fejlesztések, amelyek lényegében távoktatási formában és formáira készítve fel a felsőoktatás szakembereit olyan önértékelési eljárás alkalmazásával ismertették meg, amellyel szervezeteik minőségbiztosítása megoldható. Az audiovizuális rendszerek ki- és felhasználására jó alapot nyújtanak az uniós keretek.

A magyar felsőoktatás minőségének fenntartásában is megjelentek azok a gazdaságban bevezetett minőségbiztosítási eljárások, amelyek hasznosnak ígérkeznek e körben is. A felsőoktatás hierarchiáját átalakító igyekezet a „tanuló szervezet” szükségességét hangsúlyozza, a felsőoktatásban résztvevők motiválását a feladatkörök bővítésével (empowerment), teamszellemmel vagy diverzitás-menedzsmenttel (diversity management) és a felsőoktatási innovációs stratégiákkal kívánja fokozni. Hangsúlyozottan szerepel a felsőoktatás teljes oktatási/képzési és infrastrukturális folyamatának párhuzamos tervezése, az értékalkotó lánc tökéletesítése a stratégiai hálózatokban nem egy esetben azt ígérve, hogy e célok közül egyszerre több is megvalósítható. A képet még szebbé teszi, hogy a fenti célokat úgy lehet elérni, hogy közben szem előtt tartják a globalizáció feltételeit, kielégítik a nyílt környezetre és a fenntartható fejlődésre vonatkozó követelményeket, illetve a felsőoktatásban folyamatosan érvényesítik az ide kapcsolható tökéletesítést. A magyar jogalkotás a felsőoktatásban ezt a sokrétű folyamatot a generális jogi keretek mellett a részszabályozások sorozatával segítette, ami előnyösen befolyásolta a minőség érdekeinek érvényre juttatását.

A magyar felsőoktatás modernizációja nem mai keletű. Sorozatos reformok és látszólag nem jelentős de folyamatos átalakulások történtek 1945 után és a folyamat eredményeképpen a nyolcvanas évek végére a hazai felsőoktatás alapjaiban készen állt egy teljes megújulásra. A változtatásigény a szocialista rendszer átalakulásával (1989) majd az európai uniós csatlakozással (2004) szükségszerű kényszerhelyzetbe került. E helyzetben nem egy nevezetesen magyar felsőoktatási intézményrendszer kerül be a nemzetközi (európai) közegbe (ld. az Európai Felsőoktatási Térség), és különösen

nem is nemzetköziesedik, hanem a felsőoktatás részére kínáló vagy kényszerítő versenyter lett nemzetközi. Ezzel a felsőoktatás intézményekkel szembeni igények különböző körei lettek a nemzetközi (bármilyen) piac által meghatározottak, nem pedig a nemzetközi kompatibilitást igénylő követelmények érvényesülése dominál.

A FELSOŐOKTATÁS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSA

A minőség kérdése az elmúlt évtizedekben a magyar felsőoktatásban többirányú fejlődésen ment át. A felsőoktatás megújuló programjaiban három területen követhető a minőségbiztosítás elméletileg megalapozott és gyakorlatban megvalósuló folyamata:

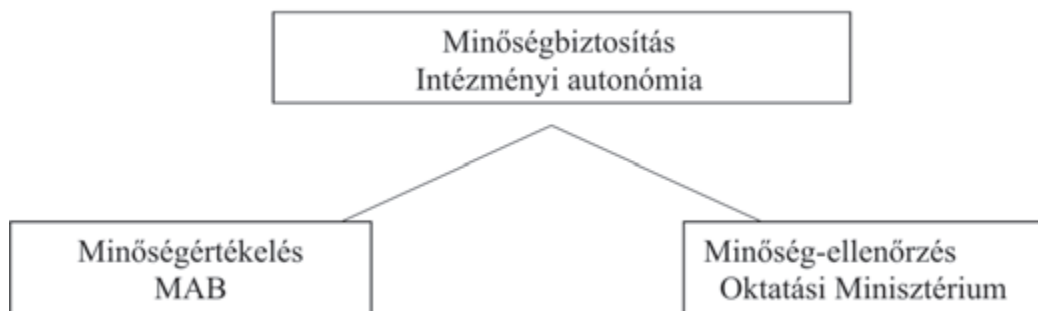
- Az új felvételi rendszerek megadják a hallgatóknak azt a lehetőséget, hogy a legjobb minőségű helyekre pályázzanak,
- Az államilag támogatott férőhelyek új rendszerű finanszírozása a legkeresettebb minőséget felmutató intézmények felé irányítja a forrásokat,
- A minőségbiztosítás intézményi kialakítása a meglévő (és tervezett) működési folyamatok javítására, a versenyképesség növelésére ad lehetőséget.

A hazai felsőoktatás aktív minőségfejlesztési politikájában új szakaszt nyitott az EU csatlakozás és a jogharmonizációs folyamat. Az európai országok 1999-ben elfogadott Bolognai Nyilatkozata a „minőségbiztosítás területén, az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakítására” szólított fel. Vegyis nem az oktatási tartalmak egységesítése révén kívánja harmonizálni a felsőoktatási nemzeti rendszereket. Témánk szempontjából ez azért jelentős, mert így a nemzeti jogok – a harmonizáció ellenére – a tartalmi vonatkozások jogi érintettségét nemzeti körben is hagyva, a jogi háttér biztosításával az egységesülő minőség tekintetében európai jellegűek.

A gazdaságban a minőségbiztosítási módszerek, eljárások többnyire jelentősen megnövelték a szervezetek hatékonyságát, egy határig pl. nőtt a nyereségük. A minőségbiztosítási rendszerek – a megváltoztatandók szükséges megváltoztatásával – a felsőoktatás területén is növelhetik a hatékonyságot. Immár fél évtizede, a 2000. évi törvénymódosítás szerint 2001. december 31-ig a felsőoktatási intézményeknek be kellett vezetniük minőségbiztosító rendszerüket. Ebben a hazai felsőoktatási rendszer valamennyi részvevője teljesítette az előírásokat.

A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI RENDSZER

A minőségbiztosítási rendszerrel a Magyar Akkreditációs Bizottság is foglalkozott és foglalkozik. Róna Tas András, a MAB elnöke szerint a XXI.- századi felsőoktatási minőségbiztosítás az alábbi módon valósulhat meg.



A minőségpolitika főbb pillérei a törvény szerint a minőség-ellenőrzés (ez a minisztérium), a minőségHITELESÍTÉS, ez a Magyar Akkreditációs Bizottság feladata, továbbá a minőségértékelés, melynek megvalósítása az oktatásban érdekelt feladata (szakmai szövetségek, hallgatói érdekvéköpiseleti szervezetek, a gazdasági élet szereplői, az intézményt választók, a felsőoktatási képzés „vevői”) és a minőségbiztosítási rendszerek, melyek kiépítéséről és hatékony működtetéséről az intézményeknek kell gondoskodniuk.

A minőség-ellenőrzés azt vizsgálja, hogy adott felsőoktatási intézmény milyen mértékben képes a jogszabályban meghatározott minőségi feltételek és követelmények betartására. Az ellenőrzést és a törvényességi felügyeletet az akkreditációs eljárás valósítja meg.

A minőségértékelés során a felsőoktatási intézményt különböző szempontok alapján értékelik, ami elsősorban tájékoztató jellegű. Így például az önértékelés is a minőségértékelést segítő eljárás-ként működik. Ma nincs olyan elfogadott értékelési eljárás, ami rendszerszinten hasonlítóan össze – bizonyos minőségmutatók (indikátorok) alapján – a felsőoktatási intézmények működését s adna összehasonlító információkat, tájékoztatást a felsőoktatásban érintett „vevők” (szülők, jövőd hallgatók vállalatok, intézmények, önkormányzatok) számára. Egyfajta értékelési kiindulópontot jelent a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató, a különböző statisztikai kiadványok összehasonlító elemzései, a sajtóban megjelenő, gyakran látványos elemeket hordó információ, a pályaválasztási vagy karrierjellegű feldolgozások sora.

A TQM FILOZÓFIA

A nagyszámú felsőoktatási minőségbiztosítási rendszer közül igen elterjedt a TQM (Total Quality Management) amelynek fogalmát igen változatosan használják. A TQM a felsőoktatás részvevőit, mint ügyfeleket középpontba állító szervezetvezetési filozófiától a munkatársak által használt minőségirányítási módszereken keresztül egészen addig a meggyőződésig terjed, amely szerint a felsőoktatásban a TQM olyan gyűjtőfogalom, amely alá sorolható be minden olyan eszköz, amely valamilyen formában a minőséghez kapcsolódik.

Esetünkben nincs különösebben jelentősége a definíciónak, de lényeges a módszer megvalósításának formája, mert

- a) a TQM megvalósítható valódi szervezetvezetési eszközként, amellyel felelősen lehet dolgozni a szervezetspecifikus minőségi kultúra kiépítésén,
- b) másrészt lehet használni deklarált jelszöként, mely nem más, mint egy piaci termék, mellette pedig érvényesülhetnek más eszközök.

A hazai jogi keretek megfelelő alkalmat nyújtanak a minőséggel kapcsolatos intézkedések megvalósítására. Új megoldások és ötletek általában létező problémák megoldásakor születnek, amelyek rendkívül hatékonyak lehetnek, amennyiben alkalmazásukkor figyelembe veszik a felsőoktatási folyamatot, az intézmény, a szervezet viszonyait. A tapasztalat szerint a minőségi rendszerek alkalmazásával, idővel egyfajta átalakulás megy végbe, amely során a vezetési eszközökből vezetési jelszó (szlogen) vagy rutin lesz. Míg az előbbi egyszerűen sikeres minőségorientált vezetési gyakorlatot (good management practice) jelent, utóbbi olyan termék, amelyeket különböző változatokban készen lehet átvenni. A felsőoktatási minőségbiztosítás egyfajta adaptációs folyamat eredménye. Ez racionális magatartásnak tűnik, mert az új vezetési módszereket, minőségi felfogást nemcsak racionálisnak, hanem jobbnak, innovatívnak és progresszívnak tartják, és aki ezt képviseli, maga is ilyen besorolást kap. Ehhez képest a tényleges minőségi módszerek megfelelő hozzáigazítása a szervezeti feltételekhez másodlagos feladatnak tűnik, a sikert a megvalósítás önmaga szavatolja.

Az európai unió stratégiai értéként tartja számon az oktatás, képzés, ezen belül a felsőoktatás kérdéseit. Ennek nemzeti fejlesztéséhez különböző rövid- és hosszútávú támogatásokat nyújt töb-

bek között pályázatok formájában. Ilyen pályázati rendszerben volt elérhető az Önértékelési modell a felsőoktatási intézmények humán erőforrásainak fejlesztéséért projekt is.

A szervezéstudomány a szervezetekkel kapcsolatban jelentős elemnek tartja a szervezeti önértékelés rendszerének kialakítását és fenntartását. Az EFQM modellen alapuló önértékelés számos szervezet tevékenységi körébe épült be. Az önértékelési kultúra bevezetésében kulcsszerepet játszik a szervezetek vezetőinek és meghatározó munkatársainak felelőssége, tudatossága, a szervezet eredményessége érdekében teendő intézkedések megtétele. Mindehhez a felsőoktatási szervezet humán erőforrásai fejlesztése szükséges, hogy a bevezetendő és alkalmazandó eljárás alapjai megteremtődjenek. A humán erőforrás fejlesztés az önértékelési eljárások egyik feltétele.

Az oktatási és munkaerő-piaci versenyhelyzetbe került felsőoktatás szükségszerűen vizsgálja át keretrendszerének formáit és tartalmát, hogy minél sikeresebben vegyen részt a felsőoktatási térségben. A program sikerességéhez a vezetői irányultság, az eredményes önértékelési csoportmunka, az ehhez szükséges adatgyűjtés, a RADAR-logika, konszenzusos pontozás az önértékelés során olyan tények, amelyek a szervezet stratégiai irányát is jelzik. A folyamatban az egymásra épülő modulokból álló és a stratégiai program megvalósításának támogatását célzó képzési program elektronikus formában eszköze a távoktatásnak. A program túlmutat a csak önértékelés (EFQM) céljain. A felsőoktatási szervezetek fontos társadalmi szerepet töltenek be, mert a legtágabb értelemben vett kultúra átadói a fiatal felnőttek (hallgatók), ezáltal a társadalom legdinamikusabb rétege számára. Ez a szervezeti kultúra állandó fejlesztését kívánja, amelyhez az önértékelési eszközök kellő segítséget nyújtanak. A felsőoktatásban meggyökeresedett hagyományok, a befolyásoló hierarchiák, viselkedési minták és értékek a szervezetek működésével kapcsolatban nem igen tarthatók fenn hosszútávon. Amikor a felsőoktatási szervezeti kultúrát vizsgáljuk, azt kettős jellegűnek tartjuk. Egyrészt, mint szervezeti kultúrát, folyamatot, amely az oktatás szereplőinek folyamatos interakcióiban fejlődik másrészt, mint tudásterméket, amely egyszerre jöhet létre tradíció, szervezeti struktúra, oktatói és hallgatói viselkedési minták stb. eredőjeként. Ebben a rendszerben az önértékelési modell egyben a digitális demokrácia modellje is, amelyben érvényesül a közvetlen részvételen alapuló konszenzuális demokrácia modellje. Erre a jogi feltetelek biztosítottak.

A minőségbiztosítás tekintetében a távoktatás ösztönzési illetve szolgáltatásexpanzív stratégia. Ehhez olyan minőségügyi felkészítés szükséges, amely a szervezet egészére rendszerelven kidolgozott eszközrendszert nyújt a minőségbiztosítás érvényesítésére.

ÖNÉRTÉKELÉS PARTNERALAPON

A Dunaújvárosi Főiskola konzorciuma 2005-ben magasra értékelt pályázatot nyert a magyar HEFOP. 3. 3. 1. Projektben. A pályázat három főterülete A/ Korszerű vezetési módszerek a felsőoktatásban, B/ Felsőoktatási minőségmenedzsment, és C/ Korszerű pedagógiai módszerek a felsőoktatásban sokoldalúan feldolgozott formában elektronikus úton juttatja el a rendszerelvű ismereteket a négy felsőoktatási intézmény célcsoportjához (Dunaújvárosi Főiskola, Kodolányi János Főiskola, Pécsi Tudományegyetem, Széchenyi István Egyetem). Az egyes főterületeken belül szoros koncentrációval készült anyagok állnak rendelkezésre. A program vezetői és oktatói célcsoportokra irányul.

Az egyes területek szerkezete:

Az A. csoporton belül:

A1. Adatokra épített stratégiai tervezés, A2. Innováció menedzsment a felsőoktatásban, A3. Változásmenedzsment a felsőoktatásban, A4. Emberi Erőforrás Menedzsment a felsőoktatásban – humán kontrolling, A5. Projektmenedzsment A6. Csoportos kreatív technikák a problémamegoldásban, A7. Konfliktuskezelési technikák.

A B csoporton belül:

B1. A. TQM szemlélet a felsőoktatásban, B2. Partnerközpontú szervezetek – szolgáltatások minőségirányítása, B3. Minőségügyi eszközök – mutatószámok alkalmazása a felsőoktatásban, B4. Önértékelés a felsőoktatásban, EFQM, B5. Minőségköltségek a felsőoktatásban.

A C csoporton belül:

A felsőoktatás oktatási, képzési területeit a C1. A felsőoktatás pedagógiai-pszichológiai alapjai, C2. Oktatási folyamat a felsőoktatásban, C3. Korszerű pedagógiai módszerek a felsőoktatásban, C4. A pedagógiai értékelés, C5. Life-long learning a felsőoktatásban foglalta össze.

TÁVOKTATÁSI TUDÁSTRANSZFER

A magyar felsőoktatásban érvényesülő minőségbiztosítás az európai felsőoktatási régió Bologna-által meghatározott minőségbiztosítás része. Mint említettük, a felsőoktatás részére kínálgató vagy kényszerítő versenytér lett nemzetközi. Ezzel a felsőoktatási intézményekkel szembeni igények különböző körei lettek a nemzetközi (bármilyen) környezet által meghatározottak, nem pedig kizárólag a nemzetközi kompatibilitást igénylő követelmények érvényesülése dominál. Ebben a helyzetben a minőségbiztosítás oktatásának és az önértékelés általános bevezetésének eszköze a távoktatás, ezzel a tudástranszfer által fenntartható állandó változás, a folyamatos megújulás a minőségbiztosítás érdekében.

Az önértékelési rendszer kialakítása és elterjesztése során az intézmények szembesülnek a minőséggel való törődés rendszerelvű felelősségével. Gyakorlattá válik a stratégiai tervezés, az innovációs lehetőségek feltárása, az ehhez szükséges emberi erőforrás háttér megfelelő kialakítása, a folyamat pedagógiai tudatosságának elmélyítése. Mindez a működési fejlesztés a partneri igények figyelembevétele növeli az elismerést a hazai és külföldi oktatási intézmények, valamint a gazdasági szervezetek részéről, így a felsőoktatás, illetve egyes intézményei jobb pozícióhoz és elismertséghez juthatnak a piacon.

JUHÁSZ ATTILA

REGIONÁLIS EGYETEM, LOKÁLIS IDENTITÁS

ABSZTRAKT

Dolgozatunkban a lokális identitást vizsgáljuk. A szakirodalomban általában a lokalitás szintjének a települést választják. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a kistérség mint területi egység hogyan határozza meg a társadalmi cselekvést olyan fiatal felnőttek esetén akik – s ez többségükre igaz – diplomájuk megszerzése miatt elhagyták szülőföldjüket.

LOKALITÁS

Lokális identitáson azon társadalmi kölcsönhatások, emlékek, emóciók és kulturális események/ szokások összességét értjük, amely alapján az egyén cselekvéseit szervezi, s mellyel egy meghatározott földrajzi egységhez kötődik.

A lokális vagy helyi identitás – ezeket szinonimaként fogjuk használni – a szociológiai kutatásokban nagyon sokáig háttérbe szorult. A rendszerváltás előtt a hatalom teljesen elnémította a civil kezdeményezéseket illetve autonómia törekvéseket (A. Gergely 1987), amelyeknek az azóta eltelt időszakban kellett (volna) megtanulniuk a létezésükhöz illetve fejlődésükhöz szükséges technikákat. (Csatári 2003, Petrás 2005) A globalizáció jelenségeit vizsgáló és városszociológiai irodalomban is egyre többször találkozhatunk a kérdéskörrel. A lokalitás erősödése a helyi civil társadalom globalizációra adott válaszként jelenik meg. A kistérségek – s ezt Európai Unió is kezdi felismerni –, fontos szerepet játszh(a)t(nak például a kulturális örökség átadásában, az életminőség alakulásában. (Rechnitzer-Smahó 2000) Elmondhatjuk, hogy „...a lokális és regionális identitások előtérbe helyeződéséhez több olyan tényező is hozzájárul, amelyeknek hatása még tartósnak ígérkezik. E tényezők között van helyi, endogén folyamat, globális trend és politikai megfontolás egyaránt.” (Bíró 2002)

Nagyon gyakran összekapcsolják a fogalmat az interetnikus kapcsolatok kutatásával (Szarka 2006, Bodó 2002), az etnikai identitással, de bizonyosak lehetünk abban, hogy nem csupán ebben a kontextusban van értelme foglalkozni az identitás ezen szegmensével.

Kétségtelen, hogy a világ, a földrész, az ország melyben élünk meghatároz minket. Ha azonban kisebb egységeket szeretnénk választani összehasonlításához nem teljesen világos, hogy miért épp a kistérség mellett döntünk.

A lokális identitás szintje lehetne a régió, azonban az 1996-ban létrehozott egységeknek mind- ezidáig nem sikerült gyökeret verniük a közgondolkodásban (sem). A megye mint következő egység már rendelkezik történelmi hagyománnyal, de a rendszerváltás óta szerepe csökken, egyes politikai erők a megyerendszer eltörlését szorgalmazzák, s manapság leginkább intézményfenntartóként jelenik meg. A települési önkormányzatok léptek a megyeiekkel egy szintre, vagy inkább helyükre. Ebből következik, hogy a megye identitásra gyakorolt hatása fokozatosan halványulni látszik.

A helyi identitás új terepe egyértelműen a kistérség, bár itt (1. Táblázat) a kilencvenes évek trendjeit tüntetjük fel, de minden bizonnyal a mai napig tovább erősödtek ezek a központok köré szervezett települések, melyek a megye feladatait hivatottak átvenni. Történelmi hagyományai csak látszólag nincsenek, hiszen mindig is ez volt a lokális identitás alapja, még mielőtt az Únió vagy a KSH elnevezte/kialakította volna őket. A szülőfalu, és a szomszéd falvak, valamint a legközelebb-

bi nagyváros, ezek azok a téregységek, melyek évszázadok óta meghatározzák a társadalmi gondolkodást és cselekvést. A központi támogatások elosztásának rendszere is minden bizonnyal szerepet játszik abban, hogy a település, illetve tágabban a kistérség iránti elkötelezettség egyre inkább központi helyet foglal el az ott élők gondolkodásában. (Rechnitzer-Smahó 2000)

A vizsgálat éve	Lokálitás	Régió	Ország	Kelet-Európa	Európa	Világ
1992	16,2	35,6	39,1	0,2	6,2	3,7
1996						
Elsősorban	48,5	5,3	38,1	0,5	4,3	3,6
Másodsorban	21,1	12,2	20,7	1,0	16,0	5,1
(Az index azt mutatja, a lakosság hány %-a kötődik egy adott szinthez.)						

1. táblázat Az identitás indexei Magyarországon (százalék) Forrás: Böhm (2000)

A kistérségek növekvő szerepének fényében szeretnénk itt egy olyan elemzést bemutatni, amely a régió felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatók lokális kötődéseit, a lokalitással kapcsolatos attitűdjeit vizsgálja.

Arra a kérdésre keressük a választ, hogy egy kistérség valós gazdasági helyzete milyen mértékben realizálódik az onnan származó egyetemisták gondolkodásában, illetve hogyan befolyásol olyan (csak részben) gazdasági jellegű döntéseket, mint a szülőföldre való visszatérés a diplomaszerezés után. További kérdés, hogy a kistérségek ezen ökonómiai státusza milyen mértékben határoz meg más jellegű cselekvéseket, például a szabadidő eltöltését, vagy az értékpreferenciáikat.

Meg szeretnénk vizsgálni, hogy mivel magyarázható, hogy olyan diákok is vissza szeretnének térni szülőföldjükre, akiknek ott nagyon rosszak az elhelyezkedési esélyeik.

Kíváncsiak vagyunk arra is, hogy mekkora a Debreceni Egyetem gravitációs mezeje, azaz milyen távolságból képes idevonzani a hallgatókat, illetve, hogy ez milyen összefüggésben áll az itt tanuló hallgató kistérségi helyzetével.

Tisztában vagyunk a lokális identitás összetettségével. Ebben az írásban mi mégis csupán annak vizsgálatára vállalkozunk, hogy a kistérségek gazdasági helyzete miként befolyásol gazdasági jellegű döntéseket, illetve attól teljesen független (vagy függetlennek vélt) mutatókat.

A MINTA

Adatbázisunk az NKFP-26-0060/2002 számú kutatás keretein belül készítettük el. 952 fős, a Partium felsőoktatását tekintve karokra és nemi arányokra reprezentatív, elemszámmal arányos hallgatói mintánk alanyait a KSH kistérségi fejlettségi besorolása alapján 5 kategóriába soroltuk: lemaradó, stagnáló, felzárkózó, fejlődő és dinamikus fejlődő kistérségek (2. Táblázat). A hallgatók egy jelentős része (309 fő) két kistérségből: a debreceniből illetve a nyíregyháziból került ki.

Mintánkban a fiúk-lányok aránya 33-66%. Döntő többségük 1982-ben született (+/-2,3 év), a szüleik 1955-ben (+/-5,4 év). 62,8%-nak 1 testvére, 19,6%-nak 2, 11,7% egyke, 5,9%-nak 3 vagy több testvére van.

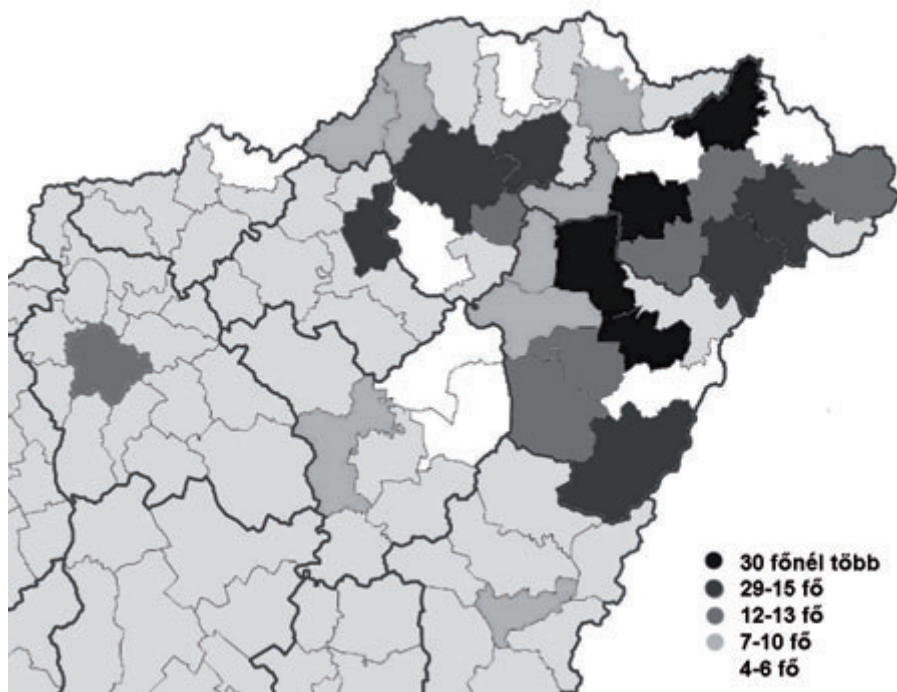
A minta jellemzően két jól elkülöníthető csoportra oszlik: lemaradó illetve stagnáló kisvárosi/falus, illetve fejlődő vagy dinamikus fejlődő megyeszékhelyről származó hallgatókra.

Az egyetem vonzáskörzete a korábbi kutatásokkal megegyező eredményeket mutat (Süli-Zakar és tsi 2005) (Az 1. ábrán a minta 92,8%-át közöljük, azokat a kistérségeket, amelyek legalább 4 hallgatóval szerepelnek az adatbázisban)

A kistérség fejlettsége	N	%
Iemaradó	149	15,7
stagnáló	148	15,5
felzárkózó	81	8,5
fejlődő	161	16,9
dinamikusn fejlődő	235	24,7
határon túli	109	11,4
Összes	883	92,8
Nem válaszolt	69	7,2
Összesen	952	100,0

2. táblázat A mintában szereplő hallgatók besorolása kistérségi fejlettség szerint

Látható, hogy csaknem minden hallgató az ország keleti, észak-keleti feléből származik, döntően az Észak-Alföldi és Észak-Magyarországi régióból. A válaszadóink 35,1%-a a debreceni és nyíregyházi kistérségben rendelkezik állandó lakhellyel.



1. ábra Hallgatók száma kistérségenként

KISTÉRSÉGEK HALLGATÓINAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Vizsgáljuk meg először a különböző kistérségek hallgatóit, aszerint, hogy milyen szüleik iskolázottsága. Ebben a tekintetben vártunk némi eltérést az egyes kistérségi típusok között. Szignifikáns különbséget találtunk: minél jobb gazdasági helyzetű a kistérség, általában annál magasabb a szülők átlagos iskolai végzettsége. Ebben az esetben a település típusok közötti általános trend rajzolódik ki a kistérségek fejlettsége változón keresztül.

Ha eltérő a szülők iskolai végzettsége, akkor minden bizonnyal más lesz a hallgatók családjainak vagyoni helyzete is. Ebben azonban semmilyen eltérést nem találtunk a térségek között. Mindenhol ugyanolyan arányban szerepelnek a mintában rossz anyagi háttérrel rendelkező, illetve jómódú hallgatók, az anyagi lehetőségeiket tehát nem a kistérség gazdasági helyzete determinálta. A településtípusok között ennek ellenére szignifikáns volt az eltérés.

Különbséget fedeztünk fel abban, hogy a hallgatók milyen típusú osztályban érettségiztek. A lemaradó illetve dinamikusan fejlődő kistérségekből inkább gimnazisták, a középső három fejlettségi szintről inkább szakközépiskolások jutottak be a régió felsőoktatásába.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogyan ítélik meg a várost ahol tanulnak, illetve szülőföldjük gazdasági helyzetét.

A következő kijelentéseket kellett értékelni 1-től 4-ig terjedő skálán aszerint, hogy mennyire igaz ideiglenes és állandó lakhelyükre: a település jó megélhetést nyújt lakóinak, a településen könnyen el fog helyezkedni végzettségével, otthon nagyobb megbecsülésben lenne része, a település jól ellátott árucikkkel, szolgáltatásokkal; a település jól megközelíthető, a település lakói jól tudják érvényesíteni közös érdekeiket, a település jó kulturális lehetőségeket nyújt.

Ezen szempontok alapján értékelni kellett azt a kistérséget, ahol felnőttek. Hipotézisünk szerint azt vártuk, hogy reálisan pontoznak majd a hallgatók, alacsonyabb értékeket kapnak a rossz helyzetben levő, magasabbakat a jobb gazdasági helyzetű kistérségek. Szignifikáns eredményeket találtunk minden esetben, kivéve a nagyobb megbecsülésre vonatkozó kérdés esetében, a csoportátlagok pedig kivétel nélkül minden esetben nőttek a kistérségek fejlettségével egyenes arányban.

Amikor ideiglenes lakhelyükről (tehát a felsőoktatási intézmény székhelyéről) kellett nyilatkozni, nem vártunk eltérő válaszokat a vizsgált hallgatói csoportok között. Mégis releváns különbségek vannak az elhelyezkedés, az árucikkkel való ellátottság, a megközelíthetőség és a kulturális javak tekintetében. Az eltérések között nem találtunk logikát, hacsak azt nem, hogy a dinamikusan fejlett kistérségekből származó hallgatók (Budapest, Eger, Debrecen) voltak a legpresszimistábbak minden kérdésben.

Ebből arra lehet következtetni, hogy ezek a hallgatók nem *kistérségre*, hanem elmaradott, határmenti, az ország keleti felén lévő *megyére* vagy *régióra* gondolnak, s minél jobb helyzetű térségből jönnek, annál erősebb ennek tudata.

Megvizsgáltuk, hogy a különböző gazdasági fejlettségű kistérségekből érkező hallgatók hogyan ítélik meg szüleik életmódját. Azt az eredményt kaptuk, hogy semmilyen összefüggés nincs a kistérség gazdasági helyzete és a válaszok között. Ugyanígy nem találunk különbséget továbbtanulási terveket illetően sem.

Meglepo eredményt kaptunk, mikor a különböző kistérségből származó hallgatók munka-attitűdjeit hasonlítottuk össze. Azt vártuk, hogy a minél rosszabb körülmények közül jön valaki, annál inkább fog dolgozni az egyetem ideje alatt, de pont ezzel ellentétes eredményeket kaptunk: leginkább a dinamikusan fejlődő kistérségek hallgatói dolgoznak egyetemi éveik alatt, és legkevésbé a lemaradó kistérségekből származók. Nincs különbség kistérségi szinten abban, hogy milyen összeg alatt nem volna hajlandó dolgozni az egyetem elvégzése után, mint ahogyan a külföldi munkavállalásra adott válaszokat illetően sem. A diákok munka-attitűdjeit részletesen elemzi Kóródi (2006).

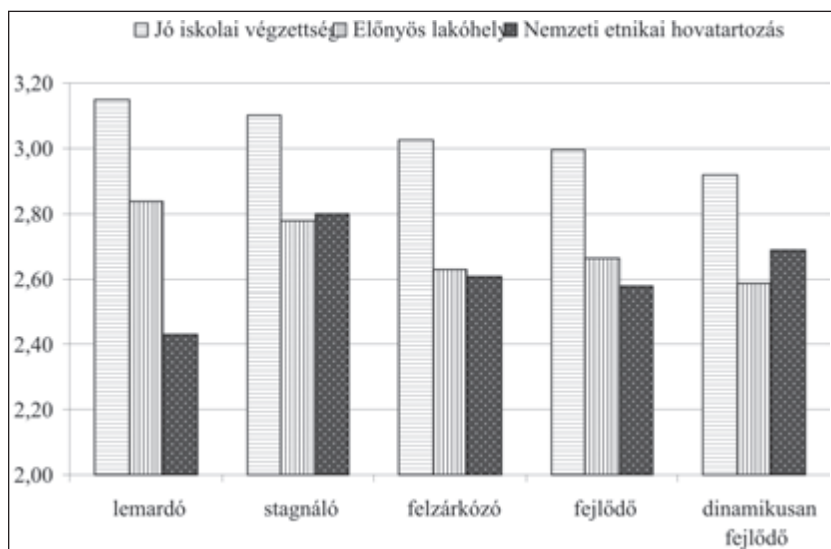
Szabadidő-felhasználást illetően a hallgatók nem különböznek egymástól, ahol találunk releváns eltérést (internetről letöltés, sétálás), ott egy harmadik változó (általában a kollégiumi lakhatás) megmagyarázza az eltéréseket.

Rákérdeztünk arra is, hogy mit gondolnak, mekkora szerepe van a sikerben bizonyos tényezőknek. A következő táblázatban (3. táblázat) az összes válaszadó véleményét közöljük, az átlagok szerint sorba rendezve ezeket, legfelül szerepeltetve a legfontosabbnak tartott tényezőt.

Mekkora szerepe van a sikerben. ...?	Átlagok
a jó kapcsolatoknak	3,80
idegen nyelvek ismeretének	3,60
a céltudatosságnak	3,55
az alkalmazkodóképességnek	3,50
a jó képességnek, tehetségnek	3,38
a szerencsének	3,30
a lifelong learning-nek	3,23
jó családi kapcsolatoknak	3,22
a kellemes megjelenésnek	3,22
a számítógépes ismereteknek	3,20
jó iskolai végzettségnek	3,04
jó anyagi helyzetnek	2,94
a kemény munkának	2,81
az előnyös lakhelynek	2,67
a nemzeti etnikai hovatartozásnak	2,60
a nemnek	2,35

1: egyáltalán nincs szerepe, 4: nagyon nagy szerepe van az adott tényezőnek

3. táblázat A sikeresség tényezői átlag szerint sorba rendezve



2. ábra Mekkora szerepe van a sikerben...?

Mint látható, a jó kapcsolatok szerepelnek az első helyen, ami nem meglepő, hiszen egyes becslések szerint az állások (legalább) hatvan százalékát informális csatornákon keresztül töltik be (Bálint és tsi 2003), s ezzel úgy tűnik a hallgatók is tisztában vannak. Nincs meglepetés a következőkben sem, a nyelvtudás a céltudatosság, alkalmazkodóképesség, ami viszont meglepő – s talán mutat valamit a mai hallgatók értékrendjéről –, hogy a kemény munka csupán hátulról a negyedik helyet tudta megcsípni.

Ezen kérdésekre adott válaszokban három esetben találtunk szignifikáns eltérést a kistérségek között (2.ábra). Teljesen nyilvánvaló – és nem is annyira meglepő –, hogy minél rosszabb helyzetű kistérségből jön valaki, annál fontosabbnak véli a jó iskolai végzettséget illetve az előnyös lakóhelyet, hiszen épp ezért döntött a migráció mellett. A fiúk szignifikánsan kevésbé tartják fontosnak az iskolai végzettséget.

Ami viszont nem világos, hogy az etnikai hovatartozás miért mutat ekkora eltéréseket. Láthatóan nem a gazdasági fejlettséggel áll kapcsolatban, és nem is a határon túli hallgatók válaszai mozdítják el az átlagokat (őket leválogatjuk a kistérségi összehasonlítások esetén).

A munkanélküliek aránya viszonylag magas: az anyák között 17, az apák között 19,2 %. Azon családok aránya, ahol egyik szülő sem dolgozik pedig 10%. Ez viszont nem áll összefüggésben a kistérség gazdasági fejlettségével.

KULTÚRA ÉS ÉRTÉKEK

A következőkben azt szeretnénk megvizsgálni, hogy megállja-e helyét az a hipotézisünk, mely szerint a kistérség gazdasági fejlettsége a gazdasági döntéseken túl más cselekvésekre is hatást gyakorol, például befolyásolja-e az onnan származó hallgatók kulturális szokásait.

A 4.Táblázatban a válaszadók átlagpontjai alapján sorba rendeztük a különböző szabadidős tevékenységeket. Jól látható, hogy a sorrendben alig-alig találunk eltéréseket a kistérségek között. Kontrollcsoportként feltüntetjük a határon túli hallgatók válaszait is, itt már tapasztalunk némi eltérést: ritkábban járnak plázákba és multiplex-moziba az ottaniak.

Ugyanezt a metodikát követve megvizsgáltunk a hallgatók értékpreferenciáit is, ahol hasonló eredményre jutottunk: a kistérségek között nem találtunk semmilyen különbséget, a határon túli hallgatók viszont több ponton is szignifikánsan eltérő sorrendet állítottak fel. Számukra –a korábbi kutatásokkal egybecsengően – sokkal fontosabb volt a vallás és a békés világ.

Ezen hipotézisünket tehát cáfolták az adatok. Magyarazatként három elképzelést szeretnénk vizolni.

Az egyik, hogy az egyetem elmosza a különbségeket, azaz a negyedéves hallgatók a felsőoktatásban eltöltött éveik alatt változáson mennek keresztül, szocializálódnak és egymáshoz igazítják – többek között – kulturális fogyasztási szokásaikat. (Róbert 2000)

A második, hogy a kulturális szokások és értékpreferenciák nem kötődnek a lokális identitáshoz, vagy hogy a gazdasági-jellegű döntésektől eltérően ezek nem kistérségi szinten válnak mérhetővé, hanem települési szinten. (Illetve nem megfelelő a kistérségek gazdasági besorolását alkalmazni, s így csoportokat létrehozni).

A harmadik lehetőség hogy már az egyetemre belépő hallgatók esetében sincsen különbség, de ezt kevésbé tartjuk valószínűnek.

Milyen gyakran jársz. ...	lemaradó	stagnáló	felzárkózó	fejlődő	dinamikusan fejlődő	határon túliak
társasági életet élni	1	1	1	1	1	2
könyvtárba	2	2	2	2	2	1
plázába	3	3	3	3	3	5
cukrászdába	4	5	5	4	6	4
könyvesboltba	5	4	4	5	4	3
kocsmába	6	6	6	6	5	7
multiplex moziba	7	8	7	7	7	16
bálba, mulatságba	8	7	8	8	8	6

múzeumba	9	11	12	11	14	<u>8</u>
fesztiválra	10	14	17	9	13	11
művelődési házba	11	12	13	15	15	12
könyvtárai koncertre	12	9	11	12	11	13
színházba	13	10	10	10	9	9
turkálóba	14	15	15	13	12	10
moziba	15	13	9	14	10	15
internetkávézóba	16	16	14	16	16	14
hangversenyre	17	17	16	17	17	17

4. táblázat Kulturális szokások kistérségi összehasonlítása

HOL VAN A KISTÉRSÉG?

Röviden szeretnénk az egyik lehetőséget megvizsgálni, összehasonlítjuk két kistérség, Debreceni és Nyíregyházi kistérség hallgatóit (állandó lakhelyről van szó) azaz feladva az eddigi kistérségi gazdasági csoportokat, „közelebb” megyünk a vizsgált csoporthoz. Azért ezt a két települést (és környékét) választjuk, mert itt rendelkezünk megfelelő elemszámmal az elemzéshez.

Úgy tűnik, néhány tényező esetében szignifikáns értékeket találunk amikor a két térség hallgatóinak szabadidő eltöltését hasonlítjuk össze. A debreceniek gyakrabban e-maileznek, járnak művész-moziba és könyvesboltba, míg a nyíregyházi hallgatók sportrendezvényen vesznek részt és társaságba járnak jóval gyakrabban mint a debreceniek.

Az értékek mentén még több eltérést találunk, szinte minden tényezőben szignifikáns különbséget mutatnak a két településről származó hallgatók: a belső harmónia, a hatalom, a szabadság, a társadalmi rend, az érdekes élet, élmények, az anyagi javak, pénz, a család biztonsága, a szerelem/boldogság tényezők rendre a nyíregyháziaknak fontosabbak, egyedül a vallásosság tekintetében van debreceni előny az átlagokat tekintve.

Egy bekezdés erejéig szeretnénk megvizsgálni néhány tényezőt a két kistérség összehasonlítása céljából. A hallgatók templomba járási gyakoriságában, szülői háttérében és családjuk anyagi lehetőségeit illetően nem találtunk szignifikáns eltéréseket. Anélkül, hogy ezeket a különbségeket értelmezni próbálnánk megállapíthatjuk, hogy a lokális identitás erős befolyással bír attól függetlenül vélt tényezőkre is. Ezen eltérések okait egy későbbi dolgozatban fogjuk vizsgálni.

ÖSSZEGZÉS

Dolgozatunkban a régió felsőoktatásának hallgatói körében megvizsgáltuk, hogy lehet-e a kistérség a lokális identitást meghatározó területi egység. Gazdasági jellegű döntéseket és cselekvéseket illetően úgy tűnik megfelelő a lokalitás szintjeként a kistérséget alapul venni.

Megállapítottuk azonban, hogy kulturális szokásokat és értékpreferenciákat illetően a gazdaságilag eltérő fejlettségű kistérségek között nincsen különbség. Tehát vagy kisebb egységet kell választanunk vagy az is lehetséges, hogy a lokális identitás nem határozza meg ezeket a tényezőket.

Utóbbi lehetőséget sikerült megcáfolnunk: az utolsó részben összehasonlítva két kistérséget azt találtuk, hogy értékpreferenciákat tekintve nem elég a kistérséget csoportosítva vizsgálni, s bár az identitást meghatározó területi egységek, közvetlen földrajzi környezetükben – azok történelmében és egyéb sajátosságaiban – kell keresnünk az eltérések okait.

Ezzel a gondolattal szeretnék kijelölni további kutatásunk útvonaltát: a későbbiekben meg fogjuk vizsgálni azt, hogy milyen tényezők befolyásolják az értékrendekben található eltéréseket, illetve

azt hogy ezek a preferenciák miként változnak időben, azaz a képzés ideje alatt lezajló értelmiségi-vé válás miként hat a fiatalok felsőoktatásban résztvevő csoportjára.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A. Gergely András 1987 : A „saját csoport” és az „etnocentrikus tudat” szerepe egy helyi közösség értékrendjében. In: *Helyi társadalom V. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete*, Budapest.
- Bálint Viktor- Lambert Gábor- Malotay Réka 2003. Mindennapi hálózataink. In: *Figyelő*, 2003,52.
- Bíró A. Zoltán 2002. A regionális identitás szerveződésének új formái. In: *Kisebbség-Kutatás*, 11.2
- Bodó Júlianna 2002. Lokális identitás és interetnikus kapcsolatok összefüggései egy esettanulmány kapcsán In: *Kisebbség-Kutatás*, 11.2.
- Bóhm Antal 2000. Térségi identitás Magyarországon. In: *Területfejlesztés és közigazgatás-szervezés. Magyarország az ezredfordulón* (szerk. Horváth Gy. - Pálné Kovács I.) MTA, Budapest, 111-125.
- Kóródi Márta 2006. Munkaértékek vizsgálata egyetemi és főiskolai hallgatók körében. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék könyvtára
- Petrás Ede 2005. Lokalizáció és lokális identitás a globalizáció korában. *Szociológiai Szemle* 2005,2. 85-98.
- Rechnitzer János- Smahó Melinda 2000. A humán erőforrások regionális sajátosságai az átmenetben. MTA-KTI könyvek. Forrás: <http://econ.core.hu/kiadvany/ktibook.html> @2006.05.13.
- Róbert Péter 2000. Bővülő felsőoktatás: ki jut be? In: *Educatio* 2000.1
- Süli-Zakar István – Teperics Károly – Ekéné Zamárdi Ilona – Kozma Gábor 2005. A kulturális gazdaság szerepe Debrecen versenyképességének fokozásában. In: *Enyedi György – Keresztély Krisztina (szerk.): A magyar városok kulturális gazdasága*. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ
- Szarka László 2006. A nemzeti azonosságtudat kistérségi sajátosságai. In: *Bakó Boglárka, Szoták Szilvia (szerk.): Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében*. Budapest, Gondolat Kiadó - MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Forrás: http://www.mta-ki.hu/docs/magyarlakta_kistersegek/kisterseg_szarka_laszlo.pdf

PETRÁS EDE

INTÉZMÉNY ÉS LOKALITÁS: A KISVÁROSI FŐISKOLÁK HELYI TÁRSADALOMFORMÁLÓ HATÁSA

I. AZ INTÉZMÉNYEK MŰKÖDÉSÉNEK LOKÁLIS VONATKOZÁSAI

Minden intézmény bonyolult kapcsolatrendszert alkot azzal a lokalitással, amelyben működik. Létevel, működésével folyamatosan formálja a környező világot, de e világ jellege, sajátos lokális miliője is rányomja bélyegét a benne működő intézményre.

Az intézmény által kifejtett hatások a lokális élet minden megnyilvánulását érintik valamilyen szinten. Így befolyást gyakorolnak a helyi gazdaságra, kulturális életre, de még az adott lokalitás környezeti állapotára is. E hatásokkal legalábbis megegyező fontosságú, ám a társadalomtudományos gondolkodásban jobbra még föltáratlan terület jelen tanulmány témája, az intézmények helyi társadalomformáló hatása.

Írásomban az intézmények és a telephelyükként szolgáló lokalitások viszonyának általános vonatkozásai felől közelítek a hazai felsőoktatási intézmények, s azokon belül is a kisvárosokban működő főiskolák helyi társadalomformáló hatása felé. Az írásomat záró esettanulmány egy kisvárosi főiskola konkrét példáján keresztül mutatja be az előzőleg érintett társadalmi jelenségek és folyamatok működésének egyik lehetséges útját.

I. 1. Intézmény és lokalitás

Jóllehet nem minden intézménynek tartozik deklarált céljai közé egy meghatározott helyi funkció betöltése, de a helyi gazdaságot – gazdálkodó szervezet lévén – kivétel nélkül minden intézmény befolyásolja valamilyen mértékben. Emellett, bár a lokalitás környezeti állapotára közvetlen hatást jobbra csak a termelésben és az igazgatásban résztvevő intézmények gyakorolnak, helyi fogyasztóként viszont mindegyikük működésének vannak környezeti vonatkozásai.

Gazdasági és környezeti hatásán túl, aktív vagy passzív módon minden intézmény részt vesz a lokális kultúra formálásában. Napjainkban a helyi intézményépítés egyenesen kulturális fejlesztési stratégiának tekinthető, mert a rendkívül gyorsan változó társadalmi környezetben gyakran egész rétegek kerülhetnek ki a hagyományos kulturális intézményrendszer hatóköréből (GERGELY 1991:5). Ezáltal fölértékelődik a tudatos, tervezett változások szerepe, melyek egyik lehetséges formája az alulról szerveződő, helyi intézmények kialakítása.

A helyi társadalomra gyakorolt hatás kivétel nélkül minden intézményre jellemző, egyrészt azért, hogy gazdasági, környezeti és kulturális vonatkozásaik végső soron a helyi társadalomban érvényesülnek, közvetlenül vagy közvetetten annak életét befolyásolják. Ezen túlmenően azonban van az intézmények működésének néhány olyan vonatkozása, amely bár kétségtávolan hatással van a többi területre is, mégis elsősorban helyi társadalomformáló szerepe a meghatározó. Az alábbiakban két olyan hazai empirikus vizsgálat eredményeit ismertetem, amelyekben a társadalmi vonatkozások vizsgálata hangsúlyosan jelenik meg.

Intézmény és helyi társadalom kapcsolatának sajátos példája Pusztafalu esete, melyet egy kitűnő szociográfiai munka ismertet (MÁTYUS 1987). E háromszáz főnél kevesebb lakosú, az országos településhálózatban erősen periférikus helyzetű község az elmúlt évtizedek során – többszörösen hátrányos helyzetének ellentmondva – nagy arányban megőrizte ifjúságát és ápolta helyi hagyományait. MÁTYUS szerint ennek legfőbb oka az, hogy mindig volt egy olyan, döntési jogkörrel bíró

csoport vagy személy, aki a falu közös érdekéért, az önfenntartáshoz szükséges együttműködésért lépett fel (Ibid:96).

A kollektivizálás előtti egyéni gazdálkodás korában a kollektív érdekeket a helyi közéletet irányító tehetősebb gazdák képviselték. A termelőszövetkezet létrehozásával ez megszűnt, s kezdetét vette egy új jelenség, a közösségtől független, családokon belüli értékelhalmozás. A helyi tanáccsal nem rendelkező faluban a közös érdek megfogalmazójává – a helyi származású elnököknek köszönhetően – a termelőszövetkezet vált, mely a település gazdasági fejlesztése mellett olyan nagyszabású, közösségi beruházásokat is megszervezett – valamint nyereségéből támogatott – mint a közműfejlesztés. Az 1970-es években bekövetkezett összevonást követően a termelőszövetkezet egy nagyobb, kívülről irányított egység tagszervezete lett, így már nem láthatta el korábbi közösségi funkcióját. A falu egyetlen „helyi intézménye” a református lelkészség maradt. Az addig nem különösebben vallásos településen néhány év alatt jelentősen megnőtt a részvétel az istentiszteleteken, megnőtt a lelkész tekintélye, és az egyház vált a közösségi élet és a társadalmi munka központjává (Ibid:96).

Pusztafalu példája kitűnően ábrázolja, hogyan őrizheti meg egy mértékadó helyi elit a mára kialakult intézményi keretek segítségével azt az informális ellenőrzést, amelyet a modernizáció előtti, kevésbé intézményesült lokális életben még a társadalmi státusza alapján gyakorolt.

A másik, kvantitatív módszerű kutatás a kistelepüléseken működő általános iskolák népességmegtartó képességét vizsgálja (IMRE 2004). Megállapítja, hogy az iskolaalapítás, a pozitív vándorlási különbözet, a gyermekek számának növekedése és a helyi gazdaság jó helyzete között statisztikai összefüggés van, míg az iskolájukat bezáró településeken negatív demográfiai és gazdasági folyamatok érvényesülnek. A szerző szerint az iskolaalapítás ill. -bezárás inkább következménye mint oka a többi változónak, de állítását nem tudja meggyőzően bizonyítani.

Ha konkrét településfejlesztő hatásuk nem is nyert igazolást, a vizsgálat értékes esettanulmányai mégis egyértelműen bizonyítják a kistelepüléseken működő iskolák fontos tudati-közérzeti hatását. A napjainkban történt alapítások, bővítések az esettanulmányokban szereplő összes településen egy jól működő helyi közösség vagy egyetlen nagy hatású személyiség tevékenységéhez köthetők. Az alapítás vagy bővítés kimondott célja minden esetben a helyi társadalom fennmaradása és a település fejlesztése volt, a helyi kezdeményezésre létrejött iskolák pedig gyorsan a közösségi és kulturális élet középpontjává váltak.

I. 2. Illegálisan működő intézmények?

A hazai helyi társadalmak általános jellemzője az intézményi deficit – a korszerű, hatékonyan működő helyi intézmények hiánya (GERGELY 1991). Ennek gyökerei az ötvenes évekig nyúlnak vissza, amikor az országban berendezkedő kommunista rezsim megszüntette a helyi közéletben mindaddig kulcsszerepet játszó egyesületeket, köröket, színházakat, folyóiratokat, magán- és egyházi iskolákat – máig kitöltetlen űrt hagyva a helyi társadalmak működésében (HEIT 1985:54). Ennek egyik legfontosabb következménye a lokális érdeket artikuláló és érvényesítő intézmények hiánya.

E hiányból fakadóan a lokális érdekek hazánkban elsősorban informális csatornákon keresztül érvényesülnek. A nyolcvanas évek újraéledő társadalomtudományának egyik első, megdöbbentő hatását fölfedezése volt, hogy néhány kiemelten kezelt térségen kívül a helyi fejlesztések döntően a helyi gazdasági szervezetek finanszírozásában vagy a helyi vezetők informális kapcsolatrendszere révén valósultak meg (VÁGI 1982, BÖHM 1987). Ez az érdekérvényesítési gyakorlat a kisebb méretű településekre (fálvakra és kisvárosokra) természetüknél fogva különösen jellemző volt, hiszen ezek helyi társadalma eleve diffúzabb és informálisabb a nagyobb városokénál (BÁNLAKY 1999:188), továbbá kisebb politikai és gazdasági súlyuk miatt kevesebb lehetőségük van a hivatalos intézményi csatornák használatára, a központi források megszerzésére.

A piaczgazdasági átalakulás következtében a helyi gazdaság szereplőinek lokális érdekérvényesítő tevékenysége jelentősen csökkent, viszont az érdekkifejező és -képviselő mechanizmusok még napjainkban is jórészt informális csatornákon keresztül működnek (már ahol működnek egyáltalán). A két évtizeddel korábbi és a jelenlegi helyzet közös vonása az, hogy a meglévő intézmények továbbra is hajlamosak az intézményi deficitből fakadó vákuum kitöltésére.

A helyi intézmények vezetői viszonylag szabadon rendelkeznek az intézmény működéséhez rendelkezésre álló, gyakran a településen kívülről származó források felett, és sok esetben az egész helyi életet befolyásoló döntési kompetenciával bírnak. E forrásokat a vezető – különösen, ha valamilyen fokú helyi kötődéssel is rendelkezik – a pusztán intézményi érdekek mellett könnyen fölhasználhatja a helyi társadalom javára is. Példának okáért a településen kívüli finanszírozással, oktatás céljából fenntartott gimnázium igazgatója az intézmény egyes erőforrásait (tantermek, világítás, fűtés, presztízs stb.) hivatalos funkciójukon túl fölhasználhatja a helyi közösségi élet támogatására (pl. egy helyi rendezvény, társaskör befogadására) vagy éppen valamely, a helyi társadalom számára fontos tevékenység (pl. nyári táboroztatás) folytatására.

Bár e széles körben elterjedt gyakorlat sok település számára igen kedvező, mégis fölvet egy súlyos problémát: a helyi intézmények illegális működésének kérdését. Az az intézmény ugyanis, amely a számára biztosított forrásokat nem a fenntartói szándéknak megfelelően, hanem saját célkitűzései szerint használja föl, szigorúan megítélve illegálisan jár el (LANTOS 2001:23).

A lokális társadalmak informalitását és a helyi intézmények „illegális” működését a témával foglalkozó szakirodalom alapvetően kétféleképpen értékeli. Az egyik álláspont (BÁNLAKY 1999, KOZMA 2004, NAGY 2003) a funkcionális megközelítésen alapul. Eszerint az intézmény hivatalos feladatát tükröző manifeszt funkciókon túl minden intézménynek vannak látens funkciói is, amelyek szerepe bizonyos esetekben akár fontosabb is lehet a manifeszt funkciókénál. Az informális mezőben birtokolt befolyások kialakulása a helyi társadalom önszerveződésekként értelmezhető. Kedvező esetben a helyi hatalmi struktúra rendező elvévé válhat, s később még akár intézményesülhet is.

A másik, kritikusabb megközelítés képviselői (A. GERGELY 1993, BÖHM 2002) ezzel szemben az informális működés káros társadalmi hatásait hangsúlyozzák. Szerintük a helyi társadalmak ilyen működése egyfelől erkölcsileg helytelen, másfelől pedig a társadalmi részvétel hiányához vezet. A. GERGELY szerint e gyakorlat a lokalitásnál magasabb szinteken is romboló következményekkel jár, amennyiben a térségi vagy regionális együttműködés ellenében, a települések közötti rivalizálás irányában hat (A. GERGELY 1993:61).

Jómagam alapvetően egyetértek azzal, hogy a helyi társadalmak informális jellege ill. a helyi intézmények „illegális” működése számottevően hátráltatja egy nyugati típusú, a demokratikus részvételen alapuló társadalom kialakulását. Ám ezzel együtt is inkább a funkcionális szemlélethez érzem magam közelebb, mert napjainkban ezek az informális csatornák sok helyi társadalom számára a fennmaradás egyetlen lehetőségét jelentik.

A funkcionális szemlélet mellett szól egy az iskolatanácsokat vizsgáló empirikus kutatás is (HALÁSZ 1990), melynek eredményei arra engednek következtetni, hogy az informális érdekérvényesítés beidegződött gyakorlata egy demokratikus társadalmi átalakulás esetén még előnyt is jelenthet a lokalitás számára, amennyiben a jól működő informális kapcsolatokkal rendelkező településeken a makrotársadalmi környezet változásának hatására ezek a kapcsolatok igen hamar formalizálódtak és intézményesültek (Ibid:53-59).

Az informalitás és az intézményi „illegálitás” – a nyolcvanas évek hazai társadalomkutatóinak vélekedésével ellentétben – nem csupán magyar vagy közép-európai jelenség. GRÉMION szerint a lokális önszerveződési és érdekérvényesítési folyamatok megerősödésének oka a szélsőséges centralizáció, így ezek valamilyen formája minden központosított államban megfigyelhető. A francia lokalitások működését elemezve megállapítja, hogy a helyi társadalmak kulcsfigurái az ún. notabi-

litások: kívülről álló szerv (pl. az állam vagy egy vállalat) által delegált és fizetett tisztviselők, gazdasági vezetők, akik rendelkeznek valamekkora közhatalom fölött, és ezt a – nem a helyi társadalom által rájuk ruházott – hatalmat helyi szinten azzal igyekeznek legitimálni, hogy hatáskörüket gyakorolván nem csak az általuk képviselt intézmény, hanem a tőlük valamilyen mértékben függő helyzeti helyi társadalom érdekeit is képviselik (GRÉMION 1976:167).

A notabilizmus ebben az értelemben a helyi hatalomgyakorlás egy lehetséges módja, melynek lényeges vonásai a tekintély, a bizalom, a kölcsönös kompromisszumok és egy sajátos, az egész érdekérvényesítési rendszerben jelen lévő alkudozási folyamat. A főntebb már taglalt, kétségtelen hátrányok mellett a notabilizmusnak van néhány kedvező társadalmi hatása is. Ezek közül a legfontosabb a helyi társadalom valamilyen fokú védelme egy centralizált, a partikuláris érdekekkel szemben kevésbé toleráns makrotársadalmi környezetben. Egy másik előnye, hogy a sikeres alkudozási, kijárási tevékenység erősíti a notabilitás pozícióját a helyi társadalomban, ezáltal elősegíti egy széles támogatottságú, hatékony helyi hatalom kialakulását. Ezen túlmenően, a központi akarat és a helyi érdekek közötti folyamatos kompromisszumkeresés által nemzeti szinten is jelentős mértékben hozzájárul a társadalmi stabilitás fönntartásához, erősítéséhez (Ibid:172).

A notabilizmus kialakulásának oka tehát nem a helyi társadalmakban, hanem a helyi szerveket maga alá rendelő, bürokratikus államhatalomban rejlik, mely a helyi társadalom sajátos, paternalista jellegű védelmének igényét váltja ki a közfeladatukat komolyan vevő helyi vezetőkől (Ibid:261).

A jelenség szakirodalmi megítélésének áttekintése, továbbá a hazai empirikus vizsgálat és a francia példa értelmezése alapján megállapítható, hogy a jogi értelemben illegálisan működő hazai intézmények fontos társadalmi funkciókat látnak el elsősorban lokális, de bizonyos tekintetben nemzeti szinten is. Éppen ezért tartom szükségesnek az intézmények helyi társadalomformáló hatásának vizsgálatát, hiszen jelenkori világunk elsőrangú fontosságú kérdése, hogy az állami akaraton túl most már a globális érdekeknek is mindinkább kiszolgáltatott lokalitás mi módon képes megőrizni valamit a maga egyedi, helyi jellegéből.

II. FŐISKOLA ÉS LOKALITÁS

II. 1. A felsőoktatási intézmények hatása térségük gazdaságára

A főiskolák helyi társadalomformáló hatása fő kutatási témaként tudomásom szerint máig nem fordult elő a szakirodalomban. A téma közvetlen előzménye az angolszász közgazdaságtudományban született, amikor a hetvenes évek elején néhány kutatás azt kezdte vizsgálni, hogy a felsőoktatási intézmények milyen hatást gyakorolnak térségük gazdasági életére. Az első ilyen irányú kutatásokat (pl. COOKE 1970, CAFFERY – ISAACS 1971) általában periférikus fekvésű, hátrányos helyzetű területeken működő főiskolák és egyetemek kezdeményezték. A téma hamar divatossá vált, mivel az azóta is egyre-másra születő intézményi hatástanulmányok egyik fontos célja az volt, hogy rámutassanak a felsőoktatás szélesebb gazdasági hasznára, térségfejlesztő képességére, s ezáltal megszerezzenek bizonyos központi pénzforrásokat az adott intézmény számára.

Az legkorábbi vizsgálatok tárgya általában az intézmények regionális hatása volt (pl. BROWN-RIGG 1973), de később számos települési vagy kistérségi szintű elemzés is született (pl. BLEANEY et al 1992). Az elmúlt három és fél évtized hatásvizsgálatainak egyik legelterjedtebb módszere az input-output analízis, amely számba veszi a felsőoktatási intézmény mint gazdálkodó, munkaadó és hallgatókat vonzó szervezet működésével járó azonnali bevételeket (inputok) ill. a felsőoktatás tudástermelő, emberi erőforrás-fejlesztő és kutatási-fejlesztési tevékenységéből származó, hosszabb távon realizálódó előnyöket (outputok).

Az inputok fontos hányadát alkotja az intézmények közvetlen bevételnövelő hatása, mely az alkalmazzottak munkabérében és a különböző hallgatói jövedelmekben, hitelekben jelenik meg. To-

vábbi előnyt jelentenek a térség gazdasága számára az intézményi megrendelések, amelyek növelik a helyi vállalkozások bevételeit s ezen keresztül az általuk fenntartott munkahelyek számát. Ehhez járul még a hallgatói szükségleteket kielégítő szolgáltatások bevételeinek és munkahelyeinek növekedése, az intézmény külső finanszírozású (pl. átképzési forrásokból megvalósuló) programjainak bevételnövelő ill. munkahelyteremtő hatása, valamint azon diákok fogyasztása, akik az intézmény hiányában másutt tanulnának vagy egyáltalán nem tanulnának (LEWIS 1988:58).

Az output hatások rendkívül szerteágazóak, valamilyen módon a helyi gazdasági élet szinte minden szegmensét érintik. Ilyenek pl. a magasán kvalifikált oktatók és kutatók bevándorlása, új gazdasági szereplők vonzása és a már meglévők megtartása, vagy a tudástőke gyarapítása.

A hazai társadalomtudományban, bár az iskola és a helyi gazdaság kapcsolatának gondolata már a nyolcvanas évek derekán fölmerült (KOZMA 1987), konkrét hatásvizsgálatra azonban csupán az elmúlt évtized folyamán, egyetlen intézmény esetében került sor. E kutatás a győri Szent István Főiskola, majd időközben Szent István Egyetem gazdaságfejlesztő hatását vizsgálta, kizárólag Győr városára koncentrálna. A kutatás döntően a főntebb ismertett nemzetközi kutatások elméleti és módszertani háttérét alkalmazta, azonban – a nyugati társadalmaktól sok tekintetben különböző hazai környezetből kifolyólag – némileg eltérő nézőpontból közelített a témához, és számos új eredményt is fölmutatott.

Az egyik ilyen eredmény az a megfigyelés, hogy intézményeiken keresztül voltaképpen a lokális gazdaságok versengenek a felsőoktatási rendszeren keresztül elosztott közpénzekért (RECHNITZER – HARDI 2003:61). Egy további újszerű vonása a győri vizsgálatnak a hallgatók jövőtervének megkérdezése, miáltal jóval pontosabb képet kaphatunk az intézmény helyben érvényesülő emberi erőforrás-fejlesztő hatásáról, mintha a külföldi vizsgálatokban használt matematikai számításokat alkalmaznánk.

További újdonság, hogy a gazdaságfejlesztő hatások mellett szó esik néhány olyan hatásról is, amelyek már egyértelműen a helyi társadalomra vonatkoznak. Ezek közül az egyik az a jellegzetes arculat, rang és szellemi pezsgés, amelyet a tudományok, művészetek jelenléte ill. az oktatók és hallgatók átlagosnál magasabb kulturális igényei kölcsönöznek a városnak (BÖHM et al 2000:8). Egy másik fontos tényező az, hogy a hallgatók potenciálisan az intézményen belül, annak légkörében szocializálódnak értelmiségivé, vagy akár aktív, lokális öntudattal rendelkező lakópolgárrá (Ibid:23).

II. 2. Kisvárosi főiskolák

Az intézmények helyi társadalomformáló hatása különösen erős lehet kisvárosi környezetben. Ennek egyik oka e településtípus mérete, mely elég nagy ahhoz, hogy ne legyen ráutalva mindennapi szükségleteivel valamely más településre, ezáltal viszonylag magas a helyi életben teljes személyiségükkel részt vevő lakosok aránya; ám elég kicsi is ahhoz, hogy a lakosság többsége élete során valamilyen szinten kapcsolatba kerüljön a korlátozott számú, térben erősen koncentrálódó helyi intézménnyel.

Egy másik ok a kisvárosok sajátos központi, szolgáltató szerepköre, amelynek következtében a kisvárosi intézmények túlmutatnak városuk határán, s a helyieken kívül egy nagyobb térség lakosságát is ellátják – esetleg kis részben foglalkoztatják, ily módon integrálva városukba a vonzáskörzet emberi, kulturális, demográfiai és gazdasági erőforrásait. Mindez tovább növeli jelentőségüket a helyi társadalom szempontjából.

Mindezekon túl a kisvárosok olyan sajátos társadalmi minőséget jelentenek, amelyben meghatározó szerepe van a helyi társadalom működésének. Az öngazgatás és a polgári aktivitás városi hagyományai egyesülnek a kis méretből fakadó viszonylagos társadalmi egységgel, ahol a lokalitás még közvetlen vonatkoztatási keretet jelent a benne élők számára (BÁNLAKY 1999:187).

A helyi intézmények különös fontosságára világít rá a kisvárosok szempontjából ERDEI tézise, miszerint a várost nem pusztán lakói összessége, hanem a lakóház, az iroda, a templom, a piac, az iskola, a színház és a többi hasonló intézmény sajátos egysége alkotja (ERDEI 1974:19). Ezek az intézmények városiasabbá teszik településüket azáltal, hogy városias épületet, városi foglalkozású embereket, vagyis városias kultúrát teremtenek bennük (Ibid:178) – ami a nagyobb falvaktól inkább miliőjükben mint méretükben különböző kisvárosok számára kiemelkedő fontosságú. Hasonló értelemben állapítja meg CSATÁRI, hogy a kisvárosok esetében különösen erős a helyi kulturális intézmények térszervező, urbanizáló ereje (CSATÁRI 2003).

A vidékükhez sok szállal kötődő, a környező települések gazdasági, kulturális és demográfiai erőforrásaira fokozottan ráutalt kisvárosok számára éppen ezért hatalmas kihívást jelent, hogy napjainkban erőteljesen csökken a kisvárosok szolgáltató funkcióinak jelentősége (ENYEDI 2000:117). A kialakuló információs társadalomban ugyanis az átlagnál magasabb igényszintű, fizetőképes középrétegek egyre inkább megengedhetik maguknak, hogy a távolabb fekvő, nagyobb központok magasabb színvonalú szolgáltatásait vegyék igénybe, aminek hosszabb távon a helyi szolgáltatások minőségének csökkenése, a városias miliő halványulása ill. gazdasági visszaesés lesz a következménye.

ENYEDI szerint a jövőben csak azok a kis- és középvárosok nem indulnak majd hanyatlásnak, amelyek valamilyen különleges, egyedi funkcióra tesznek szert. Ilyen funkciót tölthetnek be többek között az egyetemek és főiskolák, melyek amellett, hogy nagy vonzáskörzetű, a napi gazdaságtól viszonylag független intézmények, még a helyi társadalom szellemi tőkéjére is jótékony hatást gyakorolnak (Ibid:118).

A jelentősebb városi múlttal rendelkező kisvárosok esetében még alkalmasabbá teszi a főiskolákat e funkció betöltésére az a történelmi hagyomány, hogy a legtöbb ilyen város szellemi élete korábban évszázadokon keresztül egy-egy középiskola köré szerveződött (ld. pl. HEIT 1985:55, KAMARÁS 1987:132). Ezeknek az iskoláknak a tanárai általában a helyi közélet megbecsült személyiségei voltak, végzett diákjaik pedig nagy eséllyel válhattak a helyi elit tagjaivá, minek következtében az iskolák légköre, oktató és nevelő tevékenysége nagyban meghatározta a helyi társadalom értékét és működését. A lokális identitással foglalkozó kutatások (pl. GEREBEN 2005, A. GERGELY 1996) tapasztalatai alapján föltételezhető, hogy középiskola erős lokális beágyazottságának tapasztalata igen mélyen belegyökerezett a kisvárosi társadalmi tudatba. Így egy erre fogékony főiskolai vezetés minden bizonnyal ma is könnyen elérheti, hogy az intézmény városa szellemi életének központjává váljék.

A témában folytatott külföldi empirikus vizsgálatok eredményei szerint a kisvárosi főiskolák által ellátott funkciók lényegében beleillenek e településtípus hagyományosan alközponti, maguk és vonzáskörzetük számára szolgáltató jellegébe. Beiskolázási területük elsősorban városukra és annak közvetlen környékére terjed ki, így nem meglepő, hogy hallgatóik között igen magas a bejárók aránya. Egy további jellemzője ezen intézményeknek, hogy a helyi gazdaságra gyakorolt hatásukban kiemelkedő szerepet kap a hallgatók napi fogyasztási szükségleteit kielégítő kis boltok bevétele (STEINACKER 2005).

A kisvárosi környezetben működő felsőoktatási intézmények egyik sajátos típusa a Nyugat-Európában elterjedt regionális főiskola. Ezek az intézmények alacsony létszámúak, általában valamely kis- vagy középvárosban működnek, és egy szűkebb térség felsőoktatási igényeit elégítik ki. Néhány éves, a munkaerőpiac változásait rugalmasan követő szakképzést folytatnak, a környékbeli elhelyezkedés ígérétét nyújtva hallgatóiknak. További fontos jellemzőjük, hogy bár a helyi társadalom szükségleteit elégítik ki, működésüket általában központi (állami vagy uniós) forrásokból finanszírozzák (KOZMA 2002:15).

A magyar társadalomban a városi lét és a városias életforma egyik fontos velejárója annak igénye, hogy a városban és vonzáskörzetében fölnövekvő ifjúság a város falain belül végezhesse el azokat

az iskolai tanulmányokat, melyek az általánosan elérni vágyott középosztályi életpálya társadalmilag elfogadott minimumát képezik. Hazánkban a kilencvenes évektől zajló felsőoktatási expanzió következtében e minimumot egyre inkább a felsőfokú végzettség jelenti (KOZMA 1998). Emiatt számos város elveszítette azt a – százegynéhány éve, az állami gimnázium alapításával már egyszer megszerzett – funkcióját, hogy a fönti igénynek eleget tegyen. Ebből a szempontból nézve teljesen érthetővé válik az az elsőre megdöbbentőnek látszó jelenség, hogy napjainkban az ország minden részében, a legkülönbélebb adottságú, felsőoktatási hagyománnyal sokszor egyáltalán nem rendelkező városok (pl. Mátészalka, Berettyóújfalú) tesznek komoly erőfeszítéseket egy saját főiskola vagy akár kihelyezett képzés megteremtésére.

A főiskolai képzések tömegesedése meglehetősen spontán módon, kaotikus formában valósul meg, az intézmények helyzetét nagyfokú bizonytalanság jellemzi. Ennek egyik oka magában az expanziós folyamatban rejlik, amely – a téma hazai szaktekintélye szerint – még napjainkban is a gyorsulás szakaszában van (Ibid.:8), miáltal a felsőoktatási intézményekre egyre növekvő, további bővülést követelő nyomás nehezedik a társadalom részéről. A kaotikus helyzet másik oka a központi szabályozás hiányos volta, az intézkedések ad hoc jellege ill. az utóbbi néhány év során érvényesülő kormányzati politika, mely a bolognai döntések megvalósítása címén korlátozni próbálja a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számát.

Mivel ez a felsőoktatási politika ellentétben van a hazai és nemzetközi társadalmi tendenciákkal, ezért hosszabb távon valószínűleg nem fogja számottevően befolyásolni az expanzió folyamatát. A közeljövőben viszont kétségkívül konzerválja a főiskolák helyzetének bizonytalanságát, és további súlyos konfliktusok forrása lehet. Az expanzió spontán folyamatára adott kormányzati válasz egy további, a hazai helyi társadalmakra általánosan érvényes jelenségre hívja föl a figyelmet: Törvényeink és intézményi struktúránk a már kialakult intézmények és erőviszonyok védelmében erőteljesen gátolja az alulról jövő, helyi kezdeményezéseket, melyek a lokalitás számára sokszor talán az egyetlen fejlődési lehetőséget jelentenék.

III. ESETTANULMÁNY EGY KISVÁROSI FŐISKOLÁRÓL

Kutatásom egyik legfontosabb kérdése az, hogy mennyi az értelme annak a küzdelemnek, amelyet számos hazai város folytatott vagy folytat azért, hogy főiskolája legyen. Milyen valós helyi társadalomformáló hatást fejt ki egy főiskola a neki otthont adó településen? Hogyan érvényesül e hatásrendszer kisvárosi környezetben? E kérdésekre kerestem a választ, amikor esettanulmányt készítettem Gyulán a Tessedik Sámuel Főiskola Egészségügyi Intézetének helyi társadalomformáló hatásáról.

Adataim két fő forrásból származnak. Az egyik a főiskola múltjához vagy jelenéhez valamilyen szállal kötődő helyi notabilitásokkal készített strukturált interjú, melynek alanyai az intézmény igazgatója, egy helyi nyugdíjas egyesület vezetője, a városban működő kórház egyik főorvosa és négy helyi politikus. Másik fő forrásom az intézmény múltjáról és jelenéről tanúskodó dokumentumok elemzése, amelyek egy főiskolai kiadványnak köszönhetően a nyilvánosság számára is hozzáférhetőek (KÖTELES 2003).

Információim érvényességét ellenőrizendő, a notabilitások álláspontjának ismeretében rövid, strukturált interjút készítettem tizenkét, véletlenszerűen kiválasztott főiskolai hallgatóval. Eddigi helyi társadalomkutatói tevékenységem tapasztalatainak fényében a legmegdöbbentőbb élményem a főiskola megítélésében mutatkozó széles konszenzus volt. A különböző pártállású, sokszor gyökeresen ellenkező nézeteket valló helyi notabilitások álláspontja nem mondott ellent egymásnak, sőt a lényegi kérdésekben nagyjából azonos volt. A főiskoláról így kialakult képet ráadásul alátámasztotta a megkérdezett hallgatók véleménye is.

III. 1. A város

Gyula 33 ezer lakosú város Békés megyében, a román határ közelében. Kialakulásának és fejlődésének talán legfontosabb tényezője a története során szinte folyamatosan betöltött közigazgatási szerepkör: évszázadokon át vármegyei, a hódoltsági korban pedig tartományi (szandzsák-) székhely, az alföldi terület jelentős részének központja volt. Nagy mértékben e szerepkörnek köszönhető, hogy középületei és hosszú időn át virágzó sajátos középosztályi, tisztviselői kultúrája ma is érezhető történelmi atmoszférát kölcsönöznek a városnak.

A XX. század lényegében Gyula hanyatlásának korszaka. A trianoni döntés következtében a mindaddig az ország belsejében fekvő város periférikus helyzetbe került, és elveszítette vonzáskörzetének nagyobbik részét. A Nagyváradot Szabadkán és Baján keresztül Fiumével összekötő forgalmas vasútvonal egykori állomásából határmenti település lett, melyet az ország nagy része felől csak a gyorsan fejlődő és egyre inkább riválissá váló szomszéd, Békéscsaba érintésével lehet megközelíteni.

A város kedvezőtlen helyzetét tovább súlyosbította a közigazgatási rendszer 1950. évi átalakítása, amelynek következtében a megyeszékhelyi státusz és a hozzá kapcsolódó funkciók egy része Békéscsabához került. A periférikus helyzet a kilencvenes évek piaci átalakulása nyomán további jelentős hátrányokat hozott Gyula számára, amelyek közül a legfontosabb a városba áramló külföldi tőke alacsony volumene ill. ezzel összefüggésben a munkanélküliség magas aránya.

A város egyedi vonása, hogy kitűnő idegenforgalmi adottságokkal rendelkezik. Csaknem fél évszázad óta működő termálvizes gyógyfürdője, középkori várának egyedi szépsége és kulturális rendezvényei, az Alföldön szinte egyedülálló, nyugatias fejlődést idéző városképe, valamint általános tisztasága és rendezettsége az egész év folyamán sok turistát vonz Gyulára.

III. 2. A helyi társadalom

Gyula lakosságát hagyományosan három etnikum, a magyar, a német és a román alkotja. A három közösség viszonya általában harmonikus – a helyi társadalmon belül törésvonal inkább az „ösgyulaiak” és újonnan betelepültek között húzódik, akikkel szemben erős helyi öntudat köti össze a három etnikumhoz tartozó tősgyökeres családokat. E helyi öntudat számos hagyományos polgári értéket tartalmaz.

A gyulai helyi társadalom talán legfontosabb jellemzője egyfajta passzív, rezignált hozzáállás. A megmaradt megyei intézményeknek (pl. bíróság, kórház) köszönhetően a város méretéhez képest magas az értelmiségiek aránya, ám ezeknek csupán egy kisebb csoportja vesz részt a város közéletében. Az általánosan elterjedt lokálpatriotizmus visszatérő eleme a város gazdag történelmi múltjának emléke és a kevesebb kulturális hagyománnyal rendelkező, fiatalabb Békéscsaba lekicsinylése, párosulva a megyeszékhelyi funkció elvesztéséből fakadó sérelemmel.

További fontos jellemző az évtizedek óta tartó, erőteljes migrációs folyamat, amelyben Gyula a kibocsátó és a befogadó szerepét egyaránt betölti. A legtöbb hazai kisvároshoz hasonlóan itt és érvényesül az a jelenség, hogy a tanulmányaikat befejező helyi fiatalok jelentős része a városon kívül találja meg otthonát és munkahelyét, miközben a környező falvak ifjúsága számára vonzó célpont a városias, jól ellátott és több munkahelyet kínáló, de még belátható közelségben lévő vonzásközpont. Gyula esetében még tovább erősíti ezt a tendenciát, hogy a nagy dolgozói létszámú, megyei szerepkörű intézmények nem csupán a környékről, hanem az egész országból is számos betelepült vonzanak a városba. A lakosság erős fluktuációja következtében magas a lokális kötődéssel nem rendelkező gyulaiak aránya, ami inkább fokozza, mintsem oldaná a helyi társadalom főtebb említett passzivitását.

III. 3. A főiskola

A gyulai felsőoktatás mintegy hat évtizedes múltra tekint vissza. Az első intézmény, egy tanító-képző intézet a második világháború után alakult meg, és az Almásy-kastélyban működött, amíg az ötvenes években át nem helyezték Szarvasra. E rövid életű iskola számos elkötelezett, máig köztiszteltben álló pedagógust adott a városnak, minek következtében a helyi társadalomban egyértelműen pozitív az emlékezete. Megszüntetése után Gyula hosszú ideig nem rendelkezett felsőoktatási intézménnyel.

A jelenleg is működő főiskola története a nyolcvanas évek második feléig nyúlik vissza. A város akkori vezetői közvetlen célként tűzték ki egy gyulai főiskola megalapítását, és ennek megfelelően komoly szervező tevékenységet fejtettek ki. Igyekeztek megszerezni a megyei és az országos határolom jóváhagyását, továbbá elkezdtek egy iskolaépület építését, mely mindmáig otthont ad az intézménynek.

Az 1990-es hatalmi változás után a város új vezetése is folytatta a főiskoláért folytatott küzdelmet, ami a helyi társadalom széleskörű támogatásával találkozott. A város első polgármestere szerint az általános lelkesedés többféle okra vezethető vissza. Egyfelől egy főiskola emeli a város rangját, presztízsét és kulturális színvonalát – ez utóbbi várározásban bizonyosan volt valamekkora szerepe az egykori tanítóképző intézettel kapcsolatos kedvező tapasztalatoknak is. Ennél praktikusabb megfontoláson alapult az a várákozás, hogy a főiskola csökkenteni fogja a helyi fiatalság elvándorlását, valamint képzett, a városhoz valamennyire már kötődő betelepülőket is ki fog nevelni.

A főiskoláért folytatott küzdelmet végül csak felemás siker koronázta: 1993-ban létrejött ugyan egy intézmény, de ez nem önálló főiskolaként, hanem a Debreceni Orvostudományi Egyetem Nyíregyházi Egészségügyi Főiskolai Karának kihelyezett tagozataként működött. A vágyott általános, több karú főiskolai képzés helyett csupán egyféle, diplomás ápolói tanulmányokat lehetett végezni. E félmegoldás alapvetően a külső körülményeknek volt köszönhető. A kihelyezett tagozatok alapítása a korabeli egyetemek jellemző növekedési stratégiája volt, a szak egészségügyi jellegét meghatározta a Gyulán működő megyei kórház pillanatnyi munkaerőigénye és a helyi vezetéssel meglévő jó kapcsolata, a diplomás ápolói képzés elindítására pedig külföldi pénzforrások is rendelkezésre álltak. Az új intézmény oktatói kara és eszközállománya fokozatosan javult, képzésének színvonala pedig az országosan egységes záróvizsga eredményeinek alapján jónak volt mondható.

A kilencvenes évek második felében a hazai felsőoktatás fejlődési tendenciáinak változása és a felsőoktatás 1998. évi racionalizációja gyökeresen új helyzetet teremtett a gyulai tagozat számára. A gyulai képzés a felsőoktatási integráció új érdekviszonyai között fölösleges teherré, konkurenciává vált a nyíregyházi kar számára. 1998-ban az anyaintézmény megszüntette a kihelyezett tagozatot, ami a gyulai felsőoktatás második szakaszának lezárulását jelentette.

E válságos pillanatban lépett be a történetbe Dancs László, a város 1998-ban megválasztott és közvetlenül a gyulai tagozat megszüntetése után hatalomra került polgármestere, aki nélkül ma valószínűleg nem létezne Gyulán főiskola. Egyrészt két éven át tartó, eredményes küzdelmet folytatott a képzés újraindításáért, másrészt fontos része volt az intézmény ma is meghatározó profiljának és fejlődési irányának kialakításában.

Küzdelmének két komoly akadálya volt. Ezek közül az egyik a helyi társadalom érdektelensége, amely az 1993-ban született kompromisszumos megoldás láttán csalódott korábbi várározásaiban, így elveszítette korábbi lelkesedését a főiskola ügye iránt. A másik akadályt a hazai felsőoktatás finanszírozási rendszere jelentette, amelyben a legfontosabb szerepe a hallgatók létszámának van, így együttműködés helyett állandó konkurenciaharcot támaszt a hasonló képzési profilú intézmények között.

A gyulai felsőoktatás harmadik, ma is tartó fejezete 2000-ben, a Tessedik Sámuel Főiskola Egészségügyi Intézetének megalakulásával kezdődött. Léte egyértelműen egy helyi notabilitás hosszadal-

mas, formális és informális csatornákon keresztül egyaránt folytatott érdekérvényesítő küzdelmének köszönhető, amely végül a komoly külső és belső akadályok ellenére is eredményre vezetett.

Az Intézet mára kétféle képzést folytat, 2006 szeptemberében pedig egy harmadik szak is megkezdte működését. Hallgatóinak száma dinamikusan nő, és 2002 óta folyik az önálló karrá szervezése. Az oktatás színvonala kielégítő, diplomája értéket képvisel a munkaerőpiacon. Külkapcsolatai gyorsan fejlődnek, az aradi Vasile Goldiș Egyetemmel folytatott aktív intézményi együttműködés mellett jó kapcsolatokat ápol a Padovai Egyetemmel. Problémát jelent a tudományos fokozattal rendelkező oktatók hiánya, amelyet a főiskola többi karával való együttműködés ill. hosszabb távon az oktatók posztgraduális tanulmányai révén igyekeznek megoldani.

III. 4. A főiskola helyi társadalomformáló hatása

A gyulai főiskolai képzés meglehetősen kicsi, akár oktatóinak, akár hallgatóinak számát tekintjük (2006-ban 9 főállású oktató és 502 hallgató). Ebből kifolyólag nem gyakorol komolyabb közvetlen hatást a város társadalmára ill. gazdaságára. Megjegyzésre érdemes, hogy ha a napjainkban jellemző gyors bővülés folytatódik, akkor néhány éven belül ez a helyzet jelentős mértékben megváltozhat.

Az intézmény működésének talán leglátványosabb, helyi vonatkozású eredménye a megyei kórház szempontjából valósul meg. A kilencvenes évek terveinek megfelelően a főiskola mai is ellátja szakképzett ápolói munkaerővel a kórházat, és ezen túlmenően a gyakorlatukat teljesítő hallgatók is számottevő részt vállalnak a betegek ellátásában. Mindamelllett a főiskola és a kórház együttműködésének kedvező hatásai csak korlátozottan érvényesülnek, hiszen a kórház munkaerő-szükséglete jóval kisebb az évről évre oklevelet szerző diplomás ápolók létszámánál.

A főiskola közvetett hatásai leginkább közéleti szerepében mutatkoznak. Jó kapcsolatot ápol a helyi intézményekkel és a városi vezetőkkel. Rendezvényein a város életének integráns részei, egyes oktatói és diákjai pedig rendszeres látogatói a város ill. a helyi intézmények, szervezetek által szervezett programoknak. Egyes hallgatói részt vesznek a helyi civil szervezetek, vallásos gyülekezetek életében. Egy további közvetett hatás forrása az iskola családias légköre és a hallgatókkal szembeni korrekt bánásmód, ami hosszabb távon előnyösen befolyásolhatja a helyi értelmiség identitását, szellemét és társas életét – s ezáltal az egész helyi társadalmat.

Az intézmény és a helyi társadalom együttműködésének egyedi színfoltja a 2002 óta folyamatosan működő Nyugdíjasok Akadémiája. Ez az előadássorozat az egész tanévben zajlik, vizsgával zárul. Szervezője a városi nyugdíjasok egyik egyesülete, de az oktatásra alkalmas helyiséget és infrastruktúrát, a színvonalas szakmai háttérrel és tananyagfejlesztő tevékenységet, valamint a képzésben részt vevő oktatókat a főiskola biztosítja, térítés nélkül.

A főiskola és a helyi társadalom idősebb generációja közötti kapcsolatot tovább erősíti a Megyei Kórházzal közösen létrehozott „Diploma honoris” oklevél, amelyet minden évben egyszer odaítélnek néhány, a hivatását elismerésre méltó módon betöltött idős, nem föltétlenül értelmiségi személynek.

A főiskola – főntebb már említett – fejlődési koncepciója és távlati célkitűzései a helyi társadalomformáló hatás további erősödését irányozzák elő. Eszerint az intézmény működésének nem csupán „illegális” mellékterméke, hanem egyenesen a legfőbb célja a város és a helyi társadalom fejlesztése. A lényegében 1998 óta érvényesülő, egyes részleteiben már ma is megvalósult koncepció egyik legfontosabb jellemzője a helyi adottságokra való nagyfokú érzékenység. Dr. Köteles Lajos, az intézet igazgatója abban lát kitörési pontot a város számára, hogy egyedülálló módon egy jó hírű gyógyfürdő, egy nagy és jól felszerelt kórház valamint egy egészségügyi főiskola is működik benne. E három intézmény együttműködése Gyulát az egészségturizmus elsőrangú központjává emelheti.

E komplex fejlesztési terv leggyöngébb láncszeme, az egy szakkal működő főiskolai intézet csak akkor válhat alkalmassá a neki szánt szerep betöltésére, ha önálló karrá alakulván helyzete stabilizálódik, és hagyományos szakjai mellett főlvállalja annak a szakembergárdának a képzését, amely képes lesz magas színvonalon végezni az egészségturizmus keretében nyújtandó szolgáltatásokat.

A főnti követelményhez igazodva 2003-ban az ápolói szak mellett elindult a szociális munkások képzése, és az intézetvezető évek óta tartó érdekérvényesítő tevékenységének folyamánaképpen 2006 szeptemberében újtára indul a harmadik, egészségturizmus-szervezői szak. A hazai felsőoktatásban mindeddig nem létező képzés fő célja gyakorlati szakemberek képzése, akik azonban jelentős elméleti tudással is rendelkeznek majd (pl. alternatív orvostudományi vagy társadalombiztosítási ismeretek).

Az egészségturizmus-szervezői szak tanterve már évek óta ki van dolgozva, az elindításához szükséges feltételek rendelkezésre állnak. A Magyar Akkreditációs Bizottság jóváhagyását azonban mindmáig nem sikerült elnyerni. Az európai szinten is egyedülálló képzés végül külön miniszeri engedéllyel, a hivatalos ügymenetet kikerülve fog megvalósulni, amit vélhetően nem a formális érdekérvényesítési csatornákon keresztül sikerült elérni.

Az igazgató a főiskolát a város innovációs központjának tekinti, amelynek legfontosabb funkciói a helyi kultúra és közélet színvonalának emelése, valamint a periférikus fekvésű, de vonzó természeti és épített környezettel rendelkező város jövőbeni fejlődésében betöltendő katalizáló szerepe. Az eddig elért eredményekben kulcsszerepet játszott az igazgató területfejlesztői múltja és széleskörű helyi és országos kapcsolatrendszere.

III. 5. Összegzés

A gyulai eset sok tekintetben egybehangzik az intézmények és helyi társadalmak kapcsolatára vonatkozó elméleti munkák és kutatások tapasztalataival. A gyulai főiskola tipikus példája a manifeszt funkcióin messze túlmutató lokális intézményeknek. Jelenlegi igazgatója a településéért tenni akaró, az intézmény erőforrásait és kapcsolati tőkéjét a helyi érdekek érdekében fölhasználó intézményvezető klasszikus típusa. A jövőre vonatkozó koncepcióiból egy sajátos formája bontakozik ki a periférikus térségekben működő regionális főiskolák helyi gazdaságfejlesztő és népességmegtartó hatásának.

A gyulai felsőoktatás történetének hat évtizede képet ad a notabilitások informális helyi érdekérvényesítő tevékenységének működéséről az erősen központosított magyar politikai rendszerben. Rávilágít továbbá arra a hazai jellegzetességre, hogy a központi hatalom mennyire hatékonyan gátolja a helyi kezdeményezéseket és a lokális érdekek érvényesülését.

HIVATKOZÁSOK

- BÁNLAKY P. 1999: *Kisvárosaink – a településhálózat köztes helyzetében*. In: Bánlaky P. – Bokor B. – Tóth J.: A terület- és településfejlesztés társadalmi összefüggés-rendszere. Pécs: JPTE FEF-EFI. pp. 181-195.
- BLEANEY, M. F. et al 1992: *What Does a University Add to its Local Economy?* In: Applied Economics. Vol. 24. pp. 305-311.
- BŐHM A. 1987: *Helyi hatalom – lakossági részvétel*. In: Bőhm A. – Pál. L. (eds.): Helyi társadalom V. A helyi hatalom működése. Budapest: MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete. pp. 11-35.
- BŐHM A. 2002: *Helyi társadalom, önkormányzatok, településfejlesztés*. Budapest: Agroinform. 127 p.
- BŐHM A. – FERENCZI Z. – SZAKÁL Gy. 2000: *A Széchenyi István Főiskola hallgatóinak véleménye Győről és önmagukról*. Győr: MJV Levéltára. 63 p.
- BROWNRIGG, M. 1973: *The Economic Impact of a New University*. In: Scottish Journal of Political Economy. Vol. 20. pp. 123-139.

- CAFFERY, B. – ISAACS. P. 1971: *Estimating the Impact of a College or University on the Local Economy*. Washington: American Council of Education.
- COOKE, E. 1970: *Analysing University Student Contribution to the Economic Base of the Community*. In: *Annals of Regional Science*. Vol. 4. pp. 146–153.
- CSATÁRI B. 2003: *A kultúra területisége*. <http://www.mmhir.hu/org/csongrad/nye2003eacsatari.htm> 2005. március 24.
- ENYEDI Gy. 2000: *A magyar településfejlődés integrációs kihívásai az ezredfordulón*. In: Csontos J. – Locsmándi T. (eds.): *Urbanisztika 2000*. Budapest: Akadémiai. pp. 117–125.
- ERDEI F. 1974: *Magyar város*. Budapest: Akadémiai. 255 p.
- GEREBEN F. 2005: *Olvasáskultúra és identitás: A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Budapest: Lucidus. 215 p.
- GERGELY A. 1991: *Intézmények építése a helyi közösségekben*. Budapest: Közösségfejlesztők Egyesülete. 68 p.
- A. GERGELY A. 1993: *Urbanizált méhkas avagy a helyi társadalom*. Budapest: MTA PTI – Akadémiai. 128 p.
- A. GERGELY A. 1996: *Identitás és etnoregionalitás: a kisebbségi identitás történeti és regionális összefüggései Nyugaton és Kelet-Közép-Európában*. Budapest: MTA PTI. 98 p.
- GRÉMION, P. 1976: *Le pouvoir périphérique: bureaucrates et notables dans le système politique français*. Paris: Seuil. 477 p.
- HALÁSZ G. 1990: *Iskola, helyi társadalom, iskolatanács*. Budapest: Akadémiai. 114 p.
- HEIT G. 1985: *Kis- és középvárosaink szellemi élete*. In: *Kultúra és közösség*. Vol. 12. No. 6. pp. 54–75.
- IMRE A. 2004: *A kistelepülési iskolák szerepe a települések népességmegtartó erejében*. Budapest: OKI. 44 p.
- KAMARÁS I. 1986: *A lámpa fontosabb, mint az út*. In: *Egy kisváros: szociográfia*. Budapest: Művelődéskutató Intézet. pp. 81–139.
- KOZMA T. 1987: *Iskola és település*. Budapest: Akadémiai. 160 p.
- KOZMA T. 1998: *Expanzió*. In: *Educatio*. Vol. 7. No. 1. pp. 5–18.
- KOZMA T. 2002: *Regionális Egyetem*. Budapest: OKI. 63 p.
- KOZMA T. 2004: *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 489 p.
- KÖTELES L. (ed.) 2003: *Évtized könyv: a gyulai főiskola oktatás első évtizede 1993–2003*. Gyula: Tessedik Sámuel Főiskola Egészségügyi Intézet. 191 p.
- LANTOS T. 2001: *A non-profit mítosz*. In: Boda E. (ed.): *A civil szféra szerepe a közösségfejlesztésben: II. Civil Fórum 2000*. Kolozsvár: Egri I. pp. 21–26.
- LEWIS, J. A. 1988: *Assessing the Effect of the Polytechnic, Wolverhampton, on the Local Community*. In: *Urban Studies*. Vol. 25. No. 1. pp. 53–61.
- MÁTYUS A. 1987: *Pusztafalu: próza, szociográfia, tanulmány*. Budapest: Művelődéskutató Intézet. 139 p.
- NAGY J. E. 2003: *Növekedési pólus, legitimáció, notabilizáció*. In: Idem: *Szociokalandozások: válogatott szociológiai tanulmányok*. Szombathely: Savaria University Press. pp. 249–281.
- RECHNITZER J. – HARDI T. (eds.) 2003: *A Szent István Egyetem hatása a régió fejlődésére*. Győr: Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet. 161 p.
- STEINACKER, A. 2005: *The Economic Effect of Urban Colleges on Their Surrounding Communities*. In: *Urban Studies*. Vol. 42. No. 7. pp. 1161–1175.
- VÁGI G. 1982: *Versengés a fejlesztési forrásokért: területi elosztás – társadalmi egyenlőtlenségek*. Budapest: KJK. 225 p.
- VELKEY G. 2003: *Gyula: elszalasztott lehetőségek vagy irreális elvárások?* In: Timár J. – Velkey G.: *Várossiker alföldi nézőpontból*. Békéscsaba: MTA RKK ATI – Budapest: MTA Társadalomkutató Központ.

ÁDÁM ANETTA
MAGÁNISKOLÁK SAJÁTOSÁGAI
AZ ÉSZAK-MAGYARORSZÁGI RÉGIÓBAN

BEVEZETÉS

Magániskola, alapítványi iskola, innovatív iskola, alternatív iskola, szabad iskola: vélekedések, hitek, ítéletek övezik az oktatási magánszektor a szakmában és a közvéleményben egyaránt. Még az alapfogalmak használatában sincs konszenzus (Educatio 2004/1). Jelen előadás nem vállalja fel a fogalmi fejtegetést, hanem egy jelenleg is zajló empirikus kutatás kereteit kívánja felvázolni, bemutatni az eddigi eredményeket.

A Miskolci Egyetem Neveléstudományi tanszékén 2004 szeptemberében indult – a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatási Minisztérium által finanszírozott- kutatás címe: *Magániskolák a hátrányos helyzetűek régiójában – társadalmi beágyazottságukra, az oktatási rendszerben betöltött szerepükre irányuló empirikus vizsgálat*. A kutatás célja, hogy feltárja az észak-magyarországi régióban található magániskolák bevonásával azok sajátos társadalmi funkcióját, szerepét az oktatási rendszeren belül. Megvizsgálja, hogy milyen igényeket szolgálnak ki és milyen sajátos pedagógiai kultúrával segítik céljaik megvalósítását, illetve milyen hatással, befolyással vannak a közoktatásra. Kutatásunk sajátossága, hogy vizsgálatainkat regionális mintán végezzük, az észak-keleti régió (Borsod, Heves, Nógrád) valamennyi nappali, iskolarendszerű képzést megvalósító magániskoláját bevonva. Az ország ezen területen található magánintézmények jellemzően más sajátosságokkal rendelkeznek (célok, funkciók, tanulók társadalmi háttere tekintetében), mint adott esetben egy fővárosi intézmény.

Az 1985-ös törvény 1990. évi módosítása megszüntette az állami monopóliumot az oktatási intézmények fenntartásában. Lehetővé vált, hogy az állam mellet magán és jogi személyek is ellássanak közoktatási feladatot. Két markáns csoportra oszthatóak ezek az iskolák. Jelentős részük egyházi intézmény, a hagyományos egyházi iskolák, melyek -túlnyomó részt- ugyanazt a funkciót látják el, mint az állami fenntartású intézmények. A másik csoportot képezik a magánszemély, egyesület, gazdasági csoport vagy alapítvány által fenntartott iskolák (ezek alatt értjük – *Várhegyi György* nyomán – a magániskola elnevezést a későbbiekben).

A kilencvenes évek elején sorra nyitották kapuikat a magániskolák. A rendkívüli igényt és a társadalmi népszerűséget jól mutatja a következő adat: az egyik iskolában az alapítást követő negyedik évben a meghirdetett 60 helyre 5000 gyerek felvételizett. Megjelenésüket a szakma különféleképp értelmezte. Ennek az értelmezési skálának az egyik pólusán a közoktatás általános állapotának kritikája fogalmazódott meg, mely szerint minden jó, ami javulást ígér, így a különféle alternatívák megoldási lehetőséget jelentenének. A másik, egyfajta szociális olvasat szerint az elit így próbál megteremteni magának egy „privát közoktatást”.

Az évtized vége felé a magániskolák újdonságereje, népszerűsége valamelyest csökkent. Új jelenségnek számítanak a magyar oktatási palettán, értékelésük, vizsgálatuk mégis eddig inkább csak elméleti síkon zajlott, empirikus kutatási eredményeket csak elvétve találunk a témára vonatkozó publikációk között. Eddig még nem végeztek egységes régióra vonatkozó vizsgálatot sem. Bár Magyarországon ezen intézmények számaránya még nem olyan kiugró, mint sok más európai országban, a közoktatásban betöltött szerepük mégis rendkívül jelentős. Az eltelt másfél évtized alatt

változott és differenciálódott az a szerepkör. *Várhegyi György* (VÁRHEGYI 1997) nyomán az alább feladatköröket szokás megkülönböztetni:

- Bizonyos iskolák tartalmilag ugyanazt kínálják növendékeiknek, mint az önkormányzati fenntartásúak, csak térítés ellenében ezt magasabb „szolgáltatási színvonalon” teszik.
- Mások felvállalnak olyan feladatot, funkciót, melyet a közoktatás nem akar, vagy még inkább, nem tud felvállalni. Ide tartoznak a különféle alternatív pedagógiák, speciális irányú szakképzést vagy akár altruista célokat szolgáló intézmények. Sajátosságuk ezeknek az iskoláknak, hogy –mintegy létfenntartásuk érdekében– rugalmasabban követik a kliensek elvárásait, gyorsabban reflektálnak a közoktatással kapcsolatos igényekre. Alternatív módszereket, koncepciókat alkalmazva hozzájárulnak a közoktatás megújításához.

A KUTATÁS

Kutatásunkba Észak-Kelet Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád Megye) valamennyi olyan magániskoláját bevontuk, ahol nappali, iskolarendszerű képzés folyik. Ez összesen 30 intézményt jelent, melyek mindegyike indított nappali képzésben osztályt a 2004-2005-ös tanévben. Valamennyi iskola vezetőjével készítettünk interjút. A tanulók kérdőíves vizsgálatához az alapsokaságot az összes magániskola teljes hallgatói/tanulói létszáma (6983 fő) jelentette. Véletlenszerű, az adott iskola hallgatói létszámával arányos mintaválasztással kérdeztünk le 1182 darab kérdőívet.

A kutatás céljaiból következett, hogy komplex metodikával kellett dolgoznunk, mivel többes célkitűzést szerettünk volna megvalósítani: regisztrálni a vizsgált intézmények működését, sajátosságait, valamint feltárni azt, hogy milyen a társadalmi beágyazottságuk, hogyan hatnak a közoktatás egészére.

Az alábbi kutatási módszereket alkalmaztuk:

- A mintában szereplő intézmények szakmai dokumentumainak elemzése
- Intézménylátogatások, résztvevő megfigyelések, környezetanulmányok
- Interjúk a kulcsszemélyekkel (intézményvezetők, intézményalapítók, fenntartók)
- Kérdőíves felmérések a diákok körében specifikus mérőeszközök segítségével

Az eddigi eredményekből levonható következtetéseket az alábbiakban mutatjuk be.

Általános jellemzők

Területi megoszlásuk szerint: B.–A.–Z. Megyében található 13, Hevesben 12, Nógrád Megyében 5 intézmény. Határozottan a megyeszékhelyekhez köthetők a magániskolák: 9 intézmény kivételével mindegyik megyeszékhelyen működik. Ezenkívül Edelényben, Szikszón, Gyöngyösön, Hatvanban, Balassagyarmaton és Pásztón működik még magániskola. Ezek kivétel nélkül kis létszámú intézmények.

Regionális sajátosságot figyelhetünk meg a magániskolai szektor szerkezetének vizsgálatakor. Alapfokú képzést 3 iskola nyújt (ebből 1 értelmükben akadályozott és testi fogyatékosok szegregált oktatását vállalja fel. 1 intézmény 12 évfolyamos egységes képzést. A régióban található magániskolák jelentős része (87%) középiskolai képzést folytat. Ebből két intézmény alapfokú képzést is nyújt (mindkettő SNI gyerekeket vállal fel). A három megyében mindössze egy gimnázium működik. A többi intézmény szakképző. Ez az eloszlás jelentősen különbözik az országos adatoktól.

	Országos adat 2001/2002	Regionális adatok 2004/2005
Általános iskola	90	2
Gyógypedagógiai intézmény	4	3
Középiskola	201	24
Ebből gimnázium	60	1

Magániskolák számának eloszlása országos és regionális szinten

Az országos adat forrása: KSH nyomán (Imre 2004)

A fenti adatokból nyilvánvaló, hogy a régióban lényegesen kisebb az általános képzést folytató alapfokú iskolák és gimnáziumok száma, viszont arányaiban sok a gyógypedagógiai intézmény.

A táblázat adataiból a leginkább szembeszökő a szakképzők óriási aránya. Tovább árnyalja a képet az a mutató, hogy a szakképzők jelentős része csupán a 13. osztálytól lép be a rendszerbe OKJ-s képzésekkel. Érettségire épülő OKJ-s képzést 17 intézmény indít, 6 intézményben az OKJ-s mellett középiskolai osztályaik is vannak. Tehát a régióban található magániskoláknak több, mint fele bár közoktatási intézmény, de valójában a közoktatás alá eső időszakra vonatkozó képzést nem folytat. A régiókban található magániskolák inkább felnőttképzési mint közoktatási funkciókat látnak el.

Minden bizonnyal a fentiekkel hozható összefüggésbe kutatásunk következő eredménye, mely az iskolák deklarált funkciójával kapcsolatos: Az iskolák pedagógiai programját, egyéb dokumentumait megvizsgálva kerestük a pedagógiai innováció, a tradicionális iskolától való eltérés nyomát, szándékát. 3 intézmény szegregált vagy integrált körülmények között ad otthont sajátos nevelési igényű gyerekeknek, ezek közül 1 dolgozik saját kialakítású, innovatív programmal. Hagyományos reformpedagógiai intézmény kettő található a régióban: mindkettő Waldorf iskola. Ezeken kívül mindössze 1 általános iskola alkalmaz alternatív módszereket. Az intézmények jelentős része (87%) filozófiájában, módszertani kultúrájában a tradicionális iskolai gyakorlatot folytatja.

Regionális sajátosság a fizetőképes kereslet alakulása is. Nagyon kevés olyan intézmény van, ahol tandíjat, képzési vagy alapítványi hozzájárulást szednek. Kiugróan magasnak számító tandíjat egyetlen intézményben találtunk (25 ezer Ft/hónap), ami még így is lényegesen alatta marad az ország más területein található magániskolákban fizetett tandíjaktól. Régiókban a fizetőképes szülői kör jelenleg még nem mutatkozik az oktatási magánszektorban. Az állami vagy egyházi tradicionális iskolákban bízunk, az oktatásra szánt plusz költségeket szívesebben fekteti a háttértantestület finanszírozásába.

Az alapításról

Az iskola létrehozását motiváló tényezők alapvetően két irányba mutatnak. Az egyik egy gazdasági, piaci indokoltság, a másik egy affektív irány, ahol szándékok, küldetések és pedagógiai indíttatás jelenik meg.

Az intézményvezetők fele jelölte meg azt a tényezőt, hogy az általuk indított képzést a piacon megjelenő igények motiválták. Ez elsősorban azt jelenti, hogy az adott képzési struktúra vagy a felkínált szakok hiányként jelentkeztek az adott városban vagy a régióban, így az alapítók ettől vártak potenciális beiratkozókat. Ez tovább differenciálódik aszerint, hogy ezt a fajta hiányt hogyan indokolják az igazgatók. Van, aki a képzési struktúrát az adott régió munkaerőpiaci szakember-szükségletével indokolta, olyan szakokat indítanak, melyekkel a diákok majd el tudnak helyezkedni. Ennél célirányosabban profitorientált az a vezetői döntés, mely bár ismeri a munkaerőpiac igényeit, inkább a jelentkezők igénye szerint dönt, vagyis olyan, úgy nevezett divatszakokat indított/indít, amire biztosan tömegesen jelentkeznek diákok.

„Olyan ötvenes nagyságrendű szakmát oktatunk, mikor mire van igény. Iskolarendszerben ilyenmi, hogy jogi asszisztens képzés vagy logisztikai ügyintéző képzés, pénzügyi-számviteli ügyintéző képzés, nagyon tarka történet, itt most per pillanat.”

Több esetben pusztán területi terjeszkedésről volt szó.

„egy budapesti vállalkozó hozta létre, ezeket a szakokat tartotta a legnépszerűbbnek.”

A kutató számára meglepően kevés (mindössze öt) esetben az alapítás egyik fontos indoka a szabadulás lehetősége a közoktatás börtönéből. Ezekben az esetekben az alapítást az innovatív szándék vezette, az alapító mind az öt alkalommal olyan pedagógus, aki korábban önkormányzati iskolában tanított, de pedagógiai szándékai, elképzelései nem fértek az adott keretek közé.

Figyelemre méltó motivációs tényező a kényszer, ami az iskolák egyötödét motiválta az alapításban: az önkormányzat meg akarta szüntetni az általa fenntartott iskolát, a tanárok a felszámolás és az elbocsátás elől menekülve „mentették ki” iskolájukat magánintézménnyé:

„Féltünk, hogy a város oktatási „racionalizálása” olyan káoszt fog teremteni –összevonások, szétválások, megszűnések–, amibe nem akartunk résztvenni”.

Érdekes módon ezek az iskolák mind nagyon sikeresek és népszerűek magániskolaként, annak ellenére, hogy általában az önkormányzatok nem a legjobb feltételekkel bocsátották ki őket védőszárnyaik alól (egyik esetben még bérleményként sem tarthatták meg az épületet, sem az eszközeiket, tanműhelyeiket).

A szülői kezdeményezés kizárólag a Waldorf-iskolák és altruista célokat szolgáló iskolák esetében tapasztalható.

Összességében elmondható a régió magániskoláinak esetében, hogy az alapítást inkább motiválja vállalkozói kalandvágy, innovatív pedagógiai szándék, mintsem alulról, szülői kezdeményezésből fakadó igények.

Az alapítás időszakában sok nehézséggel kellett az iskoláknak szembenézniük. Ebből legjelentősebb tényezőként említették (a minta kétharmadában) az engedélyeztetési procedúrát. A probléma egyrészt a követelmények, törvényi előírások teljesítésével volt kapcsolatos. Több esetben megfogalmazták, hogy szigorúbban a felügyelet a magániskolák felett, mint az önkormányzatiak esetében. Az is egyértelműen kirajzolódik a válaszokból, hogy bár az alapítók sejtették, hogy az engedélyeztetés nehézségekkel jár, több és esetlegesen más típusú akadályba ütköztek, mint amire előzetesen felkészültek, esetenként majdnem végzetes akadályok voltak ezek. Hatalmas erőfeszítést jelentett egy új intézmény létrehozásánál az anyagi háttér megteremtése. Ami jelentette egyrészt a működési költségeket, másrészt az épület és eszközberuházást. Kevés intézmény rendelkezik saját tulajdonú épülettel. Akinek van, lényegesen biztonságosabb körülmények között érzi magát.

A működtetés

Elindítani sem könnyű ma Magyarországon egy magániskolát, de a működtetésben is sok akadály merülhet fel. Az iskolavezetők fele számolt be finansziális gondokról. A pénzügyi bizonytalanság jellemzi a régió legtöbb magániskoláját. Ezt alátámasztják nemcsak az interjúk, hanem terepszemléink tapasztalatai is. Az állami normatíva minőségi oktatás esetén nem fedezi a működési költségeket. Fenntartónak kell ezt valamilyen forrásból kiegészítenie. A finansziális háttérrel dominánsan kétféle forrásból tudják megteremteni (a normatív finanszírozás a jól működő, jó szolgáltatást nyújtó iskolák esetében az igazgatók nyilatkozata szerint maximum a költségek 50–70 százalékát fedi). Egyik lehetséges forrás a szakképzés esetében a különféle, főként vállalkozásoktól szerzett szakképzési és egyéni támogatás. A másik hatékony pénzforrást a különféle pályázatok jelenthetik. A jól működő iskolák kivétel nélkül élénk pályázati tevékenységet folytatnak.

A megkeresett 33 iskola közül 13-ban panaszkodtak kifejezett pénzhányra, ami néhol már a működést veszélyezteti. 4 iskolában számoltak be elhelyezési gondokról (épület) és súlyos eszközhiányról. Főként a bér kifizetése jelent gondot. A pedagógus-béremelést saját erőből kell kompenzálniuk. Pályázati források erre általában nem alkalmasak, mert nem tartalmaznak bérjellegű kifizetést.

„...a legnagyobb gond, hogy megéljük, hónapról-hónapra élünk, nincs tartalék – nem tudom a tanáraink munkáját elismerni”

Meg kell küzdenie a magániskoláknak is a csökkenő gyermeklétszámmal. 5 iskolában az utóbbi években drasztikus csökkenésről számoltak be. Ez ellen kétfajta stratégiával próbálnak védekezni. Olyan irányba alakítják a képzést, hogy vonzó legyen: képzik a divatszakmákat, illetve törekednek a minőségi oktatásra, bízva abban, hogy az automatikus reklámként hozza majd az újabb diákokat. Az első megoldás problémát generál: sok az azonos képzési profilú intézmény. Túl kínálat jelenik meg a piacon.

Az iskolavezetők 15%-a beszélt arról, hogy több éves munka után is gondot okoznak számára napi szinten a szakma és a közvélemény előítéletei, az ezzel járó el és be nem fogadás.

„A mi környezetünkben...meddig kell még bizonygatni, meddig kell működni ahhoz, hogy elfogadottá váljék maga a tény, hogy egy nem önkormányzati fenntartású intézmény és mégsem kérész életű?”

A gazdasági és adminisztratív problémák mellett csak két intézményben hallottunk pedagógiai vagy képzési dilemmáról.

Az adott válaszok alapján beigazolódott az a hipotézisünk, hogy a magániskolák vezetői meglehetősen magukra maradnak a problémáikkal. Próbálják intézményen belül megoldani a felmerülő gondokat.

Az alapítás óta történt változások leginkább a képzési kínálat átalakítását, többnyire annak bővítését jelentette. A több éve működő iskolákban szinte mindenhol változott a fenntartási forma a kezdetekhez képest a költségvetési törvény rendelkezéseihez igazodva. Jelentősebb –felszereltséget és eszközöket érintő– beruházás három iskolában történt az alapításhoz viszonyítva. Két iskolában számoltak be jelentős stratégiaváltásról, az utóbbi években három iskola hallgatói létszáma csökkent annyira drasztikusan, hogy komolyan veszélyezteti az intézmény fennmaradását.

Kértük az intézményvezetőket, fogalmazzák meg saját intézményük erőnyeit, sikereit. A várakozásainknak megfelelő domináns válaszok a diákcentrikusság, családias légkör, magas színvonalú oktatás, széles kínálat, kiváló tanárok. Amit kiemelhetünk, hogy a válaszokban gyakran jelenik meg a rugalmasság, a gyors változtatás képessége, ami alkalmassá teszi az iskolát arra, hogy a piac igényeihez idomuljon. Több esetben ez nem a sikerességhez és az expanzióhoz, hanem a túléléshez szükséges sajátosság. A „hagyományos iskolamegmérettető” értékekkel, mint például a magas presztízs, jó továbbtanulási arány, sikeres tanulmányi versenyek pusztán 3 iskolavezető dicsekedett. Az úgynevezett „alternatív értékek”, mint a különbözünk, speciális oktatási – nevelési eljárást alkalmazunk szintén mindössze 3 iskolában bővíti az erénylistát.

Figyelemreméltó az a tény, hogy az iskola sikereinek, erősségeinek számbavételekor az igazgatók mely tényezőket tekintik fontosnak, említésre méltónak. Az alábbi két idézet jól mutatja a kétfajta értelmezését a sikernek, ezzel együtt az iskola szerepének:

„A tanár belső munkájában látom és ennek az iskolának az erényét...az a siker, ha gyerekként és tanárként a tegnapi önmagamnál tudok előrébb jutni, javítok hibáimon.”

„Piacérzékenyek vagyunk, gyorsan tudunk váltani... minőséghorizontáltak vagyunk – ha nem jó a minőség, nem jönnek. Az a cél, hogy minél többen jöjjenek.”

Alapvetően különböznek a vezetők abban, hogy iskolájukra elsősorban mint nevelésre, oktatásra hivatott intézményre, vagy pedig mint gazdasági szempontból sikeres vagy sikertelen vállalkozásra tekintenek, pedagógiai vagy gazdasági, számokkal mérhető sikereikről számolnak be.

Kíváncsiak voltunk, a magániskolák milyen típusú intézményi kapcsolatokkal rendelkeznek, illetve milyen a beágyazottságuk a szűken vett társadalmi, települési környezetükbe. Meglepő eredményekre jutottunk. Az iskolák kétharmada rendkívül szegényes kapcsolati hálóval rendelkezik. Egyáltalán nem, vagy csak minimális kapcsolatot tart fenn más iskolákkal. Ezek is sokszor csak a személyes ismeretség az alapja. Ezt a sajátos, izolált állapotot többféle módon értelmezik az iskolavezetők. Többnyire önvédelemnek tekintik, nem is hiányolják szakmai partnerek bevonását.

„mindenki sütőgeti a saját gesztenyéjét”

„egy kicsit talán mindenki félti a saját belső dolgait, és nem igazán akar kinyílni”

Még egy sajátos kapcsolati szál fedezhető fel ilyen vagy olyan formában a magániskoláknál, mely köti őket környezetükhöz: ez a reklámtevékenység, melyet szinte minden iskola folytat. Van, aki saját PR vezetőt alkalmaz a hatékonyság érdekében. Többnyire azonban a helyi hirdető-újságokban reklámozzák magukat, oktatási, továbbtanulási börzéken vesznek részt, az eggyel alacsonyabb iskolafokozatban tájékoztatókat tartanak.

Egyértelmű összefüggés mutatható ki az iskolák sikeressége és a gazdag kapcsolati háló között. A jól működő intézmények általában sok kapcsolattal rendelkeznek. Felismerték azt, hogy a nagyobb volumenű pályázati lehetőségek –mely fontos bevételi forrás egy magániskola esetében– leginkább konzorciumok előtt nyitottak, így szakmai kapcsolatban állnak a hasonló képzési profilú intézményekkel ugyanúgy, mint ahogy gondot fordítanak arra, hogy ápolják a kapcsolatot azokkal az iskolákkal, ahonnan diákjaikat verbuválhatják. Néhány esetben (szakképző intézményeknél) élő szakmai kapcsolatot találtunk külföldi iskolákkal, ami akár fél éves külföldi szakmai gyakorlatként realizálódott a képzésben.

Azok az iskolák, melyek egy önkormányzati intézmény jogutódjaként működnek, azaz kényszerből vagy a lehetőséget meglátva alapítványivá váltak, sokkal élénkebben működtetik sokirányú kapcsolatukat. Ők azok, akik használják a pedagógiai szakszolgáltatók (pedagógiai intézetek, OKÉV) szolgáltatásait is. Interjúink tapasztalata szerint kívülről nehezebb szervülni, a volt önkormányzati iskolák hozták magukkal a korábbi kapcsolati tőkét, jobban megtalálják a helyüket települési iskolahálózaton belül. A magánszféra azon tapasztalatát, hogy a kapcsolati tőke jelentős gazdasági előnyt hozhat, igazolják a magániskolák is. A szeparáció, és „a saját gesztenye sütőgetése” a tapasztalatok szerint nem hoz túl sok eredményt.

A tanulók, hallgatók

Az eddig feldolgozott kérdőívek alapján (700 db) a régió magániskoláinak tanulóiról a következő megállapításokat tehetjük:

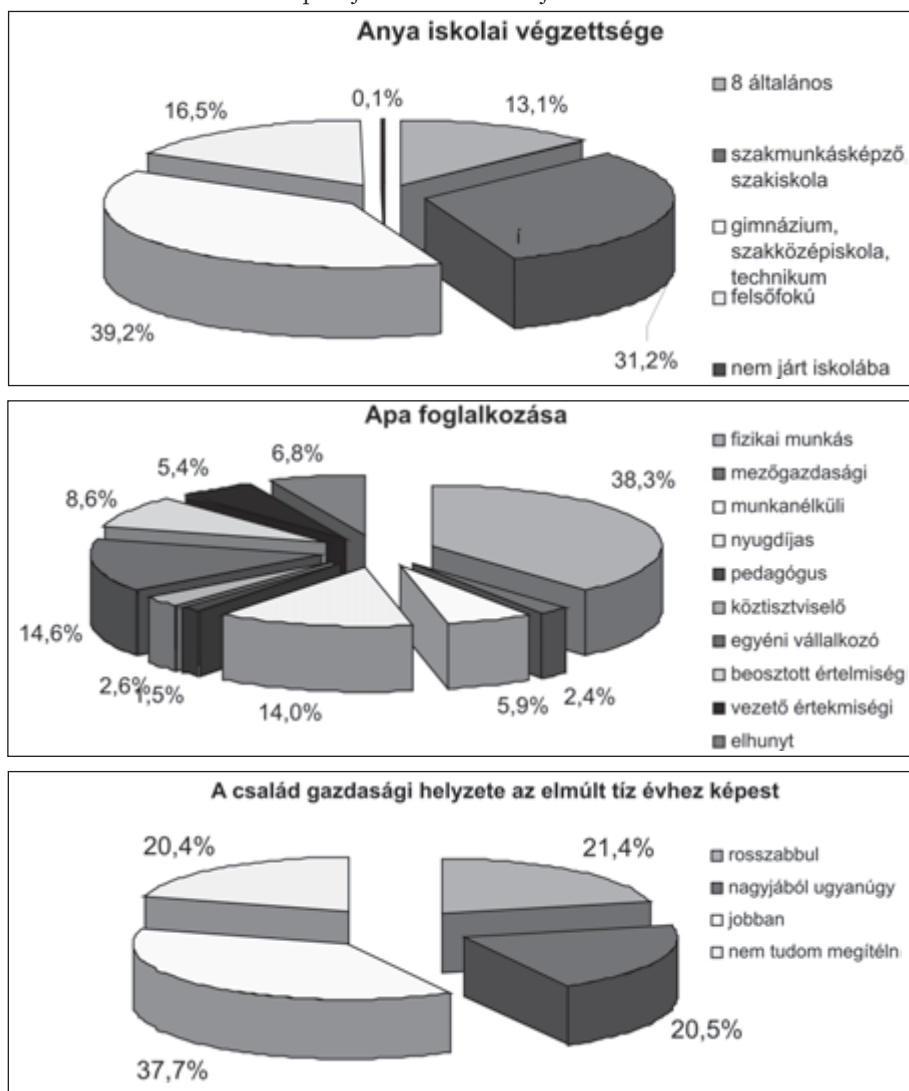
A régióban működő magániskolák jellemző módon a 19–20 éves korosztály igényeit szolgálja ki, hiszen jelentős a szakképző intézmények száma, ahol érettségi utáni képzést folytatnak.

Az apa és az anya iskolai végzettsége feltűnően alacsony, az alábbi grafikonokon az anya iskolai végzettségét mutatjuk be, mely jelentősen meghatározza a gyermek iskolai pályafutását sikerességét.

Az apák foglalkozása a család társadalmi státuszának meghatározó mutatója. A magániskolát választó gyerekek apjának 60,6 százalékának olyan foglalkozási ágazatban dolgozik (fizikai munkás, mezőgazdasági munkás, munkanélküli), mely alacsony társadalmi státuszt jósol a családnak.

Szintén a fenti megállapítást támasztják azok a válaszok, melyek a háztartások felszereltségére vonatkoztak. Az alacsonyabb társadalmi státuszt valószínűsítik a szülők mindennapi szokásaira

vonatkozó kérdések is. A válaszadók mindössze 37,7 százaléka nyilatkozott úgy, hogy szüleik megítélése szerint az előző 10 évhez képest jobban él a családja.



ÖSSZEGZÉS

A térség magániskoláinak jellemzői jelentősen különböznek az ország más térségeihez, főként a fővároshoz viszonyítva, de eltérnek eredményeink a szektorral kapcsolatban a szakmai közvélemény által formált képtől is.

Telephelyüket, működési színhelyüket tekintve kötődnek a nagyobb városokhoz, dominánsan a megyeszékhelyekhez. A régióban túlnyomó részt a szakképzésben tevékenykednek, nem jellemzőek az alternatív iskolák, innovatív magánkezdményezésekből kiinduló próbálkozások. A képzés időtartama az érettségi utáni időszakra esik. Kérdés, hogy bár ezeket az intézményeket a közok-

tatási rendszer részének tekintjük, valójában ellátnak-e közoktatási funkciókat, vagy inkább a felnőttnevelést szolgálják.

Tartalmi, módszertani kultúrájukban, iskoláról, nevelésről vallott felfogásukban a tradicionális iskola értékeit tükrözik.

Az alapítást kevésbé az alulról induló társadalmi igények indukálták, mint inkább pedagógusi kezdeményezésből eredő innovatív szándék, illetve vállalkozói magtartás.

Az alapítás feltételei közül a nem megfelelő pénzügyi háttér és a rendkívül gyorsan és következtetetlenül mozgó jogszabályi változás okozta és okozza a gondot jelenleg, a működtetésben is. Ez a magánszféra működésére jellemző sajátosságot, a kiszámíthatatlanságot és a bizonytalanságot emeli be az oktatás terepére. A bizonytalan anyagi háttér oka az is, hogy kevés kivétellel nem tudnak tandíjat szedni, mert nincs fizetőképes kereslet a régióban. Folyamatosan gondot jelent a magániskolákkal kapcsolatos előítéletekkel (melyek egyik táptalaját a nem teljes mértékben törvényesen működő iskolák nyújtják) szembeni küzdelem. A problémák megfogalmazásában Ugyanakkor ritkán kerül előtérbe a munka pedagógiai aspektusa.

A magasabb kockázatvállalás és nagyobb személyi felelősség, ugyanakkor a rugalmasság az, ami általánosan jellemzi ezen iskolák működtetését.

Az intézmény vezetője egyszerűen lát el többféle funkciót, kevesen tudnak -vagy akarnak- szakmai segítséget igénybe venni.

A vezetők intézményükre alapvetően kétféle viszonyulással tekintenek: vagy a pedagógiai műhelyt vagy pedig a gazdálkodó egységet látja benne.

A sikeresebb intézmények széleskörű kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, jobban beágyazódnak a társadalmi és intézményi környezetükbe. Élénk pályázati tevékenységet folytatnak.

A diákok beiskolázásakor az iskolák domináns többsége szűrőt nem alkalmaz. Túljelentkezés, elutasítás csak kivételes esetben történik a térség magániskoláiban.

A diákok jellemzően leírhatóak egy viszonylag alacsonyabb társadalmi és szociális státusszal, ami még a térségben található hagyományos reformpedagógiai irányzatot követő iskolákra is jellemző – eltérően a nemzetközi tapasztalattól.

Igazoltnak látjuk legfontosabb hipotézisünket is, hogy a régió magániskolái nem az elit számára teremtenek egyfajta privát oktatást, sőt a társadalmi elit szinte egyáltalán nem is képviselteti magát ebben a szektorban.

IRODALOM

- Brezsnyánsszki László (2004) Alternatívok és alternatívák. Új Pedagógiai Szemle, 9.
 EDUCATIO (2004) Alternatív oktatás-tematikus szám
 Imre Anna (2004) Alternatív oktatás. Educatio, tavasz
 Várhegyi György (1997) Alapítványi és magániskolák a törvénymódosítások után. Új Pedagógiai Szemle, 2.

FINÁNCZ JUDIT

FŐISKOLAI ÉS EGYETEMI HALLGATÓK TOVÁBBTANULÁSI TERVEI A PARTIUMI TÉRSÉGBEN

A tanulmány az egykori Partium területén tanuló főiskolások és egyetemisták továbbtanulással kapcsolatos attitűdjeit vizsgálja. A negyedéves hallgatók válaszainak elemzéséből kiderül, hogy a fiatalok tudatában vannak leendő diplomájuk munkaerőpiaci értékének és továbbtanulási terveiket ehhez igazítják.

TOVÁBBTANULÁS A DIPLOMA UTÁN

Számos magyar és külföldi kutatás számol be arról, hogy a felsőoktatásba bekerülők jelentős aránya a diplomaszerzést követően további képzésen gondolkodik (Gusy 2003, OFINFÓ 2006, Stauffacher–Frischknecht 2001, Veres 2005).

Mindez alátámasztja Kozma (2000) tézisét, mely szerint az egyes oktatási szintek expanziója egyre gyorsuló ütemet mutat. Az elmúlt két évszázadban elsőként az elemi oktatás vált általánossá, amelyhez mintegy 150 évre volt szükség. A telítődést követően az expanzió áttevődött a középfokú oktatásra, majd annak általánossá válásával (hetven–nyolcvan év) az 1960-as években megindult a felsőfok bővülése, amely mintegy négy évtized alatt ment végbe. Ezen tapasztalatok alapján kézenfekvő Kozma következtetése, mely szerint a következő folyamat a harmadik fokozat utáni képzés expanziója lesz. A kutató szerint a negyedik fokozat tömegessé válása – a fenti tendenciákat figyelembe véve – körülbelül húsz-harminc év alatt fog lezajlani.

Felmerül a kérdés: milyen motivációs tényezőkkel magyarázható a képzés iránti igény megnövekedése?

Az egyén oktatással kapcsolatos döntéseit modellelzi Green (1980), amikor az adott oktatási szinten résztvevők aránya és a tanulók továbbtanulási döntései között keresi az összefüggést. Elmélete szerint, ha az adott társadalom többsége befejezi az iskolarendszer n -edik szintjét, akkor már nincs korreláció ezen szint elvégzése és bizonyos társadalmi javak ebből fakadó birtoklása között. Milyet az utolsó belépők csoportja – akik alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú csoportokból származnak – is eléri ezt a célt, a cél megváltozik. Ekkortól a kívánt iskolai végzettség már nem számít előnynek, hiánya viszont behozhatatlan hátránynak minősül. A szituációra adott egyik legkézenfekvőbb válasz, ha a társadalom bizonyos tagjai az addiginál egy szinttel magasabb célt tűznek maguk elé, ami expanziós folyamatokat generálhat.

Hasonló megközelítést alkalmaz tanulmányában Tót (1998), aki szerint az oktatási expanziót erősíti, hogy a fiatalabb generációk egyre inkább tudatos önvédelmi beruházásnak tekintik a képzést (vö. Archer 1988 és Atkin 2000), amely kedvezőbb munkaerőpiaci pozíciót biztosíthat számukra. Ennek megfelelően egyáltalán nem meglepő, hogy a nemzetközi vizsgálatok szerint a legiskolázottabbak és a magas pozíciókban dolgozók vesznek részt a leggyakrabban további képzésekben (Education at a Glance 2002, Kivinen – Nurmi 2003, Rubenson 2002).

A Kozma (2000) által negyedik fokozatnak nevezett képzési szintet egyelőre felnőttképzésnek nevezik. Napjainkra azonban a felnőttképzés és a továbbképzés közötti határok egyre inkább elmosódnak, ami áttekinthetetlenné teszi a felnőttképzési rendszert (Arnold – Wieckenberg 2002 és Ruf 2002). A felnőttképzés legfontosabb funkciója a hagyományos fogalom szerint a hiánypótlás volt, amely az alacsonyan képzett társadalmi csoportok felzárkóztatását tűzte ki célul. A felnőtt-

képzés hatóköre tehát főként az alap- és középfokú oktatásra terjedt ki. Mindez az 1990-es évektől átalakult és a felnőttképzés az élethosszig tartó tanulás különböző formáiban jelenik meg, mintegy megnyújtva, kiegészítve az intézményes oktatást.

Emellett a negyedik fokozat létjogosultsága akkor válhat realitássá, ha igazolni lehet, hogy az egyes oktatási szinteket tekintve vertikális folyamatról van szó, tehát a további képzés az előzőnél magasabb szinten történik. A diploma utáni képzéseknél ide tartozhat a szakirányú továbbképzés és a doktori képzés. Ha azonban a folyamat horizontális, vagyis a képzési szint nem különbözik, csak a tárgya változik, akkor nem tekinthető negyedik képzési fokozatnak.

MAGYARORSZÁGI VIZSGÁLATOK

A legjelentősebb felmérés az 1999-ben és 2001-ben végzett Fiatal Diplomások Életpálya vizsgálata (FIDÉV) volt, amely a diplomaszerezést követő továbbtanulással kapcsolatban az alábbi eredményeket hozta:

1. A fiatal diplomás foglalkoztatottak több mint fele munkája mellett tanul, többségük számára tehát a munkaerőpiacra lépéssel a képzés nem ért véget. Minden szakcsoportnál jelentős – legalább negyven százalékos – a tanulási arány.
2. A továbbtanulás legfontosabb okai a következők: kiegészítő szakismeret vagy speciális szaktudás megszerzése, idegennyelv-tudás fejlesztése, személyes érdeklődés, illetve az eddigiektől eltérő szakképzettség elsajátítása.
3. A fiatal diplomások több mint felének teljes képzési költségeit más – általában a munkáltató – fedezi, és a munkahely a részfinanszírozásokban is szerepet vállal. A munkáltatói finanszírozás gyakoribb az informatikai, az egészségügyi és a közgazdasági végzettségűek esetében, mint a bölcsész, természettudományos és művészeti képzettséggel rendelkezőknél.
4. A legnépszerűbbek a közgazdasági, nyelvi és informatikai tanulmányok, illetve a pedagógiai, műszaki és egészségügyi képzésben résztvevők száma is tekintélyes. Emellett megfigyelhető, hogy a továbbtanulók jelentős hányada az alapképzettség diplomájának megfelelő képzésben vesz részt.
5. A továbbtanulók mintegy negyven százaléka fél évesnél rövidebb képzést végez, emellett körülbelül ugyanekkora arányban vesznek részt egy évesnél hosszabb idejű képzésben.

Az Országos Felsőoktatási Információs Központ (OFIK) 2003-ban és 2005-ben végzett felmérései szerint a felsőoktatásba bekerülő diákok többsége a diploma megszerzése után további képzésen is gondolkodik. Ez nem feltétlenül utal arra, hogy csalódtak a képzésben, hanem inkább arra, hogy meg akarnak felelni az időközben megismert munkaerőpiaci elvárásoknak, illetve, hogy találtak egy számukra hasznos vagy érdekes képzést. A kérdezettek az alábbi tényezőket említették leggyakrabban a továbbtanulás előnyeiként: jobb elhelyezkedési lehetőség, specializáció, sokoldalú képzettség.

A megkérdezett főiskolások csupán negyede érzi úgy, hogy a diplomaszerezéssel befejezte tanulmányait. Több mint fele úgy véli, hogy a főiskola elvégzését követően szüksége lenne egyéb képzetségre (egyetemi kiegészítő képzés, szakirányú továbbképzés).

Az egyetemisták csaknem 30 százaléka tervezi újabb diploma megszerzését a végzést követően, a budapestieknél ez az arány még magasabb. Érdekeséggéppen az is elmondható, hogy a felmérés szerint csaknem minden negyedik egyetemista kacérkodik a doktori képzésbe történő jelentkezéssel.

Az Oktatási Minisztérium által végzett pályakövetéses vizsgálatok utókövetését elvégző kutatás (Veres 2005) eredményei alapján elmondható, hogy a frissdiplomások számára természetes a tanul-

mányok folytatása. A kapott adatok szerint a végzett hallgatóknak több mint 60 százaléka a végzés után egy éven belül már újra folytat tanulmányokat, a többség munka mellett. A képzési költségeket az esetek nagy részében a munkaadó fedezi. A kérdezettek jelentős része a főiskolai diploma megszerzése után egyetemi tanulmányokat folytat, emellett jelentős a szakirányú továbbképzésben résztvevők aránya is. Ez utóbbi képzési forma különösen alkalmas arra, hogy szakirányú elhelyezkedés esetén a képzettség és a munkakör közti különbségeket áthidalja. A többi vizsgálathoz hasonlóan itt is a közgazdasági-üzleti, az informatikai és nyelvi tanulmányok bizonyultak a legnépszerűbbnek.

TOVÁBBTANULÁSI TERVEK A PARTIUMI HALLGATÓK KÖRÉBEN

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén működő Regionális Egyetem Kutatócsoport 2002 óta végez átfogó vizsgálatokat az egykori Partium területén tanuló fiatalok körében. A következőkben a tanulmány az egyetemisták és főiskolások továbbtanulási terveivel kapcsolatos attitűdök elemzésével foglalkozik, előtte azonban meg kell említeni két korábbi felmérést, amely szintén foglalkozott ezzel a problémakörrel.

2003 tavaszán végzett vizsgálatunk szerint az északkelet-magyarországi félharmadfokú (ISCED 4) képzésben tanulók körében a válaszadók több mint fele előzőleg már jelentkezett felsőfokú képzésre. Emellett azt is tapasztaltuk, hogy a félharmadfok után továbbtanulást tervezők aránya jóval nagyobb, mint az előtte próbálkozók aránya. Ez a tény is arra vall, hogy a félharmadfokú képzésben eltöltött idő alatt megnövekszik a felsőfok iránti tanulói igény. (Kiss 2004).

2003 őszén elsőéves hallgatókat (ISCED 5) vizsgáltunk a Debreceni Egyetemen, a Nyíregyházi Főiskolán, a Kőlcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán, a kárpátaljai II. Rákóczi Ferenc Magyar Főiskolán és a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetemen. Az elsőévesek továbbtanulással kapcsolatos terveit Pusztai és Fináncz (2004) ismerteti. Az 1574 fős minta mintegy fele dédelgetett továbbtanulási terveket és 25 százalékuk meg tudta nevezni, milyen irányban akar továbbtanulni.

2005-ben átfogó felmérést végeztünk ugyanezen intézményeinek negyedéves hallgatóinak körében. A minta elemszáma 952 fő volt. A következőkben ennek a felmérésnek a továbbtanulással kapcsolatos adatainak elemzése olvasható.

KIINDULÓ HIPOTÉZISEK

Mivel negyedéves hallgatókról van szó, akik felsőoktatási tanulmányaik végén járnak, feltételezhető, hogy szakmai érdeklődésük kialakult és tisztábban látják munkaerőpiaci esélyeiket is. Ennek megfelelően az egyes intézményekben, illetve karokon tanulók továbbtanulási terveire rányomhatja bélyegét az adott szakma piacképessége.

A térségben uralkodó átlagosnál magasabb munkanélküliség előrevetíti az országosnál nagyobb arányú továbbtanulási kényszert, amely nem csak a munkaerőpiaci esélyeket hivatott növelni, hanem parkoló pályát is nyújt a munkanélküliség ellen a képzés idejére.

Az eddig elvégzett országos vizsgálatok eredményei alapján feltételezhető, hogy a magasabb kulturális tőkével rendelkező szülők gyermekei, az urbanizáltabb településen élők, a nyelvtudással rendelkezők, a külföldön tapasztalatszerzők nagyobb mértékben tudatában vannak az élethosszig tartó tanulás fontosságának.

A KAPOTT ADATOK ELEMZÉSE

Munka és/vagy továbbtanulás?

A főként negyedéves hallgatók válaszaiból kiderül, hogy sokan a további tanulmányokat választják a munkába állás helyett. A kérdezettek egyötöde a végzést követően azonnal folytatná tanulmányait egy másik szakon, másik 20 százaléka pedig nem tudja, mihez kezd a diplomaszerezés után. A nagybetűs Életbe, a munka világába csak a hallgatók mintegy fele kíván belépni, holott szüleik generációjában még ez volt a természetes. (1. ábra).



1. ábra Mit tervez a diplomaszerezést követően? (N=952)

A hallgatók mindössze negyede állította, hogy már aktívan foglalkozik álláskereséssel. Ennek hagyományos módja mellett (újsághirdetés, ismerősök segítsége) egyre inkább teret nyer a világháló kínálta lehetőség: a munkakeresők fele az Interneten keresztül (is) keres állást. A munkába állást a hallgatók fele köti valamilyen minimális összeghez: általánosságban elmondható, hogy a kérdezettek többsége megelégedne a diplomás minimálbérrel, elég szűk az a réteg (1,5 %), aki nettó 200 ezer forintnál több kezdő fizetés alatt nem vállalna állást.

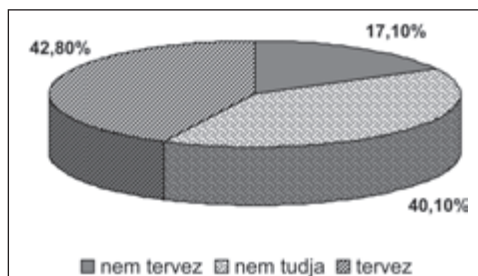
A hallgatók harmada az állami szférában kíván dolgozni, negyede a magánszférában és csaknem ötöde multinacionális cégnél kíván elhelyezkedni. 5 százaléknál kevesebben választanák a non-profit szektort, emellett minden ötödik hallgatónak nincsenek konkrét elképzelései ezirányú terveiről.

A tanulás és munkába állás közti választásnál a gyermekvállalás még nem jelenik meg alternatívaként: a kérdezettek többsége először néhány évi munkával megfelelő egzisztenciát szeretne kialakítani és csak ezt követően családot alapítani.

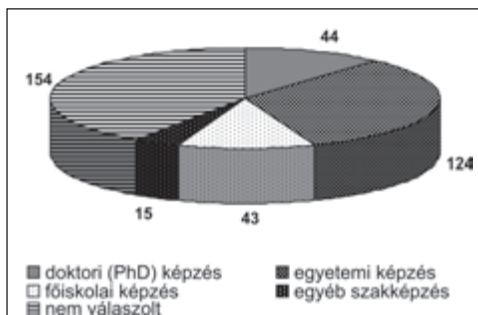
Továbbtanulási tervek

A hallgatókat arról is megkérdeztük, hogy a későbbiekben – akár munka mellett – dédelgetnek-e továbbtanulási terveket. A kérdezettek több mint 40 százaléka szilárdan elkötelezett a továbbtanulás mellett és a bizonytalanok aránya is hasonló nagyságrendű. Mindez arra enged következtetni, hogy a mai fiatalok nagyon is tisztában vannak a munkaerőpiaci kihívásokkal: több lábon kell állni és az általános diploma mellett nem árt speciális képzettséggel is rendelkezni (2. ábra).

A továbbtanulni kívánók 12 százaléka (44 fő) a doktori képzést célozza meg, további 44 százalék pedig újabb diplomát kíván szerezni. A diplomaszerezési tervek között egyértelműen a munkaerőpiacon nagyobb értéket képviselő egyetemi végzettség megszerzése áll, főként a főiskolások körében jelenik ez meg prioritásként. A kérdezettek mindössze 4 százaléka (15 fő) gondolkodik olyan szakképzésben, amely nem nyújt diplomát. (3. ábra)



2. ábra Tervez-e további tanulmányokat a diploma megszerzését követően? (N=952)

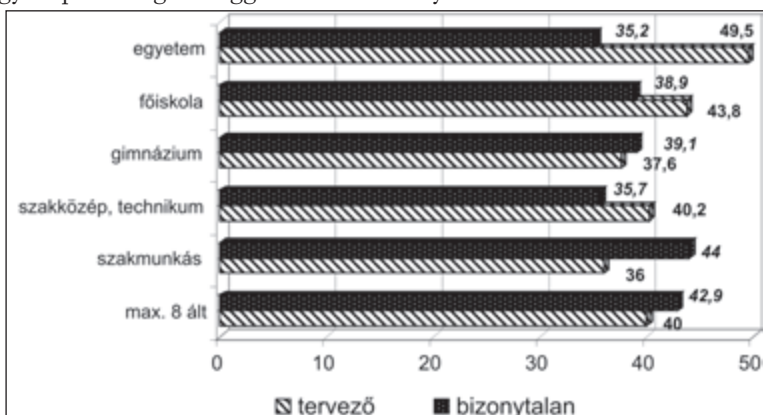


3. ábra A tervezett képzés típusa, fő (N=380)

Továbbtanulás és kulturális tőke

A bourdieu-i tőkeelmélet alapján (Bourdieu 1978) feltételezhető, hogy a magasabb kulturális tőkével rendelkező családokból érkezők nagyobb arányban ismerik fel a továbbtanulás szükségességét, mint kedvezőtlenebb helyzetű társaik. E tanulmány keretében az alábbi mutatókat vizsgáljuk: szülők iskolai végzettsége, lakóhely településtípusa, olvasási szokások, középiskolai pályafutás és nyelvismeret.

A szülők iskolai végzettségét tekintve határozott összefüggés mutatkozik a továbbtanulási tervek és a szülők (elsősorban az anya) iskolai végzettsége között. (4. ábra). A diplomás anyák gyermekei körében az átlagnál magasabb a továbbtanulást tervezők aránya és kevesebb a bizonytalan, mint az érettségivel vagy alapfokú végzettséggel rendelkező anya esetében.

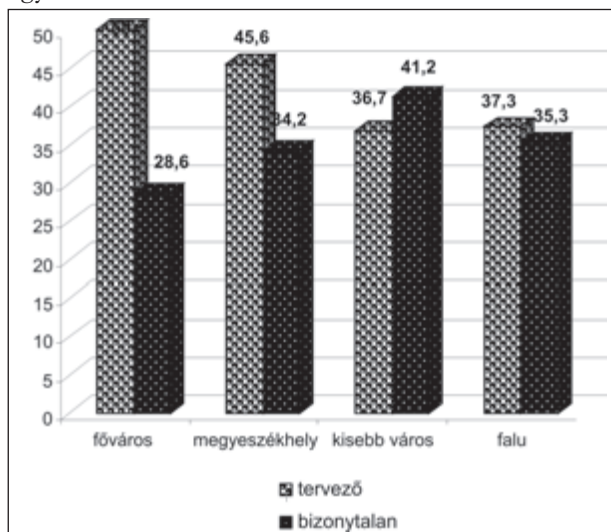


4. ábra Továbbtanulási tervek és az anya iskolai végzettsége közötti összefüggés, százalék (N=952)

A fiatalok iskolai pályafutását tekintve általánosságban elmondható, hogy a középfokú tanulmányukat gimnáziumban végzők közül többen terveznek további tanulmányokat (45 %), mint egykoron szakközépiskolába járó társaik (33%). Emellett az is megfigyelhető, hogy a jó vagy jeles minősítésű érettségivel rendelkezők esetében ez az arány szintén magasabb (46 %), mint a gyengébb jegyeket szerzők esetében (30 %). A nyelvvizsgálóval rendelkezők körében néhány százalékkal magasabb a továbbtanulási hajlandóság, de az összefüggés nem szignifikáns, csakúgy mint a nemenkénti eltérés sem.

Ami az olvasási szokásokat illeti, elmondható, hogy az újságot és könyvet gyakran olvasók körében szignifikánsan magasabb a továbbtanulási kedv (csaknem 50 %), mint a ritkán vagy egyáltalán nem olvasók körében (36 % illetve 19 %).

Emellett az elemzés során az is kiderült, hogy a település urbanizáltsági foka is összefüggést mutat a továbbtanulással kapcsolatos attitűdökkel: a fővárosban és a megyeszékhelyeken élő fiatalok közül nagyobb a tervezők és kisebb a bizonytalanok aránya, mint kisvárosban vagy községben élő társaik esetében. Ez összefügghet azzal a ténnyel, hogy a kisebb településeken élők körében alacsonyabb a diplomások aránya, emellett a helyi kulturális-művelődési lehetőségek korlátozottabban vannak jelen, mint a nagyvárosokban.



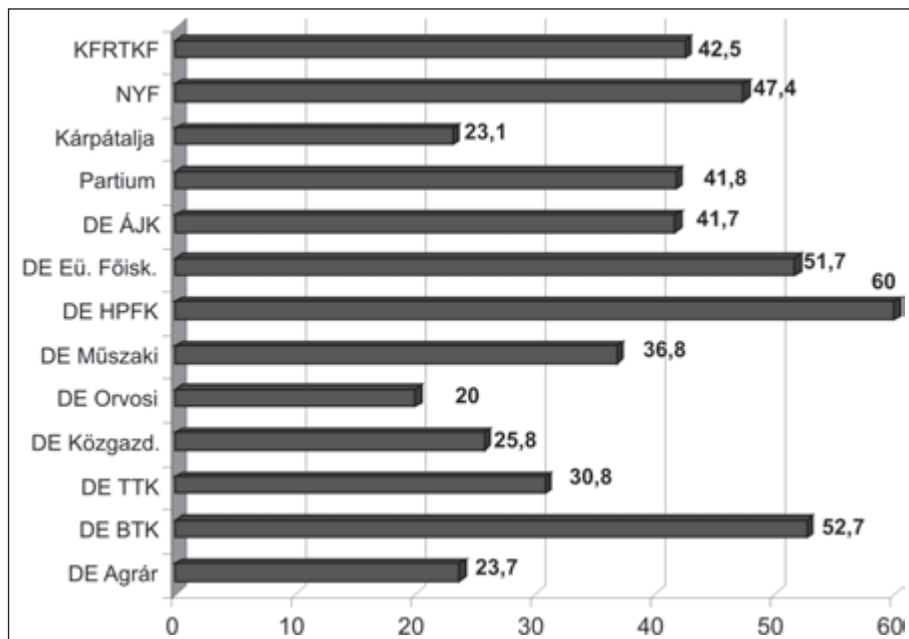
5. ábra Továbbtanulási tervek és a lakóhely településtípusa közötti összefüggés, százalék (N=952)

Továbbtanulási kedv és elhelyezkedési esély

A továbbtanulási kedv intézményenként és karonként különbözik. Az átlagnál többen terveznek további tanulmányokat a Nyíregyházi Főiskolán, az egészségügyi főiskolai karon, a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Karán és a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán. Ezzel szemben a továbbtanulni szándékozók aránya kevesebb, mint egyharmad a kárpátaljai II. Rákóczi Ferenc Magyar Főiskolán, a Debreceni Egyetem Orvostudományi Karán, Közgazdasági Karán, Agrártudományi Karán, Természettudományi Karán, illetve a Műszaki Főiskolai Karon sem éri el a 37 százalékot. (6. ábra)

Ha megvizsgáljuk, hogy ezek az intézmények mennyire nyújtanak piacképes képzést, látható, hogy a keresett, kedvező elhelyezkedéssel kecsegtető területeken tanulók közül gondolkodnak a legkisebb arányban a további tanulmányokon. A természettudományi, műszaki és orvosi szakokon

diplomázók minden bizonnyal el tudnak helyezkedni diplomájuk szakterületén, emellett egyes területek olyan speciális képzettséget nyújtanak (orvos, agrárszakember), amelyek birtokában további tanulás nélkül is betölthető az adott munkakör.



6. ábra Továbbtanulási tervek karonként, százalék (N=952)

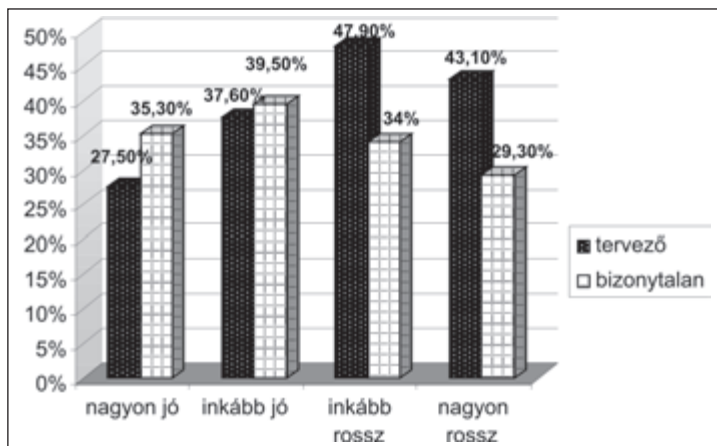
Mindezek tudatában nem meglepő, hogy a műszaki, a természettudományi, az orvosi és a közgazdasági területen tanulók többsége elhelyezkedési esélyeit kedvezőnek tartja, míg a bölcsész, tanár, tanító, szociális és jogi szakokat hallgatók úgy vélik, hogy leendő végzettségük munkaerőpiaci értéke alacsonyabb. (1. táblázat)

Intézmény (kar)	Kedvező elhelyezkedési esély (%)
DE Agrártudományi Centrum	54 %
DE Orvos-és Egészségtudományi Centrum	97 %
DE Közgazdaságtudományi Kar	55 %
DE Műszaki Főiskolai Kar	63 %
DE Természettudományi Kar	42 %
DE Bölcsészettudományi Kar	49 %
DE Állam-és Jogtudományi Kar	37,5 %
DE Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar	10 %
DE Egészségügyi Főiskolai Kar	43 %
Nyíregyházi Főiskola	55 %
Kölcsy Ferenc Református Tanítóképző Főisk.	17 %
II. Rákóczi Ferenc Magyar Főiskola	51 %

1. táblázat Vélte kedvező elhelyezkedési esélyek karonként (N=952)

Ha az elhelyezkedési esélyek kapcsán adott negatív válaszokat is elemezzük, látható, hogy a rosszabbnak vélte elhelyezkedési esély magasabb továbbtanulási hajlandósággal párosul, míg a nagyon

jó elhelyezkedési esélyt vallók közül alig több, mint egynegyed arányban kívánnak további tanulmányokat folytatni. Emellett a rossz elhelyezkedési eséllyel rendelkezők körében alacsonyabb a bizonytalanok aránya, amelynek egyik lehetséges magyarázatát nyújthatja az, hogy ezek a fiatalok tudatában vannak annak a kényszerítő tényezőnek, hogy leendő munkaerőpiaci pozíciójukat további szakképzettséggel kell megerősíteniük. (7. ábra)



7. ábra A vélt elhelyezkedési esélyek és a továbbtanulási tervek közötti összefüggés (N=952)

Emellett az is megfigyelhető, hogy a továbbtanulással fennáll a pályakorrekció lehetősége: megkérdeztük a fiatalokat, hogyha most kezdenék felsőfokú tanulmányaikat, ugyanerre a szakra jelentkeznének-e. Akik elégedettek választott szakukkal, csekélyebb arányban kívánnak továbbtanulni (40 %), mint azok, akik utólag már más szakot választanának (49%). Tehát ez utóbbi csoport esetében a további tanulmányok valószínűsíthetően korrekciós jellegűek.

KÖVETKEZTETÉSEK

A felmérés eredményei alapján általánosságban elmondható, hogy az élethosszig tartó tanulás jelentőségének főként a nagyvárosi lakóhellyel rendelkező, iskolázott szülők gyermekei vannak tudatában.

Emellett fontos szerepet játszik a jelenlegi tanulmányok piacképessége, illetve a választott szakkal való elégedettség.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Archer, Margaret S. 1988: Az oktatási rendszerek expanziója. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Arnold, Rolf – Wieckenberg, Uwe 2002: Herausforderungen an die Erwachsenenbildung. Forrás: www.bildungstransfer.de/Herausforderungen.pdf
- Atkin, Chris 2000: Lifelong learning – attitudes to practice in the rural context: a study using Bourdieu's perspective of habitus. International Journal of Lifelong Education, Vol. 19. NO. 3, 253-265
- Bourdieu 1978 A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat
- Education at a Glance. OECD Indicators 2002. OECD
- FIDÉV 2001: (Fiatal Diplomások Életpálya Vizsgálata). Forrás: <http://www.om.hu/main.php?folderID=557&articleID=371&ctag=articlist&iid=1>

- Green, Thomas F. 1980: Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In.: Halász Gábor – Lan-nert Judit: Oktatási rendszerek elmélete. Budapest: OKKER
- Gusy, B. 2003: Bericht zur Absolventenbefragung im Diplomstudiengang Psychologie an der FU Berlin (1996-2001). Forrás: http://web.fu-berlin.de/career/forschung/material/Verbleib_Psy-chologie_2003.pdf
- Kiss Annamária 2004: Diákok a harmadfokú képzésben. Forrás: <http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Regionalis/index.htm>
- Kivinen, Osmo – Nurmi, Jouni 2003 Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: a comparison of ten countries. Comparative Education 2003/1 83-105
- Kozma Tamás 2000: Negyedik fokozat ? Info-Társadalomtudomány 49: 61-74.
- OFIK 2003 – 2005: A továbbtanulás nagy döntéseinek hátteréről. Forrás: http://www.felvi.hu/in-dex.ofi?mfa_id=24&chir_id=6310
- Pusztai Gabriella – Fináncz Judit 2004: A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése észak-magyarországi, kárpátaljai és partiumi felsőoktatási hallgatók körében Educatio 2004 tél 618-635.
- Rubenson, Kjell 2002: The Nordic Model of Adult Education. Forrás: <http://users.volja.net/cskupi-ne/The%20Nordic%20model%20of%20adult%20education.htm>
- Ruf, Anja 2002 Wie kommt das Wissen in die Gesellschaft? Erwachsenenbildung und Wissenskommunikation. Forrás: www.isoe.de/ftp/anja_ruf_eb.pdf
- Stauffacher, Michael – Frischknecht, Peter 2001: Zwei Jahre nach dem Diplom. Forrás: http://www.env.ethz.ch/docs/survey/Erstbefragung00_De200.pdf
- Tót Éva 1998: Trendek az iskolán kívüli képzésben. In.: Kozma Tamás (szerk.): Euroharmonizáció. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1998, 53-64.
- Veres Pál 2005: A felnőttképzés helyzete és fejlesztése a felsőoktatásban. In.: Felnőttképzés 2005. (III. évfolyam) 2-3. szám 12-17.

A „REGIONÁLIS EGYETEM” KUTATÁSBAN KÖZVETLENÜL KÖZREMŰKÖDŐ KUTATÓK

Prof. dr. Kozma Tamás
Prof. dr. Süli-Zakar István
Dr. Pusztai Gabriella
Dr. Juhász Erika

Dr. Fényes Hajnalka
Dr. Fónai Mihály
Dr. Gabóda Béla
Dr. Orosz Ildikó
Dr. Szíjártó Imre
Dr. Szilágyi Györgyi
Dr. Szűcs István
Dr. Teperics Károly

Bacskai Katinka	Molnár Eleonóra
Dr. Barabási Tünde	Nagy Éva
Bocsi Veronika	Pacsuta István
Coretchi Ana	Papp Éva
Engler Ágnes	Péter Lilla
Farkas Csilla	Petrás Ede
Fináncz Judit	Polonyi Tünde
Gáti Annamária	Rébay Magdolna
Herczegh Judit	Szabó Péter Csaba
Horkai Anita	Szentannai Ágota
Juhász Attila	Szerepi Anna
Keller Magdolna	Sztrimbely Krisztina
Kiss Annamária	Takács Tamara
Kóródi Márta	Tátrai Orsolya
Korponay Bereniké	Torkos Katalin
Dr. Mandel Kinga	Virág Irén
Dr. Miklósi Márta	Zsigovits Gabriella

Kiadja:

Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete
4032 Debrecen, Egyetem tér 1. 202. iroda

Tipográfia és fedélterv: *Dallos Csaba*

Nyomdai előkészítés: *Dallos Csaba*

Megjelent B/5 formátumban

Betűtípus: Caslon

Nyomdai munkák:

Kapitális Kft.

4031 Debrecen, Balmazújvárosi út 14.

Felelős vezető: *Kapusi József*

ISSN 9632175859

