

SZERKESZTETTE:
TÓTH DORINA ANNA

AZ OKTATÁS GAZDA_GSÁGA

**Oktatóskutatók
könyvtára 5.**



Az oktatás gazdagsága

Tanulmányok Polónyi István tiszteletére

Szerkesztette: Tóth Dorina Anna

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 5.

SOROZATSZERKESZTŐ
PUSZTAI GABRIELLA

© Bacskai Katinka, Barizsné Hadházi Edit, Engler Ágnes,
Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Hegedűs Roland,
Hrubos Ildikó, Kiss Zsuzsanna,
Kozma Tamás, Kun András István, Pusztai Gabriella,
Tóth Dorina Anna, Temesi József, authors, 2018

© Tóth Dorina Anna, editor, 2018

© CHERD-H, 2018

TÓTH DORINA ANNA (SZERK.)

AZ OKTATÁS GAZDAGSÁGA

TANULMÁNYOK POLÓNYI ISTVÁN TISZTELETÉRE



DEBRECEN, 2018

SZAKMAI LEKTOROK:

ENGLER ÁGNES, FEHÉRVÁRI ANIKÓ, FENYŐ IMRE,
KOVÁCS-NAGY KLÁRA, KOVÁTS GERGELY

OLVASÓSZERKESZTŐ:

CSIZMÁRNÉ REPKA BERNADETT

ANGOL NYELVI LEKTOROK:

KARÁSZI ZSUZSANNA, KOVÁCS KAROLINA ESZTER

A SZERKESZTŐ MUNKATÁRSAI:

CEGLÉDI TÍMEA, MORVAI LAURA

BORÍTÓTERV: DEMETER ERICH, KARÁSZI ZSUZSANNA

NYOMDAI MUNKÁK: KAPITÁLIS NYOMDAIPARI KFT.

ISBN: 978-615-80077-9-5

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Kit gazdagít az oktatás gazdagsága, és ki (hogyan) fizeti a költségeket? – PUSZTAI GABRIELLA</i>	<i>7</i>
<i>A felsőoktatás elmúlt negyedszázada</i>	<i>13</i>
TEMESI JÓZSEF: Töprengések a felsőoktatás finanszírozásáról egy születésnap ürügyén.....	15
KOZMA TAMÁS – PUSZTAI GABRIELLA: A Coleman-jelentés hatása Magyarországon a rendszerváltás előtt és után	25
HRUBOS ILDIKÓ: Új megfontolások az egyetem társadalmi szerepvállalásának értelmezéséhez.....	49
TÓTH DORINA ANNA: A felsőoktatás szétaprózódottságának problémája a 2000-es években	61
<i>Oktatás, munkaerőpiac és szervezeti kultúra.....</i>	<i>79</i>
KISS ZSUZSANNA – BARIZSNÉ HADHÁZI EDIT: A munkahelyi elégedettség és a szakmai illeszkedés kapcsolata fiatal diplomások körében	81
GYÖRGYI ZOLTÁN: Közmunka – munkaerőpiac - oktatás	95
KUN ANDRÁS ISTVÁN: Intézményválasztás, szakválasztás, szervezeti kultúra a felsőoktatásban	107
BACSKAI KATINKA: Az egyházi általános iskolák felekezetenkénti leíró jellemzése a 2011-es bővülés előtti és utáni időszakban	121
<i>Mobilitás és integráció</i>	<i>139</i>
ENGLER ÁGNES: Hallgatói integráció a felsőoktatás másodmezejében	141
FEHÉRVÁRI ANIKÓ: Út a felsőoktatásba. Az Arany János Tehetséggondozó Program	155
HEGEDŰS ROLAND: Mennyit ér plusz 40 pont egy vidéki karon?.....	167
<i>Tabula Gratulatoria.....</i>	<i>180</i>

Kit gazdagít az oktatás gazdagsága, és ki (hogyan) fizeti a költségeket?

Polónyi István tudományos munkáiban és egyetemi előadásain több évtizede a nagyszámú hivatkozásban tükröződő óriási szakmai népszerűségtől, a hallgatók elismerésétől és a doktoranduszok szeretetétől, valamint jelentős médiaérdeklődéstől kísérve arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatás szép profitot eredményezhet, de tőkebefektetést igényel. Sokan ismertük meg szellemes előadásain az oktatáspolitikai aktorai számára is megkerülhetetlen alaptételeket, melyek szerint az oktatás növeli a későbbi munkavállalók termelékenységét, de legalább is képzettségük fontos információt szolgáltat róluk, egy ország gazdasági növekedéséhez pedig megfelelően képzett munkavállalóra van szükség. Az egyén által elérhető magasabb jóléthez szükséges magasabb képesítést szerezni, ezért a családok egy része szívesen fektet be ilyen módon is egy gyermek jövőjébe. A professzor szűkebb kutatási területe – nagyon leegyszerűsítve a kérdést, – arra fókuszál, hogy miből működtethetők a költséges, tömeges oktatási rendszerek, s hogy az oktatási ágazatból profitáló szereplők mennyit képesek vállalni ebből. Az oktatásgazdasági elméleti koncepciók a befektetés és a nyereség tengelyek közösségi és individuális pólusai között helyezhetők el. Polónyi kutatóként és oktatóként több elméleti iskola tanítását értelmezi a szakmai közvélemény és a hallgatók számára, de mindig óva int a logikusnak tűnő elméleti dogmák és a félig ismert külföldi minták követésétől. A professzor kritikus szemmel figyeli trendeket, adatokat, s a jövőre vonatkozó becsléseire, az ezekből eredő aggályaira érdemes odafigyelni.

Kiválasztva a problémakör egyik kulcskérdését, példának itt van mindjárt a felsőoktatási tandíj ügye, ami a kilencvenes évek óta örökzöld téma a hazai oktatáspolitikában. Polónyi állítása nem más, hogy többé-kevésbé minden oktatási kormányzat számára kínos bevallani, de valamiképpen mégis mindegyik igyekszik belopni a rendszerbe a költségek hallgatóval való megosztását. Valójában a költségtérítések rendszere is erről szól, ráadásul a képzések költségei közötti óriási különbségek következményeit is a fiatalokra hárítja.

Egy évtizeddel ezelőtt, a felsőoktatás bolognai struktúraváltása kapcsán a tandíj körül hihetetlenül heves szakértői és publicisztikai viták folytak. A vélemények reprezentációját három év több mint száz közéleti megszólalásának szövegét elemezve összegezte a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja az Új társadalmi kockázatok

az európai tudástársadalomban és a felsőoktatásban című kutatás keretében¹. Komoly szemléletbeli különbségeket, súlyos dilemmákat tártunk fel az elemzésben. Akadémikusok és egyetemi professzorok, mértékadó közgazdászok társaságában Polónyi István is a viták egyik aktív résztvevője volt. A problémák megoldása ma is nyitott kérdés a nemzetközi szakirodalmi és a szakpolitikai diskurzusban. Hogy rámutassunk az oktatás-gazdaságtani viták gazdagságára és fontosságára, az ünnepelt iránti tisztelgésükkel felidézzük az egykori kutatás főbb eredményeit. Az akkori nyilatkozók nevének elhagyásával tesszük ezt, annyit azonban elárulunk, Polónyi érvelésében konzekvens maradt tíz évvel ezelőtti önmagához.

Már a kétezres évek hazai vitáiban is visszatérő gondolat volt, hogy a tömeges felsőoktatás költségeit a költségvetés nem tudja fedezni. Sajnálatosnak tartották, de a 21. századi hallgatók a jóléti állam modell bukása után születtek, akik számára elkerülhetetlen, hogy a felsőoktatási költségek terhet velük kívánják megosztani a kormányzatok. Az Európai Unió munkaerőpiacára belépő hazai munkavállalókat látva a kétezres években vált közérdekké az a kérdés is, hogy az oktatásba beruházó és a haszonélvező elválhat egymástól.

Élénk diskurzus folyt arról, hogy a tudásba befektetett tőke döntően egyéni vagy közösségi megtérülésű, illetve ennek aránya hogyan mérhető. Ekkor erősödött meg az az érvelés idehaza, hogy egy állam befektetésének hasznát sokszor a földrajzi értelemben igen mobilis egyén élvezi, aki az agyelszívás révén máshol hasznosítja tudását. A vitákhoz hozzászólók mellett érveltek, hogy többé nem tartható az az oktatáspolitikai és közgazdaságtani konszenzus, ami Schultz nyomán nemzetgazdasági beruházásban gondolkodott. A vélemények egy másik csoportja szerint azonban államnak mégiscsak be kell ruháznia polgárai képzésébe, hisz „az oktatás rejtett kincs” –ahogy a Delors jelentés népszerű címe állította–, mely a közösség minden tagja számára hasznosul a pozitív externáliák révén. Az ezzel szemben állók ugyanakkor azzal érveltek, hogy az oktatást, képzést igénybe nem vevő adófizetők számára igazságtalan, ha a fiatalok egy részének, esetleg elhúzódó, vagy vargabetűkkel tűzdelt felsőoktatási tanulmányait a közösség fizeti. Ezek lettek a legtöbbet hangoztatott érvek a tandíj fizetés mellett. Polónyi azt hangsúlyozta, hogy

¹ A köszöntőben Az Új társadalmi kockázatok az európai tudástársadalomban és felsőoktatásban (A téma sajtóinterpretációi 2005-2007) című kutatási zárótanulmányunkra utalunk vissza, melynek szöveges adatbázisát a lemorzsolódás társadalmi és intézményi tényezői című, 123847 számú projekt kapcsán tekintettük át újra, mely a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

a költségtérítés a tehermegosztás tandíjnál súlyosabb formájává válhat a hallgató szempontjából.

A felsőfokú tanulmányok állami finanszírozást pártolók azt az érvet hozták fel, hogy még akkor is, ha az egyén a profitszerző, a közösséget terhelik a beruházások elmaradása nyomán előálló későbbi többletköltségek, például az orvos- vagy mérnökhány pótlása, ezért nem rázhatja le magáról a felelősséget. Azt a kérdést is feltették, hogy ki felel a költségektől visszarettenő továbbtanulók felfedezetlenül eltékozolt tehetségéért? Azokért, akiknek a szülei nem értik meg lehetőséget, s nem ösztönöztek erre tanáraik, oktatóik, akiknek a családjában nincs elég forrás a tehetségüknek megfelelő képzések esetlegesen drága költségtérítésére.

A haszonélvező közösség méretére vonatkozóan is különböző megközelítésekkel számoltak a vitába szállók, amellet érvelve, hogy nemzeti, európai szintű vagy világméretű-e egy fiatal képzésének későbbi hasznát élvező kör, akiknek beruházási felelőssége felmerül. Az individuális modell egyik változata a fogyasztói viszonyrendszer természetes elemeként, a másik családi beruházásként értelmezte a tandíjat, utalva a generációk családon belüli szolidaritására és az erőforrások átcsoportosítására. Az ezzel szemben álló vélemény az alacsony társadalmi státusúak alacsony továbbtanulási aspirációira és a szülői korosztály nemzetközi összehasonlításban lemaradó kereseti viszonyaira hivatkozott.

A befektetés és a megtérülés nagyságának összemérése során az egyik álláspont arra a közgazdasági tételre hivatkozott, mely szerint a képzettségéből eredő társadalmi haszon általában nagyobb, mint az egyének szintjén jelentkező haszon, s emiatt a költségek egy részét a társadalomnak kell vállalni. Mások szerint a befektetésnél jelentősebb az egyéni haszon, ami a keresetnövekményben realizálódik. Azonban a gazdasági krízisek és nyugodtabb időszakok ciklikus váltakozása miatt a képzettség révén létrejövő növekmény nagysága nehezen prognosztizálható, s az ebből eredő kockázatot nem szabad az egyénre terhelni. Sőt, a keresetnövekménnyel magasabb adószint jár együtt, vagyis a képzési költséget a diplomás az adóiból többszörösen visszafizeti élete során.

Már ekkor felmerült a hallgatói költségvállalás teljesítmény alapú, tanulmányi eredményesség növelésére ösztönző változata, valamint a hosszabb távú bevételt biztosító diplomásadó javaslata is. A tandíj funkciójának értelmezései között az egyik póluson azok a vélemények álltak, melyek szerint a tandíj felelősségteljesebb hallgatói magatartást, minőségi oktatást, ésszerűbb intézményi gazdálkodást eredményez majd,

egyes képzések iránti kereslet megcsappanása nyomán leépíthetők a felduzzasztott intézményi kapacitások. A hallgatók fogyasztói magatartása kikényszeríti a jobb oktatást, s motiváló erőt képez a tanulmányok iránti elkötelezettséghez hozzáállásra. Ezzel szemben álló érv volt, hogy a fizetős képzések haszonlevősége kérdéses minőséget eredményez majd. Noha a tandíjból az intézménynek többletbevétele származik, ez nem a minőségi oktatás és kutatás aranytartalékait képezi majd, hanem a költségvetési támogatások szűkülését indukálja.

A tandíj és társadalmi mobilitás viszonyát elemző írások az igazságosság és a méltányosság közötti feszültségre hívták fel a figyelmet, konkrétan arra, hogy amíg az igazságosság egyenlő befizetést követel, addig a méltányosság a kevésbé tehetősek támogatását diktálja, s azt, hogy ne érvényesüljön az olcsó és a drága képzések közötti társadalmi szelekció. Felmerült, hogy a rászorultság nem deríthető ki megnyugtatóan az adóelkerülés, s az elbírálás visszaélései miatt. A hallgatói érdekképviselői rendszer ezekben a vitákban is súlyos bírálatokat kapott, fölvetődött, hogy valódi érdekvédelem-e, s hogy a hallgatói képviselők privilégiumaik miatt nem képesek megítélni a hallgatók helyzetét. A hátrányos helyzet definiálásának és arányát tekintve is nézeteltérések voltak, például egyesek szerint a családok négyötöde nem tudja fizetni a nemzetközi összehasonlításban magas képzési költségeket. A kompenzáció, a jó tanulmányi eredmény révén elérhető könnyítés ötlete is felmerült, az ellenérv is, mely szerint a kevésbé tehető hallgatók munkavállalása akadályozza a jobb átlagok elérését, nem is beszélve a különböző képzésekben elérhető tanulmányi átlagok összevetésének kérdéses érvényességéről.

Nem sorolom tovább a vita érveit. Polónyi sokszor karcos kritikája ma is arra figyelmezteti az oktatáskutatókat és az oktatáspolitikusokat, hogy a felsőoktatás finanszírozásának reformja veszélyes és bonyolult társadalmi kísérlet. Évtizedünkben a hallgatók és a családok felsőoktatási költségmegosztásba való bevonását célzó nemzetközi kísérletek tovább folytak Európában, a hallgatói költségek emelésére és eltörlésére egyaránt van példa, az útkeresés ma is folyik. Az OECD adatai alapján az látszik, hogy az európai országokban az átlagnál magasabbak a hallgatói juttatások, s ahol növelték a hallgatói terheket, a juttatások is nőttek. A peremterületek és Közép-Európa országaiban alacsony hallgatói költségek, az északi országokban senki nem fizet a felsőoktatásért, sőt a megélhetési költségeihez is nagyvonalúan hozzájárul az állam ösztöndíjakkal, családi adókedvezménnyel. A felsőoktatás nemzetközivé válásának egyértelmű tendenciái mellett a belföldi hallgatók mindenütt alacsonyabb terheket viselnek, mint a külföldiek. Az empirikus kutatások

szerint a költségtérítés egy felsőoktatási rendszeren belüli (regionális, szakonkénti) eltérései meglepő társadalmi reakciókat, hallgatói vándorlást generálnak, a diákhitellel kombinált magas költségek rendszere az angolszász országokban tömeges eladósodáshoz és fizetési képtelenséghez vezetett. A lemorzsolódásra gyakorolt hatások szemszögéből vizsgálva a felsőoktatási költségmegosztás e típusát, az emelkedő költségtérítés az eladósodástól való félelmet és a lemorzsolódási rizikót növelheti. A brit példa azt mutatja, hogy a tanulmányok költségeinek a hallgatókra hárítása összességében mégis a lemorzsolódást csökkenti, mivel az alacsonyabb státusú, alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező hallgatók a megnövekedett költségeket magasabbra becsülik, mint a diplomaszerzés nyomán várható kereseti előnyüket, ezért ők valójában nem fognak jelentkezni, s később lemorzsolódni sem.

Polónyi példamutatóan akkurátus nemzetközi elemzéseiből megtanulhatjuk, hogy a nemzetközi modellek alapjaikban különböznek egymástól, az oktatásfinanszírozás komplex rendszer, melyben az intézményi gazdálkodás, a hallgatói térítések és a juttatások szabályozása elválaszthatatlanul összefügg, s az egyes modellek össze nem illő elemeinek alkalmazása egész hallgatói kohorszok teljes életpályáját érintheti kedvezőtlenül.

Kollégái és tanítványai nevében jelen kötettel szeretnénk Polónyi István professzor előtt tisztelni 65. születésnapján.

PUSZTAI GABRIELLA

A felsőoktatás elmúlt negyedszázada

*Töprengések a felsőoktatás finanszírozásáról egy születésnap
ürrügyén*

Absztrakt

Ebben az esszéjellegű írásban egyrészt a magyar felsőoktatás anyagi alapjairól tünődöm: milyen tényezők alakították ki a mai állapotot, mennyire tekinthetjük jónak vagy kevésbé jónak, van-e tere és értelme a nagyobb arányú változtatásoknak, mi ebben a társadalmi közeg és a politika szerepe, felelőssége? Másrészt arra keresem a választ, hogy kell-e, lehet-e tanulnunk a nemzetközi példákból, vannak-e nyilvánvaló tendenciák (mit hozhat a jövő)? Mindkét témát átszővi kimondva, kimondatlanul az a kérdés is, hogy mi a szakértők felelőssége (van-e ilyen egyáltalán?), és hogyan alakult a szakértők és a döntéshozók kapcsolata, kommunikációja az elmúlt évtizedekben. Természetesen mindezt saját tapasztalataimon átszűrve mondom el, vállalva a szubjektivitás és a tévedés ódiumát.

Kulcsszavak: finanszírozás, gazdálkodás a felsőoktatásban

Abstract

In the following paper I am wondering on the financial materials of higher education: what kind of factors created the recent condition, to what extent it can be appropriate, is there meaningful sense to make larger operations, what is the role of the social media and the politics in it? On the other hand, I am asking whether the international examples can be taken into account (what the future may bring)? Both themes are lanced throughout the questions that what responsibilities have the experts (if there is something) and how does the relationship between the experts and policymakers shape in past decades. As a matter of course, I can say these from my own experience, taking the risk of subjectivity or making mistakes.

Keywords: finance, economy in higher education

Bevezető gondolatok

Polónyi Istvánnal ismeretségünk az 1990-es évekre nyúlik vissza, amikor még mindketten vehemensen vetettük bele magunkat a magyar felsőoktatás finanszírozási modelljeinek vitáiba. Illúzióink elvesztése után sem mondanám, hogy teljesen lehiggadtunk volna, továbbra is nemes indulattal foglalkozunk ezzel a témával. Véleményünk azóta nagyon közel került egymáshoz, az elmúlt tíz-tizenöt évben ezt közös munkák, együttműködések igazolták. István írta például a Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központjának stratégiai értékeléseiben a finanszírozási-gazdálkodási fejezetek zömét, ezekbe én szerkesztőként bele-belekontárkodtam. Nyilvánvaló volt, hogy szaktekinthettként a magyar felsőoktatás finanszírozásáról általam szerkesztett két kötetben, 2004-ben és 2012-ben is nagy lélegzetű fejezetet írt, azóta is sokat hivatkoznak ezekre a tanulmányokra. Tanácsadói szerepben is sokszor találkoztunk szakértői projektek, felkérések kapcsán. Kedvelem világos vonalvezetésű fejtegetéseit, adatközpontú, tényekre támaszkodó elemzéseit, társadalmi érzékenységét. Kívánom, hogy még sokáig oszthassa meg tapasztalatait a felsőoktatási közösséggel – és hogy időnként hallgassanak is rá...

Az utóbbi gondolat már átvezet ahhoz, hogy – mint a cím jelzi – a születésnap ürügyén megosszam töprengéseimet az ünnepelttel és a kedves olvasókkal, akik, ha ezt a kötetet kezükbe vették, bizonyára érdeklődnek a felsőoktatás finanszírozási-gazdálkodási kérdései iránt. Nem akarok most jegyzetapparátussal és adatokkal operálni (más, a témával foglalkozó tanulmányaimban ezt már sokszor megtettem), hanem inkább néhány egymással összefüggő kérdéskört járnék körül. Ezek – mint ahogyan az összefoglaló jelzi – egyrészt a magyar felsőoktatás anyagi alapjairól szólnak, másrészt pedig arra keresik a választ, hogy kell-e, lehet-e tanulnunk a nemzetközi példákból, vannak-e nyilvánvaló tendenciák (mit hozhat a jövő)? Mindkét témát átszővi kimondva, kimondatlanul az a kérdés is, hogy mi a szakértők felelőssége (van-e ilyen egyáltalán?), és hogyan alakult a szakértők és a döntéshozók kapcsolata, kommunikációja az elmúlt évtizedekben. Természetesen mindezt saját tapasztalataimon átszűrve mondom el, vállalva a szubjektivitás és a tévedés ódiumát.

A magyar felsőoktatás anyagi alapjai

Szándékosan használom ezt a nem szokásos kifejezést, arra utalva, hogy sokféle szempontból, komplex módon gondolkodom erről a témáról. Természetesnek találom, hogy a nemzeti felsőoktatás egészét tekintve különböző szereplők eltérően látják ennek az anyagi alapnak a stabilitását, a ráépülő működtetés hatékonyságát, a lehetőségek és a valóság kapcsolatát. Más-más elemeket helyezve a fókuszba egy kép sem lesz mindig egyforma: a középpontba helyezett tárgyat látjuk élesebben, a körülötte lévő részletek elmosódnak.

A magyar felsőoktatásnak van egy évszázados infrastruktúrája (ha nem nyúlunk vissza még korábbra, a gyökerekhez), s ez nagyban meghatározza a mai helyzetet is. Keveset változott abban, hogy az egyetemi, főiskolai létesítmények főváros- illetve nagyváros centrikusak. Nagy egyetemeink többsége patinás főépületekkel, vagy akár manapság campus-nak nevezett épületegyüttessel rendelkezik, amelyek felújítása, karbantartása, működtetése állandó feladatot jelentett a 20. század második felének nagy részében egyedüli, de később is domináns tulajdonosi részarányú állami fenntartónak. Hogy éppen melyik város, melyik épület került sorra, az lehetett ugyan lobbiharcok, politikai csaták és racionális igények függvénye egyaránt, ám nagy távlatokban tekintve előbb-utóbb mindenkire sor került – miközben elmondhatjuk azt, hogy aránylag kevés épület került ki a felsőoktatás köréből.

Ugyanakkor a régi szereplők megnövekedett igényei, vagy új szereplők megjelenése miatt jelentős beruházások is történtek, különösen az elmúlt 30 évben, főleg világbanki és európai uniós forrásokból. Elmondhatjuk tehát, hogy az infrastruktúra tömege – bár ennek mérése egyáltalán nem egyszerű feladat – elegendő. Ugyanakkor vitatott annak elosztása és minősége. Meg merem kockáztatni azt, hogy a földrajzi elosztás nem hátrányos egyetlen régiónak sem (miközben persze a másik irányból nézve vannak, akik számára „túláságosan” előnyös lehet).

A funkcionalitás (ami erősen összefügg a minőséggel) mindig is együtt vizsgálendő az intézmények (karok) diszciplináris eloszlásával. A 20. század második felében kialakult szerkezet lassan változik. A specializált intézmények és/vagy karok megtöbbszöröződése működtetési, (ezzel együtt pedig) minőségi problémákat, hiányokat okozott, elsősorban a

természettudományi és élettani fakultásoknál. Kimutatható viszont (bár erre nagy törekvés nem tapasztalható), hogy a nem megfelelő eszközfelszereltség, laborhiány, tangazdaság és műhely szűkösség olyan karokra/intézetekre is jellemző, ahol legalább felével-harmadával csökkent a hallgatói létszám. Bizonyos oktatási területeken a működtetési problémák főleg kapacitásokat érintenek. Magyarán: a csökkenő hallgatói létszám mellett a korszerű működtetés irreális fajlagos (egy hallgatóra vetített) mutatókkal érhető el – ami helyett átgondolandó lehet magának a kapacitásnak a megszüntetése. Tudom, nem könnyű azt mondani, hogy a műkö(d)etési problémák nagy része átszervezésekkel és/vagy megszüntetésekkel megoldható vagy csökkenthető. Ezt azonban mégis mondja már halkán egy ideje mindenki, és bizonyos kormányzati intézkedések is el-elindultak ebbe az irányba – majd elhaltak. Biztos azonban, hogy a demográfiai trendek hamarosan kikövetelnek (némi) racionalizálást.

Vannak olyan elképzelések, amelyek a magyar hallgatók csökkenő létszámát a külföldi (nemzetközi) hallgatói létszám növelésével látják kompenzálhatónak. A magyar felsőoktatás számára ez nehéz, majdnem kivitelezhetetlen feladat. A fejlett országok hallgatóit kizárólag valamilyen speciális szegmens magas színvonalú, ám számukra költséghatékony oktatásával lehet megfogni. Erre vannak (voltak) példák az orvosi, állatorvosi, műszaki, művészeti területeken. Átütő eredményt csak akkor lehet elérni, ha ezek a programok és működtetőik a mai felsőoktatási szabályozáshoz képest különleges környezetben, nagy önállósággal és szabad gazdálkodási környezetben dolgozhatnak. A jelenlegi szabályozás véleményem szerint az eddigi eredmények megtartására képes lehet, ám áttörésre nem ad lehetőséget: új tulajdonosi (kormányzati) szemlélet lenne szükséges. A nem fejlett országokból kontinensenként eltérő stratégiával lehet hallgatókat az országba vonzani – a feltételek hasonlóak az előbb elmondottakhoz. Nyilvánvaló, hogy mindennek nem csak a meglévő infrastruktúra célirányos fejlesztése, hanem az idegen nyelven oktatott programokban résztvevő tanárok fokozott anyagi megbecsülése is feltétele. (Illetve a nagyszámú külföldi hallgató barátságos, gondoskodó, toleráns kezelése.)

Ha a mondanivalóm egyik fő elemének a források elosztásának vagy többletforrások szükségességének indoklását tekintem, akkor a fentiek azt mondatják velem, hogy többletforrásokat kapacitásbővítésre bevonni nem érdemes. A meglévő infrastrukturális célú (felújítás, bővítés) forrásokat racionálisan kell elkölteni, új beruházásokat pedig csak jól igazolható szükségletek vagy megszűnő kapacitások kisebb volumenű, ám korszerűbb kiváltása érdekében érdemes indítani.

Speciális infrastrukturális elemeket jelentenek a kulturális és sportcélú létesítmények és a kollégiumok. Ezek építésére, működtetésére rengeteg nemzetközi modell létezik. A magyar viszonyokra (középtávon nem számolva az intézményi tulajdonhoz vezető törvényi háttérrel) legjobban alkalmazható elvi megoldás ezek félpiaci jellegű működtetése: a biztos igénybevevői és bevételi háttér mellett speciális szerződéses konstrukciók alakíthatók ki. A gyakorlatban ehhez alacsony korrupciós kockázatú környezet szükséges: ez sajnos Magyarországon jelenleg nehezen biztosítható.

Az anyagi alap az infrastruktúra és annak működtetése mellett az emberi erőforrások finanszírozását is jelenti. Már az előbb is szóba került és most sem kerülhető meg a demográfia alakulása. Tegyük fel, hogy nem indul el, vagy nem lesz tartós a külföldi hallgatók tömeges belépése. Ekkor a főlős infrastrukturális kapacitás mellett az oktatói túlkapacitással is szembe kell nézni. Nem látok más megoldást, mint megtartani az arra érdemeseket és megválni az érdemtelenektől. Ha eközben nem változtatjuk a bértömeget – ami ajánlatos –, akkor az oktatói bérek is emelkedhetnek. Ennek az oktatói-tudományos teljesítménnyel való összekötésére most nem térek ki.

Jelzem, hogy az eddigiek nem feltétlenül a tulajdonos közvetlen beavatkozását igénylik. Amennyiben a felsőoktatás kikerül a költségvetési gazdálkodási szerv státuszából (például speciális, a felsőoktatási törvényben részletezett és más törvényeken átvezetett státuszt kapva), nem az akadémiai-kollegiális körre hárul az a megoldhatatlan, megemészthetetlen feladat, hogy számukra idegen szemléletet követelő menedzseri döntéseket hozzon. Ezzel természetesen nem a kancellári rendszer szorosabbra fogására buzdítok, hanem a közszolgálati (public) menedzsment vonatkozó elemeinek bevezetésére.

De mekkora legyen az „anyagi alap”? Mekkora legyen a felsőoktatás költségvetése? Milyen forrásokból finanszírozzuk a felsőoktatást? Nyilván azt várja a kedves olvasó, hogy ezeket a kulcskérdéseket megválaszoljam. Ezt nem teszem: remélem, hogy az eddigiekből kiderül, hogy egyfajta realista megközelítést preferálok, s ebbe csak az általam máshol már sokszor elmondottak férnek bele. Az állam – hacsak nem akar gyökeresen változtatni eddigi és az európai mintákkal harmonizáló álláspontján, azaz nem tér át a magán felsőoktatás primátusára – az EU-átlaghoz közeli GDP-arányú összeget adjon a felsőoktatás számára. 1,2-1,5% teljes mértékben megfelelő és ez még kiegészülhet a versenyszféra és a családok hozzájárulásával, azokkal mintegy 2%-ra kiegészítve azt. A nemzetközi kutatási alapok többletforrásai a tudományos büdzsét tudják kiegészíteni.

Miért lenne hatékony egy ilyen „egyszerű” szabály? Akárhonnan is nézzük, a felsőoktatás minősége nagyon erős összefüggést mutat az ország fejlettségével, amit az egy főre eső GDP nagyságával szoktak legegyszerűbben jellemezni. Magasabb egy főre eső GDP ugyanazt a felsőoktatás-finanszírozási kulcsot alkalmazva jobb felsőoktatást eredményez. Kisebb egy főre eső GDP mellett magasabb arányban kell az oktatásra költeni, ha közeledni akarunk fejlettebb társainkhoz. Ez paradoxonnak tűnik, ám dinamikusan tekintve sok országban kiderült már, hogy egy időleges oktatási „túlfinanszírozás” a költségvetésben magasabb GDP-hez vezetett a nem túl távoli jövőben, és ha nem is utolérést, de egy új szintre ugrást jelentett az adott országnak.

Ha megvan a pénz, el kell osztani. Maga a finanszírozási modell is alakít ki feszültségeket és ellentmondásokat. A hallgatói létszámhoz kötött normatíva Magyarországon a verseny vadhajtásaihoz vezetett. Az egységesítés erősítése irracionális módon érintett egyes oktatási területeket. A szerződések rendszere furcsa teljesítménymutatókat generált. Az elosztási modellek tárgyalása helyett azonban itt a terjedelem korlátai miatt inkább az ünnepest írásaihoz irányítom az olvasót.

Helyünk van a világ felsőoktatásában

Nem kétséges. De hol a helyünk? Sokan a manapság divatos felsőoktatási rangsorok helyezéseiben keresik azt. Van annak is haszna, ha e rangsorok

mutatóit használjuk tükörnek (különösen, ha nem az összetett mutatókat, hanem az egyes összetevőket elemezzük), ám biztos vagyok abban, hogy végső konklúziók levonására ezek a rangsorok kevésbé alkalmasak, felsőoktatás-politikai döntéseket alapozni rájuk pedig kifejezetten káros.

A mértékadó nemzetközi összehasonlító elemzések a rangsormutatóknál árnyaltabban vizsgálják a felsőoktatás helyzetét egyes régiókban, országcsoportokban. Figyelembe veszik a kulturális-civilizációs környezetet, a történeti összefüggéseket és hagyományokat, a gazdaság állapotát és további fontos elemeket. Ezek alapján – nem meglepő módon – a közép-kelet európai országok felsőoktatása nagyjából-egészében hasonlóan teljesít és nincs akkora lemaradásban a világ élvonalától, mint azt az egyetemi rangsorok helyezései sugallnák.

Mivel a felsőoktatás nem valamiféle semleges környezetben zajlik, ezért fejlesztési-finanszírozási modelljei sem vonatkoztathatók el a környezettől. Bár nagyon vonzóak lehetnek egy-egy távoli kontinensen zajló változások, nagyon könnyen másolhatónak tűnhetnek bizonyos intézkedések, egyáltalán nem valószínű, hogy az eltérő környezetben ugyanarra az eredményre vezetnek. Szemléletet tanulhatunk például egyes amerikai felsőoktatási példákból, ám konkrét eszközök átvételét nem javasolnám. Akár tetszik, akár nem, nekünk Európa és azon belül is közvetlen környezetünk mutatja a legjobb példákat egyes stratégiák eredményes vagy kevésbé eredményes voltára, konkrét modellek alkalmazhatóságára.

Az elemzések azt mutatják, hogy a felsőoktatás fontos elemeiben általában együtt mozgunk régióink országaival és köztük nem álluk rosszul. Mivel azonban itt most a felsőoktatás finanszírozása van mondanivalóm középpontjában, ezért erről szólva már kevésbé mondható el, hogy vezető szerepet játszanánk. Az előző fejezetben röviden vázolt gondolatmenet itt is igazolódni látszik: aki fejlődést akar, annak az átlagosnál nagyobb mértékben kell az oktatásba beruháznia. Magyarországon ezt azzal az indokkal késleltetik, hogy előbb a felsőoktatást alkalmassá kell tenni arra, hogy a kapott összegeket megfelelő hatékonysággal költse el. Sajnos – mint a legtöbb területen-, a felsőoktatásban sem tudunk egyértelműen rámutatni azokra a pontokra, ahol a pénz „elfolyik”, vagy ahol kiválóan hasznosul. Együtt kell élnünk azzal a „pazarlással”, ami az útépitéstől a

kórházak működéséig a gazdaságot jellemzi. Sőt: piacgazdasági környezetben általában az ennek leküzdésére alkalmazott adminisztratív megoldások kevésbé működőképesek (ha a fogyasztói elégedettséget tekintjük célnak), mint a piaci típusú megoldások.

Az összefoglalóban feltett nagy ívű kérdésre, hogy mit hoz a jövő, természetesen nem tudok válaszolni. Az általános tendenciák alátámasztani látszanak azt, hogy az elcsépeltnek hangzó tudásalapú gazdaság és társadalom fog megerősödni (ha nem, akkor lehet bennünk némi szorongás). Ám ha javaslatom lehet, az nem az, hogy feltétlenül mi találjuk ki a legjövödelmezőbb és legélenjáróbb technológiákat (ha mégis, az nem árt), hanem az, hogy mozogjunk együtt régiókkal, kontinensünkkel. És ez szerintem egy vállalható, konzervatív jótanács.

Epilógus

A felsőoktatás nem tud kilépni abból a társadalmi-gazdasági közegből, amelyben él és dolgozik. Viszonylagos függetlensége koronként változik, jelen korunkra inkább a beolvasztás igénye, a társadalmi igényeknek való alávetettség hangsúlyozása a jellemző, mint az önállóság támogatása. Mindezt a politika közvetíti és irányítja. Egészséges társadalmakban a tudás érték, az oktatás és a kutatás a nemzet felemelkedésének eszköze, s az állampolgárok gyermekeik békés és nélkülözésektől mentes jövőjének zálogát az oktatási intézmények mindenki által történő elérhetőségében, azok magas színvonalában és zavartalan működésében látják. A politikai döntések az oktatás prioritását elismerik, s ez tükröződik a társadalom ráfordítási arányaiban is.

Mégha az aktuális felsőoktatás-politika el- és felismeri is a fenti elveket, a gyakorlati megvalósítás végtelen változékonyságú lehet és alkalmazkodik mind a hatalmi struktúrákhoz, mind a gazdasági helyzethez. Így tág tér nyílik eltérő elképzelések kialakítására és vitájára. Ez általában egyes társadalmi szereplők, a politikai döntéshozók és a szakértők között zajlik, és kompromisszumos megoldások jellemzik. A történelmi példák azt mutatják, hogy bármelyik szerep túlhangsúlyozása torz modellekhez és kudarcokhoz vezethet, a három pólus egyenrangúsága (a vitákban) hasznos és hatékony.

Jómagam a szakértői oldalról szereztem az elmúlt harminc évben tapasztalatokat. Véleményem szerint ugyan a szakértők a teljes időszakban hallathatták a hangjukat, ám a korszakot leginkább a politika túlzott felelősségvállalása jellemezte, s ez azokban a döntésekben nyilvánult meg, amelyeket a parlamenti választások során kifejezett társadalmi igényként értelmeztek. Ez önmagában nem lett volna probléma, ha a szakértői elemzésekben megtestesülő visszajelzéseket felhasználva értelmes kommunikáció (értsd: egymás eltérő szerepének tiszteletben tartása) folyik megfelelő korrekciós mechanizmusok működtetése céljából. A konstruktív kommunikáció azonban a 2000-es évek elejétől fogva fokozatosan torzult, majd mára szinte teljesen elhalt (egyirányú, egyoldalú lett – ahogy tetszik). Míg tehát egy ideig a felelősséget lehetett közösnek tekinteni, mára ez úgy változott meg, hogy a politikának kell vállalnia – s úgy tűnik, büszkén vállalja – a teljes felelősséget. A szakértők egyre inkább kívülről bekiabálókká váltak. Én jobban szerettem a tanácsadói szerepet, ha ez elvileg nagyobb felelősséggel is járt. Ezért a bekiabálásban nem veszek részt. Viszont továbbra is szurkolok azoknak, akik kitartó kutatói magatartással, töretlenül végzik elemző tevékenységüket.

Ajánlott irodalom

- J. Berács, A. Derényi, P. Kádár-Csoboth, G. Kovács, I. Polónyi, J. Temesi (2017). *Hungarian Higher Education 2016*, Budapest: BCE NFKK, 68 p.
- Polónyi I. (2012). A hazai felsőoktatás állami finanszírozásának története 1990-2011. In: Temesi J. (szerk.). *Felsőoktatás-ffinanszírozás*. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Budapest: Aula, 2012. pp. 199-254.

*A Coleman-jelentés hatása Magyarországon a rendszerváltás
előtt és után*

Absztrakt

Ebben a tanulmányban a Coleman-jelentés hatását tanulmányozzuk Magyarországon. Két metszetet mutatunk be: egy rendszerváltozás előttit és egy rendszerváltozás utánit. A rendszerváltozás előtt, az 1960-as években a Jelentés nagy, bár jórészt közvetett hatást gyakorolt mind a társadalomtudományok kibontakozására, mind az empirikus kutatás megindulására. A rendszerváltozást követően pedig a Jelentés és az annak alapján megfogalmazódó társadalmi tőke vizsgálatok új megvilágításba helyezték a felekezeti iskolákat és azok szerepét az iskolai hátrányos helyzet leküzdésében, az oktatási esélyegyenlőséghez közelítésben. A hátrányos helyzetet a '70-es évektől a középfokú oktatásban vizsgálták, mert az expanzió akkor ott tartott, a felsőoktatás bővülése nyomán az ezredfordulótól a hallható eredményesség kutatásokban is központi kérdéssé vált.

Kulcsszavak: Coleman-jelentés, rendszerváltozás, IEA-program, Kelet- és Közép-Európa

Abstract

The authors describe the influence of the Coleman Report to the Hungarian educational research and policy before and after the transition. The first chapter of the story tells about the 1960s and their intellectual climate in Hungary. The Coleman Report via the IEA programme influenced deeply the Hungarian educational research enterprise which, until the transition was considered as the edge of educational research in the Central European region. After the political turn of 1988-1990 a new interest emerged in the church-based schools. The Coleman Report influenced the social capital theories in Hungary, which contribute to the new understanding of the church-based schools and their functions in decreasing inequality in education.

Keywords: Coleman Report, political transition, IEA-programme, Central and Eastern Europe

Bevezetés

Egy tanulmányában Polónyi István 1968 oktatásügyi jelentőségét vizsgálva elgondolkodtató áttekintést ad az “aranykorról”, az 1960-1972 közti bő évtized eseményeiről. Áttekintésében az amerikai holdra szállás csakúgy szerepel, mint a vietnami háború; Kennedy és Martin Luther King elhíresült beszédei csakúgy, mint az ellenük elkövetett merényletek; végül, mindezek ráadásául az 1972-es olajválság (Polónyi, 2018). A Coleman-jelentés azonban nem szerepel az imponáló felsorolásban, noha Polónyi műveiben is felbukkannak a Coleman által bevezetett fogalmak.

Alább a Coleman Jelentés magyarországi hatásait keressük. Két metszetet mutatunk be: egy rendszerváltozás előttit és egy rendszerváltozás utánit. A rendszerváltozás előtt, az 1960-as években a Jelentés nagy, bár jórészt közvetett hatást gyakorolt mind a társadalomtudományok kibontakozására, mind az empirikus kutatás megindulására. A rendszerváltozást követően pedig a Jelentés és az annak alapján megfogalmazódó társadalmi tőke vizsgálatok új megvilágításba helyezték a felekezeti iskolákat és azok szerepét az iskolai hátrányos helyzet leküzdésében, az oktatási esélyegyenlőséghez közelítésben. A Coleman-i társadalmi tőke hipotézist később a felsőoktatási kutatások is vizsgálták, s mára konszenzus alakult ki abban a tekintetben, hogy az emberi erőforrások eredményességét meghatározó tényezőként tartható számon (Polónyi, 2016).

A rendszerváltozás előtt

1956 és az utána következő évek a forradalom és a bosszú évei voltak Magyarországon; az 1960-as évtized pedig a konszolidációé és a reformoké (Romsics, 2017:423-458). Az új rendszer - amelyet azóta is Kádár-rendszer néven ismerünk - csak nehezen szerveződött meg, és fokozatosan vette vissza azokat az engedményeket, amelyeket 1956 októberében és novemberében a szabadságharcosoknak, a munkástanácsoknak és további társadalmi csoportoknak kényszerűen tett (Benedek, 2018). Mindez vitatott nemzetközi környezetben ment végbe. A Szovjetunió ezért elviselte - nem is tehetett volna egyebet -, hogy a “magyar kérdést” éveken keresztül napirenden tartsák az ENSZ-ben,

meghátrálásra kényszerítve ezzel az 1956 után újra megszállott Magyarországot és aktuális párt- és állami vezetését.

Ezek a körülmények kényszerítették ki az ún. kádári konszolidációt. 1962-ben amnesztiát hirdettek az 1956 után börtönbe zárt politikai foglyoknak, megkezdték az egykori Rákosi-rendszer lebontását. Ebbe a sorba illeszkedett a VIII. pártkongresszus határozata is, amely megszüntette a felsőoktatásba jelentkezők és fölvettek “származás szerinti kategorizálását”.

A tanulók származás szerinti kategorizálása - ami minden egykori szocialista országban érvényben volt, legelőször természetesen a Szovjetunióban - egyfajta *numerus clausus*t jelentett. A középiskolába (gimnázium) jelentkezőket, valamint a felsőoktatásba pályázókat apjuk (szüleik, gondviselőjük) háború előtti foglalkozása, szerepe, vagyoni helyzete alapján osztották csoportokba (munkás, paraszt, értelmiségi, egyéb), és a rendelkezésre álló férőhelyeket úgy osztották el, hogy elsősorban munkásszármazású, másodsorban szegényparaszti háttérű tanulók kerüljenek be a politikailag jelentősnek minősített helyekre. A tanulók “származás szerinti kategorizálásának” eltörlése, annak bejelentése tehát igen jelentős politikai engedménynek tűnt.

Ez a politikai engedmény azonban - mint a Kádár-rendszer többi engedménye (“konszolidáció”) - nem egykönnyen ment végbe. Miközben a magyar társadalom többsége 1962 után föllélegzett, a kommunista pártvezetés ún. “keményvonalasai” hevesen elleneztek. A tanulók származás szerinti kategorizálását a társadalom (és a nemzetközi közösség) megnyugtatóra mégis el kellett törölni - de a munkás- és parasztfiatalok (újabban “kétkezi munkásokat”, később “fizikai dolgozókat” mondtak) előnyét a “keményvonalasok” miatt meg kellett őrizni. Hogyan volt ez a kettő egyszerre lehetséges? Ez a vita nyomta rá a bélyegét az 1960-as évek oktatáspolitikai diskurzusára Magyarországon.

Ha nyilvánosan nem lehetett többé a továbbtanulásra jelentkezőket a szüleik foglalkozása szerint rangsorba állítani és előnyben részesíteni, akkor óhatatlanul vissza kellett fordulni a tanulmányi eredményeikhez. Rejtetten persze továbbra is működött a megkülönböztetés politikailag kívánatos és nem kívánatos fiatalsági csoportok között (Kozma, 1971). De nyilvánosan foglalkozni kellett a “kívánatos” társadalmi csoportok

(munkások, parasztok) gyermekeinek tanulmányi lemaradásával. Ezeket a fiatalokat nemzetközi mintára most már “hátrányos helyzetűeknek” nevezték el, akiket kiemelten támogatni kell. Ezzel az egész kérdést azon a nyelvre fogalmazták át, amelyet a nyugat-európai szociáldemokrácia, valamint az Egyesült Államok liberális oktatáspolitikája beszélt. És ez tette lehetővé a Coleman-jelentés recepcióját is; hiszen a Jelentés kutatási eszközökkel próbálta értelmezni (többek között) a tanulói teljesítmények közötti különbségek okait. Bár háttérben maradt, a Coleman-jelentés - mint tudományos hivatkozás és mint kutatási modell - az 1960-1970-es évek fordulóján megérkezett Magyarországra.

A Jelentés hatása a társadalmi struktúra kutatására

James Coleman munkássága – amelyből maga a Jelentés kinőtt – befolyásolta a társadalmi rétegződés elméletét és főként a kutatását Magyarországon. Ez a kutatás az 1960-as évek végén kapott nyilvánosságot, és az egykori szocialista országokhoz hasonlóan, azokkal egy időben, illetve azokat megelőzve megújította a szociológiát Magyarországon.

A szociológia első virágzása Magyarországon az első világháborút lezáró és követő forradalmakba torkollott, és e forradalmak bukásával diszkreditálódott is. (Litván - Szűcs, 1973:5-48; Saád, 2017). A szociológia - elsősorban statisztikai alapokon - csak az 1960-as évek második felében szerveződött újjá, és kapott fokozatosan tudományos elismerést.

Az első szociológiai vizsgálatok arra mutattak rá, hogy a társadalom Magyarországon másképpen strukturálódik, mint azt a pártideológia hitte és mondta. Ferge Zsuzsa, aki az első ilyen vizsgálatot nyilvánosságra hozta az 1960-as évek végén, sok oldalról világította meg a társadalom rétegzettségét (Ferge, 1968). Egyik megközelítésében a tanulók iskolai teljesítményeit vetette össze szüleik társadalmi hovatartozásával (társadalmi rétegek). Az eredmény, amit kapott és bemutatott, drámai volt. A tanulók iskolai teljesítményei osztályzataikkal mérve minden iskolatípusban szorosan követte a szülők társadalmi réteghelyzetét.

Ferge Zsuzsa könyve, amely a magyar társadalom rétegződéséről, illetve azon belül a tanulók eredményeinek társadalmi meghatározottságáról szólt, megalapozójává vált a hazai oktatásszociológiának és a reá épülő ún. “oktatáskutatásnak”. Hosszú ideig - lényegében a 2000-es évekig - úgy tekintettek rá, mint az oktatásszociológia egyetlen paradigmájára (ami nem tett jót a magyar oktatásszociológiának). Ferge Zsuzsa publikációiból (pl. Ferge - Háber, 1974) és azokból a diskurzusokból, amelyekben részt vett az 1960-1970-es évtized fordulóján, kitűnt, hogy természetesen Ferge Zsuzsa is ismeri Coleman munkásságát és különösen is a Jelentést (pl. Moynihan, 1965).

A Jelentés hatása a tanulói teljesítménymérésekre

A tanulói teljesítménymérés az alkalmazott pszichológián alapszik. A pszichológia azonban mint “burzsoá áltudomány” szintén be volt tiltva az 1960-as évekig Magyarországon. A pedagógia arra szorítkozott, hogy marxista elveket hangoztasson, vagy átvegye az “élen járó” gyakorlatot a szovjet pedagógiából. Ebben a pedagógiában az volt elterjedve, hogy a szocialista pedagógia “nem helyettesíti a gyerekeket számokkal”. Az 1960-as években a neveléslélektan rehabilitálása is megkezdődött Magyarországon. (A korszakra vonatkozó közismert összefoglaló: Pukánszky - Németh, 1996:645 skk, különösen is i.m. 668-675.)

Ennek a folyamatnak a csúcspontja az volt, hogy Magyarország belépett abba a nemzetközi teljesítménymérésbe, amelyet az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) nevű szervezet kezdeményezett, és az UNESCO legalizált. 1968-ban Magyarország volt az egyetlen a szovjet blokkban, amely ezt a lépést megtette. Az IEA 24 országra kiterjedő vizsgálatában Magyarország és szakértői igen sokat dolgoztak; valóságos kollektív vállalkozás volt. Az Országos Pedagógiai Intézet szervezetét valósággal felforgatta, és felforgatta az Oktatási Minisztérium nemzetközi kapcsolatokkal foglalkozó főosztályát is. Külföldi szakértők először lépték át az ország határait, először tartottak szemináriumokat és *workshop*okat a magyar pedagógiában. És ami még fontosabb: a magyarországi szakemberek először jutottak ki nemzetközi neveléstudományi fórumokra és először szembesültek a nemzetközi összehasonlító empirikus vizsgálatok

szervezésével és lebonyolításával. Egész fogalmi rendszerüket - amely eredetileg a német pedagógián alapult, majd 1949 után egyik napról a másikra az orosz nyelvű pedagógiával helyettesítődött - az a kihívás érte, hogy angolul interpretálják. Az IEA vizsgálatok alapján kezdeményezték később Magyarországon a monitor-vizsgálatokat; valamint az IEA-vizsgálatok vezettek el később a PISA-vizsgálatokhoz, és ebben Magyarország részvételéhez is. (Az IEA-vizsgálatok tudományos és társadalmi hatásairól részletesebben lásd: Kozma - Tőzsér, 2012)

Miközben tanulták és fordították a tesztek, hogy *pilot-study*ban kipróbálhassák, a magyar szakértők először szembesültek a valóságban a Coleman-jelentéssel. Az IEA-vizsgálatok szakértői tanácsában, amelyet Torsten Husén, a nemzetközi hírnév pedagógiai kutató vezetett, eredetileg Coleman is részt vett. A Jelentés mint kutatási modell alapján alakították ki a vizsgálat szemléletét (függő teljesítményváltozók és független társadalmi változók egymásra gyakorolt hatásait), a vizsgálat eszközeit (értékelés, teljesítménymérés, kérdőívek a háttérváltozókról) és a vizsgálat interpretációját is (a társadalmi háttér elsöprő hatása az iskolai változókkal szemben, azok mögött). Az IEA-vizsgálatba való bekapcsolódással a magyar neveléstudomány nagy dózist kapott a Jelentés szellemiségéből. Évekig, sőt inkább évtizedekig tartott, amíg ezt földolgozták, és sikerült az empirikus neveléstudomány egyik alapjává tenni.

Az adatfelvételt megelőző szakmai tanácskozásban (Kozma, 1969), ahová pedagógusokat, pszichológusokat és szociológusokat is meghívtak, merült föl először Coleman munkássága és a Jelentés tartalma, üzenete. A szociológusok Magyarországon nem ismerték a teljesítményméréseket (mert addig nem is voltak). Országosan csupán a tanulói osztályzatokhoz tudtak hozzáférni. A pszichológusok viszont nem kellően ismerték a társadalmi háttérváltozókat. Azt kifogásolták, hogy miért nem a Magyarországon akkor újdonságnak számító társadalmi rétegeket használják a gyerekek szüleinek besorolásánál. A neveléstudományi kutatókat pedig az izgatta, hogyan tudják majd a kutatás eredményeit értelmezni, ha a tudományos közösség Magyarországon sem a teljesítménymérés, sem a társadalmi tényezők filozófiáját nem ismeri. A Coleman-jelentés Magyarország IEA-részvételén keresztül hatolt be a szakmai-tudományos köztudatba, hogy megmérkőzzék a német és szovjet

alapú addigi, hagyományos pedagógiával. (A tanulói teljesítménymérések első eredményeiről készült tanulmányokat lásd pl. Kiss Á, 1977.)

A Coleman-jelentés 1966-ban és még később is szokatlanul nagy politikai vihart kavart az Egyesült Államokban. Ez a vihar, ha nyomokban is, de eljutott hozzánk. Különösen abban a formában, ahogy az IEA eredményeit a nemzetközi és a magyarországi szakértők megpróbálták megismertetni és elfogadtatni a kormányzattal. (Őket “politikacsinálóknak” nevezték következetesen, az oktatáspolitikára mint akkor még ismeretlen “közpolitikára” utalva. Magyarországon és a szocialista országokban azonban a politika mást jelentett: lényegében a párt politikáját.) Az IEA-jelentést azonban Magyarországon képtelenek voltak elfogadtatni, pedig az akkori eredmények igazán dicséretesek voltak. A kormányzati tisztviselők idegenkedve hallgatták a magyarázatokat, hogy mit is jelent az IEA, hogyan mérték a tanulók teljesítményeit, és miért is kellett összehasonlítani a világ számos országával. Bár a tisztviselők méltányolták a szabadságot, amely lehetővé tette, hogy Magyarország külön úton járjon, de nem volt szükségük az IEA-eredményekre, sem a jókra, sem a kevésbé jókra. Elsősorban a tananyagot ellenőrizték, amely központosított volt, meg a tankönyveket. Hogy a pedagógusok mennyit tanítanak meg ezekből, és hogy a tanulók mit tanulnak meg belőle, az a politikai vezetést kevésbé érdekelte. A Jelentés viszont éppen ezekről szólt: a tanítás eredményeiről, főként pedig a tanulás eredményeiről és azok szóródásáról.

A Coleman-jelentés viharos politikai hatásától eltérően az IEA Magyarországon visszhangtalan maradt. Ez a tudományos és szakértői közösségben sokáig külön vita témája volt, akárcsak a PISA-vizsgálatok visszhangtalansága. A Coleman-jelentés így nem csak módszertanból és kutatási technikákból adott mintát - hanem abból is, ahogyan el lehet, vagy nem lehet fogadtatni a politikusokkal.

A Jelentés hatása a hátrányos helyzet vizsgálatára

Talán több figyelmet sikerül kelteniük az IEA-szakértőknek, ha nem a tanulók teljesítményeiről próbálnak beszélni - akkor még érthetetlen szaknyelven a politikusoknak és a közvéleménynek -, hanem a hátrányos helyzetről. A “hátrányos helyzet” - ki miért marad le, ki miért akar, vagy

nem akar érettségit adó középiskolába jelentkezni. kit miért nem vesznek föl a felsőoktatásba - az 1960-as évek végére szóbeszéddé vált.

Helyettesítette azokat a diskurzusokat, amelyek a rendszerváltozás után Magyarországon az “iskolai esélyegyenlőségről” folytattak (vö: Kozma, 1998). Különböző társadalmi csoportok különböző okból beszéltek róla Magyarországon. A pártvezetés és a pártapparátus azért beszélt róla, mert féltette az ideológiát: azt, hogy a munkásosztály csakugyan nem vezető osztály a szocialista társadalomban. Ellenzéki körök, épp ellenkezőleg: a hátrányos helyzetet arra használták föl, hogy megkezdjék a szegénység kutatását és támogatását, ami a Kádár-rendszerben rendszerellenesnek számított, mivel a rendszer 1956 után növekvő jólétet garantált minden társadalmi csoportnak.

A pedagógusok és a neveléstudományi kutatók a hátrányos helyzetre hivatkozva különböző iskolakísérleteket vezettek be, amelyekhez engedélyt kaptak, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat fölzárkóztathassák. Az oktatási kormányzat pedig a hátrányos helyzetre hivatkozva igyekezett eredményeket fölmutatni a pártvezetésnek, hogy a politikai alkuk során jobb helyzetet teremtsen magának. A “hátrányos helyzet”-tel párban álló kulcskifejezés a “társadalmi mobilitás” lett, amit úgy értelmeztek mint a szocializmus megvalósulását. A hátrányos helyzet ezt a társadalmi mobilitást akadályozta, azaz veszélyeztette a rendszer legitimitását. (Ügyes oktatásirányítók alsóbb szinteken ezt az érvelést arra is fölhasználták, hogy jobb föltételeket alkudjanak ki a saját iskoláiknak).

Pedig az IEA-eredményekből nem volt nehéz a hátrányos helyzetre következtetni, azt leírni és bemutatni. Kellően kellett csoportosítani a független változókat ahhoz, hogy markánsan kiemelkedjék a társadalmi háttér összefüggése a tanuló teljesítményekkel. A hátrányos iskolai helyzet látványosan egybeesett a hátrányos társadalmi helyzetekkel; innen pedig már csak egy lépés volt, hogy felzárkóztató stratégiákat javasoljunk az oktatási kormányzatnak (s mögötte a pártvezetésnek). Ezt az 1960-as évtized légkörében – az 1968-as prágai tavaszig, kis bátorsággal pedig még azután is – meg lehetett tenni (Lásd erről többek közt az *Educatio* ® című folyóirat vonatkozó tematikus számát, Bajomi - Csákó, 2018).

Míg a fővárosi kutatók és oktatáspolitikusok mindig csak egészében szemlélték az országot, településeit pedig városokra és falukra osztották,

addig a vidéken dolgozók sokkal érzékenyebbek voltak a települések közti különbségekre. Azt vették észre, hogy nem a város és a falu közt van különbség (a városi és a falusi iskolák és tanulók között), hanem bizonyos városok és bizonyos falvak iskolái között). Ezért az IEA-eredményeket megpróbálták úgy csoportosítani, hogy a társadalmi változók egy-egy iskola vonzáskörzetének társadalmát jellemezzék, az iskolai változók pedig valamely iskola eredményességét. Ez az átcsoportosítás lehetővé tette, hogy egy-egy iskola tanulónak teljesítményeit a vonzáskörzetének gazdasági, társadalmi és kulturális állapotával hozzák összefüggésbe. Ez a kép még mindig kellően elvont maradt ahhoz, hogy statisztikai törvényszerűségeket lehessen levonni előlük. De már kellően konkrét ahhoz, hogy közelítsen egy-egy szociografikus leíráshoz. A település és iskolája a hátrányos helyzeteket térségi megközelítésben mutatta be és értelmezte, valahol az egyén és az országos statisztikák között. A kutatásnak, amelyet *Hátrányos helyzet* címen egy kis könyv tett nyilvánossá, ez lett az egyik újdonsága (Kozma, 1975).

Ez a megközelítés nem csak az IEA-vizsgálatokat alkalmazta a hátrányos helyzet országos helyzetképének megrajzolásához. Egyúttal visszakanyarodás is volt a magyar szociológia előtörténetéhez, amelyet a társadalmi rétegződéskutatások és a társadalmi mobilitáskutatások az 1960-as években elfedtek. Település és iskolája egységében megvizsgálva fölidézte a két világháború közti szociográfiát, amelynek kiemelkedő képviselői, a nép írók mintájára az 1930-as években megkezdték az "iskolakutatást" (Imre S, 1932). Tér és társadalom, az oktatási rendszer területi meghatározottsága később egyik vezető irányzatává vált a Magyarországon kibontakozó nevelésszociológiának (Forray - Kozma, 1992; 2011).

Ahhoz, hogy javítási javaslatait megfogalmazhassa, a kutatás széles körképet mutatott be a hátrányos helyzet tudományos és politikai diskurzusáról. Ebben a diskurzusban – az évtizedforuló politikai légkörének megfelelően – az észak-európai jóléti társadalmak oktatáspolitikája volt az uralkodó, amely a társadalmi egyenlőtlenségek fölszámolására irányult. A diskurzusból egyértelműen kiemelkedett a Coleman-jelentés mint tudományosan mintaszerű, politikailag pedig jól érvelhető teljesítmény. "...az iskola csupán kisebb mértékben határozza

meg a teljesítményszintet, s ebből következőleg a gyerekek tovább hurcolják egyenlőtlenségük terhét, amely otthonuk, környékük és baráti társaságuk különbségeiből fakad” (Coleman, 1966:512, idézi Kozma, 1975:31).

A hátrányos helyzet enyhítésére, távlatokban pedig megszüntetésére – a számos szakirodalmi hivatkozás alapján – végül is társadalmi szintű oktatáspolitikai fordulatra volt (lett volna) szükség. A számos térbeli és társadalmi fejlesztéssel összehangolt, azt kiegészítő oktatáspolitikai intézkedés képes főlátni azt a bizonyos hátrányos helyzetet. A pedagógiai gyakorlat megváltoztatása, egy-egy pedagógiai kísérletben igazolt tanítási-tanulási módszerek, egy-egy sikeres iskolakísérlet csupán enyhítheti vagy átmenetileg oldhatja meg a hátrányos helyzetet. Mivel, mint a Coleman-jelentésből is kitűnt, a hátrányos helyzet gyökere nem az iskolában, hanem a társadalomban van.

Bármennyire illúzióknak is tűnik ma már, a Coleman-jelentés közvetve így járult hozzá azokhoz a reményekhez és várakozásokhoz, amelyeket a hátrányos helyzetek megszüntetéséhez fűztünk. S amely remények és várakozások a rendszerváltozásig elkísérték az oktatáskutatókat. Jelöl annak, hogy a Jelentés – ha csak közvetve is – nem csak az oktatáskutatást gazdagította Magyarországon, hanem érlelte a társadalmi változást is.

A rendszerváltozás után

Az 1989/90-es rendszerváltozás első, eufórikus szakaszában (vö. Kozma - Tózsér, 2016) szinte a szemünk láttára bomlott le az állami iskolamonopólium. Helyette több szektorú iskolafenntartás alakult ki. A települési önkormányzatok váltak a legnagyobb fenntartókká; mellettük azonban most már magánszemélyek és szervezetek (pl. alapítványok) is alapíthattak iskolákat. A sok színű iskolafenntartás közül fokozatosan kiemelkedtek a felekezeti iskolák. A rendszerváltozás előtt Magyarországon csupán tíz egyházi iskola volt engedélyezve (1949-ben államosították a többit). A rendszerváltozástól kezdve napjainkig dinamikusan nő az egyházi iskolák aránya, 2017-ben a gimnáziumok egyötöde egyházi (Pusztai, 2013a).

Ez a gyors változás a felekezeti intézmények javára valóságos kultúrharcot indított Magyarországon (Iskola és egyház 1992). A rendszerváltozás erői és az első kormányzat támogatta az egyházi iskolák újra indítását, az ellenzék és számos helyen a helyi erők viszont tiltakoztak ellene. Ezek a tiltakozások részben spontán indultak, amikor valamelyik jól működő iskolát át vagy vissza akart venni eredeti egyházi alapítója. Részben azonban ideológiai vita és pártpolitika is befolyásolta őket, amely kisugárzott az oktatáspolitikai és szakértői vitákra is.

A vita egyik érve – a világnézeti semlegesség és a kötelező templomba járás mellett – az volt, hogy az egyházi iskolák az elitet képezik. Kiválogatják a középosztály azon gyerekeit, akiket a szüleik világnézeti elkötelezett (vallásos) szellemben akarnak nevelni; megkülönböztetve őket a “hátrányos helyzetűektől”. A vitában részt vevők – akik többségében az egyházi iskolákat nem vagy nem jól ismerték – vélt és valós statisztikákat hoztak föl érvként. Az egyházi vitapartnerek ennek hatására is bezárkóztak, és csak nagyon nehezen ismerték föl, hogy a valóság földérintése az ő érdekeiket is szolgálja. Ebből a vitából emelkedett ki és vált fokozatosan meghatározóvá az a kutatássorozat, amelyet alapvetően az újra fölfedezett Coleman-jelentés befolyásolt, és amelynek végül sikerült elosztatni a félreértéseket és az ellenségeskedést az egyházi iskolák körül. A kutatássorozatot az *Iskola és közösség* című könyv mutatta be a szakmai közönségnek, amely Coleman társadalmi tőke elméletét adaptálta (Pusztai, 2004a).

A Jelentéstől a társadalmi tőke elméletig

Coleman társadalmi tőke koncepciója az 1980-as évek kutatásai nyomán érett komplex, nagyhatású elméletté, de lényegében bő két évtizeden át formálódott. Már az 1961-es *Adolescent Society* című művében azt az oktatásszociológiai kérdést vizsgálta, hogy miért gyakorol erős hatást a kortárs csoport az iskolai teljesítményre (Coleman, 1961). Coleman a Jelentés vizsgálatának eredményei megerősítették abban a meggyőződésében, hogy az iskolaközösség összetétele erősebb hatást gyakorol az egyéni jellemzőknél, valamint hogy milyen sorsdöntő tud lenni az osztálytársak munkamorálja és aspirációja. Aszimmetrikus hatásnak nevezte, hogy az alacsony státusúak kétszer olyan érzékenyek az

iskolatársak hatására, mint a többi csoport tagjai. A kortársak egymás aspirációi révén hatnak: az elszigetelt egyén meglehetősen nem is gondolna lemorzsolódásra, de olyan iskolába kerülve már igen, ahol sok fiatal morzsolódik le. A középosztály domináns normáit a tanárok mellett a diákok tartják fenn, az alsó osztályok iskoláiban az alacsony teljesítést az uralkodó norma írja elő. A '60-as és '70-es évek oktatáspolitikai próbálkozásainak sikerével nem volt elégedett, mert a buszozás és a körzetesítés egyaránt bizonyos szülői csoportok ellenreakcióit idézte elő (*white flight*).

Coleman később is makacsul kereste a választ arra a kérdésre, hogy mi az oka és az ellenszere a tanulók között tartósan fennálló teljesítménykülönbségeknek. Az 1980-as években figyelt fel Andrew Greeley katolikus iskola kutatásaira, melyekben a szerző az iskolai eredményességet a tanulói összetétel fényében vizsgálta, s rámutatott a katolikus iskola pozitív hatására (Greeley, 1982). Coleman következő kutatásaiban a katolikus iskolák eredményességét magyarázó tényezők után nyomozott. 1980-as nagyszabású NCES (*National Center for Education Statistics*) elemzését negyedéves és másodéves középiskolások körében végezte, amelyben szerepeltek a privát szektor tanulói is. Két kérdésre keresett választ: hogyan járulnak hozzá a társadalom gazdasági, etnikai és felekezeti megosztottságához és az iskolai szegregációhoz, és milyenek a teljesítménytesztekben mért eredményeik. Közben oktatáspolitikai viták zajlottak: növelni vagy csökkenteni kell-e a privát iskolák arányát. 1982-ben jelent meg a *High School Achievement* című könyv (Coleman et al, 1982), mely három ponton szolgált újdonsággal.

A szerzők egyrészt megállapították, hogy a katolikus iskolák tanulói valóban jobb eredményeket értek el a tantárgyi tesztekben, mint a nyilvános (public) szektor tanulói. Másrészt kimutatták, hogy a katolikus iskolákra kevésbé jellemző az etnikai és társadalmi-gazdasági státusz szerinti szegregáció; s ráadásul a tanulói eredményeket kevésbé határozza meg a gyerekek társadalmi háttere. Vagyis megerősítették, hogy a katolikus iskola jobban szolgálja a társadalmi integrációt, tanulóit jobb iskolai előmenetel, kevesebb lógás és fegyelemsértés jellemzi. 1982-ben a *High School and Beyond* (HS&B) adatfelvétel folytatódott, s ennek eredményeként Coleman Thomas Hofferrel együtt 1987-ben megjelentette

a *Public and Private High School: The Impact of Communities* című kötetet. Eszerint a katolikus iskola hatása abban ragadható meg, hogy a tanulók teljesítménye kevésbé függ a családi háttértől. Az afro-amerikaiak és latin-amerikaiak a katolikus iskolában eredményesebbek, s a longitudinális kutatás szerint csökkenő családi hatás mutatható ki körükben. Ezt azzal magyarázta a szerző, hogy a szülők a belvárosi slumokban működő katolikus iskolákban jobban kötődtek az iskolához, s az iskola körül szoros kapcsolatháló alakul ki. A katolikus iskolák azzal érték el ezt, hogy a szülőket bevonták az iskola életébe, különböző segítségeket kértek tőlük, s így nemcsak a tanárokat, hanem egymást is megismerték, szívesebben eljárak szülői értekezletekre, s a gyermekeik tanulmányi munkájának nyomon követése közös témává, közös ügygé vált. Ezzel az iskola körül sűrű szövetű kapcsolathálót hoznak létre.

Ezen empirikus tapasztalatok nyomán fogalmazta meg Coleman a társadalmi tőke elméletét, melyben az individuális, szülői státuson alapuló magyarázattól eljutott az iskolai és iskolán kívüli tanulói kapcsolatokra épülő magyarázathoz. A társadalmi tőke elmélet, mint azt Pusztai (2009) alaposan tárgyalta, az európai és a magyar felfogásban domináns Bourdieu-i tőkeelméletektől merőben eltérő társadalomelméleten alapult. Saját interpretációja szerint Colemanre több elmélet is nagy hatást gyakorolt: az emberi tőke elmélet, a csereelmélet és a racionális cselekvésemélet. Céltudatosan cselekvőkkel számolt, de meghatározó tényezőnek tartotta a társadalom kapcsolati struktúráját. Ennek alapján értelmezte az iskolában lezajló folyamatokat, s úgy vélte, hogy az egyes tanulók iskolaválasztása, illetve iskolai teljesítménye nemcsak a vertikális társadalmi struktúrában elfoglalt helyzet és az egyéni döntések eredménye, mert mindezeket erőteljesen módosítja a konkrét társadalmi környezet egyéni magatartásra gyakorolt hatása.

Coleman rendszerében is három tőkefajta jelenik meg. Az általa fizikai vagy tárgyi tőkének nevezett fogalom nagyjából-egészében a gazdasági tőkével egyenértékű. A második, az „egyén által elsajátított és új cselekvésmódokat lehetővé tevő készségekben és képességekben” megtestesülő emberi tőke (Coleman, 1988:17), végül a harmadik a személyközi viszonyokban testet öltő társadalmi tőke. Coleman szerint nem a gazdasági, hanem a társadalmi tőke váltható át legjobban humán

tőkévé. Coleman munkáiban a kapcsolati struktúra jellemzői (stabilitása, multiplexitása, zártsága, sűrűsége, normákhoz való viszonya) képeznek értéket, s a leggazdagabb tőkeforrásnak a kapcsolatháló kohézióját tartja. A találkozások egy minimális mennyisége szükséges ahhoz, hogy éljen a bizalom, működjenek a normák, lehetőség legyen a szankciókra, vagyis a társadalmi tőke kifejthesse hatását. Ennek leginkább a család, a lakókörnyezeti közösségek, az önkéntes csoportok és a vallási közösségek felelnek meg. A kapcsolattartásnak mind a formális, szervezeti keretek között létrejövő, mind az informális változatait effektívnek tartja. A colemani társadalmi tőke lényeges vonása, hogy a kapcsolathálóban levő tőkeszegényebbek (iskolázatlanok, szegényebbek) is profitálnak a kohézió, stabil kapcsolatok által termelt társadalmi tőkéből, és ezt iskolai többletteljesítményekre képesek átváltani.

A közösségi kapcsolatok tartalmi és formai egységének előnyei a leginkább a Coleman által closure-nek nevezett forma esetén mutatkoznak meg, amikor nemcsak közösen elfogadott normákon alapulnak a társas kapcsolatok, de az alakzat sajátos kohéziót teremt azzal, hogy minden tagja ismeri a másikat, sőt, ideális esetben személyes kapcsolatban van a másikkal. Ez a kapcsolati alakzat szerint különösen hatékony tőkeforrás (Coleman, 1988), a kölcsönös bizalom, a közös normákra alapozottság a deviáns viselkedés ellen negatív szankciók kilátásba helyezésével véd, s a magas teljesítmény jutalmáról gondoskodó szabályok valamint a részvétel önkéntessége többletteljesítményre, a közjóért való lemondásra és jótékonyásra ösztönzik a tagokat. Összefoglalva munkásságának e szakaszát, igazi felforgató hatása az volt, hogy az iskolai kontextus hatását detektálta és értelmezte. (Coleman, 1988; 1990).

A társadalmi tőke elmélet terjedése

A fogalom az ezredfordulón számos nemzetközi szervezet dokumentumaiban jelent meg, példa erre Fukuyama IMF felkérésére írt tanulmánya (Fukuyama 2000). Az a nézet vált általánossá, hogy a humán tőke állapotát és hatékonyságát erőteljesen befolyásolja a kapcsolathálók stabilitása és összetétele. Az elmélet hazai recepciótörténete is sajátos. Nem az oktatáskutatók, s nem is elsősorban a Coleman-i koncepciót fedezték fel. A társadalmi tőke fogalom inkább Putnam (1993), Fukuyama

(1993), ritkábban Coleman koncepciója szerint a gazdaság- és egészségpszichológia szakirodalmában bukkant föl (Kopp - Skrabski 2003, Orbán - Szántó 2005). A „social capital” fogalmának magyarítása során még az a kritika is felmerült, hogy a társadalmi tőke elnevezés homályos (Sík 2005). A kutatók egy része a vizsgált fogalomhoz közel álló jelentésű a hálózati tőke vagy a kapcsolati tőke fogalmat preferálja. Gyakran nem ismerik fel a Bourdieu-i koncepciótól való eltéréseket, s az instrumentális és haszonszerzés céljából létesített vagy ápolts kapcsolati erőforrásokra is ugyanezt a fogalmat használják (Pusztai, 2009).

A hazai oktatáskutatásban a társadalmi tőke colemani elmélete alapján felállított hipotézisek elemzésére elsőként kísérletet tevő munkák felekezeti középiskolások tanulmányi eredményességének, a tanulók toleranciájának és rizikómagatartásokkal szembeni rezisztenciájának alakulását vizsgálták (Pusztai - Verdes 2002, Pusztai 2004a). Ebben a megközelítésben a társadalmi tőkét egyrészt a tanuló családjának mint kapcsolati struktúrának a kohézió jellegével, másrészt a szülők és a tanulók családon kívüli, vallásosság mentén szerveződő kapcsolatrendszerének tartalmi és formai jellemzőivel operacionalizálták, s Coleman eredeti elképzeléséhez visszanyúlva a tanulók vallásosság mentén szerveződő kapcsolathálókhöz való kötődésével jelenítették meg az elemzésekben (Pusztai, 2004a).

Magyarországon a rendszerváltás után, a többszektorú iskolarendszer kialakulása során megfogalmazódó kutatási kérdések az iskolafenntartó szektorok közötti teljesítménykülönbségekre fókuszáltak (Pusztai, 2013a). A szektorközi összehasonlító vizsgálatok szerint az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei a hazai felekezeti iskolákban eredményesebbnek mutatkoztak, mint ugyanazon régió állami/önkormányzati iskoláiban (Pusztai, 2009). Vagyis a szektorok között különbség volt abból a szempontból, hogy a reprodukciós determinizmusok milyen határozottan képesek érvényesülni. Az adatok azt mutatták, hogy a tanulói, szülői kapcsolatháló összetétele, az erős, multiplex kapcsolatok iskolai sűrűsége, a normabiztonságot segítő stabil, kohézió kapcsolatok dominanciája, vagyis a Coleman-i értelemben vett társadalmi tőke képes volt kompenzálni a reprodukciós. A felekezeti iskolák a vallásos közösségek csomópontjaiként gyűjtötték be ezt a társadalmi tőkét (Nagy,

2017).

Ezeknek az eredményeknek a jelentősége az volt, hogy a magyarországi oktatásszociológiai diskurzusban domináns reprodukciós elmélet mellett, egy más társadalom-felfogáson alapuló, alternatív értelmezési keretet kínált. A társadalmi tőke elmélet az iskolában és az iskola körül együttműködők közös cselekvési terét, lehetőségeit helyezte előtérbe, s így a reprodukciós mechanizmusokba való beletörődés helyett a pedagógiai munka lehetőségeire hívta fel a figyelmet. E kutatások szerint már kialakult és sikeres az olyan iskolai gyakorlat, amelynek technikái alkalmazhatók a hátrányos helyzetű fiatalok tényleges iskolai esélyegyenlőségének megteremtésére, és egyértelműen igazolható a –nem is feltétlenül tanulási célú– extrakurrikuláris elfoglaltságok tanulói eredményességre gyakorolt hatása. Többféle, jelentős mennyiségű inter- és intragenerációs interakcióra alkalmat adó iskolai tevékenység pozitív hatása vált egyértelművé: a heti rendszerességgel szervezett kis létszámú vagy iskolai méretű, szabadidős, identitásképző vagy közösségteremtő alkalmaké, amelyek, akár csak a tantestület tagjának együttműködése, társadalmi tőkévé válva jelentős befolyást gyakorolnak a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményére (Bacsikai, 2015; Pusztai, 2009).

A társadalmi tőke elmélet hatása a hazai felsőoktatási kutatásokra

Az elméletet a hazai felsőoktatási kutatások is adaptálták felismerve, hogy a tömeges felsőoktatás problémái egyre több ponton váltak hasonlóvá a komprehenzív közoktatás korábbi kihívásaihoz (motiválatlanság, lógás, lemorzsolódás, kedvezőtlen társas hatások). A felsőoktatás társadalmi és kulturális diverzifikálódása, valamint a régiók, intézmények, karok hallgatótársadalmának kompozíciója közötti jelentős különbségek kialakulása nyomán felmerült a kérdés, hogy vajon milyen kapcsolati erőforrások jellemzik a felsőoktatási intézmények hallgatóit, s melyek azok a kapcsolathálók az intézményekben, amelyek leginkább képesek a hallgató fejlődését támogatni illetve a lemorzsolódási kockázatot mérsékelni (Pusztai, 2011). A felsőoktatás hallgatóival foglalkozó nemzetközi szakirodalom sokáig mellőzte a társadalmi tőke fogalmát, noha egy sor empirikus tapasztalat mutatott bizonyos hallgatói

kapcsolatok jótéteményeire (Tinto, 1993). Az első társadalmi tőke interpretációk itt is közelebb álltak a bourdieu-i konfliktuselméleti alapozású társadalmi tőke koncepcióhoz, hiszen a magas státusú hallgatótársak hatását, s a képzés vonzerejét növelő jelenlétét tekintették társadalmi tőkének (Sacerdote, 2001). Eredetileg Coleman az értékhomofília alapján szerveződő kapcsolathálókat tartotta a leghatékonyabb társadalmi tőkeforrásnak, melyek bizalmon alapuló kötések segítségével nemcsak információs csatornaként és szívességbankként szolgáltak, hanem a közösen elfogadott normák révén sokszorozták meg az egyén erőforrásait.

A hazai felsőoktatási kutatások a hallgatók intézményi kapcsolatainak szisztematikus vizsgálatára a beágyazottság fogalmát kezdték használni, melynek révén a kapcsolathálóok többdimenziós vizsgálata vált elérhetővé (Pusztai, 2011). A beágyazottság eredetileg gazdaságszociológiából eredő fogalma Coleman társadalmi tőkekonceptiójának is egyik fontos építőeleme volt. Azt a mértéket és minőséget jelenti, amennyire, és ahogyan az egyén a kapcsolathálóiba bekapcsolódik. A beágyazottság dimenziói a granovetteri koncepcióból kiindulva a hallgatók személyes kapcsolatait (relációs beágyazottság), az őket az intézményi egységben egyébként körülvevő kapcsolathálóok struktúrája (strukturális beágyazottság), valamint a kapcsolathálójukban domináns értékek és normák hatása (kulturális beágyazottság (Pusztai, 2011)). A hallgatói kutatások szoros összefüggést észleltek a kapcsolathálókhöz kötődés, a kötések iránya, ereje, a kapcsolatok multiplicitása és a hallgatói eredményesség között. A hallgató magával hozott (demográfiai, társadalmi, kulturális és regionális) jellemzőin túl azonosítható volt egy olyan egyetemi-főiskolai kapcsolati erőforrás-együttes önálló és mérhető módon befolyásolta a hallgatói pályafutást (Pusztai, 2011).

A beágyazottság azonban nem mindenütt vált társadalmi tőkévé. Egy intézmény kapcsolati struktúráiba jobban beágyazott hallgató közelebb kerül az intézményi egységben domináns hallgatói kultúrához, nézetekhez, értékpreferenciákhoz, magatartásmintákhoz és normaértelmezéshez, de ez gyakran felülírta a manifeszt oktatáspolitikai, intézményi és oktatási célokat és etikai kódexet stb. Fény derült arra is, hogy ez a kapcsolathálózati beágyazottság befolyásosabb, mint az egyéni

státus vagy a státus szerinti intézményi kompozíció (Pusztai, 2011). Egyértelművé vált, hogy az intergenerációs kapcsolati beágyazottság azonban minden esetben erősen támogatta a hallgatói előrelépést, s a kampuszhoz kötődő extrakurrikuláris és önkéntes tevékenységről is megerősíthető volt ugyanez (Pusztai, 2013b; Pusztai, 2017). Az oktatók irányában mutatkozó bizalom, az oktató mentori tevékenysége meghatározó. Ennek legmarkánsabb alkotóeleme az a hallgatói percepció, hogy személyes és szakmai pályafutását legalább egy oktató figyelemmel kíséri (Pusztai, 2011) Megerősíthető volt olyan intézményen kívüli közösségek önálló és pozitív hatása a hallgatók teljesítményére, mint a nemzeti kisebbségi, a vallási és civil közösségekhez való tartozás, melyek teljesítményorientált értelmező közösségből hoznak magukkal muníciót (Pusztai, 2013b; Pusztai, 2017).

Coleman társadalmi tőke koncepciója az egyén társas környezete által a teljesítményére gyakorolt hatások értelmezésére kiemelkedően alkalmas. A hazai felsőoktatás-kutatók kontextusra is érzékeny vonulata nyitott volt az elmélet alkalmazására, s számos munka vizsgálta a családon belüli társadalmi tőke nappali és levelező hallgatók karrierjére gyakorolt befolyását (Ceglédi - Fónai, 2011; Engler, 2011; Engler, 2017; Kozma et al., 2005), a hátrányos helyzetű vagy roma/cigány diplomások felemelkedését segítő referenciaszemélyek jelenlétét (Ceglédi, 2017; Elekes, 2011; Pusztai, 2004b), a hallgató-oktató kapcsolatok támogató erejét (Bocsi, 2016), valamint a sportoló közösségekhez és a szakkollégiumokhoz való tartozás pozitív hatását (Kardos, 2016; Kovács 2015a; 2015b).

Összefoglalás

A fenti írásban bemutattuk a Jelentés hatását a magyarországi oktatáskutatásra és oktatáspolitikára a rendszerváltozás előtt és után. A történet első fejezete az 1960-as évekről szól, különösen is annak művelődés- és oktatáspolitikai légköréről. Az 1960-as évek konszolidációs légkörében – miközben egy ún. gazdasági reformot készítettek elő – indult újra, történelmében harmadszor a szociológiai kutatás Magyarországon, amely még nem használta, de már fölfedezte a Coleman-jelentés társadalmi struktúra-képét. Ugyancsak ez a

konszolidáció tette lehetővé, hogy Magyarország bekapcsolódjon az ún. IEA-vizsgálatokba, ami az empirikus oktatáskutatás kezdetét jelentette, valamint megismertette a magyarországi kutatókat a nemzetközi összehasonlító kutatásokkal. Az IEA-vizsgálat szemléletét és módszerét a Coleman-jelentés alapvetően meghatározta. Közvetlenül azonban a hátrányos helyzet vizsgálatára hatott Magyarországon, és ahhoz segített hozzá, hogy a tanulói teljesítményvizsgálatokat területi kutatásokkal kapcsoljuk össze és gazdagítsuk.

A történet második fele a Coleman-jelentés és az azt követő Coleman-kutatások (társadalmi tőke) hatását mutatja be Magyarországon a rendszerváltozás után. A rendszerváltozás első, eufórikus szakaszában nagy társadalmi vitát váltott ki az egyházak új szerepe az oktatásban. Az újonnan választott konzervatív kormány folytatta azt a politikát, amelyet a szocialisták közvetlenül a rendszerváltozás után megkezdtek, és folytatta az egykori egyházi iskolák visszaadását az eredeti alapítóknak. Az egyházi iskolák újra megjelenése heves vitákat váltott ki mind a törvényhozásban, mind a közéletben, mind pedig az azt befolyásoló médiában. A félelmet az egyházak nevelésfilozófiája és föltételezett elitizmusa váltotta ki. A hagyományos pedagógia, amely a Kádár-rendszerben kialakult, alátámasztani látszott ezeket a félelmeket. Az 1990-2000-es évek fordulóján azonban új kutatás jelent meg, amely – ellentétben az addigi eredményekkel, félreértésekkel és félelmekkel – Coleman társadalmi tőke kutatásaira hivatkozott. E kutatások nyomán – amely folytatta a Jelentésben fölvetett és bemutatott iskolai egyenlőség (“hátrányos helyzet”) problémát – a közösség mint társadalmi tőke fontosságát emelte ki az egyházi iskolák működésében. Az egyházak intézményeiben kialakított szoros intergenerációs kapcsolatháló, melyet az egyházak intézmények eredményesebben alakítanak ki, mint más, világnézetiileg semlegesnek mondott iskolák, a felekezeti intézmények sikerének kulcsa a hátrányos helyzetűek fölzárkóztatásában és az esélyegyenlőség megteremtésében.

A 2010-es években a felsőoktatási kutatások is adaptálták Coleman társadalmi tőke koncepcióját, s azt találták, hogy az intergenerációs kapcsolathálókhoz tartozó hallgatók biztosan, az intragenerációs kapcsolathálókba beágyazottak csak bizonyos feltételek mellett

alkalmasak a humán tőkére váltható társadalmi tőkéből profitálni. Az azonban közös vonása volt a hazai kutatásoknak, hogy az önként vállalt közösségi kapcsolathálókhoz –különösen a vallásosság mentén szerveződőkhez– való kötődés pozitív hatással bír a tanulmányi eredményességre.

Megjegyzés

A tanulmány az angol eredeti (*The Coleman Report in Hungary. In: Sardoc, Gabler 2017: 157-176*) átdolgozott magyar változata.

Hivatkozott irodalom

- Bajomi, I. – Csákó, M. (eds.) (2018). 1968. *Educatio* ® 27, 2 (tematikus szám, megjelenés előtt)
- Benedek, Sz. (2018). *Kádár hét napja*. Budapest: Helikon Kiadó
- Bocsi, V. (2016). Elmozdulás az értelmiségi lét felé? In: *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke* : Közéletések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához / szerk. Pusztai G. – Bocsi V. – Ceglédi T., Partium ; PPS ; Új Mandátum, Nagyvárad ; Budapest, 137-149,
- Ceglédi, T. (2017). *Reziliencia és felsőoktatás*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Coleman, J. S. et al (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Government Printing Office
- Coleman, J. S. – Hoffer, Th. (1987). *Public and privat high schools*. The Impact of communities. New York Basic Books
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. New York: The Free Press of Glencoe
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology* 94: 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Coleman, J. S. – Hoffer, Th. – Kilgore, S. (1982). *High School Achievement: Public, Catholic and Privat Schools Compared*. New York: Basic Books
- Elekes, Gy. (2011). Roma integráció és iskolai mobilitás. *Educatio*, XX.évf. 2. sz. pp.253-257.
- Engler, Á. (2011). *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest: Gondolat
- Engler, Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Budapest: Gondolat

- Ferge, Zs. – Háber, J. (eds.) (1974). *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Ferge, Zs. (1968). *Társadalmunk rétegződése: Elvek és tények*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Forray, R. K. – Kozma, T. (1992). *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Forray, R. K. – Kozma, T. (2011). *Az iskola térben, időben*. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Fukuyama, F. (2000). *Social Capital and Civil Society*. IMF Working Paper, 1-19.
- Greeley, A. M. (1982). *Catholic Schools and Minority Students*. New Brunswick: Transaction Books
- Imre, S. (1932). *Neveléstan*. Pécs: Stádium Kiadó
- Iskola és egyház (1992). *Educatio* ® 1(1), 3-170 (tematikus szám)
- Kardos, K. (2016): Felekezeti szakkollégiumok. *Educatio* 24(3). 372–383.
- Kiss, Á. (ed) (1977). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975-1976*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kovács, K. (2015a). A sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy határmenti régió hallgatóinak körében. *Educatio* 2015/2. 130-138.
- Kovács, K. (2015b). A sportolás hatása a tanulmányi eredményekre. In Pusztai Gabriella, Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes felsőoktatásban?* Nagyvárad, Budapest, Partium Press, Personal Problems Solution, Új Mandátum Kiadó. 161-171.
- Kozma, T. (1969). Tudásmérés húsz országban. *Köznevelés* (7),23-25
- Kozma, T. (1971). Nagy F a nevük előtt. *Valóság* (6),74-81
- Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet: Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Kozma, T. – Pusztai, G. – Torkos, K. (2005). Roma Childhood in Eastern Europe. In: Yeakey C C, Richardson J, Brooks B eds. 2005 *Suffer the Little Children*. National and International Dimensions of Child Poverty and Public Policy. Oxford: Elsevier, 73-96.
- Kozma, T. – Tőzsér, Z. (2012). A Forgotten Moment in Education Policy. *Center for Educational Policy Studies Journal* 2(2), 55-70.
- Kozma, T. (1998). "Szabadság vagy igazság?" *Új Pedagógiai Szemle* 48 (10), 3-19.

- Kozma, T. – Tőzsér, Z. (2016). Education and Transition in Hungary: Policy and Research in the Process of Transformation, 1988-2004. *Hungarian Educational Research Journal*, 6(2), 22-39, DOI: 10.14413/HERJ.2016.02.03. 2.
- Litván, Gy. – Szűcs, L. (eds) (1973). *A szociológia első magyar műhelye I-II*. Budapest: Gondolat
- Moynihan, D. P. (1965). *The Negro Family: Case for National Action*. http://liberalarts.utexas.edu/coretexts/_files/resources/texts/1965%20Moynihan%20Report.pdf (2018.06.20)
- Nagy, G. D. (2017). *A társadalmi tőke és a vallás. Fejezetek a vallás és társadalmi tőke kapcsolatrendszeréről*. Szeged: Belvedere Meridionale 45-63.
- Polónyi, I. (2016). A hazai emberi erőforrások ma és holnap. *Educatio* 25(4) 481–495.
- Polónyi, I. (2018). Az aranykor vége. *Educatio* ® 27, 2 (megjelenés előtt)
- Pukánszky, B. – Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Pusztai, G. (2004a). *Iskola és közösség: Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Pusztai, G. (2004b). Kapcsolatban a jövővel: Közösségi erőforrások szerepe roma/cigány diplomások iskolai pályafutásának alakulásában. *Valóság* 47(5) 69-84.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum
- Pusztai, G. – Verdes, E. (2002). A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle* 12:(1) 89-106
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum
- Pusztai, G. (2013b). Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, 37:(1) 44-57.
- Pusztai, G. (2013a). Expansion, Systematisation and Social Commitment of Church-Run Education in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(4), 30-45, DOI: 10.14413/herj.2013.04.04.
- Putnam, R. (1993). The Prosperous Community-Social Capital and Public Life. *American Prospect* (13): 35-42.
- Romsics, I. (2017). *Magyarország története*. Budapest: Kossuth Kiadó
- Saad, J. (2017). *Magyar szociológiatörténet: minek a története?* <http://www.c3.hu/scripta/replika/2324/saad.htm> (2018.06.11)

- Sacerdote, B. (2001). Peer Effects with Random Assignment: Results for Dartmouth Roommates. *Quarterly Journal of Economics*, 116. 2, 681-703.
- Sardoc, M. – Gabler, S. (eds) (2017). *Fifty Years of the Coleman Report*, pp. 157-176. Ljubljana: CEPS Journal Edition.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago-London: The University of Chicago Press.

*Új megfontolások az egyetem társadalmi szerepvállalásának
értelmezéséhez*

Absztrakt

Az Európai Egyetemi Szövetség 2018. évi konferenciájának témájául morális kérdések felvetését választotta, az elkötelezett és felelős egyetem képének felvázolásához kívánt hozzájárulni. A tanulmány ennek a konferenciának néhány elemét emeli ki, azokat, amelyek az utóbbi néhány évben törtek utat az egyetemi világban, elsősorban a kutatás területén. Kiinduló gondolat, hogy a 21. században három alapvető kihívással kell szembenéznük az egyetemeknek. Az egyik az integritás (akadémiai értékek) és vele szemben a folyamatosan társadalmi nyomás alatt lévő kutatás ellentmondása. A második a nyitottság (az igazság) és a szűklátókörű verseny elv, illetve minőség idea (indikátorok) között feszül. Végül a harmadik a társadalom iránti elkötelezettség és a meglehetősen korlátozott hatékonysági elv szembenállása. Milyen válaszokat ad erre az egyetem? A válaszok közül gyors tényerésével tűnik fel a nyitott hozzáférés program és a civil kutatás ötlete. Mindkettő egy szélesebb koncepció keretében értelmezendő, ez pedig a nyitott tudomány elve, ami a tudomány és a társadalom gyökeresen megváltozott kapcsolatát valósítja meg. Az Európai Egyetemi Szövetség (az Európai Unió támogatása mellett) a saját hatáskörében próbál hozzájárulni a folyamathoz azzal, hogy tagegyetemeit ösztönzi a feladat megértésére, a konkrét lépések megtételére, és intenzív kommunikációval próbálja összehangolni azokat.

Kulcsszavak: nyitott hozzáférés, civil kutatás, nyitott tudomány, felelősség, elkötelezettség

Abstract

European University Association chose moral questions as the topic of its annual conference in 2018 with the aim of contributing to outline the picture of the engaged and responsible university. The study highlights some elements of this conference which have happened in the last few years in the world of the universities, firstly in the field of researches. The starting point is that universities must face three basic challenges in the 21st century. One is the contradiction of integrity (academic values) and research under continuous social pressure. The second is between the

openness (the truth), the narrow-minded competition and the quality idea (indicators). Finally, the third is the opposition between the engagement to the society and the efficacy principle which is quite limited. What kind of answers can the university provide for these questions? Regarding the answers, the idea of open access program and civil research are conspicuous according to their fast expansion. Both can be interpreted in the frame of a wider concept which is the principle of the open science which realises the radically changed relationship between science and society. The European University Association (with the support of the European Union) tries to contribute to the progress through inspiring their institutions for understanding the tasks and for making concrete steps and tries to harmonise them through intensive communication.

Keywords: open access, civil research, open science, responsibility, engagement

Bevezetés

Évek óta megszoktuk, hogy az egyetem jelenével és jövőjével kapcsolatos diskurzus állandó témái a strukturális kérdések, az egyetem társadalmi funkciói, az oktatás és a kutatás tartalmának, módszereinek korszerűsítése. Ebben a környezetben meglepőnek mondható, hogy az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) 2018. évi konferenciájának témájaként morális kérdések felvetését választotta. A konferencia címe is erre utal, az elkötelezett és felelős egyetem képének felvázolásához kíván hozzájárulni (EUA Annual Conference 2018).

Jelen írás ennek a konferenciának néhány elemét emeli ki, azokat a fejleményeket, amelyek az utóbbi néhány évben törtek utat az egyetemi világban.

Változóban az egyetemi kultúra

Az alaphangot már a főelőadó, Ulrike Felt megadta. A Bécsi Egyetem Társadalomtudományi Karának dékánja, a Tudomány és a Technológia Tanulmányok tanszék vezetője az európai akadémiai közösség jeles alakja, aki mindig a követendő értékek, a morál szempontjából közelítette meg az európai egyetemről való gondolkodást. Ő volt az, aki már a 2000-es évek elején az európai értékek és jogok őrzését vállaló Magna Charta Observatory szemináriumára nagy ívű vitaanyagot alkotott az autonómia értelmezéséről, érvényesüléséről (Felt, 2004).

Ezúttal is elsősorban a kutatási misszióval foglalkozott, annak átalakulásával a 21. század második évtizedében. Egy élő kutatási térség, egy tudás-ökológia kialakítását tartja szükségesnek. Olyan környezetet, amelyben a különböző típusú tudások fejlődésük különböző időhorizontján képesek növekedni. A következő generációt itt meg kell tanítani arra, hogy elkötelezett legyen eltérő gondolkodásmódok, tudományok, társadalmi szegmensek irányába. Alapkérdés, hogy túl kell lépni azon a szemléleten, amely a hatások rövid távú értékelésére épít.

Véleménye szerint át kell alakítani az egyetemek értékekezelését, beleértve a kutatási etikák, az integritás, valamint az elkötelezettség jelentését. Tudomásul kell venni, hogy társadalmunk ma kétarcú. Egyrészt innovatív társadalom, amely támogatja az újat, a felfelé ívelőt, és számára a műszaki

tudományok állnak a fejlődés jövőjének középpontjában. Ugyanakkor tapasztalati alapú társadalom, amelyben megvan az akarat a nyitottságra, és hajlandó a tapasztalatok új formáinak befogadására, a társadalom bármely tagjától is származik az. Hogyan alakítja mindez a jelenlegi akadémiai kultúrát?

Miközben a tudomány a világ jelenségeinek összefüggéseire kíváncsi, az általa feltárt eredményeket és a működését is felfokozott kíváncsiság övezi a kormányzatok, a politikai szereplők és a média részéről. Ez nagy figyelmet igényel a kutatók világának szereplőitől, hiszen mindig vannak döntési helyzetek, lehetőségek. Hogyan valósuljon meg a gyakorlatban a kutatás? Mely kérdéseket tesszük fel és melyeket nem? Milyen felelősségünk van a következő nemzedék szempontjából? Hogyan viszonyulunk a különböző társadalmi aktorokhoz és érdekeltségeikhez?

A kutatónak három alapvető kihívással kell szembenéznie. Az egyik az integritás (akadémiai értékek) és vele szemben a folyamatosan külső nyomás alatt lévő kutatás ellentmondása. A második kihívás a nyitottság (igazság) és a szűklátókörű verseny-elv, illetve minőség idea (indikátorok) közötti feszültségből adódik. Végül a harmadik a társadalom iránti elkötelezettség és a meglehetősen korlátozott hatékonysági elv szembenállása. Ehhez járul az is, hogy az akadémiai kutatások hatását nehéz értékelni. Minden jel szerint alacsony a korreláció a tudományos és a társadalmi hatás között. Többnyire eléggé nehezen körvonalazható, általában bizonyos késéssel jelentkezik és sokszor nem könnyű az azonosítása. Nem elég a közvetlen hatásokat értékelni, figyelembe kellene venni a környezeti feltételeket, az intézményi, emberi erőfeszítéseket is.

Konkrét példa a dilemmákban rejlő veszélyekre a reprodukálhatóság kérdése. Már-már krízisről szól a diskurzus, arról, hogy a legtöbb publikált eredmény megbízhatatlan a kutatási és publikációs gyakorlatban egyre inkább tapasztalható problémák következtében. Ezek jó része kiküszöbölhető lenne a kutatók körültekintőbb viselkedésével a kutatás és az eredmények publikálása során. A publikációs kényszer mindenképpen az elsők között van az okok között. A publikáció „fekete oldala” bőven szolgáltat példákat erre, a társszerzőség kérdésétől az elfogultságon át a lektorálás visszasságáig. Vita folyik a lektorálás reformjáról (nyitott szakértői bírálat stb.). Előfordul, hogy az értékelő saját céljaira használja

fel a lektorált tanulmányban olvasott ötleteket. Nem biztos, hogy annak a kutatónak az esélyei a legjobbak pályázatok esetében, aki teljesen nyitott és őszinte. Többen javasolják, hogy szembe kellene nézni a PhD hallgatók mentális egészségét veszélyeztető elemekkel: a stresszes időszak gyakran nem szolidaritás kibontakozásához vezet, hanem a kutatási attitűd leromlásához (Felt, 2018).

A konferenciának két olyan további témája volt, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a fentiekben leírt problémakörhöz. Bizonyos értelemben kitörési lehetőséget ígérnek, illetve új kihívásokat, csapdákat rejtenek, valójában szétfeszítik a kutatási tevékenységgel kapcsolatos elgondolások eddig megszokott kereteit.

Viták a nyitott hozzáférésről

A kutatási eredmények digitális formában történő publikálása oda hat, hogy bővül a hozzáférési lehetőség, átláthatóvá lesz a kutatási folyamat. A nyitott hozzáférés (Open Access – OA) jelentősége egyre inkább növekszik, az akadémiai közösség, a kiadók, a kutatási támogatások kezelői, a kormányzatok és a széles olvasóközönség körében. 2012 óta az európai szervezetek, így az EUA és az Európai Bizottság is kiemelten kezelik a kérdést. A Horizon 2020 keretében megfogalmazott cél, hogy minden lektorált tudományos közlemény, amely a program által támogatott keretben készül, OA formában jelenjen meg. Ez vonatkozik a kutatási eredményekre is. Itt nyilvánvalóan két különböző területről van szó. Ma nagyobb a figyelem az első iránt, és annak szabályozása is jobban kiépült.

Európai fórumok és szervezetek már 2002 óta állást foglaltak, ajánlásokat tettek a témában. 2014-ben jelent meg az EUA kiadványa, amely tisztázta az alapfogalmakat, összefoglalta a vonatkozó politikai lépéseket (Laurenco - Borrell-Damian, 2014). Ugyanebben az évben végezték az első survey jellegű vizsgálatot a tagegyetemek körében az OA-t érintő intézményi politika létezéséről és jellemzőiről, valamint a bevezetés állásáról.

Az eredeti definíció szerint az OA szabad internet hozzáférést jelent a kutatási publikációkhoz, bármely felhasználónak megengedve az olvasást,

letöltést, lemásolást, terjesztést, kinyomtatást, a tartalom kutatását. A megoldásnak két fő útja van. Az ún. zöld út, a párhuzamos megjelenés esete, vagy ön-archiválás, amikor a megjelenésre szánt vagy már megjelent írás kerül egy repozitóriumba a megjelenés bármely fázisában. Az erről való döntés a szerző joga, de néhány kiadó előírja, hogy csak bizonyos idővel a megjelenés után történhet meg a lépés. Az ún. arany út az jelenti, hogy a szerző eleve egy kiadó repozitóriumába helyezi el az anyagot. A szerző fizet ezért, amit átvállalhat a kutatóintézet vagy a kutatást támogató szervezet (a megoldásnak további alváltozatai is vannak, eltérő üzleti modellek szerint).

Az EUA kiadványa számba veszi az OA erősségeit és gyengeségeit a kutatómunka szempontjából. Az erősségek közé tartozik, hogy csökkentheti a citációs elfogultságot, ami abból adódik, hogy a szerzők elsősorban a könnyen hozzáférhető tanulmányokat idézik. Javíthatja a bírálók munkáját, mivel egyszerűbben tudnak utána járni valamely szerző munkájának. Előmozdíthatja a multi- és interdiszciplináris, intézmények közötti, szektorok közötti kutatási tevékenységet, mivel erősíti a kutatási eredmények láthatóságát új vagy szélesebb olvasótábor előtt. A gyengeségek közé tartozik a kellő óvatosság hiánya, az OA-val kapcsolatos sok félreértés, a rendszerben rejlő lehetőségek nem kellő ismerete, ami negatívan hathat a repozitóriumokban való elhelyezés gyakoriságára, az OA folyóiratok előfizetésére. Aggodalmak fogalmazódnak meg az OA folyóiratok minőségét, presztízsét illetően, annak ellenére, hogy több újság rendelkezik minőségbiztosítási rendszerrel. Ugyancsak aggodalom övezi a szerzői jogokat, főleg a zöld út választása esetén és visszariasztóak a szerzőket terhelő költségek (főleg az arany út esetében), még akkor is, ha ezeket gyakran az intézmények állják. A már meglévő OA rendszerek uralják a mezőnyt, az utóbb érkezők nehéz helyzetben vannak a márkájuk bevezetésében. Az OA üzleti modellek nem elég nyereségesek, és nincs kialakult rendszere a fejlődő országok segítségének ezen a területen. Kevés adat van az OA elterjedtségét illetően, ezért nehéz megítélni a pozícióját. Bár többféle vizsgálat folyt már erről, de azok eltérő módszereket alkalmaztak, így az időbeli változásokat nem lehet korrekt módon követni. Ezért rendszeres vizsgálatokra van szükség (Laurenco - Borrell-Damian, 2014).

A legfrissebb, 2016/17-es survey az OA-t illető intézményi politikák bevezetésének fokára irányult. A téma három nagy területére terjedt ki: a kutatási publikációkhoz való OA hozzáférés, a kutatási adatok menedzsmentje és a kutatási adatokhoz való OA hozzáférés kérdésére. 33 országból 338 egyetem válaszolt az EUA kérdőívére (a tagintézmények száma mintegy 900, Magyarországról 7 egyetem vett részt a vizsgálatban – összehasonlításképpen a Cseh Köztársaságból és Szlovákiából 12-12). Az intézmények 53,3%-a nyilatkozott úgy, hogy van OA politikájuk, további 21,3%-nál pedig éppen most folyik a kidolgozása. Több mint 80% rendelkezik saját, vagy megosztott repozitóriummal. A kutatási adatok menedzselésével kapcsolatos irányelvek rögzítése már kevésbé elterjedtek, az intézmények kevesebb, mint 20%-ánál van ilyen, és még kisebb – 11.6% – azok aránya, ahol a kutatási adatokhoz való OA hozzáférésre vonatkozóan van intézményi előírás. Arra a kérdésre, hogy miért ilyen alacsony az érdeklődés a két utóbbi terület irányt, az intézmények leggyakrabban az egyetemen belüli tudományos kultúra differenciáltságát, illetve a nemzeti irányelvek hiányát jelölték meg.

Megismerve a tényeket, az EUA állásfoglalást tett közzé a felsőoktatási intézmények és a nemzeti kormányzatok felé, amelyben leszögezte, hogy az OA-nak prioritást kell kapnia Európában. Ehhez új intézményi kultúrát kell elterjeszteni, ki kell építeni az elterjesztést szolgáló infrastruktúrát és a megfelelő jogi kereteket. A jelenlegi publikációs formák átalakítása, az átláthatóbb, költséghatékony megoldások követése 45%-os megtakarítást eredményezhet. A kormányzatoknak meg kell oldaniuk, hogy a nemzeti politikák kompatibilisek legyenek a EU politikákkal, a nemzeti finanszírozású kutatási projekteken ugyanazon fogalmakat és ajánlásokat használják, mint az EU intézményi ajánlásokban. A nemzeti jogrendszerbe be kell illeszteni az EU direktívákat (Borell-Damian – Morais, 2018; Finance, 2018).

Az OA modell egyébként egy átfogóbb koncepció és gyakorlat keretébe illeszkedik. Ez az ún. nyitott tudomány (Open Science – OS). Itt már nemcsak az OA fentiekben jelzett három területén érvényesült a nyitottság, átláthatóság, elérhetőség, hanem a kutatási folyamat teljes egészében, minden szakaszában, beleértve a kutatási módszereket, az elemzést és az értékelést is. Az OS mozgalom hatással lehet a kutatási térség és a

társadalom egészére, így a kutatók előrehaladására a karrierjükben, a publikációk minőségbiztosítására, a tudományos elismerések rendszerére. Erősíti az akadémiai világ és a társadalom kapcsolatát, előmozdítja a tudományról és a társadalomról szóló politikai vitákat, hozzájárulhat egy nyitottabb, korrektebb, átlátható és fenntartható tudományos ökoszisztéma kialakulásához. Az EUA nyomatékosan támogatja ezt a folyamatot. 2015 óta működik az általa létrehozott szakértői csoport, amely a konkrét lépéseket kidolgozza (Borell-Damian, 2018).

A civil kutatás térnyerése

Egyre nyilvánvalóbb, hogy a 21. század tudományos gondolkodása már túljutott azon a szakaszon, amikor az inter- és multidiszciplináris megközelítések előtérbe állítása volt a feladat. Ma már egyre nagyobb figyelmet kap az ún. transzdiszciplináris szemlélet, amely arra utal, hogy a tudomány egészének XIX. századtól rögzült határai meggyengülnek, mi több leomlanak, és az eddig tudományon kívülinek tekintett megoldások, kérdésfelvetések helyet kapnak a tudományok most már kiszélesedett és nyitottabb világában. Ezen folyamat része az ún. civil kutatás, mint gyakorlat megjelenése, térnyerése. A digitális társadalom megvalósulásának és az arra épülő OA gyors terjedésének döntő hatása volt és jelenleg is van erre. Mindazonáltal a jelenség számos, eddig nem is ismert problémát vet fel a kutatók világában.

Az EUA2018-as konferencián ezzel a témával foglalkozott a „Hot Topic” szekció. Már tradicionális eleme az éves konferenciáknak, hogy a hivatalos program után tartanak még egy ráadás szekciót, valamely aktuális és fontos kérdésről, gyakorlati alkalmazásról.

A bevezető előadást Daniel Wyler, a Zürichi Egyetem professzora tartotta, aki az elméleti fizika területén dolgozik, de jelenleg, már nyugdíjasként más feladata is van. Az egyetem rektora felkérte a Zürichi Civil Kutatási Központ létrehozására. Ezt a munkát ugyancsak elméleti megalapozással kezdte. Előadásában megjegyezte, hogy a civilek (laikusok) bevonása a tudományba és a kutatásba fundamentális változásokat indukálhat. Először is kiszélesíti a kutatást minden tudományterületen, erősíti a közoktatást, a tudomány megértését, másfelől megalapozhat hosszú távú politikai döntéseket. Több tudományos és társadalmi téma igényli a civil

kutatást, a tapasztalat alapú módszereket, ami nagy létszámú adatfelvevőt, adatgyűjtőt, adatfeldolgozót igényel. Ilyen pl. a környezeti kérdések kutatása, az öregedés, az energia téma, amelyek a hosszú távú döntésekhez alapvető jelentőséggel bírnak. Ugyanakkor komoly kihívásokat is támaszt a tudomány minősége, számos jogi és morális kérdés szempontjából. A kérdés valójában nem egészen új, az UNESCO már egy 1953-as, ezzel foglalkozó dokumentumában feltette az alapvető kérdéseket. Milyen módon tud a nem-specialista (laikus) aktívan részt venni a tudományos fejlődésben (kísérletek, a természet megfigyelése, szociológiai megfigyelések stb)? Hogyan tud profitálni ebből a munkából az individuum és a tudomány? Hogyan lehet ezt bátorítani, támogatni?

Azóta hosszú idő telt el, új kutatási területek kerültek az érdeklődés középpontjába, és nem mellékesen új technológiák terjedtek el. A hivatalos tudománnyal szemben viszont megjelent a szkepticizmus. A társadalom közben több tekintetben aktivizálódott.

Ma már a civil kutatás az OS egyik eleme. Az egyetemek komoly szerepet játszhatnak mindebben, hiszen motivált és sokarcú tanári és hallgatói stábbal rendelkeznek. A magas tudományos presztízisére büszke LERU (az európai kutató egyetemek szövetsége) javaslatot terjesztett elő az egyetemek számára, hogyan hozzanak létre civil kutatási projekteket. A kérdést összekapcsolták az intézmény OA és OS politikájával (Wyler, 2018).

A konferencián részletesen bemutatott néhány konkrét példát, amelyek jól illusztrálják a lehetséges kutatási témák sokféleségét: galaxis kutatás a Zürichi Műszaki Egyetem asztrofizikus professzora vezetésével, nyelvjárások elterjedtségének vizsgálata Ázsiában a Zürichi Egyetem Összehasonlító Nyelvészeti tanszékén, orvvadászok útvonalainak felderítése Kamerunban a londoni University College keretében – ez utóbbi hivatalos elnevezése szerint is extrém civil kutatásnak minősül... A civil kutatások általában rendkívül nagyszámú adatgyűjtővel (megfigyelővel) dolgoznak, akik többnyire önkéntesként vesznek részt a munkában. Összetételük igen változatos, lehet, hogy egy bizonyos korcsoportból, egyetemi közegből rekrutálják őket, de lehetnek életkor és kvalifikáció szerint sokfélék. Ezért a kiválasztásuk, kiképzésük, ellenőrzésük, munkájuk megszervezése speciális megközelítést igényel a

tudományos kutatásban megszokotthoz képest. A résztvevők jutalmazása, fegyelmezése, testi épségük biztosítása speciális etikai problémákat vethet fel. De a jelek szerint nagyhírű egyetemek is bevetik ezt a megoldást kutatásaik során.

Hivatkozott irodalom

- Borell-Damian, L. – Morais, R. (2018). *Open Access in European universities: results from the 2016/2017 EUA institutional survey*. European University, Brussels
<http://www.eua.be/activities-services/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- Borell-Damian, L. (2018). *The societal impact of Open Science*. Paper presented at the annual conference of the European University Association. April 5-6. Zürich. Paper presented at the annual conference of the European University Association. April 5-6. Zürich
<http://www.eua.be/activities-services/events/event/2018/04/05/default-calendar/eua-2018-annual-conference>
- EUA Annual Conference 2018. 5-6 April 2018. Zürich.
http://www.eua.be/activities-services/events/event/2018/04/05/default-calendar/eua-2018-annual-conference?utm_source=webpage&utm_medium=News&utm_name=News-webpage-18-01-2018
- Felt, U. (2004). University Autonomy in Europe: Shifting Paradigms in University Research? In: *Managing University Autonomy. Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory 15 September 2003*. Bononia University Press, Bologna.
- Felt, U. (2018). *Transforming European universities. Towards new understandings and practices of engagement and responsibility*. Paper presented at the annual conference of the European University Association. April 5-6. Zürich.
<http://www.eua.be/activities-services/events/event/2018/04/05/default-calendar/eua-2018-annual-conference>
- Finance, J. P. (2018). *EUA Open Access Survey. Result survey 2016/17*. Paper presented at the annual conference of the European University Association. April 5-6. Zürich.
<http://www.eua.be/activities-services/events/event/2018/04/05/default-calendar/eua-2018-annual-conference>

Laurenco, J. – Borrell-Damian, L. (2014). *Open Access to Research Publications: Looking Ahead*. EUA Briefing Papers. European University Association.

<http://www.eua.be/activities-services/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>

Wyler, D. (2018). *Including Citizens in Science and Research. Paper presented at the annual conference of the European University Association*. April 5-6. Zürich.

<http://www.eua.be/activities-services/events/event/2018/04/05/default-calendar/eua-2018-annual-conference>

Az internetes anyagoknál az utolsó letöltés ideje: 2018. július 28.

*A felsőoktatás szétaprózódottságának problémája
a 2000-es években*

Absztrakt

A rendszerváltás utáni felsőoktatási koncepciókat tanulmányozva megfigyelhető, hogy súlyos hatékonysági probléma forrásának tartják a magyar felsőoktatási intézményhálózat szétaprózottságát. 2014-ben megjelent a kormány felsőoktatási stratégiának nevezett anyaga (Fokozatváltás, 2014), majd 2016-ban ennek egy továbbfejlesztett változata (Fokozatváltás, 2016). A 2015. évi felsőoktatási törvénymódosítás életre hívta a közösségi felsőoktatási képzési központ (KFKK) intézményét. Ezt megelőzően készültek olyan tervezetek, amely a hazai felsőoktatási rendszer versenyképességének fokozásáról, gazdasági működésének hatékonytá tételéről írtak (Fokozatváltás, 2014; 2016). Azonban sokszor ellentmondásosak ezek a tervek, nem mindig racionálisak, gyakran elnagyolt, irreális célokat fogalmaznak meg ezekben. A vidéki, kis létszámú intézmények (ilyennek tekinthető a KFKK is) életképtelenségére rávilágítottak a felsőoktatás-politikai anyagokban. Tanulmányunkban bemutatjuk a rendszerváltás utáni felsőoktatási koncepciókban foglalt legfőbb problémákat, s a hazai felsőoktatás új intézményét (KFKK) próbáljuk meg beleilleszteni a hazai felsőoktatás hálózatába.

Kulcsszavak: felsőoktatás, felsőoktatási hálózat, regionalizmus

Abstract

After analyzing the concepts of higher education after the regime change, can be concluded that the fragmentation of the Hungarian higher education system is a serious inefficiency problem. In 2014 appeared the higher education strategy of the government (Classification change, 2014), and later in 2016 appeared an upgraded version. The amendment of law in 2015 established the community higher education centers. Previously, there were projects about the competitiveness of the Hungarian higher education system and about making it more competitive and more effective (Classification change, 2014; 2016), but in some cases these projects were contradictory, not rational, too broad and they contained

irrational goals. The viability of the small institutions appeared in higher education policy. The current study presents the main problems set out in the higher education concepts after the regime change and set the new institutions in the trend of the national higher education system.

Keywords: higher education, higher education network, regionalism

A felsőoktatás hálózatának legfőbb problémái – fókuszálva a 2000-es évek integrációs törekvéseire

A felsőoktatási intézmények egyesülése összefügg a felsőoktatás tömegesedésével, hiszen a jelentős számú intézménnyel és hallgatóval rendelkező országokban válik kérdéssé a felsőoktatási hálózat (és képzési struktúra) racionalizálása (Kováts, 2016). Európa-szerte felmerül az integráció szüksége időről-időre. Az Európai Egyetemi Szövetség 25 országban készített felmérése alapján 2000-2014 között nagyjából 100 intézményi integráció történt, 2000 és 2006 között évi 3-5, 2006 és 2012 között évi 7-8, míg 2013-ban és 2014-ben már évi 12-14 intézményi integráció történt (Kováts, 2016). A vállalati gazdaságban bekövetkezett folyamatokhoz hasonlóan a felsőoktatásban is általánossá váltak az integrációk (*merger*) (Eisenberg, 2016).

Az intézményszerkezet túltagoltsága már az 1970-es években problémaként jelentkezett. A felsőfokú hálózat bővülése miatt az intézmények direkt központi irányítása szinte lehetetlenné vált. Az oktatásirányítás ebben a tekintetben válságba került (Fehér, 1996-2000). Ezt a válságot az 1993-as felsőoktatási törvény részben feloldotta, miután az egyetemek autonómiát kaptak, s egy minisztérium alá rendelte az összes hazai felsőoktatási intézményt (1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról). Ugyanakkor a felsőoktatás elaprózottságát nem szüntette meg ez a törvény sem. 1990-től egyre több társulás, úgynevezett „universitas” alakult az országban (pl. Debreceni Universitas 1991, Nyíregyházi Főiskolai Egyesület 1990, Budapesti Politechnikum 1992, stb.), később egyesüléssé, szövetségekké formálódott némelyik. Az 1993-as felsőoktatási törvény azonban nagyon keveset írt az universitas-koncepcióról. Setényi (1994) a következőképpen nyilatkozott az universitas alacsony politikai hatásfokáról: *„Az Universitas-koncepció az intézmények szétaprózódottságát és alacsony hallgatólétszámait bőséges anyagi támogatással ösztönzött intézményi társulásokkal (merger) kívánta megoldani. Az Universitas-terv kimunkálatlansága azonban lényegesen befolyásolta a meghirdetett politika hatásfokát. Nem került sor az universitas minimális központi feltételeinek meghatározására, a fogalomhoz nem rendelődtek az intézményi integráció mélységét követni képes differenciált jogállások, és viszonylag kis figyelem irányult a*

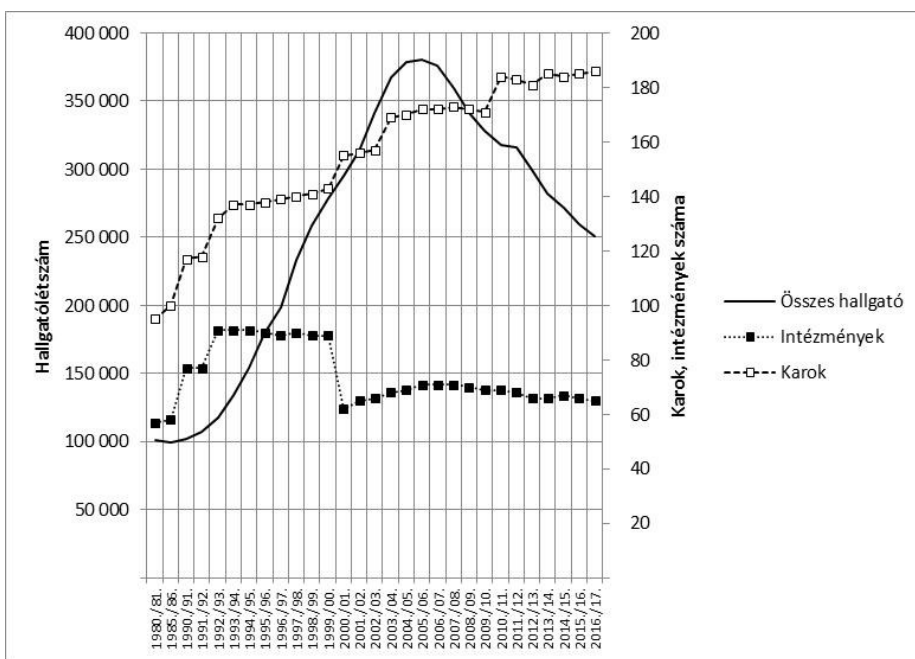
főiskolai szövetségek létrehozására. A FEFA² keretfeltételek és prioritások nélküli pénzügyi támogatása olyan szimbolikus integrációs folyamatokat hívott életre, ahol egymással több képzési ágban versengő intézmények szövetkeztek a pályázati pénzek elosztása céljából. [...] Az intézmények jobb együttműködését ösztönző országos mechanizmusok hiányában az Universitas-program legkorábban is 5-10 év múltán éreztetetheti majd hatását” (Setényi, 1994: 46, idézi Kováts, 2016). Az 1993. évi felsőoktatási törvény 1996-ban történt módosítása lehetővé tette a társulások, felsőoktatási szövetségek alakulását. Feltételei közé tartozott az, hogy a szövetségre lépő intézmények olyan távolságban helyezkedjenek el egymástól, amely még garantálja a tényleges, bizonyítható együttműködést, gazdasági és szakmai előnyökkel bír; oktatási és kutatási tevékenységeik egymást kiegészítő, vagy egymásra-épülő jellegűek; egységes gazdasági és igazgatási vezetést hoznak létre (1996. évi LXI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról, 15.§). 1996-tól a Felsőoktatás Fejlesztési Alap feladata kizárólag az integrációs folyamatok támogatása volt, de ennek ellenére is csak látszatintegrációt sikerült elérni (Kotán - Polónyi, 2003).

A felsőoktatási intézményhálózat integrálása a 2000-es évek elején kezdődött, amely során a nagyobb felsőoktatási központokhoz kapcsolták a szomszédos, kisebb főiskolai egységeket. A 2000-es években megszilárdulni látszott a magyar felsőoktatás intézményrendszere (Derényi - Temesi, 2016). A 2000-es integrációs hullámot az 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosítása indította el. Az Országgyűlés 2000. január 1-jei hatállyal alakította át az intézményhálózatot (1999. LII. tv). Ennek eredményeképpen 2000-ben összesen 18 új intézmény jött létre az intézményintegrációk során. A létrehozott 19 intézménybe összesen 50 intézmény/kar integrálódott. A 2000-es integráció kevésbé érintette a fővárosi intézményeket, leginkább vidéki főiskolákat integráltak egy nagyobb intézménnyé. Az elinduló integrációs folyamatok eredményeként új felsőoktatási centrumok alakultak ki: Sopronban és Gödöllőn (1999. LII. tv).

² FEFA: Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap, amely Világbanki hitelből és hazai forrásokból a felsőoktatás fejlesztésére jött létre 1991-ben.

Amíg 2007-ben a fővároson kívül 12 felsőoktatási regionális centrum is működött, addig 2012-ben 7-re csökkent a számuk: Debrecen, Szeged, Pécs, Gödöllő, Miskolc, Sopron és Győr (Rechnitzer, 2009). A 2012 után történt integrációk azokat az intézményeket érintették leginkább, amelyek a 2000-ben lezajlott hullámból kimaradtak és a budapesti intézményeket, karokat már nagyobb mértékben érintették. Az integrációk mellett megvalósultak önállósulási törekvések is (pl. az Állatorvostudományi Egyetem és a Testnevelési Egyetem esetében).

Az 1. ábrán összefoglaltuk a rendszerváltás utáni növekedést, jelölve az intézmények és karok számának változását. Az 1. ábrán is jól kivehető a 2000-es integráció eredménye az intézmények számának jelentős csökkenéséből. A hallgatók száma 2005 óta csökken, azonban a karok száma évről-évre nő. A 2010-es kormányváltás után nagy ütemben növekedett a karok száma. Azonban a 2010 utáni intézményi és kari szám továbbra is magasabb maradt, mint a rendszerváltást megelőző években.



1. ábra. A karok, intézmények és hallgatók létszámának változása 1980/81-2016/17.

Forrás: Oktatási Hivatal adatai alapján saját szerk.

Témánkhoz közelebb lépve a 2010 utáni felsőoktatási koncepciókkal foglalkozunk a továbbiakban. A felsőoktatási koncepciókat tanulmányozva megfigyelhető, hogy a kormányváltások körül egyre nagyobb hangsúlyt kap az oktatás, a felsőoktatás – legalább tervek szintjén. 2010-ben adta közre a kormány a Széll Kálmán tervet, amelyben Magyarország adósság-csökkentésének lehetséges módjait, útjait tárja elének a kormány. Az adósság az oktatási rendszert is érinti, így a Széll Kálmán tervben – érintőlegesen ugyan, de – a következő problémákat azonosította a kormány a felsőoktatás területén:

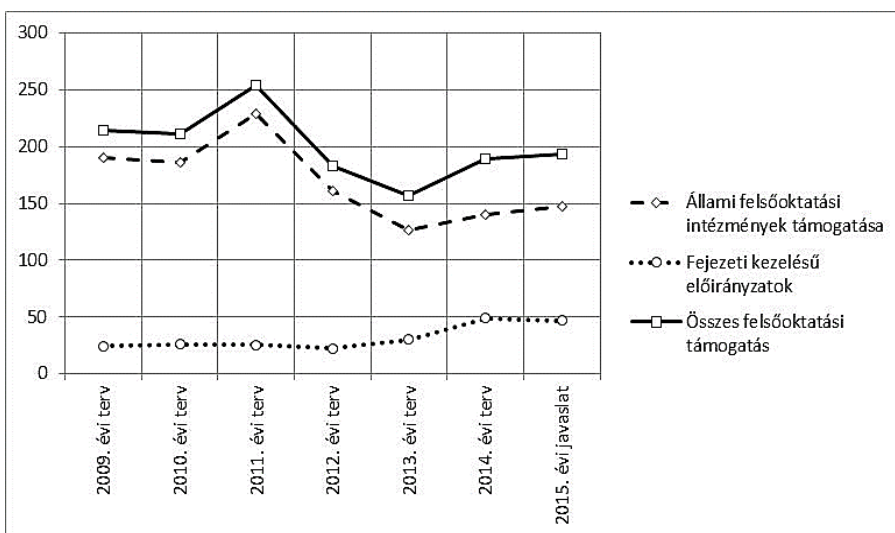
- az oktatás minden szintje a munkaerő-piac igényeitől függetlenül működik,
- minden intézményt közpénzekből tartanak fent, azokat is, melyek nem szolgálják a gazdaság érdekeit (tehát az államadósság növeléséhez járulnak hozzá),
- probléma a túlképzés, tömegesedés is, hiszen sok diploma nem konvertálható jól a munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelően, emellett alacsony a reál és műszaki képzések száma a felsőoktatásban,
- a diplomásoktól várt előnyök elmaradnak akkor, ha a diplomás külföldön kamatoztatják megszerzett tudásukat (Széll Kálmán terv, 2010: 25-26).

A megoldási javaslatok a 2010-ben felmerülő problémákra a következők voltak:

- a kormány az állami férőhelyek számát a gazdasági lehetőségekhez mérten szabályozza,
- megnöveli a reál és műszaki ismereteket a felsőoktatásban, hogy a munkaerő-piachoz közelítse a felsőoktatást,
- új felsőoktatási rendszert kell létrehozni, melyben elkerülhető a képzett munkaerő külföldre vándorlása (Széll Kálmán terv, 2010: 26-27).

A „Következő lépés” címet viselő, Széll Kálmán Terv 2.0-t 2012 áprilisában adta közre a kormány. A terv bevezető része alapján sikeresnek ítélte meg a kormány az első tervezetet, rendben zajlott az implementációja 2011 feléig. Ezt követően negatív tendenciák indultak

meg a világgazdaságban, amely az ország államadósságában ismét érzékelhető lesz, ha nem a kormány nem lép ez ügyben. Ezzel indokolta a kormány a második Széll Kálmán Terv létjogosultságát és szükségét – mellyel az első Széll Kálmán Terv tervezett adósságcsökkentési trendje a rosszabb gazdasági helyzetben is „utolérhető” lesz 2012 végére. A dokumentum a hátrányos helyzetűek felemelését, oktatáshoz való hozzáféréseinek növelését is megcélozza minden oktatási szinten (A következő lépés: Széll Kálmán Terv 2.0, 2012: 7). Mindkét Széll Kálmán Tervnek kiemelt célja a felsőoktatás versenyképessé tétele, azonban – ahogyan ez a 2. ábrából is kiolvasható, – az állami felsőoktatási intézmények támogatása 2011-től jelentős mértékben csökkent 2013-ig, majd lassú ütemben növekedni kezdett, de a támogatás mértéke így is alacsonyabb a 2011 előtti támogatáshoz viszonyítva.



2. ábra. A felsőoktatás kondíciói a központi költségvetési törvényekben

Forrás: Polónyi 2018: 81.

A felsőoktatásért felelős helyettes államtitkárság anyagát (A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai, 2012) nem tárgyalta a kormány, azonban egybeesett a 2012-ben kezdődő IFT-vel (intézményfejlesztési tervvel), emiatt komoly integrációs elképzeléseket fogalmaztak meg a koncepcióban. Legfontosabb megállapítása volt, hogy az állami felsőoktatási intézmények elszigetelt fejlesztéseket folytatnak, amely

gyakran nem hatékony forrásfelhasználással és minőségromlással jár együtt. Célként tűzik ki az „erőforrások és tudás térségi és ágazati koncentrációját”: az intézmények közötti együttműködést erősítette volna meg úgy, hogy felsőoktatási zónákat jelöl ki országon belül (NEFMI: A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai, 2012).

A Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete (FDSZ) a következőket fogalmazta meg az anyagról:

- szükség van reformlépésekre, szorgalmazzák a képzések racionalizálását, a meglévő intézményi szétaprózódottság megszüntetését,
- a felsőoktatási pólusok kialakítása kritikus, nincs egyértelműen definiálva,
- ha kialakulnak a pólusok, akkor az oktatók és dolgozók munkáját biztosítva új életpályamodell kidolgozását kívánják a felsőoktatásban (FDSZ, 2012).

2013 májusában a felsőoktatásért felelős államtitkárság „A felsőoktatás átalakítás stratégiai irányai és soron következő lépései” című anyaga nem került ugyan a kormány elé, de vitaanyagként nyilvánosságra hozták. Az anyagban a következő követelményeket támasztja egy 21. századi, hosszabb távon is fenntartható felsőoktatási rendszerhez:

- általánosan hozzáférhető, anyagi helyzettől független,
- összetársadalmilag hatékony szinten finanszírozott,
- egyszerre nagyméretű és megfelelő minőségű,
- reagál a munkaerő-piac és a gazdaság igényeire,
- differenciált az intézménytípusok és a képzések tekintetében, de átjárható,
- működése és gazdálkodása fenntartható,
- a forrásait átláthatóan és optimálisan használja fel (Klinghammer, 2013a: 3).

Az anyag súlyos hatékonysági probléma forrásának tartja a magyar felsőoktatási intézményhálózat szétaprózottságát. A kis volumenű képzések pedig nem gazdaságosak. Az intézmények minden képzési területen, számtalan képzési programban próbálnak kiteljesedni, azonban ez a minőség ellen hat, nem racionális és nem is minőségi így a

működésük. A szöveg szerint szakítani szükséges az „udvarias mítosszal”, miszerint a *„világ vezető egyetemeivel partneri viszonyban lévő nagy tudományegyetem és egy pár száz vidéki kis főiskola ugyanazon homogénnek előfeltételezett felsőoktatási rendszer azonos súlycsoportban lévő szereplője lenne”* (Klinghammer, 2013a: 13-14). 2013 decemberében bővítették az anyagot, melyben az előző anyagban leírtakon túl lényegében a felsőoktatási intézmények racionalizását priorizálják: a szinonimaképzések összevonásával, az intézményi képzési profilok letisztításával (Klinghammer, 2013b). A Széll Kálmán Tervek hallgatói létszámkeret és a diplomás elvándorlás problémáin túl az anyag témánk szempontjából releváns problémát feszeget: a vidéki, kis létszámú főiskolák, karok létkérdését. Ez 2008 óta valódi kérdés, ami igazán 2010 után lett igen éles, amikor a finanszírozás és a hallgatói létszám is csökkenni kezdett.

A felsőoktatási intézmények az alábbi 4 csoport egyikébe sorolhatók be Magyarországon:

- Tudományegyetemek: országos hatókörű, nagyszámú tudományterületen működő, kutatási eredményekkel, tudományos potenciállal rendelkező intézmények (pl. ELTE, debreceni, szegedi, pécsi egyetemek, stb.),
- Szakegyetemek: néhány képzési területen regionális, vagy több régióra kiterjedő hatókörrel bírnak, szűk tudományos profillal rendelkeznek (pl. miskolci, győri egyetemek, stb.),
- Szakfőiskolák: néhány képzési területen regionális, de akár több régióra kiterjedő, vagy országos hatókörrel bírnak, gyakorlatorientált és szűk tudományos és képzési profil jellemző ezekre az intézményekre,
- Helyi/Kistérségi főiskolák: szerepük elsősorban vidékfejlesztési szempontból jelentős, saját székhelyükön, vonzáskörzetükben szellemi központot jelentenek (Klinghammer, 2013b).

Az utóbbi intézmények jelölik azt a csoportot, amelybe kisméretű, kis létszámú vidéki főiskolák tartoznak. Fontosak a helyi közösségnek, hiszen általuk megvalósulhatnak a vidékfejlesztési érdekek. Továbbá fontosak az oktatáspolitikának is, mert alapvető oktatáspolitikai cél a felsőoktatáshoz való hozzáférés biztosítása, szélesítése. Ezeknek a vidéki főiskoláknak a helyét még meg kell keresnünk a magyar felsőoktatási rendszerben az

által, hogy összehangoljuk a vidékfejlesztési szempontokat a felsőoktatás-politikai célokkal, kiegészíteni társadalmi mobilitási programokkal. Amennyiben ez sikerül, a következő szerepekkel lehetne felruházni a vidéki főiskolákat:

- „[...] olyan szakemberek képzése, amelyek iránti igény elsősorban helyi szinten jelentkezik, felsőfokú képzettséget igényel, a képzés helyben is végezhető és magának a hallgatónak is kedvező, ha nem kell több évre egy nagyvárosba költöznie a végzettség megszerzéséért” (Uo: 15. o.)
- helyi munkaerőpiaci igényeket kielégítő felsőfokú szakképzések helyszíne,
- helyi közösségek felemelkedése (Klinghammer 2013b).

Megerősödő harmadik misszió: a közösségi felsőoktatási képzési központ

Az egyetemek mind a társadalmi, mind a gazdasági innovációk előállításának és terjesztésének az egyik legszámottevőbb intézményei. Európa fejlődésében már a középkor óta nagy szerepet játszottak ezek az intézmények (Horváth, 1999). Az egyetemek szerepvállalásának súlypontjai folyamatosan változtak az idő során, eredményeképpen az oktatás (első misszió) feladatai kiegészültek a tudományos kutatással (második misszió), majd megjelent a tudás gazdasági hasznosításának (a harmadik missziót jelentette kezdetben) lehetősége, igénye. A harmadik misszió számos küldetésre utal, amelyek körei folyamatosan változnak és bővülnek. A harmadik misszió valójában mindig jelen volt az egyetemek életében, azonban sokkal nagyobb súly helyeződött az első és második missziókra; az oktatásra és a kutatásra. Már korábban is megvolt a harmadik missziós küldetések feladatköre az egyetemeken, csak éppen nem deklarálták azokat és nem játszottak nagy szerepet az intézmények életében. A harmadik misszió eredetileg az alapmissziókból ágazott le, azoknak a meghosszabbításait jelentette. A 21. század első évtizedében a finanszírozási nehézségek miatt az intézmények kénytelenek voltak új források, új tevékenységek után nézni. Ezzel együtt az indirekt irányítás és finanszírozás – ami felváltotta a direkt állami irányítást 1980-tól Európában, - ösztönözte a nem állami források igénybevételét. A harmadik

misszió ezekben a tevékenységekben (források felkutatása, megteremtése) erősödött meg. A forrásokkal önállóan gazdálkodó egyetemet nevezi a szakirodalom **gazdálkodó egyetemnek**, mintegy első állomásaként a harmadik missziónak. A következő lépés a tradicionális egyetem határainak lebontása oly módon, hogy az intézmény nyitott legyen környezete felé, oktatási és szolgáltatási tanácsadást lásson el régiójában, továbbá a kutatási eredményeit is adaptálja a saját régiójának gazdasági, társadalmi kihívásaihoz. Ez az úgynevezett **szolgáltató egyetem** (Hrubos, 2012). Ezután megjelent a **vállalkozó egyetem**, melyet első elemzője, Burton R. Clark eredetileg innovatív egyetemnek nevezett, azonban a vállalkozó jelző könnyebben értelmezhető a szélesebb közönségnek. A vállalkozói egyetemet áthatja az innovatív szemlélet, legfontosabb eleme, hogy fejlesztő perifériákat hoz létre, olyanokat, amelyek vállalkozásként működnek kapcsolatban külső cégekkel, önkormányzatokkal, intézményekkel (Clark, 1998). A regionalizmus terjedése jellemzően a felsőoktatási intézmények harmadik missziójának kiterjedéséhez kapcsolódik. A felsőoktatási intézményeknek kiemelt szerep jut a szűkebb régió társadalmi és gazdasági felzárkóztatásában. A regionalizmus kapcsán egyaránt figyelmet fordítottak a gazdaságilag elmaradott régiókra és a hátrányos helyzetű, atipikus hallgatókra. Utóbbi hallgatók esetében a rövid idejű és részidős képzések megjelenésével támogatták a diplomához, felsőfokú végzettséghez jutásukat (Kavak, 1998).

A 2011. évi CCIV. (a nemzeti felsőoktatásról szóló) törvény 2015. évi módosítása (2015. évi CXXXI. törvény által) illetve a felsőoktatási törvény végrehajtására kiadott Kormányrendelet (87/2015 (IV.)) kiemelt célja volt, hogy, a felsőoktatási intézményeket a helyi munkaerő-piachoz kössék és szinkronizálják azzal a képzéseket, fokozottan ügyelve arra, hogy a hátrányos helyzetű régiókban az intézmények gazdaságélénkítő és népességmegtartó hatást fejtsenek ki. A munkaerő-piac igényeire gyorsabban fog reagálni a felsőoktatás, ha a képzéseket specializálják és tisztítják a felsőoktatási intézmények profilját. Ez azt jelenti, hogy minden felsőoktatási intézménynek a saját profilját leginkább meghatározó képzésekre kell koncentrálnia, s az esetleges gyengébb képzéseit elengedve nem versengeni olyan más felsőoktatási intézményekkel, amelyeknek ez utóbbi képzései versenyképesebbek – írta a Fokozatváltás a felsőoktatásban című stratégiai anyag (Fokozatváltás a felsőoktatásban,

2014). A felsőoktatási törvényben a 2015. évi módosítást követően foglalt definíció szerint a KFKK *„a felsőoktatási intézmény székhelyén kívül működő, felsőoktatási intézménynek nem minősülő szervezet, amely a működési engedélyében meghatározott képzési terület és maximális hallgatói létszám erejéig a képzésre vonatkozó működési jogosultsággal, a szükséges oktatói karral rendelkező felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján a felsőoktatási intézmény és annak hallgatói számára biztosítja a felsőoktatási oktatási alaptevékenységet, a képzés tárgyi és ingatlanhasználati – a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodásban foglaltak szerint pénzügyi – feltételeit”* (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 108. §, (23)a). A törvényben foglaltak alapján a KFKK egy többkampuszú felsőoktatási intézmény része, nem önálló felsőoktatási intézmény. A KFKK egy többkampuszú rendszerben működik együtt a gesztor intézményével, s az együttműködés során a gesztor felsőoktatási intézmény meglévő oktatói igyekeznek biztosítani az akadémiai színvonalat a kihelyezett képzések telephelyein is. A felsőoktatási stratégia szerint nem kívánják „felhívítani” a felsőoktatást, ezért nem önálló felsőoktatási intézményként jön létre a KFKK, hanem hozzákapcsolják egy már meglévő intézményhez, ezzel a gesztor egyetemek pozíciója is megerősödhet (Tóth, 2016).

A felsőoktatási államtitkár 2014-ben tartott előadásában megjelölte azokat a településeket, amelyekben KFKK létrehozását tervezte a kormány („Fokozatváltás a felsőoktatásban” Pódiumbeszélgetés Palkovics László államtitkárral, ideje, helyszíne: 2014. december 02. Budapesti Műszaki Egyetem). Az anyag szerint 2016-ban 12 településen létesül KFKK: Kazincbarcikán, Ózdon, Salgótarjánban, Balassagyarmaton, Mátészalkán, Berettyóújfaluban, Mezőhegyesen, Kiskunhalason, Tamásiban, Barcson, Körmenden és Tatabányán. *„A kevésbé fejlett régiók versenyhelyzetének javítása érdekében a közösségi felsőoktatási képzési központ intézményének bevezetésével a konvergencia régiók közösségei is hozzájuthatnak ahhoz a versenyképes tudáshoz, amely biztosítja számukra elsősorban a helyben történő boldogulást és széles körben, kellő minőségben teszi elérhetővé azokat a kompetenciákat, amelyek megfelelő alapot jelentenek a tudásgazdaságban való teljesítéshez”* (Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016, Cselekvési Terv 2016-2020: 9).

azonban, hogy a Fokozatváltásban (2014; 2016) megfogalmazott vidékre helyezett felsőoktatás szüksége megkérdőjelezhetővé vált. Egyrészt azért, mert több KFKK körül nem csak egy, hanem több felsőoktatási intézmény is működik (Siófok és Hatvan), másrészt azért, mert a települések és a legközelebbi felsőoktatási intézmény számos esetben (Siófok-Székesfehérvár, Tata-Tatabánya, Kisvárdá-Nyíregyháza, stb.) közelebb vannak egymáshoz 50 km-nél is, tehát vasúton 30 perc alatt megközelíthetőek.

Fontos kiemelnünk, hogy a KFKK azon intézmények számát növelik, melyek kis létszámmal, vidéken, messze a megyeközponttól működnek. A KFKK konstrukció hibásnak vélt elemeire rámutatott a MAB is, észrevételeit és a koncepció ellentmondásait (ld. A MAB észrevételei 2015) nyilvánosságra hozta (Polónyi – Tóth, 2017). A MAB véleménye alapján a KFKK intézménye felerősíti a rendszerváltás utáni magyar felsőoktatás problémáit, a működés, oktatás-irányítás, minőség és fenntarthatóság szempontjából is. Magyarországon a vidéki felsőoktatási intézmények (így a KFKK-ok is) az elmaradott régiókban vállalhatnak nagy szerepet: diákokat, tanárokat, kutatókat vonzanak a térségbe. Az oktatók, kutatók tudást termelnek, ami a diplomával munkaerőpiacra lépő végzettek által direkt módon is bekerül a gazdaságba – a KFKK esetében a képzések specializációjának köszönhetően vélhetően a lokális gazdaság, munkaerő-piac (cégek, vállalatok, helyi érdekek) igényei formálják a képzés profilját, tartalmát.

Összegzés

Összegezve elmondható, hogy a KFKK létrehozását megelőzte számos olyan tervezet és tervezet, amely a hazai felsőoktatási rendszer versenyképességének fokozásáról, gazdasági működésének hatékonnyá tételéről írtak. Azonban sokszor ellentmondásosak ezek a koncepciók, nem mindig racionálisak, gyakran elnagyolt, irreális célokat fogalmaznak meg ezekben. A vidéki, kis létszámú intézmények (ilyennek tekinthető a KFKK is) életképtelensége is világossá vált az anyagokban, azonban Klinghammer (2013a; 2013b) tervében megoldást keresett a vidéki főiskolák problémáira: a felsőoktatás-politikai célok vidékfejlesztési stratégiához történő illesztése során hasznos intézményekké válhatnak

saját régiójukban, szűkebb környezetükben. Az anyaga azonban nem került a kormány elé. Úgy látjuk, hogy a felsőoktatás harmadik missziós szerepét (fókuszálva a regionalizmusra és a társadalmi felelősségvállalásra) erősíti meg a KFKK konstrukció, azonban a felsőoktatási hálózat szétaprózódottságát növelik az új intézmények.

Hivatkozott irodalom

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300080.TV>
1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900052.TV>
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV
2013. évi LXX. törvény a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvénynek az Alaptörvény negyedik módosításával összefüggő módosításáról.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300070.TV>
2015. évi CXXXI. törvény egyes, a felsőoktatás szabályozására vonatkozó törvények módosításáról.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500131.TV>
- A következő lépés: Széll Kálmán Terv 2.0 (2012). (kézirat)
http://2010-2014.kormany.hu/download/3/e8/80000/1-A_k%C3%B6vetkezo%C5%91_l%C3%A9p%C3%A9s%20%28SzKT%20%29.pdf
- A MAB észrevételei (2015).
www.mab.hu/web/doc/hirek/150420_EgyesFOtvcsomag_MABveglho.nlap.doc
- A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig. (Összefoglalás. Döntés-előkészítő javaslatok.) Felsőoktatásfejlesztési Tárcaközi Vegyesbizottság, Budapest, 1992. június (kézirat)
- Clark, B. R. (1998). *Creating Enterprenurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*. IAU Press Pergamon.
- Derényi, A. – Temesi, J. (szerk.)(2016). *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Budapest: OFI
- Eisenberg, B. (2016). *Mergers in Higher Education*. Washington: Academe, 20-22.

- FDSZ (2012). http://www.fdsz.hu/sites/default/files/velemenyn_NFFI-5.3-2.pdf
- Fehér, K. (1996-2000). Kultúrpolitika és közoktatásügy 1945–1989 között. In: Kollega Tarsoly István (szerk): *Magyarország a XX. században*. V. kötet, Szekszárd: Babits Kiadó.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban 2014.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016-2020.
- Horváth, Gy. (1999). Kutatás, felsőoktatás és regionális átalakulás. Az innováció szerepe a regionális fejlődésben. *Magyar Tudomány*, 44. évf. 4. sz. 447-458.
- Hrubos, I. (2012). Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban. *Educatio*, 2012/2. sz. 223-232.
- Kavak, Y. (1998). *Short Cycle Higher Education*. A Review of OECD Countries and Experiences of Turkey Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 14:100-106. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1192-published.pdf>
- Klinghammer, I. (2013a). *A felsőoktatás átalakítás stratégiai irányai és soron következő lépései*. Felsőoktatásért Felelős Államtitkár és Kabinetje, Emberi Erőforrások Minisztériuma. Budapest, 2013 május 31.
- Klinghammer, I. (2013b). *A felsőoktatás átalakításának stratégiai irányai és soron következő lépései*. Felsőoktatásért Felelős Államtitkár és Kabinetje, Emberi Erőforrások Minisztériuma. Budapest, 2013. szeptember 12.
- Kotán, A. – Polónyi, I. (2003). A Világbank szerepe a hazai felsőoktatás fejlesztésében. *Educatio*, 1. szám 33—50.
- Kováts, G. (2016). Intézményi egyesülések és szétválások: nemzetközi tapasztalatok, hazai gyakorlat. In: Derényi, A. – Temesi, J. (szerk.): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Budapest: OFI, 101-151.
- NEFMI (2012). *A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium
- Polónyi, I. – Tóth, D. A. (2017). A felsőoktatás és a régió kapcsolata. In Hunyady György et al. (szerk.): *Az oktatás korproblémái*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 204-258. o.
- Polónyi, I. (2018). A hazai felsőoktatás elmúlt 10 évének néhány gazdasági jellemzője. In: Kováts Gergely – Temesi József (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017*. NFKK Kötetek 2, Budapest:

Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások
Központja

- Rechnitzer, J. (2009). A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel. *Educatio*.
www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/1318
- Setényi, J. (1994). Felsőoktatás-politika. *Educatio*, 1. szám, 36–48.
http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=42
- Széll Kálmán Terv (2010). (kézirat)
<http://2010-2014.kormany.hu/download/4/d1/20000/Sz%C3%A9ll%20K%C3%A1lm%C3%A1n%20Terv.pdf>
- Tóth, D. A. (2016). A közösségi felsőoktatási képzési központok az északkeleti peremeken. *Iskolakultúra* 26: (6) pp. 115-122.

Táblázatok

1. táblázat. KFKK településéhez legközelebbi felsőoktatási intézmény elérhetősége vasúton, saját számítás és szerk.

KFKK települése	Legközelebbi felsőoktatási intézmény(ek) települése(i)	Legrövidebb elérhetőség vasúton, perc
Siófok	Kaposvár	103 (95 km)
	Veszprém	103 (93 km)
	Székesfehérvár	33 (48 km)
Tata	Tatabánya	7 (10 km)
	Győr	31 (57 km)
Hatvan	Gödöllő	25 (31 km)
	Jászberény	25 (26 km)
	Gyöngyös	30 (33 km)
	Eger	55 (75 km)
Salgótarján	Gyöngyös	114 (92 km)
	Eger	139 (134 km)
Ózd	Miskolc	76 (58 km)
	Eger	165 (132 km)
Sátoraljaújhely	Sárospatak	15 (10 km)
	Miskolc	98 (84 km)
Kisvárd	Nyíregyháza	31 (43 km)
	Sárospatak	153 (129 km)

Oktatás, munkaerőpiac és szervezeti kultúra

*A munkahelyi elégedettség és a szakmai illeszkedés kapcsolata
fiatal diplomások körében*

Absztrakt

Tanulmányunkban a munkahelyi elégedettség és a szakmai illeszkedés kapcsolatát igyekszünk feltérképezni a fiatal diplomások esetében. Röviden áttekintjük a munkahelyi elégedettség és a szakmai kongruencia fogalmának megközelítéseit. A Diplomás Pályakövetési Rendszer (továbbiakban DPR) adatainak felhasználásával végezzük elemzéseinket. A DPR 2015-ös adatbázisa segítségével bemutatjuk a fiatal diplomások munkával való elégedettségét, valamint a szakmai illeszkedésüket, ezt követően statisztikai módszerek segítségével feltérképezzük ezek kapcsolatát. A témához kapcsolódó közgazdasági elméletek (emberi tőke elmélet, bizonyítványhipotézis, job-match elmélet) pozitív kapcsolatot írnak le a munkahelyi elégedettség és annak szakmai tartalma között. Eredményeink egybeesnek a szakirodalomban olvasott következtetésekkel: a szakmailag illeszkedők elégedettebbek munkahelyükön. Érdekes jelenséget a jövedelemmel való elégedettség esetén tapasztaltunk, a jövedelmükkel elégedettebbek kevésbé hasznosítják tanulmányaik során megszerzett ismereteiket, mint a jövedelemmel, juttatásokkal elégedetlenebb társaik. Ennek magyarázata az lehet, hogy a pályaelhagyókat jövedelemmel kapcsolatos elvárásaik erősebben befolyásolják karrierdöntéseikben, ezért jól (jobban) fizető állásuk van, míg a szakmailag illeszkedők esetében ez nem feltétlenül van így.

Kulcsszavak: munkahelyi elégedettség, szakmai illeszkedés, pályakövetés

Abstract

In our study, we tried to map the relationship between the job satisfaction and the professional matching among young graduates. We shortly review the approaches of job satisfaction and professional congruence. Our analysis is based on the data of the Graduate Career Tracking System (GCT). The job satisfaction and professional matching of the young graduates are introduced through the analysis of the GCT 2015 database; furthermore, the relationship between them is mapped by

statistical methods. The economic approaches related to the topic (human capital theory, certification hypothesis, job-match theory) claim a positive relationship between the job satisfaction and its professional content. Our results correspond to the deductions of the literature thus those who can match professionally better are more satisfied in their workplace. An interesting phenomenon could be experienced regarding the satisfaction with the salary as those who are more satisfied with their salary reported that they can utilise their knowledge less compared to those who were less satisfied with their salary and allotments. This can be interpreted by the fact that those who drop out are influenced more by their salary expectations in their career decisions thus they have well-/(better)-paying job while this is not necessary among those who professionally match.

Keywords: job satisfaction, professional matching, career tracking

Bevezetés

A pályakövetési rendszereknek köszönhetően napjainkban számos tudományterület kutatói foglalkoznak a fiatal diplomások továbbtanulásával, karrierépítéssel, kapcsolatos tapasztalataival, elképzeléseivel. A kutatásunk témájához kapcsolódó közgazdasági elméletek (emberi tőke elmélet, bizonyítványhipotézis, job-match elmélet) pozitív kapcsolatot írnak le a munkahelyi elégedettség és annak szakmai tartalma között. A hazánkban 2010 óta rendszeresen zajló éves adatgyűjtésnek köszönhetően több évre visszamenőleg rendelkezésre áll az adott kohorsz válaszait tartalmazó adatbázis. Tanulmányunkban a DPR 2015-ös adatbázisa segítségével a munkahelyi elégedettség és a szakmai illeszkedés kapcsolatát igyekszünk feltérképezni a hazai pályakezdő diplomások körében. A szakmai illeszkedés és munkahelyi elégedettség kapcsolatának ismerete segíthet jobban megérteni a magyar pályakezdő diplomások karrierrel kapcsolatos döntéseit. Eredményeink hozzájárulhatnak a szakirodalomban olvasott összefüggések megerősítéséhez, jobb megértéséhez.

A munkával való elégedettség, valamint a szakmai illeszkedés megközelítési lehetőségei

Mivel a szakirodalomban mindkét fogalomnak számos meghatározása létezik, ebben a fejezetben röviden áttekintjük a munkahelyi elégedettség, valamint a szakmai kongruencia (illeszkedés) leggyakoribb megközelítéseit.

A munkával való elégedettség

A munkahelyi elégedettségnek számos megközelítése létezik, annak befolyásoló tényezőit és hatását tanulmányok sokasága tárgyalja. Meghatározói között említene:

- munkával kapcsolatos tényezőket (a munka jellege, a munkakör központi dimenziói, a munka mennyisége);
- szervezeti okokat (vezetési stílus, interperszonális kapcsolatok, javadalmazási rendszer, munkafeltételek, a munkakör státusza, karrierépítési lehetőségek, a szervezet nagysága, szervezeti kultúra és informális struktúra);

- egyéni tényezőket (nem, életkor, személyiség);
- külső környezeti tényezőket (lehetőségek más munkáltatóknál, gazdasági, társadalmi, politikai, technológiai környezet) (Szlávicz, 2010 gyűjtése alapján).

A munkával való elégedettség az ipari és szervezetszichológiai kutatások kitüntetett területe. Landy (1989) szerint (idézi Judge et al., 2001) ez a terület az iparági-szervezeti pszichológia „Szent Grálját” jelenti. A munkával való elégedettségnek nincs a kutatók által elfogadott egységes definíciója annak ellenére, hogy régóta jelen lévő fogalom. Jellemzően az alkalmazottak munkájukhoz kapcsolódó érzelmi viszonyulását értik alatta, az érzelmi viszonyulás irányát pedig döntően az egyén munkára vonatkozó elvárásai és a valóságos munkakörülmények egyezősége határozza meg (Spector, 1997, idézi Szilágyi, 2009).

Locke (1976) érték-elmélete szerint a szükséglet az egyén életben maradását biztosítja, az érték pedig az, amire az egyén vágyik. Az elégedettség egy kellemes érzelmi állapot, melyet az értékek kielégítése eredményez, és összhangban van az egyén szükségleteivel. Guiot (1984) szerint, ha egy dolgozónak a munkája kielégíti a legfontosabb szükségleteit, akkor munkahelyi elégedettségéről, ellenkező esetben elégedetlenségéről beszélünk. Klein (2001) megfogalmazása szerint a dolgozói elégedettség egy olyan általános attitűd, amely három területről származó attitűdök eredője: a munka sajátos jellemzői, az egyéni jellemvonások és a munkán kívüli csoportkapcsolatok.

A legátfogóbb, és a hazai tanulmányokban leggyakrabban idézett definíciót Bakacsi adja. Vizsgálatunk, valamint az adatbázis adottságai szerint is ez a leírás áll a legközelebb ahhoz, amit elemzésünk során elégedettségként értelmezünk. A dolgozói elégedettség a munkához kapcsolódó egyik legfontosabb attitűd, amely visszavezethető arra, hogy mennyire jelent kihívást számunkra az a munka, amit végzünk, mennyire találjuk az érte kapott javadalmazást méltányosnak, mennyire támogatók a munkafeltételek és a légkör, valamint a kollégák és a főnök (Bakacsi, 2000).

Szakmai illeszkedés

Polónyi (2007) szerint a felsőfokú végzettek tömeges kibocsátásával párhuzamosan növekszik az inkongruens (képzettséghez vagy képzettségi szinthez nem illeszkedő) foglalkoztatás, hisz a gazdaság nem képes ennyi felsőfokú végzettségű munkavállalót a szakmájának és végzettségének megfelelő munkakörben foglalkoztatni. Azok a diplomások, akik alacsonyabb végzettséget igénylő munkakörben tudnak elhelyezkedni, elégedetlenebbek, csalódottak lesznek, hiszen nem teljesül diplomás életpályára vonatkozó elképzelésük. Ez abban az esetben is igaz, ha a bérük a diplomájukhoz igazodva magasabb, mint ha középfokú végzettséggel töltenék be ugyanazt a munkakört (Kotsis, 2013; Polónyi, 2010). Eszerint azt mondhatjuk, hogy a diplomát nem igénylő munkakörben dolgozó diplomások nem pusztán az alacsonyabb bér miatt elégedetlenek, csalódottságukhoz jelentősen hozzájárul többek között az is, hogy nem érzik magukat kellően megbecsültnek, nem tartják kihívásnak munkájukat, esetleg csak ideiglenesen dolgoznak ilyen munkakörben, mintegy ugródeszkaként tekintenek rá, nem kellően motiváltak. Inkongruens foglalkoztatás alatt azonban nem csupán a képzettségi szintnek való meg nem felelést értjük. A munkaerőpiaci sikeresség egyik fontos mutatója a képzettség és a foglalkozás illeszkedése. Ennek kapcsán vertikális és horizontális illeszkedést különböztethetünk meg. Vertikális értelemben a szakirodalom a túlképzés és alulképzés fogalmát használja. Horizontális illeszkedésről akkor beszélhetünk, ha a munkavállaló szakképzettségének megfelelő munkát végez (Galasi et al., 2001). Az illeszkedés vizsgálatára két módon kerülhet sor, vagy a képzettség és a munka szubjektív megfelelése alapján (ekkor a megkérdezett valamilyen skálán osztályozza a képzettség és a munka közötti kapcsolat szorosságát), vagy pedig a betöltött munkakör alapján (ekkor a kutató minősíti az illeszkedés mértékét) (Galasi et al., 2001; Rumberger, 1987). Elemzésünkben az előbbi módon történik az illeszkedés megítélése.

Korábbi kutatások a tanulmányok-munka illeszkedése és a munkahelyi elégedettség viszonylatában

A közgazdaságtanban a tanulmányok-munka illeszkedése és a munkával való elégedettség elméleti háttérében megtaláljuk az emberi tőke elméletet (Becker, 1964), a szűrőelméleteket, a bizonyítványhipotézist, valamint a job-match (job-fit) elméletet.

Azok az egyének, akiknek magasabb az emberi tőkéje (iskolázottabbak, tapasztaltabbak), termelékenyebbek, így a végzettségüknek jobban megfelelő munkát találnak, magasabb fizetéssel, jobb munkahelyi elégedettséggel (Allen és Van Der Velden, 2001; Allen és De Weert, 2007). A szűrőelméletek szerint az iskolázottságnak csak kiválasztási és jelző szerepe van, jelzi az emberek meglévő képességeit (Arrow, 1979; Spence, 1973; Stiglitz, 1975). A bizonyítványhipotézis szerint nincs kapcsolat a termelékenység és iskolázottság között, a szakmai képesítés csak belépő egy állás megszerzéséhez (Berg, 1970; Thurow, 1975). A job-match elmélet szerint az egyének a képességeik-készségeiknek jobban megfelelő állást tudnak találni, ahol nagyobb a munkabiztonságuk, hasznosabbnak és elégedettebbnek érzik magukat (Edward, 1991).

Lee és Sabharwal (2016) probit modelljében a munkával való elégedettséget meghatározó tényezők közül legnagyobb magyarázó ereje a végzettséghez szorosan kapcsolódó munkának, és a valamennyire kapcsolódó munkának van a profit, non-profit és állami szféra alkalmazottjai körében egyaránt.

Adatok és módszer

Elemzésünk során a hazai Diplomás Pályakövetési Rendszer 2015-ös adatbázisát használjuk. A magyarországi pályakövetési rendszer ötödik évében 2015 tavaszán 34 felsőoktatási intézmény gyűjtött adatokat végzettjeiről és hallgatóiról, a megkérdezés az egy, három és öt éve abszolutóriumot szerettek körére terjedt ki. Az adatfelvétel módszere a felsőoktatási intézmények által végzett online kérdőíves megkérdezés. A kutatás az alapsokaság – a 2010-ben, 2012-ben és 2014-ben abszolutóriumot szerettek – teljes körére kiterjedt, az alábbi képzési formákon: hagyományos egyetemi, főiskolai, egységes és osztatlan, illetve

bachelor és mesterképzések. A Felsőoktatási Információs Rendszer adatai alapján a vizsgálatban résztvevő intézmények alapján számított alapsokaság: 182 299 fő. Az adatfelvételek révén összeállt adatbázis elemszáma 20 579 fő. Az átlagos válaszadási ráta eszerint 12 százalékot ért el (Veroszta, 2015).

Vizsgálatunkban a munkával való elégedettségre és a szakmai illeszkedésre fókuszálunk. A munkával való elégedettséget négyfokú skálán mérték, hét kategóriában: a munka szakmai, tartalmi része; szakmai előmenetel, karrierépítés; a munka presztízse; jövedelem, juttatások; a munka személyi körülményei, a munka tárgyi körülményei, a munka összességét tekintve. A személyi és tárgyi körülményekkel való elégedettséget nem vontuk be a vizsgálat körébe. Az elégedettségre vonatkozó válaszok eloszlását mutatja az 1. táblázat.

A szakmai illeszkedést két módon tudjuk mérni (közelíteni) a DPR-ben. Az egyik kérdés arra vonatkozik, hogy milyen szakterületen szerzett végzettség szükséges az adott munkakör betöltéséhez: csak a saját szakterület, saját vagy kapcsolódó, egészen más szakterület, bármilyen. A másik kérdés arra vonatkozik, hogy a válaszadó milyen mértékben tudja a tanulmányai során megszerzett ismereteit hasznosítani (közelítésre alkalmas változó): egyáltalán nem, kevéssé, közepes mértékben, nagymértékben, teljes mértékben. Az illeszkedésre vonatkozó válaszokat mutatja a 2. táblázat.

Eredmények

Az adatok elemzése során Mann-Whitney teszteket valamint független kétmintás t-próbákat végzünk. Oly módon alakítunk ki kétértékű változót, hogy illeszkedőnek tekintjük, aki csak a saját, vagy ahhoz kapcsolódó szakképesítéssel betölthető munkát végez, nem illeszkedőnek tekintjük, aki egészen más területen, vagy bármilyen szakképesítéssel betölthető munkakörben dolgozik. Mann-Whitney teszt segítségével összehasonlítjuk a két csoport, illeszkedők és nem illeszkedők munkával való elégedettségét mind az öt kategóriában. A munka presztízse, a jövedelem és juttatások, valamint a munka összességét tekintve nem mutatkozott jelentős különbség a két csoport között. Szignifikáns ($p < 0,05$) különbséget találtunk a munka szakmai, tartalmi részével és az előrelépési,

karrierépítési lehetőségekkel való elégedettség esetében az illeszkedők és nem illeszkedők között, az illeszkedők elégedettebbek.

Az illeszkedés közelítő változójának (a megszerzett ismeretek hasznosíthatóságának) vizsgálata fordított módon történik. Ez esetben az elégedettségre vonatkozó válaszokból alakítunk ki kétértékű változókat oly módon, hogy elégedettnek tekintjük, aki teljes mértékben vagy nagymértékben elégedett, elégedetlennek, aki kis mértékben vagy egyáltalán nem. Az így kialakított új változókat független kétmintás t-tesztek segítségével tudjuk elemezni. Mind az öt elégedettségi kategória esetében megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns különbség az elégedettek és elégedetlenek válaszaiban arra vonatkozóan, hogy a tanulmányaik során megszerzett ismereteiket milyen mértékben tudják hasznosítani. A munka szakmai, tartalmi része, illetve a szakmai presztízs esetében, valamint a munka összességét tekintve az elvégzett Levene-teszt alapján ($p < 0,05$) különbözőnek tekinthetjük fel a két csoport varianciáját, a t-teszt szerint az elégedettek szignifikánsan ($p < 0,05$) jobban hasznosítják ismereteiket. A szakmai előmenetel esetében nem különbözik a két csoport szórása, a t-próba eredménye alapján az elégedettek jobban konvertálják tudásukat munkájuk során ($p < 0,05$). Az igazán érdekes eredményt a jövedelemmel való elégedettség és a szakmai illeszkedés mutatja. A jövedelmükkel elégedetlenek és elégedettek csoportjának szórása szignifikánsan különbözik ($p < 0,05$), és az elvégzett t-próba megerősíti ($p < 0,05$), hogy a jövedelemmel, juttatásokkal elégedetlenek jobban hasznosítják a tanulmányaik során megszerzett ismereteiket, mint a társaik, ami arra enged következtetni, hogy a szakmai illeszkedés és a jövedelemmel való elégedettség között a többi elégedettségi változóhoz képest ellentétes kapcsolat van. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a pályaelhagyók jól fizető munkakörökben helyezkednek el, míg a szakmájukban dolgozókat nem feltétlenül fizetik meg kellően.

Összegzés

A munkahelyi elégedettség és a szakmai illeszkedés kapcsolatát térképeztük fel fiatal diplomások válaszai alapján. Röviden, a teljesség igénye nélkül áttekintettük a munkahelyi elégedettség és a szakmai illeszkedés (kongruencia) fogalmának megközelítéseit. A DPR 2015-ös

adatbázisa segítségével bemutattuk a pályakezdő diplomások munkával való elégedettségét, valamint a szakmai illeszkedésüket, ezt követően statisztikai módszerek segítségével elemeztük e változók kapcsolatát. A témához kapcsolódó közgazdasági elméletek pozitív kapcsolatot írnak le a munkahelyi elégedettség és a munka szakmai tartalma között. Eredményeink egybeesnek a szakirodalomban olvasott következtetésekkel, a szakmailag illeszkedők elégedettebbek munkahelyükön. Érdekes összefüggést találtunk a jövedelemmel való elégedettség esetében. A jövedelmükkel elégedettebbek kevésbé hasznosítják a tanulmányaik során megszerzett ismereteiket, mint a jövedelemmel, juttatásokkal elégedett társaik. Ennek magyarázata az lehet, hogy a pályaelhagyókat jövedelemmel kapcsolatos elvárásaik erősebben befolyásolják karrierdöntéseikben, ezért jól (jobban) fizető állásokban helyezkednek el, míg a szakmailag illeszkedők esetében ez nem feltétlenül van így. A jelenségnek feltételezhetően motivációs magyarázata van, ennek felderítése azonban meghaladja e tanulmány kereteit, de későbbi kutatások alapját képezheti.

Hivatkozott irodalom

- Allen, J. – De Weert, E. (2007). What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-Country Analysis. *European Journal of Education*, 42 (1): 59-73.
- Allen, J. – Van Der Velden, R. (2001). Educational Mismatches Versus Skill Mismatches: Effects on Wages, Job Satisfaction, and On-the-Job Search. *Oxford Economic Papers*, 53 (3): 434 – 452.
- Arrow, K. J. (1979): Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In: Farkas és tsai, (ford): *Egyensúly és döntés*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 213-232.
- Bakacsi, Gy. (2000). *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: Közgazdasági és Jogi kiadó.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with a Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berg, I. (1970): *Education and jobs: The great training robbery*. New York: Praeger Publishers.

- Edward, J. R. (1991). "Person-Job Fit: A Conceptual Integration, Literature Review, and Methodological Critique." In: Cooper, C. L.; Robertson, I. T. (eds.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley.
- Galasi, P. – Timár, J. – Varga, J. (2001). *Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon*. In: Semjén A. (szerk.) *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, 73-89.
- Guiot, J. M. (1984). *Szervezetek és magatartásuk*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Judge, T. A. – Thoresen, C. J. – Bono, J. E. – Patton, G. K. (2001). The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127. (3): 376-407.
- Klein, S. (2001). *Vezetés- és szervezetszichológia*. Budapest: SHL Hungary Kft.
- Kotsis, Á. (2013). A túlképzettség vizsgálata a Debreceni Egyetem végzettjei esetében. *Vezetéstudomány*, 44 (1): 38-48.
- Lee, Y. – Sabharwal, M. (2016). Education-job match, salary, and job satisfaction across the public, non-profit and for-profit sectors. *Public Management Review*, 18 (1): 40-64.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In: Dunnette, M. D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297-1349.
- Polónyi, I. (2007). Piac helyett adminisztráció? *Educatio*, 16 (2): 271-284.
- Polónyi, I. (2010). Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, 19 (3): 384-401.
- Rumberger, R. W. (1987). The Impact of Surplus Schooling on Productivity and Earnings. *The Journal of Human Resources*, 22 (1): 24-50.
- Spence, M. (1973): Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 77 (3): 357-374.
- Stiglitz, J. E. (1975): The Theory of „Screening”, Education, and The Distribution of Income. *The American Economic Review*, 65 (3): 283-300.
- Szilágyi, L. (2009). *A professzionizálódó Magyar Honvédség hivatásos állománya munkahelyi elégedettségének alakulása 1996-2007 között*. Doktori Értekezés, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Hadtudományi Doktori Iskola, Budapest.

- Szlávicz, A. (2010). *A „Dolgozó magyarok 2006” dolgozói elégedettség felmérés módszertani elemzése.* Doktori Értekezés, Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Gödöllő.
- Veroszta, Zs. (2015). *Frissdiplomások 2015. Kutatási zárótanulmány.* Budapest: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.

Táblázatok

1. táblázat. A munkával való elégedettségek eloszlása.

	A munka szakmai, tartalmi része	Szakmai előmenetel, karrierépítés	A munka presztízse	Jövedelem, juttatások	A munka összességét tekintve
	%	%	%	%	%
Teljesen elégedetlen	8,0	12,9	12,4	15,1	5,2
Elégedetlen	14,6	25,0	25,0	28,2	19,2
Elégedett	42,0	37,4	38,2	39,0	54,1
Teljesen elégedett	35,4	24,7	24,5	17,7	21,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Megjegyzés: A táblázatból láthatjuk, hogy a válaszadók körében a munka szakmai, tartalmi részével való elégedettség a legmagasabb, ezt követi a szakmai előmenetellel, karrierépítéssel valamint a munka presztízisével való elégedettség. A megkérdezettek a legkevésbé a jövedelem, juttatások tekintetében elégedettek. Az adatok forrása: DPR, 2015.

2. táblázat. A szakmai illeszkedést mérő mutatók eloszlása.

Milyen mértékben használja jelenlegi munkájában a kérdőív alapjául szolgáló tanulmányai során elsajátított tudást, megszerzett készségeket?	Véleménye szerint milyen szakterületen végzett tanulmányok felelnek meg a legjobban ennek a munkának?	
	fő	%
Egyáltalán nem	1841	10,7
Kevésbé	3222	18,8
Közepes mértékben	4602	26,9
Nagymértékben	3751	21,9
Teljes mértékben	3719	21,7
Összesen	17135	100,0

Megjegyzés: A második táblázatból jól láthatjuk, hogy a megkérdezettek több, mint 70 százaléka a tanulmányai során megszerzett ismereteit közepes vagy annál nagyobb mértékben tudja hasznosítani munkája során. Az illeszkedés másik aspektusát tekintve a válaszadók közel 70 százaléka olyan munkakörben dolgozik, amely a szakterületéhez kapcsolódik, mindössze 15,2 százalék nyilatkozta azt, hogy egészen más területen dolgozik, ők a pályaelhagyók. Adatok forrása: DPR, 2015.

GYÖRGYI ZOLTÁN

*Debreceni Egyetem,
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*

Közmunka – munkaerőpiac – oktatás

Absztrakt

A közfoglalkoztatási programok 2011 utáni bővülése és funkcióváltása a közfoglalkoztatottak képzésével párosul. A szerző a szakirodalom alapján a tapasztalatokat összegzi, s megállapítja, hogy bár hiteles, szakszerű idősoros adatok sem a közfoglalkoztatásról, sem pedig a képzésekről nincsenek, a szakirodalom alapján úgy látszik, hogy ez is, az is gyenge hatásfokkal működik. Részben dömpingszerű működésük, részben pedig a különböző érdekek nem teszik lehetővé, hogy a munkanélküliek a számukra leghasznosabb programban, illetve képzésben vegyenek részt.

Kulcsszavak: foglalkoztatás, továbbképzés

Abstract

The expansion of public employment programs and the change of their function after 2011 are coupled with the training of people involved in public works. The author sums up the experience on the basis of the literature and notes that while no credible, professional, timeline data are available regarding both public work and training, it is visible according to the literature that both works poorly. Partially their dumped functioning, partially the different interests do not allow the unemployed to participate in useful programs or training which are the most useful for them.

Keywords: employment, further education

Bevezetés

A közmunka⁴ közelmúltbeli hazai története a rendszerváltáshoz, az akkor megjelenő, majd egyre növekvő munkanélküliséghez köthető. Jelentősége sokáig csekély volt, csak a 2008-as gazdasági válság idején értékelődött fel, majd 2012-től vált a domináns aktív munkaerőpiaci eszközzé. A kormányzat a programtól azt várta, hogy közfoglalkoztatottakat hozzásegítse a munkaerőpiacon szükséges kompetenciáik megőrzéséhez, fejlesztéséhez, hogy ennek révén pedig be tudjanak majd lépni az elsődleges munkaerőpiacra. Mivel a munkanélküliség, s így a közmunka is elsősorban az alacsony képzettségűeket érinti, az elsődleges munkaerőpiacra történő be- vagy visszalépésükhöz nagy segítséget jelenthet a képzésük. Ennek szükségességét a jelenlegi munkaerőpiaci helyzet is igazolja: miközben egyes szakmai területeken nemcsak komoly munkaerőhiány van, hanem már külföldi munkavállalókat is alkalmaznak, a potenciális hazai munkavállalók százezrei továbbra sem kapnak munkát, ami részben a képzetlenségükre vezethető vissza. Tanulmányunkban – a hazai szakirodalomra támaszkodva – azt igyekszünk körbejárni, hogy a közfoglalkoztatás miként érinti a munkanélküliek tanulási lehetőségeit.

A közfoglalkoztatást feldolgozó hazai szakirodalom kifejezetten gazdag, rengeteg tanulmány dolgozza fel az utóbbi 10-15 év történéseit, tapasztalatait, részben statisztikai adatokra, részben pedig kutatásokra építve. Az utóbbiak jelentősége kiemelkedő, mivel a rendszer működésére vonatkozó publikus adatok egyre hiányosabbak. További problémát jelent, hogy az esetlegesen megjelenő statisztikák nem egységes módszertan alapján készültek, az indikátorok tartalma eltérő⁵.

⁴ A továbbiakban a közfoglalkoztatást és a közmunkát szinonimaként használjuk. Az előbbi a hivatalos, az utóbbi a köznapi megnevezés.

⁵ A létszámra vonatkozóan háromféle indikátor használatos: *érintett létszám*, *átlagos létszám*, illetve az ún. *epizódok száma* (egyes forrásokban: *belépések száma*), de ezek tartalma is különbözhet például abban, hogy a közfoglalkoztatási programon belül tanulókat tartalmazzák-e.

A közmunka szabályozása, nagyságrendje és funkciói

A közmunkára vonatkozó jelenlegi szabályozás egységes elnevezést használ, de a programnak változatai – többféle országos, illetve kistérségi program – élnek egymás mellett (Közfoglalkoztatási tv., 2011).

A 2011-ben megfogalmazott elvek szerint a közfoglalkoztatási bér a segélyeknél magasabb, hogy ösztönözzön a bekapcsolódásra, viszont nem éri el a minimálbért, hogy az elsődleges munkaerőpiacon történő elhelyezkedésben is érdekeltté tegye a munkanélkülieket (Cseres-Gergely – Molnár, 2014). Ennek megfelelően a korábbi közfoglalkoztatási béreket csökkentették, ugyanakkor a rendelkezésre álló keretet 2012-től kezdve kibővítették, így 2011 és 2014 között a közfoglalkoztatásra fordított költségvetési források a négyszeresükre duzzadtak (G. Fekete – Lipták, 2014), az aktív munkaerőpiaci eszközökre fordított kiadásokon belüli arányuk pedig 50,6%-ról 2014-re 61,7%-ra emelkedett (Cseres-Gergely – Molnár, 2014).

A közfoglalkoztatottak száma már a 2008-as gazdasági válság előtt is számottevő volt – 100-150 ezer fő között mozgott –, majd a válság, illetve – később – a kormányváltás hatására rohamos emelkedésnek indult, 2013-ban már csaknem elérte a 400 ezer főt⁶, s a közfoglalkoztatás átlagos időtartama is emelkedett (Bakó - Molnár, 2016). Az átlagos létszám a fenténél kevesebb volt, 2015-ben 208 ezer fő⁷ (Századvég Politikai Iskola Alapítvány, 2016a), ami a KSH adatai szerint 2017-re 194, 2018 első negyedére pedig 158 ezer főre csökkent⁸.

A közfoglalkoztatottak iskolai végzettség szerinti összetétele már eleve nem teszi lehetővé a magasabb szaktudást, iskolai végzettséget igénylő munkakörök betöltését, de úgy tűnik, nem a munkaerő-kínálat a meghatározó ebben: mind 2011-ben, mind 2013-ban magasabb (73, illetve 60%) volt a szakképzettséget nem igénylő közmunkában résztvevők

⁶ A forrás nem említi az adattípust. Feltételezhetően az epizódok számáról van szó.

⁷ Egy másik forrás ezzel szemben ugyanerre az évre 226 ezer főt jelez, amely adat tartalmazza azokat a képzési programban résztvevő közmunkásokat is. (Sánta, 2016)

⁸https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_q1f058a.html?down=543#, letöltés ideje: 2018. július 5.

aránya, mint a legfeljebb általános iskolai végzettségűeké (Koltai - Kulinyi, 2013).

A közfoglalkoztatottak a nyílt munkaerőpiacon

A közmunkáért felelős államtitkárság honlapja *támogatott tranzitfoglalkoztatás*nak nevezi a programot, aminek legfontosabb célja, hogy a közmunkásokat visszajuttassa az elsődleges munkaerőpiacra⁹. A várt hatást nehéz felmérni, mert a munkaügyi szervezet a kilépés okát önbevallás alapján tartja nyilván, ami torzíthatja a tényleges helyzetet, s a kilépés számbavételének nincs kidolgozott módszertana sem. Részben emiatt, részben pedig a különböző minták miatt alapján a kutatásokat végző szerzők adatai is némileg eltérnek egymástól. Koltai és Kulinyi 10%- körüli nyílt munkaerőpiacra való kilépési arányt jelez, de épp a módszertani hiányosságok miatt nem tekintik hitelesnek az adatukat. (Koltai - Kulinyi, 2013). Hasonló adatot közöl egy másik tanulmány is, amelyben a szerzők kifejezetten rossz hatásfokú aktív foglalkoztatáspolitikai eszköznek tartják közmunkát. (Cseres-Gergely - Molnár, 2014). Egy harmadik tanulmány az előzőnél rosszabb 5%-os visszatérési arányt számolt. (Tésits - Alpek B., 2014a). Az adatok nem csak a 2010 utáni programok sajátosságai, az ezt megelőző időszakban is 5-10%-ot mértek különböző kutatások (Csoba, 2010b; Koltai - Kulinyi, 2013).

Egy 2010 előtti időszakra vonatkozó tanulmány „munkapiaci elfekvőnek” nevezte a közmunkát, amely csak a segély feltételeként képes működni, de sem a foglalkoztatottak, sem a foglalkoztatók, sem pedig a munkaügyi központ sem hisz abban, hogy ennél többet lenne képes elérni (Messing - Molnár, 2011). Ugyanezt tapasztalta egy néhány évvel későbbi felmérés alapján készült másik szerzőpár is (Koltai - Kulinyi, 2013).

Az alacsony elhelyezkedési arányban több tényező játszik szerepet. Mindenekelőtt az elérhető munkahelyek hiányzó kínálata, a kínált munkakörök kapcsolatos munkaadói elvárások teljesíthetősége, s nem utolsósorban a közfoglalkoztatottak elhelyezkedési szándéka. Annak

⁹<http://2010-2014.kormany.hu/hu/belugyminiszterium/kozfoglalkoztatasi-helyettes-allamtitkarsag/hirek/amit-a-kozfoglalkoztatasirol-tudni-kell>, letöltés ideje: 2018. július 5.

ellenére, hogy – mint láttuk – a kormányzat igyekszik motiválni az érintetteket a nyílt munkaerőpiacon való elhelyezkedésre, sok munkanélküli nem törekszik erre – legalábbis az adott feltételek mellett. A Századvég becslései szerint a nyílt munkaerőpiacra történő kilépésre a közfoglalkoztatottak mintegy negyedének lenne valamilyen esélye, de e negyed 40 százaléka, nem is akar kilépni onnan (mert közben feketén dolgozik), 40 százalékuknak átképzésre lenne szükség ehhez, s mindössze 20 százalékuk, vagyis a közfoglalkoztatottak egészének 5%-a tudna kilépni a nyílt munkaerőpiacra, ha erre valamilyen lehetősége lenne (Századvég Politikai Iskola Alapítvány, 2016a). A becslés módszertánán, s magukon a számokon nyilván lehet vitatkozni, az azonban látszik, hogy óriási közfoglalkoztatott réteg nagy valószínűséggel megragad ebben a pozícióban, amennyiben nem kap hathatós segítséget, képzés és egyéb mentális, egészségügyi, szociális stb. támogatás formájában.

Mivel a közfoglalkoztatási munka többnyire egyszerű betanított fizikai munka, a „munkaerőpiaci reintegráció vagy a munkavállalási készségek fejlődése kevésbé várható”, vagyis nem csak a további támogatás hiányzik, de a munkatapasztalat is csak korlátozott hatású (Koltai - Kulinyi, 2013). A szakirodalomban visszatérő – bár nem egyértelműen alátámasztott gondolat, hogy a közmunka még akadályozza is a nyílt munkaerőpiacra való visszatérést (Farkas, et al., 2014; Koltai, 2014; Váradi, 2015). Ezt nehéz egyértelműen igazolni, de egyes szakértők rámutatnak arra, hogy a közfoglalkoztatók sok esetben nem támogatják a nyílt munkaerőpiacra való kilépést, nehogy elveszítsék a legjobb munkavállalóikat (Koltai - Kulinyi, 2013; Századvég Politikai Iskola Alapítvány, 2016a). Ezzel kapcsolatban rá kell mutatnunk arra, hogy a közmunka szociális és munkaerőpiaci funkciója mellett hangsúlyosan megjelenik a gazdasági funkció is, amennyiben a helyi önkormányzatok a közmunkával költségmegtakarítást tudnak elérni, illetve bevételeiket növelhetik.

Az bizonyosnak látszik, hogy a közmunka a munkaerőpiaci funkcióját alig tudja betölteni. Ahogy egy tanulmány fogalmaz: a többség számára a „közmunka” sehová nem vezető, az „éppen csak létezés jogát” is feltételekhez kötő kényszer. Olyan „lefelé húzó spirál”, amely gúzsba köti közmunkásokat, és semmilyen kiutat nem képes kínálni számukra. (Farkas et al., 2014.) Egy másik tanulmány szerzői is hasonló álláspontot

képviselnek, s úgy látják, hogy „az elsődleges munkapiacra történő bekerülés előszobájának nem a közfoglalkoztatás az alkalmas eszköz, hanem az alkalmi munka” (Messing - Molnár, dátum nélkül.).

Közfoglalkoztatás és képzés

A közfoglalkoztatásról szóló szakirodalom kevésbé foglalkozik a közfoglalkoztatás keretében megvalósult képzésekkel, s még kevésbé azok hatásával. A közfoglalkoztatási programokhoz kapcsolódó képzések elvileg a közfoglalkoztatók igényei szerint indulnak, de a szakirodalom alapján úgy tűnik, hogy inkább más tényezők játszanak ebben szerepet.

A kistérségi *Startmunka mintaprogramokhoz* kapcsolódó mezőgazdasági képzések kötelezők is a közfoglalkoztatottak számára, más képzések elvileg nem, de a munkanélküliek anyagilag érdekeltek a felkínált lehetőség elfogadásában.

A téli közfoglalkoztatási program az *országos* programok keretében indult, s valójában nem is közfoglalkoztatás, hanem képzés. A téli időszakban ugyanis kevesebb a munkalehetőség, ezért ezt az időszakot képzésre igyekeznek felhasználni. Az első ilyen programban, 2013-14 telén csaknem 100 ezer munkanélkülit iskolázott be a rendszer (Busch, 2015). A képzések csaknem fele alapkompétencia-fejlesztés, 30%-a betanító képzés volt, ötöde pedig szakmai bizonyítványt eredményezett.

A tapasztalatok szerint a képzésből kilépők nyílt munkaerőpiaci elhelyezkedési aránya alacsonyabb volt, mint a képzésben nem részesülőké, ami megkérdőjelezheti a képzések hatékonyságát. Ugyanakkor látni kell, hogy ebben egyrészt az összetételhatásnak is jelentős szerepe lehet (a hátrányos helyzetű településeken élők, illetve az alacsony iskolai végzettségűek felülreprezentáltak voltak a képzésben), de az adatok sem a hosszú távú hatásokat, sem pedig az esetlegesen egymásra épülő képzések lehetséges hatását sem vették figyelembe (bár ez utóbbinak nincs is nyoma semmilyen dokumentumban). Felmerül ugyanakkor a képzések dömpingszerűsége, átgondolatlansága és indikátorfétis jellege, illetve az, hogy gyakran olyanok is bekerülnek, akiknek az adott képzésre semmi szükségük nincs. Egy ombudsmani jelentés is megemlíti, hogy a 2013-as téli közfoglalkoztatási program

keretében nem egy esetben magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők is alapkompencia-fejlesztő képzésbe kerültek, mert nem volt számukra más kínálat, illetve fel kellett tölteni a csoportokat (Zemplényi - Rahzinger, 2015). Busch tanulmánya alapján végzett saját számításunk szerint a 2014-ben befejeződött képzésekben csaknem öt százalék volt azoknak a legalább középfokú végzettségűeknek az aránya, akik ilyen képzést kaptak (Busch, 2015). A képzésben bevontak a következő években erősen hullámzott, ami a rendszer kiforratlanságára utal.

A kistérségi programok is beiskolázhatják a dolgozóikat. Egy 2016-ban készült tanulmány szerzői ugyanakkor úgy tapasztalták, hogy a foglalkoztatók nem annyira a közfoglalkoztatottak, mint inkább a saját érdekeik mentén küldik őket képzésre. Így például azokat, akik a közmunkából a legkevesbé hiányoznak, vagy pedig a jól dolgozó közmunkásokat küldik olyan képzésre, amely nem azok munkaerőpiaci esélyeit növeli, hanem a közfoglalkoztatás keretében hasznosul a tudásuk (Századvég Politikai Iskola Alapítvány, 2016a).

Hallani a munkaerőpiaci kimenet szempontjából pozitív példákat is (Századvég Politikai Iskola Alapítvány, 2016b), de ezek inkább csak kivételek lehetnek, mert az elhelyezkedési arány kifejezetten alacsony, s elsődlegesen a magasabb iskolai végzettségűek helyezkedtek el, vagyis azok, akik már eleve magasabb eséllyel rendelkeztek.

A képzések hasznosságának értékelése nem szorítkozhatna a munkaerőpiaci elhelyezkedésre, mivel a megszerzett tudás - az informális tudáshoz hasonlóan (Tót, 2006),- a saját háztatásban vagy a szívésségi munkaerőpiacon is hasznosulhat. Ennek szakszerű felmérésével a szakirodalomban nem találkoztunk, egy tanulmány említette csak meg, hogy a mezőgazdasági jellegű, illetve a belvízelvezetéssel kapcsolatos képzések nagyon hasznos tudást biztosítottak a résztvevők számára (Tésits - Alpek B., 2014b).

Közfoglalkoztatás külföldön

Európában leginkább a skandináv országokban vannak hagyományai, ugyanakkor a közfoglalkoztatottak munkanélküliekhez viszonyított nagyságrendjét tekintve csak Franciaország és Írország, növekedését

tekintve pedig Lettország közelít a 2011 utáni hazai arányokhoz (Kálmán, 2015). Költségessége okán sok országban visszaszorulóban van, helyette inkább más beavatkozásokat preferálnak.

A skandináv közmunkaprogramok jellegzetessége, hogy nem domináns eszközei a munkaerőpiacra történő visszavezetésnek, hanem a segélyezéshez csatolt, a foglalkoztathatóságot javító kötelező tevékenységek egyik választható eleme (Kálmán, 2015). Svédországban a közfoglalkoztatásban foglalkoztatottak a gazdasági helyzettől függően a munkanélküliek fél–másfél százalékát teszik ki. Csak azoknak ajánlják fel ezt a lehetőséget, akik más módon (másféle segítséggel) képtelenek elhelyezkedni (Csoba, 2010b). Legsokoldalúbb a dán rendszer, amely az aktív munkaerőpiaci eszközök változatos kínálatán belül kínálja fel a közmunkát a munkanélküliek számára (Bakó, 2015). A közfoglalkoztatás hosszú távú hatásaira vonatkozó nemzetközi tapasztalatok inkább negatívak (Kálmán, 2015), de elsősorban nem a tartós munkanélküliség csökkentésére, hanem inkább csak átmeneti megoldásként alkalmazzák (Scharle, 2015).

Több szerző szerint legsikeresebbnek a kilencvenes évek szlovák közfoglalkoztatási programja tekinthető, amelyben csak piaci szereplők vehettek részt, akiknek előírták a munkanélküliek bevonását a támogatott fejlesztési programokba (Csoba, 2010b; Kálmán, 2015).

Összegzés

A sok, de többnyire esetleges, időnként politikai elfogultságtól sem mentes szakirodalmi tapasztalatokat nem könnyű összegezni. Ha abból indulunk ki, hogy van egy széles aluliskolázott, s sok esetben évek óta munkaviszony nélkül élő társadalmi réteg, amely széles értelemben vett képzésre szorul, akkor logikusnak látszanak azok a törekvések, hogy a közfoglalkoztatási program része legyen a képzés is. A tapasztalatok ugyanakkor nagyon bizonytalanok, mert egyrészt nem történt meg egységes módszertan szerinti számbavételük, másrészt a meglévő adatok sem könnyen hozzáférhetők. Hogy e mögött van-e politikai szándék, azzal nem foglalkozunk, ugyanakkor rá kell mutatnunk arra, hogy egy így működő rendszernek nincs hatékony kontrollja, nincsenek korrekt

visszacsatolási lehetőségek, s mindez könnyen vezethet alacsony hatékonysághoz, mint arra jó néhány szerző rámutat.

Komoly problémának látjuk, hogy a képzések célja nem egyértelmű: időnként a nyílt munkaerőpiacra való visszavezetés fogalmazódik meg célként, máskor az önellátási képesség javítása, de például hiányzik a szívességi munkaerőpiac, mint kimeneti cél. Ugyancsak probléma az országos közfoglalkoztatási programokhoz kapcsolódó képzés kampányszerű működése, vagyis a közfoglalkoztatás szociális céljának előnybe részesítése, ami rendszerszintű pazarláshoz vezet. A dömpingszerűség nem teszi lehetővé, hogy a rendszer figyelembe vegye a közfoglalkoztatottak személyes ambícióit, érdeklődését, motiváltságát. Nincs választási lehetőségük. Nem csak a tekintetben, hogy milyen közfoglalkoztatási programban (munkában, tanulásban) vesznek részt, de abban sem, hogy válasszanak a képzések közül. Lehet, hogy időnként megtehetik, de ilyesféle lehetőség nincs rendszerbe építve.

A kistérségi programok képzéseiről általános, kvantifikálható tapasztalattal nem rendelkezünk. Az viszont a szakirodalom alapján kirajzolódik, hogy nehezen egyeztethető össze ez az elem a közfoglalkoztatottak hosszabb távú munkaerőpiaci céljaihoz, inkább a közfoglalkoztatást szervezők gazdasági céljaihoz. E célok pedig gazdaságilag sok esetben teljesen irracionálisak, mert az önkormányzatok saját kötelező feladataikat tolják át a támogatott közfoglalkoztatási szférába, illetve termelnek állami dotációval olcsón, ami számukra ugyan megéri, az ország számára azonban aligha.

Mindennek a következménye az lehet, hogy a közmunka nem járul hozzá érdemben a társadalom megosztottságának csökkenéséhez, s elbújtatja ugyan a munkanélkülieket, de teszi mindezt drágán, s újratermelve a szegénységet.

Megjegyzés

Tisztelettel ajánlom kollégámnak és egykori témavezetőmnek!

A tanulmány az EFOP-5.2.2.-17 Közmunkából az elsődleges munkaerőpiacra című program keretében készült.

Hivatkozott irodalom

- Bakó, T. (2015). Skandináv közmunkaprogramok. In: K. Fazekas & J. Varga, szerk. *Munkaerőpiaci tükrök 2014*. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, pp. 63-65.
- Bakó, T. – Molnár, G. (2016). A közfoglalkoztatás hatása a munkapiaci helyzetre. In: *A 2015-2016. évi munkaerőpiaci helyzet és a folyamatok várható alakulása, hatása a növekedésre és az államháztartásra*. Pécs: MTA KRTK KTI, pp. 57-113.
- Busch, I. (2015). A téli közfoglalkoztatás. In: *Munkaerőpiaci tükrök, 2014*. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, pp. 139-142.
- Cseres-Gergely, Z. – Molnár, G. (2014). Közmunka, segélyezés, elsődleges és másodlagos munkaerőpiac. In: T. Kolosi & I. G. Tóth, szerk. *Társadalmi Riport*. Budapest: TÁRKI, pp. 204-224.
- Csoba, J. (2010a). A közfoglalkoztatás régi-új rendszere. Útközben az „Út a munkához” programban. *Esély*, 1.. kötet, pp. 4-24..
- Csoba, J. (2010b). Segély helyett munka. A közfoglalkoztatás formái és sajátosságai. *Szociológiai Szemle*, 1. kötet, pp. 26-50.
- Farkas, Z. – Molnár, G. – Molnár, Z. (2014). *A közfoglalkoztatási csapda. A Magyar Szegénységellenes Hálózat jelentése a közfoglalkoztatottak háttéréről, helyzetéről és lehetőségeiről*. Budapest: Magyar Szegénységellenes Hálózat.
- G. Fekete, É. – Lipták, K. (2014). Közfoglalkoztatásból szociális szövetkezet. In: M. Lukovics & B. Zuti, szerk. *A területi fejlődés dilemmái*. Szeged: SZTE Gazdaságtudományi Kar, pp. 123-142.
- Ignits, G. – Mód, P. – Nagy, Á. – Varga, L. (2017). *Beszámoló a 2016. évi közfoglalkoztatásról*. Budapest, Belügyminisztérium Közfoglalkoztatási Statisztikai, Elemzési és Monitoring Főosztálya,.
- Kálmán, J. (2015). A közfoglalkoztatási programok háttere és nemzetközi tapasztalatai. In: K. Fazekas & J. Varga, szerk. *Munkaerőpiaci tükrök 2014*. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, pp. 42-58.
- Koltai, L. (2014). *Közfoglalkoztatási körülmények és aktivitás. Gyorsjelentés egy 2013-14 közt egy 5 kistérségben lezajlott kutatásról*. http://www.eselylabor.hu/images/Projektek/Ut_a_piaci/resztvevo3_gyorsj_20140531.pdf
- Koltai, L. – Kulinyi, M. (2013). *A közfoglalkoztatást szervezők értékei*. hely nélkül.: Esély Labor Egyesület.

- Közfoglalkoztatási tv., 2011. 2011. évi CVI. törvény a közfoglalkoztatásról és a közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó, valamint egyéb törvények módosításáról.
- Messing, V. – Molnár, E. (2011). Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. *Esély*, 1. kötet, pp. 53-80.
- Messing, V. – Molnár, E. (é.n). *Szegény családok megélhetési stratégiái regionális és etnikai metszetekben*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjauFLMu7zbAhW0w6YKHZhAilQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Freal.mtak.hu%2F11897%2F1%2F67898_ZJ1.pdf&usg=AOvVaw1vHqzjaBANDaol4VTxVI4M
- Sánta, T. (2016). A fiatal közmunkások egyik lehetséges jövőképe (?) - avagy a magyar JWT. *Metszetek*, 3. kötet, pp. 121-130.
- Scharle, Á. (2015). Közmunkaprogramok Szlovákiában. In: K. Fazekas & J. Varga, szerk. *Munkaerőpiaci tükrök 2014*. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, pp. 59-61.
- Századvég Politikai Iskola Alapítvány, (2016a). *A tartósan közfoglalkoztatásban maradók jellemzőinek feltárása*.
- Századvég Politikai Iskola Alapítvány, (2016b). *Esettanulmányos kutatás: a gazdasági és társadalmi szervezetek bevonása a közfoglalkoztatási programokba*.
- Tésits, R. – Alpek B., L. (2014a). A közfoglalkoztatásban részt vevők esélyei és preferenciái. *Szociálpedagógia*, 2. kötet, pp. 110-115..
- Tésits, R. – Alpek B., L. (2014b). Változó funkciók, célok és fejlesztési lehetőségek. A közfoglalkoztatás eltérő területi lehetőségei Magyarországon. *Szociálpedagógia*, 3-4. kötet, pp. 84-96.
- Tót, É. (2006). *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Váradi, M. M. (2015). Szegénység, projektek, közpolitikák. *Tér és társadalom*, 1. kötet, pp. 69-96.
- Zemplényi, A. – Rajzinger, Á. (2015). *Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-1895/2015. számú ügyben*.

*Intézményválasztás, szakválasztás, szervezeti kultúra a
felsőoktatásban*

Absztrakt

Az empirikus tanulmány egy 562 elemű, kérdőíves megkérdezésből származó mintán vizsgálja meg, hogy a különböző szakra, karra felvett, illetve eltérő szervezeti kultúrát kedvelő (OCAI modell szerint) hallgatók más kritériumokat alkalmaztak-e mikor intézményt vagy szakot választottak. Kereszt táblás módszerrel megállapítja, hogy több szempont figyelembe vételének valószínűsége is jelentősen eltér az egyes karok válaszadói közt, mind intézmény, mind szak választása esetén. Kétmintás *t*-tesztek segítségével alátámasztja, hogy néhány karválasztási szempontot különböző valószínűséggel tartanak fontosnak a más-más szervezeti kultúra preferenciával rendelkező válaszadók. Nem talált ugyanakkor bizonyítékot arra, hogy a szervezeti kultúrával szembeni elvárások a szakválasztás kritériumaival is összefüggésben lennének.

Kulcsszavak: továbbtanulás, felsőoktatás, intézményválasztás, szakválasztás, szervezeti kultúra, OCAI

Abstract

The empirical study analyses whether the students from different faculties and departments and preferring different organisational cultures (on the basis of the OCAI model) have different criteria during their institution and faculty choice on the basis of a sample with the data of a questionnaire containing 562 items. The crosstabs show that the likelihood of the consideration of more aspects has a significant difference between the different faculties, regarding the choice of the institution and the department as well. It is stated on the basis of two-sample *t*-tests that the students with different organisational culture preferences highlight different department choice aspects as important. However, it is not proved that the expectations toward the organisational culture are in connection with the criteria of the department choice.

Keywords: further education, higher education, institutional choice, department choice, organisational culture, OCAI

Intézményválasztás, szakválasztás, szervezeti kultúra a felsőoktatásban

Jelen tanulmány tisztán empirikus, szakirodalmi elemzést nem tartalmaz. A szak- és intézményválasztás potenciális faktorait vizsgálja egyrészt abból a szempontból, hogy mennyire állandóak ezek a faktorok a hallgató választott szakja és intézménye függvényében, másrészt pedig arra is kíváncsi, hogy mennyire függ össze a hallgatók által kívánatosnak tartott szervezeti kultúrával. A szervezeti kultúra különböző aspektusai és a felsőoktatási intézmények vonzerejét már korábban is vizsgálták; például a tanulószervezeti kultúra szerepét a munkaadó márkaépítésben (Usha - Saniya, 2015). A most közölt vizsgálat mégis új abban, hogy hazai mintát elemez, és abban is, hogy a szervezeti kultúra átfogó modelljét használja, nem pedig egy-két kiragadott aspektust. Fontos megemlíteni, hogy a tanulmány menedzsment szempontú megközelítést használ, és a szervezeti kultúrát is ilyen nézőpontból közelíti meg: a cél a valamely bevett modell szerinti mérhetőség, elemezhetőség, nem pedig a teljeskörű leírás és értelmezés. Ez a megközelítés és az ehhez választott Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) modell nem új a hazai felsőoktatási intézmények szervezeti-kultúra-vizsgálatában (lásd például Heidrich - Chandler, 2015), bár a fenti összefüggésben még (a szerző ismeretei szerint) nem készült erre támaszkodó elemzés. A tanulmány kutatási kérdései a következők:

K1: Eltér-e a különböző karra járó hallgatók kar- (intézmény) választási magatartása?

K2: Eltér-e a különböző karra járó hallgatók szakválasztási magatartása?

K3: Van-e összefüggés, és ha igen, milyen, a hallgatók kar- (intézmény) választási szempontjai és az általuk kívánatosnak tartott (OCAI modell szerint) kari szervezeti kultúra között?

K4: Van-e összefüggés, és ha igen, milyen, a hallgatók kar- (intézmény) választási szempontjai és az általuk kívánatosnak tartott (OCAI modell szerint) kari szervezeti kultúra között?

Adatok és módszer

A vizsgálat egy 2015-ös kérdőíves megkérdezés adatbázisát használja, amelyet a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának (DE–GTK) oktatói és mester szakos hallgatói végeztek 2015 őszén, annak korábban fel nem használt kérdéseit elemzi. Jelen vizsgálat szűkített mintán készült: kizárásra kerültek a több szakos hallgatók által, illetve a feldolgozhatatlanul hibásan vagy hiányosan kitöltött kérdőívek. Az így kialakult adatbázisban a DE–GTK-ról gazdálkodási és menedzsment (142 fő), az Informatikai Karról (DE–IK) mérnökinformatikus (92 fő) és programtervező (61 fő), a Műszaki Karról (DE–MK) műszaki menedzser (123 fő), a Természettudományi és Technológiai Karról (DE–TTK) pedig biológia (63 fő), fizika (5 fő), földrajz (19 fő), földtudományi (17 fő), kémia (26 fő), környezettan (1 fő), matematika (12 fő) és egy fő ismeretlen szakos TTK-s hallgató szerepel, összesen 562 fő. Ha a minta szerkezetét nézzük, akkor DE–TTK kivételével inkább szakok, mint karok összehasonlításáról lehet szó. Mégis indokolja a továbbiakban a „kar” kifejezés használatát, hogy az OCAI kérdőív egyértelműen a karokra vonatkozóan tartalmazott kérdéseket.

Mivel a kutatási kérdések egyének különböző ismérvei, azaz az egyes hallgatók intézményhez tartozása, kultúra iránti igényei és intézmény-, illetve szaktárgyi szempontjai között keresnek kapcsolatot, ezért a tanulmány az egyéni háttérjellemzők elemzését nem igényli (hiszen nem eltérő egyéneket, hanem változókat hasonlít össze), és ezek részletesebb bemutatásától eltekint.

A kérdőív kérdései közül e tanulmány az adaptált OCAI kérdőív (ennek a DE–TTK-ra adaptált példája a Researchgate-en érhető el a következő dolgozathoz kapcsolódóan: Ujhelyi - Kun - Hanesz, 2016) és két kiegészítő kérdés eredményeit használja fel. Utóbbiak (az eredeti számozásukkal ellátva):

10.1. Miért a Debreceni Egyetem ... karára jelentkeztl (többet is megjelölhetsz)?

10.2. Miért erre a szakra jelentkeztl (többet is megjelölhetsz)?

A válaszlehetőségeket az 1. és 2. táblázatok tartalmazzák. A feldolgozás és elemzés során mindkét fenti kérdés minden válaszlehetősége egy-egy

kétértékű változóvá alakítva szerepel (megjelölték, illetve nem jelölték meg).

Az OCAI a Competing Values Framework-re (CVF) alapozott szervezetikultúra-értékelő (Cameron - Quinn, 2006) eszköz, amely hat részből áll (domináns jellemzők, szervezeti vezetés, munkavállalók menedzselése, a szervezetet összetartó erők, stratégiai hangsúlyok, sikerkritériumok), mindegyiknél négy alternatíva közt kell 100 pontot szétosztani a válaszadóknak. Az alternatívák a négy egymást átfedő kultúra-típust jelentik: a hierarchiát (mechanikus, bürokratikus, szabályozott), a klánt (emberi kapcsolatok, támogató, családias), az adhokráciát (dinamikus alkalmazkodás, újítás, vállalkozó szellem) és a piacot (versengő, eredmény-orientált, „piaci” fókusz). Az OCAI és a CVF a menedzsment irodalomban bevettnek számít, használatuk a felsőoktatási intézményekre is elfogadott (Fralinger - Olson, 2007).

A jelen kutatáshoz használt verzió csak az OCAI első öt részét tartalmazza (a pilot adatfelvétel szerint a válaszadóknak nem volt értelmezhető a hatodik). Az alábbi elemzés csak az átlagolt kultúratípus-változókat (Cameron - Quinn, 2006) használja fel, standardizált formában. E négy kultúra-változó azt jelzi, hogy az egyes válaszadók a csoportátlaghoz képest mennyire tartanak ideálisnak klán, adhokratikus, piaci vagy hierarchikus kultúrát. Az elemzés egyszerű statisztikai módszereket alkalmaz, melyek közvetlenül a kutatási kérdésekre irányulnak, azokon túlmutató vizsgálatokat nem végez a dolgozat. A K1 és K2 kérdések keresztátlás elemzéssel kerülnek megválaszolásra (Cramer V), vagyis azt vizsgálva, hogy az eltérő karokról érkező válaszadók jelentősen különböző valószínűséggel jelölték-e meg az egyes kar-, illetve szakválasztási szempontokat.

A K3 és K4 kérdések esetében az adott választási szempontot megjelölők és meg nem jelölők csoportjainak kultúrapreferencia-átlagai kerülnek összehasonlításra (bár a kultúra változók nem követnek normális eloszlást, a felvehető értékek széles skálája, a standardizálás és a relatíve magas elemszám miatt alkalmazható a t -próba).

Kar-, illetve szakválasztás eltérései a vizsgált karok között

A keresztábrás elemzés főbb adatait az 1. táblázat tartalmazza a karválasztással, a 2. a szakválasztással kapcsolatosan. Mindkét táblázatban a négy karra összesített elemszám és a karonkénti százalékos megoszlások szerepelnek a könnyebb összehasonlíthatóság érdekében. A Cramer V csak azoknál a döntési kritériumoknál került kiszámításra, ahol az egyes karokhoz tartozó elemszámok ezt lehetővé tették (ez a hat leggyakrabban megjelölt karválasztási szempont).

Ötnél tapasztalhatunk statisztikailag jelentős karok közti különbséget:

- „*Debrecenben akartam tanulni*”: a DE–MK hallgatóit az átlagtól gyakrabban, a DE–TTK-ét viszont kevésbé befolyásolta. A karok átlagában a válaszadók bőven több mint fele, 63%-a jelölte meg (átlagosan a leggyakoribb szempont).
- „*ennek a diplomának jó munkaerőpiaci értéke van*”: a DE–IK és a DE–GTK hallgatói az átlagtól gyakrabban, a másik két karéi ritkábban jelölték. Az átlag 47% volt.
- „*ismerős/rokon is ide jár*”: a DE–MK hallgatók számára volt az átlagostól vonzóbb, a DE–IK-sok számára pedig attól kevésbé. Átlagosan a karok válaszadóinak 22%-át érdekelte (4.).
- „*itt volt ilyen szak*”: a DE–GTK-n az átlagtól ritkább (meglepő, hogy ennyien jelölték, hiszen az ország legnépszerűbb szakjáról van szó), a DE–MK-n és a DE–TTK-n az átlagtól gyakoribb jelölésekkel találkozhatunk. Átlagosan 20% jelölte (5.).
- „*a diplomaszerezés költségei itt voltak kedvezőek*”: a DE–MK hallgatóit az átlagostól sokkal jobban, a DE–TTK-n tanulókat viszont sokkal kevésbé befolyásolta az alacsony költség. A hatodik legfontosabb szempont, 17%-kal.

Egy szempont esetében tűnnek csak hasonlóknak a karok hallgatói: „*a jó hírneve miatt*” (bár statisztikailag nem jelentősen, de a GTK-s válaszadók adták a legmagasabb értéket). Ez a karok átlagában harmadik legfontosabb karválasztási szempont, a válaszadók 40%-ának volt lényeges.

A 2. táblázat bemutatja, hogy a hét 20% feletti gyakoriságokkal bíró szakválasztási szempont közül kettőnél nem voltak statisztikailag jelentősek a karok közti eltérések:

- „*az adott karon ez volt a legvonzóbb*”: a DE–MK hallgatói (bár ez nem statisztikailag jelentős) 8 százalékponttal ritkábban jelölték meg, mint a karok átlaga (utóbbi 33%, ezzel a negyedik leggyakrabban megjelölt szempont).
- „*a szak elvégzése utáni továbbtanulási lehetőségek miatt*”: a karok közti átlaga 23% (7.).

Eltéréseket mutattak ugyanakkor a karok válaszadói öt döntési szempont szerint:

- „*ez érdekelt*” (a karok közti átlagos megjelölés 70%): a leggyakrabban jelölt szempont. A műszaki menedzser válaszadók jelölték legritkábban (56%), a DE–IK és a DE–TTK hallgatói a leggyakrabban (78-77%).
- „*jó a munkaerőpiaci értéke*” (a karok közti átlagos megjelölés 49%, 2.): a DE–GTK és a DE–IK válaszadói e felett (61-67%), a DE–MK és a DE–TTK hallgatói ez alatt (37-31%) jelölték.
- „*széleskörű karrierlehetőségeket nyújt*” (43%, 3.): a DE–IK magasabb (50%), a DE– TTK alacsonyabb (33%) gyakorisággal találta fontosnak.
- „*erre készültem a középiskolában*” (30%, 5.): itt a legszélesebb a karok közti eltérés. A DE–TTK-sok 49%-ával a műszaki menedzserek 7%-a áll „szemben”.
- „*ezen van jó szakirány*” (24%, 6.): A DE–TTK-n találhatjuk a legmagasabb gyakoriságú jelölést (34%), a DE–MK-n a legalacsonyabbat (13%).

Kar-, illetve szakválasztás és a preferált szervezeti kultúra

A szervezeti kultúra iránti elvárások és az intézmény-, illetve szakválasztási szempontok kapcsolatára irányuló kutatási kérdések megválaszolásához elvégzett statisztikai vizsgálatok adatait a 3. és 4. táblázat tartalmazza. Az elemzésbe a korábban is vizsgált döntési kritériumok kerülnek be.

A karválasztás szempontjai és a szervezeti kultúra iránti igények csak kevés ponton látszanak hatni egymásra statisztikailag is jelentős mértékben (keresztmetszetiek lévén az adatok, okozati irány nem vizsgálható). Ilyenek a következők:

- „ennek a diplomának jó munkaerőpiaci értéke van”: akiket ez (is) motivált a jelenlegi karukra jelentkezésben, azok egyben hajlamosabbak voltak erősebb piaci kultúrát elvárni (versengés, teljesítmény-orientáció), mint akik számára ez nem volt fontos szempont.
- „ismerős/rokon is ide jár”: akiket ez (is) befolyásolt döntésükben, azok magasabb adhokrácia-szintet (innováció, vállalkozó szellem, újítások) láttak volna szívesen, mint akiket nem.
- „a diplomaszerzés költségei itt voltak kedvezőek”: e szempont fontosnak tartása három kultúra-típussal is mutatott összefüggést. A költségekre érzékenyebbek egyben a többiekől alacsonyabb szintű klán (családiasság, emberi kapcsolatok), és magasabb szintű adhokratikus, illetve erősebb piaci kultúrát preferáltak volna.

A szakválasztási szempontok megjelölése és a szervezeti kultúrával szembeni elvárások közt egyetlen esetben sem láthatunk statisztikailag jelentős összefüggést (4. táblázat). Mindegy, milyen kultúrájú szervezetben akar tanulni a hallgató, a szakok közti választás figyelembe vett tényezőit ez nem befolyásolja.

Következtetések

A K1 és K2 kérdésekhez kapcsolódva több szignifikáns kapcsolat is kimutatható volt a karhoz tartozás és a kar-, illetve szakválasztási preferenciák között. Bár hangsúlyozni kell, hogy a mintába került szakok nyilván nem jellemezhetik az adott karok teljes hallgatói palettáját (különösen a műszaki menedzser hallgatóknál utal erre az, hogy legkevésbé ők tartották szakjukat saját karuk legvonzóbbjának), a fenti eredmények azt ettől függetlenül jól mutatják, hogy vannak jelentős különbségek egyes szakok és/vagy karok hallgatói közt abban, hogy miképp választanak akár kart/intézményt, akár szakot. A műszaki menedzser hallgatók esetében jól kirajzolódott a sajátos kar és szakválasztási magatartás (ők tértek el legtöbbször az átlagtól): inkább vonzza őket a város, az ismerősök/rokonok, az alacsony költségek; ugyanakkor kevésbé szempont a munkaerőpiaci érték a karválasztásnál. A szak esetében sem a személyes érdeklődés, a középiskolai tanulmányok, sem a munkaerőpiaci érték vagy a szakirányok nem motiválták őket

annyira a szakválasztásban, mint más válaszadókat. Inkább tűnnek úgy (a kapott feleletek alapján), mint akik rövidtávon keresnek elfogadható megoldást, mint például a DE–IK válaszadói, akiket a személyes kapcsolatokkal és a rövidtávú költségekkel szemben egyértelműen a munkaerőpiaci karrier lehetősége látszik motiválni. A DE–GTK-sok esetében, bár az informatikus-hallgatóktól kevésbé, de a munkaerőpiaci lehetőségek látszanak relatíve vonzóbbnak, a DE–TTK-n kitöltött kérdőívekből pedig a szakmai elköteleződés tűnik ki (amiért mind a személyes kapcsolatok, mind az alacsony költségek, mind a munkaerőpiaci érvényesülés a háttérbe szorítható).

A hallgatói minta válaszai alapján a különböző karok, szakok hallgatói jelentősen különböznek abban, hogy milyen szempontok alapján hozták meg továbbtanulási döntéseiket.

A K3 és K4 kérdésekre válaszolva: a karválasztási szempontok relatíve kevés szignifikáns összefüggést mutattak a szervezeti kultúra iránti igényekkel, a szakválasztási preferenciák pedig egyet sem. Az intézmény-(kar-) választásával kapcsolatban azt találtuk, hogy a klán-kultúrát jobban kedvelők számára kevésbé szempont a diplomaszerzés költsége, az adhokratikusabb intézménybe vágyóknak fontosabb szempont az ismerősök, rokonok követése és az alacsonyabb költségek is, a piaci kultúrát kedvelők pedig a jó munkaerőpiaci kimenetet és az alacsonyabb költségeket preferálják erősebben a többiekénél.

Amikor tehát az intézményválasztás kritériumairól döntöttek (tudatosan vagy sem), akkor valamilyen mértékben befolyásolhatta a hallgatókat, hogy milyen kulturális közegbe szerettek volna tartozni. A szakválasztás esetében azonban nem bizonyítható ilyen hatás.

Hivatkozott irodalom

- Cameron, K. S. – Quinn, R. S. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. San Francisco, CA.: Jossey–Bass.
- Fralinger, B. – Olson, V. (2007). Organizational Culture at the University Level: a Study Using the OCAI Instrument. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(11), 85-97.

- Heidrich, B. – Chandler, N. (2015). Four Seasons in One Day: The Different Shades of Organisational Culture in Higher Education. *Management Dynamics In The Knowledge Economy*, 3(4), 559-588.
- Ujhelyi, M. – Kun, A. I. – Hanesz, J. (2017). Students' Perception of Organization Culture at a Faculty of Science and Technology. *Studia Universitatis "Vasile Goldis"*, 27(1), 41-54. doi:10.1515/sues-2017-0004
- Usha, L. – Saniya, C. (2015). Higher educational institutes as learning organizations for employer branding. *Industrial & Commercial Training*, 265-276. doi:10.1108/ICT-01-2015-0001

Táblázatok

1. táblázat. Karválasztási szempontok eltérései a négy vizsgált kar hallgatói között (db, %).

Kar	Döntési szempont										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Összes (db)	39	359	113	39	122	95	269	84	51	225	14
GTK (%)	7	64	20	7	22	17	48	15	9	40	2
IK (%)	1	67	12	11	14	18	54	8	4	46	0
MK (%)	4	71	18	3	22	17	65	12	8	37	0
TTK (%)	13	50	25	14	37	30	39	27	17	37	0
Cramer V	–	0,16	0,14	0,23	0,22	–	0,26	–	–	0,08	–
p		0,00	0,01	0,00	0,00		0,00			0,31	

Megjegyzés: A százalékos értékek egészértékre, a Cramer V és a p értékek két tizedesjegyre kerekítve szerepelnek. A döntési szempontok: 1= csak ide tudtam bekerülni; 2= Debrecenben akartam tanulni; 3= itt volt ilyen szak; 4= szülői nyomásra; 5= ismerős/rokon is ide jár; 6= diplomaszerezés költségei itt voltak kedvezőek; 7= ennek a diplomának jó munkaerőpiaci értéke van; 8= középiskolai tanárom javasolta; 9= lazább követelményrendszer; 10= a jó hírneve miatt; 11= egyéb.

2. táblázat. Szakválasztási szempontok eltérései a négy vizsgált kar hallgatói között (db, %).

Kar	Döntési szempont												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Összes (db)	26	10	69	54	280	173	399	136	37	241	127	213	3
GTK (%)	5	2	12	10	50	31	71	24	7	43	23	38	1
IK (%)	1	4	7	12	61	26	70	23	4	45	22	35	0
MK (%)	3	1	15	8	67	37	78	25	6	50	18	25	0
TTK (%)	7	2	19	16	37	7	56	13	14	43	28	34	0
Cramer V	–		–	–	0,31	0,32	0,19	0,17	–	0,13	0,09	0,09	–
p					0,00	0,00	0,00	0,00		0,02	0,20	0,19	

Megjegyzés: A „Mind” oszlop terjedelmi okokból elhagyásra került, értékei megegyeznek az 1. táblázat értékeivel. A százalékos értékek egészértékre, a Cramer V és a p értékek két tizedesjegyre kerekítve szerepelnek. A döntési szempontok: 1= csak erre tudtam bekerülni; 2= szülői nyomásra; 3= ismerős/rokon is erre jár; 4= diplomaszerzés költségei ezen voltak kedvezőek; 5= jó a munkaerőpiaci értéke; 6= erre készültem a középiskolában; 7= ez érdekelt; 8= ezen van jó szakirány; 9= lazább a követelményrendszer; 10= széleskörű karrierlehetőségeket nyújt; 11= a szak elvégzése utáni továbbtanulási lehetőségek miatt; 12= az adott karon ez volt a legvonzóbb; 13= egyéb.

3. táblázat. Ideálisnak tartott szervezeti kultúra a karválasztási szempontok eltérései szerint.

Válasz		Ideális kultúra							
		Klán		Adhokrácia		Piac		Hierarchia	
		Átlag (szórás)	<i>t</i> (<i>p</i>)	Átlag (szórás)	<i>t</i> (<i>p</i>)	Átlag (szórás)	<i>t</i> (<i>p</i>)	Átlag (szórás)	<i>t</i> (<i>p</i>)
2	Igen	0,01 (0,97)	0,45 (0,65)	-0,05 (1,01)	-1,43 (0,15)	0,01 (0,96)	0,35 (0,73)	0,01 (0,99)	0,25 (0,81)
	Nem	-0,03 (1,06)		0,08 (0,97)		-0,02 (1,08)		-0,01 (1,03)	
7	Igen	-0,05 (1,04)	-1,14 (0,25)	-0,02 (1,03)	-0,55 (0,58)	0,10 (1,00)	2,19 (0,03)	-0,03 (1,03)	-0,64 (0,52)
	Nem	0,05 (0,96)		0,02 (0,98)		-0,09 (0,99)		0,03 (0,97)	
10	Igen	-0,03 (0,99)	-0,61 (0,55)	-0,08 (0,98)	-1,64 (0,10)	0,03 (0,99)	0,61 (0,54)	0,08 (1,04)	1,57 (0,12)
	Nem	0,02 (1,01)		0,06 (1,01)		-0,02 (1,01)		-0,05 (0,97)	
5	Igen	-0,05 (0,93)	-0,63 (0,53)	0,16 (0,98)	2,00 (0,05)	-0,03 (0,98)	-0,32 (0,75)	-0,04 (0,91)	-0,55 (0,58)
	Nem	0,01 (1,02)		-0,04 (1,00)		0,01 (1,01)		0,01 (1,03)	
3	Igen	0,01 (0,92)	0,12 (0,90)	-0,01 (0,97)	-0,13 (0,89)	-0,03 (0,96)	-0,38 (0,70)	0,04 (0,87)	0,43 (0,67)
	Nem	0,00 (1,02)		0,00 (1,01)		0,01 (1,01)		-0,01 (1,03)	
6	Igen	-0,30 (0,76)	-3,93 (0,00)	0,20 (1,01)	2,18 (0,03)	0,16 (0,80)	1,99 (0,05)	0,03 (0,99)	0,35 (0,72)
	Nem	0,06 (1,03)		-0,04 (0,99)		-0,03 (1,03)		-0,01 (1,00)	

Megjegyzés: Az elemszámokat és a válaszok sorszámainak jelentéseit az 1. táblázat tartalmazza. A kultúra-értékek a teljes mintára standardizáltak.

4. táblázat. Ideálisnak tartott szervezeti kultúra a szakválasztási szempontok eltérései szerint.

Válasz		Ideális kultúra							
		Klán		Adhokrácia		Piac		Hierarchia	
		Átlag (szórás)	<i>t</i> (<i>p</i>)	Átlag (szórás)	<i>t</i> (<i>p</i>)	Átlag (szórás)	<i>t</i> (<i>p</i>)	Átlag (szórás)	<i>t</i> (<i>p</i>)
7	I	-0,01 (0,96)	-0,42 (0,67)	-0,01 (0,93)	-0,47 (0,64)	-0,01 (0,95)	-0,42 (0,68)	0,04 (0,97)	1,61 (0,11)
	N	0,03 (1,09)		0,03 (1,15)		0,03 (1,12)		-0,11 (1,06)	
5	I	0,01 (0,94)	0,20 (0,84)	-0,04 (0,96)	-0,96 (0,34)	-0,01 (0,93)	-0,34 (0,73)	0,04 (0,97)	1,04 (0,30)
	N	-0,01 (1,06)		0,04 (1,04)		0,01 (1,07)		-0,04 (1,03)	
10	I	-0,02 (1,02)	-0,34 (0,74)	-0,07 (0,94)	-1,39 (0,17)	0,02 (1,02)	0,49 (0,63)	0,05 (1,00)	1,12 (0,26)
	N	0,01 (0,98)		0,05 (1,04)		-0,02 (0,99)		-0,04 (1,00)	
12	I	-0,05 (0,92)	-0,86 (0,39)	-0,02 (0,97)	-0,36 (0,72)	0,05 (0,89)	1,05 (0,29)	0,01 (1,01)	0,25 (0,80)
	N	0,03 (1,05)		0,01 (1,02)		-0,03 (1,06)		-0,01 (0,99)	
6	I	0,04 (0,98)	0,57 (0,57)	-0,04 (1,00)	-0,56 (0,58)	-0,04 (0,96)	-0,59 (0,55)	0,03 (0,94)	0,47 (0,64)
	N	-0,02 (1,01)		0,02 (1,00)		0,02 (1,02)		-0,01 (1,03)	
8	I	0,01 (0,95)	0,15 (0,88)	0,01 (1,01)	0,19 (0,85)	-0,03 (0,90)	-0,38 (0,70)	0,01 (1,06)	0,10 (0,92)
	N	0,00 (1,02)		0,00 (1,00)		0,01 (1,03)		0,00 (0,98)	
11	I	-0,06 (1,00)	-0,71 (0,48)	0,06 (0,90)	0,82 (0,41)	-0,02 (1,03)	-0,28 (0,78)	0,04 (1,04)	0,57 (0,57)
	N	0,02 (1,00)		-0,02 (1,03)		0,01 (0,99)		-0,01 (0,99)	

Megjegyzés: Az elemszámokat és a válaszok sorszámainak jelentéseit a 2. táblázat tartalmazza. A kultúra-értékek a teljes mintára standardizáltak.

*Az egyházi általános iskolák felekezetenkénti leíró jellemzése a
2011-es bővülés előtti és utáni időszakban*

Absztrakt

Magyarországon 2010 után rohamos növekedésnek indult az egyházi szektor. Ebben a tanulmányban általános iskolai szinten vizsgáljuk a már a bővülési hullám előtt és az az után egyházivá vált iskolákat felekezetek szerint. Vizsgáljuk, hogy milyen az iskolák társadalmi háttere és eredményessége. Három kutatási kérdést vizsgálunk, az első kérdés a szektorbővülésre koncentrált, vizsgáljuk, hogy mennyiben változtatta meg az egyházi iskoláztatás karakterét a bővülés, társadalmilag elért-e új rétegeket, vagy továbbra is ugyanabban a földrajzi és társadalmi közegben vesz fel a diákokat, ahogyan 2010 előtt? Megvizsgáljuk, hogy a felekezetek között van-e különbség ebben a tekintetben. A tanulmányban többféle módszertannal alakítottunk ki eredményességi mutatókat, harmadik vizsgálati szempontunk ezt veszi górcső alá.

Kulcsszavak: egyházi iskola, eredményesség, Országos kompetenciamérés

Abstract

The church-run school sector is growing in Hungary after 2010. Our study gives a cross-section of the church sector before and after the expansion by looking at the schools of different denominations regarding student performance and social background. Our study deals with three research questions. The first focuses is the expansion of the church sector. We examine how it affected the system of church-run schools, what denominations became newly involved and what happened to the dominance of the major denominations that had operated schools before. The second part of our analysis presents the denomination-specific characteristics of the schools in both years of our survey (2010 and 2015). The third part focuses on the schools' student performance figures both in the absolute and relative senses to their social backgrounds. In this part, we treat schools that were already run by a denomination in 2010 separately from those that were taken over by the church later.

Keywords: church-run schools, student performance, National Competency Test

Bevezetés

Magyarországon napjainkban azért nagyon izgalmas egyházi általános iskolák hátterével és eredményességével foglalkozni, mert rendkívül dinamikusán változik az egyházi szektor, melynek nagyarányú bővülése elsősorban a törvényi környezet és a finanszírozás megváltozása következtében, oktatáspolitikai döntés hatására indult el. Ez a folyamat napjainkban is tart és érdekes, hogy a különböző felekezetek, hogyan reagáltak a lehetőségekre és milyen változást jelent ez települések százainak és diákok ezreinek. Polónyi közoktatásról (is) szóló munkáiban több alkalommal rávilágít arra, hogy milyen tényezők indították el ezt a folyamatot, illetve hogyan és miért változik az állami és más fenntartói szektorok aránya (Polónyi, 2018; 2017). Ebben a tanulmányban arra keressük a választ, hogy a mennyiségi növekedés milyen minőségi változást indukál az oktatási rendszerben. Ezen az úton is tisztelni szeretnénk Polónyi István nagyívű, következetes statisztikai adatelemzéseit, valamint az általunk oly nagyra értékelt publikációiban, szakmai beszélgetésekben is kidomborodó lényeglátása és őszinte véleményformálása előtt.

Az egyházi iskolafenntartói szektor tehát jelentősen bővült 2010 után. A növekedést néhány kutató az oktatási rendszer lényegét nem érintő változásként értékeli (Híves, 2013; Györgyi, 2015), mások a magyar oktatási rendszer nagyarányú átrendeződéséről beszélnek (Hermann - Varga, 2016). Pusztai tanulmányában jelzi (2014), hogy az átalakulást több szempont alapján is vizsgálhatjuk, ami a többszektorú oktatás kölcsönhatása, az egyházi oktatás újabb bővülési hulláma, egy rendszer kiépülése, illetve a hátrányos helyzetű tanulók irányába való fordulás értelmezési kereteivel is magyarázható. Kutatásokból látszik, hogy a bővülés előtt is egyházi fenntartásban lévő intézményeket és az újonnan egyháziává vált intézményeket érdemes külön is vizsgálni (Morvai, 2017).

Az iskolafenntartók és az iskolai eredményesség összefüggéseinek vizsgálata népszerű kutatási téma. Az az iskolai eredményességkutatások terén komoly hagyománnyal rendelkező Egyesült Államokban már a hatvanas években felfedezték, hogy az egyházi szektor iskolái eredményesebbek, mint a nem egyházi szektoré (Coleman, 1981). Európában a szektorközi összehasonlításnak nagy lendületet adott az első

PISA kutatás, amely 2000-ben kimutatta a különböző szektorok közötti különbségeket (Bacskaï 2009; Dronkers – Avram 2009; Dronkers – Róbert 2000; 2015; Pusztai - Bacskaï, 2015; Standfest – Köller - Schneepflug, 2005). Ez aztán számos vitát indított el, több kutatás vizsgálta, hogy mi is az oka a különbségeknek. Bár a legtöbb országban igazoltak a szektorközi eltérések, vannak olyan országok (pl. Spanyolország), ahol a PISA adatok éppen azt mutatják, hogy azonos feltételek mellett az állami iskolák hatékonyabbak (Mancebón, 2012; Mancebón – Muñiz, 2008). A fenntartói eredményesség körüli viták sokszor nem mentesek az ideológiai felhangoktól és az adatokkal alá nem támasztott véleményektől sem. Az egyik legelterjedtebb nézet szerint az egyházi iskolák diákjai azért teljesítenek jobban, mert már eleve válogatott közegből kerülnek ki: magasabb státusú diákok járnak az egyházi iskolákba és ennél fogva jobb iskolai eredményeket is produkálnak (Füller, 2010; Weiß – Preuschoff, 2004; 2006; Weiß 2011; 2012). Más kutatók, elsősorban Dronkers és szerzőtársai (Dronkers – Avram, 2009; Dronkers – Róbert, 2000), igyekeznek a diákok társadalmi háttérét adatszinten is nyomon követni. Úgy vélik, a nem állami szektor eredményességi előnye akkor is érvényesül, ha azonos háttérű diákok esetében vizsgálják azt, és a siker háttérét a szektor jellemzőiből fakadó különbségekben találják meg, elsősorban az iskolai klíma egyes tényezőiben (Corten - Dronkers, 2006; Dronkers- Róbert, 2000). Ugyanakkor tudjuk, hogy a PISA eredményességi mutatóival számoló kutatások nem képesek pontosan beazonosítani a fenntartót, csak a PISA (és egyébként az OECD által általában használt) fenntartói szektortipológiát ismerik (állami, állam által támogatott magán, független magán¹⁰), kivéve, ha saját adatokat is gyűjtöttek mellé, mint Claudia Standfest 2000-ben (Standfest – Köller - Schneepflug, 2005). Ezért ezek az adatelemzések alkalmasak arra, hogy trendeket megmutassanak és orientáljanak, de véleményünk szerint pontos válaszokat nem tudnak adni az egyházi oktatás eredményességével kapcsolatos kérdéseinkre.

Ezen tanulmányok többsége az egyházi iskolákat tehát egységesen kezeli, sőt néha más non public iskolákkal együtt vizsgálja. Kevesebb olyan tanulmány született, amelyek részletesebben elemzik a szektort, rámutatva

¹⁰ public, government dependent private, independent private

például a felekezeti eltérésekre. Részletesen kutatja a témát Jaynes, aki 41 tanulmány metaanalízisét végezte el azzal a céllal, hogy összehasonlítsa a protestáns és a katolikus iskolák hatékonyságát. Vizsgálatai azt mutatták, hogy ezen iskolák között nincsenek jelentős különbségek.

Szignifikáns eltérés mutatkozott ugyanakkor abban, hogy a katolikus iskolák diákjai a sztenderdizált teszteken teljesítettek jobban, míg a protestáns iskolák diákjainak a nem sztenderdizált eredményei voltak magasabbak.

Adatok, módszerek

A kutatásunkhoz a 2010-es és a 2015-ös OKM mérések eredményeit használtuk. Magyarországon 2008 óta minden 6., 8., és 10. évfolyamon tanuló diák kitölti a kompetenciamérés feladatlapjait és a szocio-ökonómiai státuszkérdőívet, valamint a tanulással kapcsolatos attitűdjeit feltáró háttérkérdőívet. A mérés több ponton hasonlít a PISA mérésre, de csak olvasás, szövegértés és matematika teszteket töltenek ki, valamint jelentős különbség, hogy ez a mérés populációs mintát használ, vagyis teljes körű a lekérdezés. A diákoknak szánt kérdőíveken kívül az iskolák vezetői is töltenek ki kérdőívet, nagyon gazdag háttérrel szolgáltatva az eredmények különböző mutatókkal való összevetéséhez. Ebben a kérdőívben a vezetők beszámolnak a diákjaik társadalmi háttéréről, az iskolában uralkodó egyes klímadimenziókról, a tanárok munkakörülményeiről, felvételi eljárásokról, stb. Az adatbázisok közül mi a 8. évfolyamon tanuló diákok adatait használtuk, valamint kizárólag az ISCED 2 szinten a tanító általános iskolák¹¹ adatait.

Az eredményesség vizsgálatakor fontosnak tartottuk, hogy a családi háttérrel kontrollált eredményességi változót helyezzük előtérbe, mivel Magyarországon rendkívül erős a családi háttér és az iskolai eredményesség közötti összefüggés. Ehhez mindkét évben végzett mérés adatain kiszámoltuk az országos regresszióhoz képest az iskolák reziduálisát, vagyis a regressziós egyenestől való eltérést, az attól való különbséget, és ezt használtuk eredményességi mutatóként. Ha a reziduális

¹¹ Néhány szerkezetváltó gimnáziumban is tanulnak nyolcadik évfolyamos diákok, az ő adataikat viszont kizártuk.

pozitív, akkor az iskola jobban teljesít, mint azt a diákkompozíciója alapján valószínűsíthetnék az országos regresszió alapján, ha pedig negatív, akkor rosszabbul szerepel.

A felekezeti iskolák alapvető jellemzői

A továbbiakban Pusztai fönt leírt (2014) hipotéziseit teszteljük. Amennyiben az egyházi iskolák arányának jelentős emelkedése tapasztalható bizonyos időszakokban, akkor igazolható ez a kijelentés, hogy a szektor bővült ugyan, de a szerkezete nem változott. Amennyiben a rendszer nőtt ugyan, de alapvetően a szerkezete nem változott, akkor beszélhetünk rendszerré szerveződésről. 2010-ben a legnagyobb fenntartótípus az önkormányzati szektor volt. A nyolcadik évfolyamon tanuló 104.266 diák kétharmada tanult önkormányzati iskolában, egyházi iskolában pedig 7688 diák, vagyis a tanulók 7.4%-a, (összesen 246 intézményben). Ha a 2015-ös adatbázisban vizsgáljuk a tanulók eloszlását a különböző fenntartók között, akkor azt látjuk, hogy az általános iskolások döntő többsége (83%-a) járt az állami intézményfenntartó (KLIK) intézményeibe, 13,6 %-a pedig 324 egyházi fenntartású intézménybe. Tehát mind az intézmények száma, mind a szektor részaránya jelentősen megnőtt az utóbbi néhány évben. Az intézmények felekezeti megoszlását az 1. táblázat szemlélteti. A táblázat harmadik oszlopában az adott felekezet arányát láthatjuk a teljes népességben a népszámlálási adatok alapján. Bár tudjuk, hogy egy adott felekezet iskola-felhasználói között nem csak annak a felekezetnek a hívei vannak, különösen a 2010-es változások óta (Pusztai, 2004), mégis érdekes, hogy melyek azok a felekezetek, amelyek az iskola fenntartásból a számarányukat meghaladóan veszik ki részüket.

Az 1. táblázatban láthatjuk, hogy a nagy iskolafenntartó felekezetek aránya nem változott jelentősen, de a telephelyeik száma lényegesnek növekedett a bővülési hullám során. Arányaiban nagyobb változást tapasztalhatunk a kisebb történelmi egyházak esetében (görögkatolikusok jelentős növekedése, evangélikusok kismértékű csökkenése), a legjelentősebb növekedés a kisebb protestáns felekezetek esetében tapasztalható. Különösen igaz ez a baptista egyházra, amely tulajdonképpen most lett számottevő iskolafenntartó. Továbbá belépett a

muzulmán egyház mint iskolafenntartó. Habár az egyházi besorolását elvesztő Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség működtet iskolákat, már nem tartjuk számon egyházi fenntartóként.

Láthatjuk, hogy hét felekezethez tartozik viszonylag jelentősebb számú iskola, néhány hívei tekintetében is kisebb felekezet pedig 1-2 intézményt tart fenn. A további elemzések során az egyetlen Krisna-tudatú hívők által fenntartott iskolát kizártuk az elemzésből, mert mindössze néhány diákot tanító intézmény, amely nem hasonlítható össze a nagyobb iskolákkal.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az egyházak milyen formában tartják fenn az iskoláikat. A katolikus felekezetek esetében az egyházmegye a fő fenntartó, valamint a római katolikusoknál a szerzetesrendek. Itt történt változás a bővüléssel, mert bár a szerzetesi iskolák számai is emelkedett, de kisebb arányban, így a 2010-es 64-34%-os arányról 2015-re 76-21%-ra változott az arányuk. A maradványszázalékhoz tartozó intézményeket a Kolping Oktatási és Szociális Intézményfenntartó Szervezet tartja fenn. A görögkatolikus iskolák fenntartója az egyházmegye. Az egyházi felépítésből adódóan a protestáns egyházak esetében elaprózódott iskolafenntartói hálózatot feltételeztünk. Ez különösen a református felekezet esetében volt így, ott a 2010-ben 82%, 2015-ben 80% volt gyülekezeti fenntartású, és 18 ill. 20% tartozott egyházkerületi fenntartásba, ami némiképp az egyházkerületek tudatosabb építkezését mutatja. Az evangélikusok esetében 58 százalék a gyülekezeti és 42% az egyházmegyei fenntartás, ez az arány nem változott lényegileg. A baptista egyházban történt a legnagyobb változás: míg 2010-ben az egyetlen baptista iskola gyülekezeti fenntartású volt, addig a 2015-ben átvett intézmények mind a Baptista Szeretetszolgálat működteti.

Az egyes felekezetek iskoláinak összehasonlítása során azt látjuk, hogy vannak bizonyos felekezet-specifikus jellemzők. A 2010-es eredményeket a függelék 3. táblázatában, a 2015-ös év eredményeit a 4. táblázatban közöljük. A vizsgálatra érdemes értékeket színi kiemelővel jeleztük. A nagyobb iskolalétszámmal rendelkező felekezetek adatainak böngészésekor láthatjuk, hogy azok átlagos jellemzői kiegyenlítettebbek, több településen jelen vannak, többféle intézménynagysággal dolgoznak, és országosan is szórta az elhelyezkedésük. Ezért a római katolikus és a református iskolákat külön vizsgáljuk. A katolikus iskolák esetében egy

mutató tér el az átlagtól, mégpedig az iskolanagyság: az érték azt mutatja, hogy a római katolikus iskolák nagyobb intézmények, mint az egyházi átlag. A református iskolák esetében azt figyelhetjük meg, hogy a diákok társadalmi háttere alacsonyabb az egyházi iskolák átlagához képest. A református iskolák jó része, ahogyan maga a reformátusság is, hátrányos helyzetű régiókban felülreprezentált (M. Császár 2016). Az elemzett adatok alapján is megfigyelhetjük ezt, de úgy tűnik, hogy ezekben a régiókban a kevésbé jó családi háttérű diákok is bekerülnek a református intézményekbe. Sokkal színesebb a kép a kisebb felekezetek esetében. Látjuk, hogy szinte minden szempontból a Magyar Evangéliumi Testvérközösség iskolái vannak a leghátrányosabb helyzetben, ugyanakkor a matematikai eredmények terén a vártnál jobban teljesítettek a diákjaik. A Hit Gyülekezetéhez tartozó iskolák pedig általában véve jó körülmények között dolgoznak, jobb háttérű gyerekekkel, nagyobb településeken. Kettős a görögkatolikus iskolák helyzete, amelyek hátrányos helyzetű régiókban (Észak-Magyarország és Észak-Alföld) működnek, de az iskolában kifejezetten előnyös tanulási klíma uralkodott. Említésre érdemes még a két izraelita általános iskola, ahol a kompetenciamérés eredményei mind abszolút, mind a társadalmi összetétel alapján elvárt eredményei tekintetében sereghajtók.

A bővülés utáni mutatók

Az egyházi szektor 2011 után 130 új egyházi iskolával bővült, tehát csaknem megduplázódott az egyházi általános iskolák száma. Ennek oka nem az új iskolaalapítások, hanem a korábban települési fenntartóhoz tartozó iskolák átvétele volt. A változást az tette lehetővé (szükségessé), hogy a rendszerváltozás utáni években települési fenntartásba került iskolák működése között nagy lett a minőségkülönbség a ráfordított anyagi beruházások függvényében (amelyet elsősorban a település nagysága határozott meg). Emiatt az oktatásirányítás az állami fenntartásba vétel mellett döntött. Az állami intézményfenntartó központ viszont nem volt vonzó minden iskolának, és mivel az egyházak is lehetőséget kaptak az iskolák átvételére, sok helyen a közösség és az egyház, vagy bizonyos döntéshozók az egyházi iskola mellett tették le a voksukat (Polónyi, 2017; 2018). Így nőtt meg ugrásszerűen az egyházi iskolák száma. A 2. táblázat adataiból látható, hogy ez a bővítés egyértelműen a kisebb települések, a

hátrányosabb régiók egyház felé nyitását jelentette, amelynek következtében jelentősen nőtt a hátrányosabb helyzetű diákok számaránya a kibővült egyházi szektorban. Ezzel együtt romlott az iskolák eredményessége is, mind abszolút értelemben, mind az elvárt értékhez viszonyítottn.

A 2015-ös adatfelvétel mutatóit (ld. 4. táblázat), annak fényében kell tehát értelmeznünk, hogy a vizsgált szektor ilyen jellegű változásokon ment át, különös tekintettel a kisebb felekezetek iskoláira. Egyértelműen látszik, hogy az iskolaátvételek a baptisták, adventisták, pünkösdiék és az iszlám iskolák kifejezetten a hátrányos helyzetű térségek hátrányos iskolai kompozíciójú intézményei irányába, sőt, a mélyszegénységben élők felé fordultak. Az eredményesség tekintetében a pünkösdi és az iszlám iskolákban a fegyelem index magasabb, mint az egyházi átlag, a pünkösdi iskolákban a gyerekek motivációja is jobb, míg az egyetlen adventista iskolában a matematika hozzáadott érték kiemelkedő.

A nagyobb felekezetek és iskolafenntartók esetében most is azt látjuk, hogy nem jellemzőek rájuk a szélsőséges értékek. Ugyanakkor a 2010-es táblázattal összehasonlítva látjuk, hogy az a társadalmi összetétel index, amely a 2010-es évben még alacsonynak számított a többi egyházi iskolához viszonyítva, 2015-ben már javában a középmezőnyben szerepelt.

Összegzés

Leíró tanulmányunkban azt tűztük ki célul, hogy néhány felvetés és szakirodalmi megfontolások alapján bemutatjuk, hogy hogyan változott meg Magyarországon az egyházi iskolák szerkezete egy nagyarányú bővülési hullám következményeként. Egy szektor átalakulása mindig felvet újabb kérdéseket. Mi azt találtuk, hogy az egyházi szektor mind földrajzilag, mind társadalmilag a hátrányosabb helyzetű települések és csoportok felé nyitott. Ugyanakkor az újonnan átvett iskolák eredményessége még nem éri el a már régóta egyháziként működő intézményekét. A szektor vizsgálatát felekezetenkénti bontásban végeztük. Eredményeink azt mutatják, hogy bár a teljes szektor nem alakult át gyökeresen, 2011 előtt és ezután is a történelmi egyházak a fő iskolafenntartók, azonban más kisebb protestáns felekezetek is beléptek az

iskolafenntartók sorába, amelyek kifejezetten a mélyszegénységben élő diákok iskoláit tartják fenn.

Hivatkozott irodalom

- Altonji, J. G. – Elder, T. E. – Taber, Ch. R. (2005). Selection on Observed and Unobserved Variables: Assessing the Effectiveness of Catholic Schools. *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, 113(1), 151-184.
- Bacsikai, K. (2012). Egyházi iskolák a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In: Földvári M. – Nagy G. D. (szerk.) *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Szeged, Belvedere Meridionale. 253-270.
- Bacsikai, K. (2008). Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*. 108. (4) 359-378.
- Card, D. – Dooley M. D. – Payne, A. A. (2010). School Competition and Efficiency with Publicly Funded Catholic Schools. *American Economic Journal: Applied Economics*, American Economic Association, vol. 2(4), 150-76.
- Coleman, James S. (1981). Quality and Equality in American Education: Public and Catholic Schools. *Phi Delta Kappan*, 63(3), 159-64.
- Coleman, J. S., – Hoffer, T., – Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books
- Corten, R. – Dronkers, J. (2006). School Achievement of Pupils From the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private, Government-Independent Schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis. *Educational Research and Evaluation* 12(2), 179–208.
- Dronkers, J. – Avram, S. (2009). Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in Seven Countries. A reanalysis of three Pisa Data Sets. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 895–909.
- Dronkers, J. – Avram, S. (2014). Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in Seven Countries. A reanalysis of three Pisa Data Sets. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 895–909.
- Dronkers, J. – Avram, S. (2015). What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe?, *Comparative Education*, 51(1).
- Dronkers, J. – Róbert P. (2000). A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. *Educatio*, 14(3), 519–537.

- Figlio, D. – Ludwig, J. (2012). Sex, Drugs, and Catholic Schools: Private Schooling and Non-Market Adolescent Behaviors, *German Economic Review*, *Verein für Socialpolitik*, 13(4), 385-415.
- Füller, Ch. (2010). *Ausweg Privatschulen? Was sie besser können, woran sie scheitern*. Hamburg, Körber Stiftung.
- Grace, G. (2002). *Catholic schools: Mission, markets, and morality*. London: Falmer.
- Hermann, Z. – Varga, J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.) *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: TÁRKI
- Imre, A. (2005). A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, 14. 475-491.
- Inántsý-Pap, Á. (2017). A görögkatolikus fenntartású oktatási intézményekben tanuló diákok szüleinek iskolaválasztási döntései. In: Bacskai K. (szerk.) *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Debrecen: Egyetemi Kiadó.
- Jaynes, H. W. (2008). The Effects of Catholic and Protestant Schools: A Meta-Analysis. *Catholic Education* 2008/12. pp. 255-275.
- Mancebón, M. J. – Muñiz, M. A. (2008). Private versus Public High Schools in Spain: Disentangling Managerial and Programme Efficiencies. *The Journal of the Operational Research Society* 59(7), 892-901.
- Mancebón, M. J. et al. (2012). The Efficiency of Public and Publicly Subsidized High Schools in Spain: Evidence from Pisa-2006 *Journal of the Operational Research Society*, 63(11), 1516-1533.
- Morvai, L. (2017). The effectiveness of protestant secondary school students. *HERJ* 7 (2) 252-268.
- Nahalka, I. (2016). *Az Országos kompetenciamérés eredményeinek felhasználása a neveléstudományi kutatásokban*. m.a.
- Neuwirth, G. (2005). A felekezeti iskolák eredményességi és „hozzáadott érték” mutatói. *Educatio*, 5, 502-518.
- OECD (2009) PISA Data Analysis Manual. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809031e.pdf> (2010.03.15.)
- Polónyi, I. (2017). Finanszírozási libikóka. *Educatio*, 2017/4. 603-624.
- Polónyi, I. (2018). *Oktatási mozaik a 2010-es évekből*. Gondolat, Budapest.
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség*. Budapest: Gondolat.

- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai, G. (2014). Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio* 2014/1. 50-65.
- Pusztai, G. – Bacsikai, K. (2015). A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*. 2015/2. 39-49.
- Sikkink, D. (2012). Religious School Differences in School Climate and Academic Mission: A Descriptive Overview of School Organization and Student Outcomes. *Journal of School Choice*, 20-39.
- Standfest, C. – Köller, O. – Scheunpflug, A. (2005). *Leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen*. Münster, Waxman
- Weiß, M. (2011). *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Friedrich-Ebert Stiftung, Berlin.
- Weiß, M. (2012). Bessere Qualität der Schulbildung durch Privatschulen? In: Heiner, Ullrich & Strunck, Susanne (Hrsg.): *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Springer, Wiesbaden. 189–200.
- Weiß, M. – Preuschoff, C. (2004). Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich. In: Schümer, G.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 39–71.
- Weiß, M. – Preuschoff, C. (2006). Gibt es einen Privatschuleffekt? Ergebnisse eines Schulleistungsvergleichs auf der Basis von Daten aus PISA-E. In: Weiß, M. (Hrsg.): *Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie*. Berlin: Dunker & Humblot. 55–72.

Táblázatok

1. táblázat. Az egyházi iskolák aránya 2010-ben és 2015-ben.

	a fenntartott iskolák aránya az egyházi iskolák között 2010-ben % (telephelyek száma)	a fenntartott iskolák aránya az egyházi iskolák között 2015-ben % (telephelyek száma)	a felekezet aránya népességben (2011) %
Római katolikus	52,4 (129)	51,9 (168)	37,1
Görögkatolikus	1,6 (4)	3,7 (12)	1,8
Ortodox	0,4 (1)	0,6 (2)	0,1
Református	29,7 (73)	28,4 (92)	11,6
Evangélikus	7,7 (19)	5,2 (17)	2,2
Baptista	0,4 (1)	5,9 (19)	0,2
Hit Gyülekezetéhez tartozó	2,4 (6)	2,2 (7)	0,2
Pümkösi	0	0,9 (3)	0,1
Adventista	0	0,3 (1)	0,1
Magyarországi evangéliumi testvérközösség ¹²	3,3 (8)	0	n.a.
Ökumenikus	1,2 (3)	0	-
Izraelita	0,8 (2)	0	0,1
Iszlám	0	0,6 (2)	0,1
Krisna-tudatú	0	0,3 (1)	0,1

¹² Az iskolák még működnek, de már nem számítanak egyházi fenntartásúnak, mert a Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség már nem egyház státuszban működik.

2. táblázat. A régi egyházi szektor (2010-ben már egyházi fenntartásban lévő iskolák) és az új egyházi szektor (2010 után lett egyházi fenntartású, vagy újonnan alapított) mutatóinak összehasonlítása a 2015-ös OKM adatok alapján.

	régi	új
Település típusa	2,1	1,7
Régió	4,3	5,1
Iskolanagyság az évfolyam létszáma alapján	2,0	2,0
A telephely tanulói összetétel indexe	2,3	-1,8
A telephely tanulási nehézségekkel küzdők indexe	,9	,4
A telephely fegyelem indexe	2,6	2,3
A telephely motivációs indexe	1,7	,3
A telephely tanulóinak átlagos képességpontja - matematika	1638,2	1560,0
A telephely tanulóinak átlagos képességpontja - szövegértés	1597,4	1517,5
Elvárt értéktől való eltérés matematika	20,9	-10,0
Elvárt értéktől való eltérés szövegértés	28,9	4,4
Elemsszám	165	130

3. táblázat. A 2010-es OKM mérés egyházi iskolákra vonatkozó néhány adata
felekezetenkénti bontásban (zárójelben az intézmények száma).

	római katolikus (129)	görögkatolikus (4)	ortodox (1)	református (73)	evangélikus (19)
Település típusa ¹³	2,5	2,5	1,0	2,1	2,5
Régió ¹⁴	3,3	5,8	3,0	4,2	3,7
Iskola-nagyság ¹⁵	2,1	1,8	1,0	1,8	2,1
A tanulói összetétel indexe ¹⁶	3,2	1,2		1,7	3,1
A tanulási nehézség-ekkel küzdők indexe ¹⁷	,9	1,4	,4	,8	1,0
Fegyelem indexe ¹⁸	2,4	3,8	-2,0	3,1	,7
Motivációs indexe ¹⁹	1,7	3,5	,0	1,9	,7
Tanulók átlagos képesség-pontja – matematika	1646	1557	1758	1613	1646
Tanulók átlagos képesség-pontja – szövegértés	1627	1588	1591	1579	1637
Elvárt értéktől való eltérés matematika	25,9	-3,5		-1,9	22,4
Elvárt értéktől való eltérés szövegértés	36,7	59,7		1,2	44,0

¹³ A magasabb érték jelenti a nagyobb települést.

¹⁴ A magasabb érték jelenti a hátrányosabb helyzetű régiókat.

¹⁵ A magasabb érték jelenti a nagyobb iskolákat.

¹⁶ A magasabb érték az előnyösebb családi hátteret jelenti.

¹⁷ A magasabb érték jelenti az arányaiban kevesebb tanulási nehézséggel küzdő jelenlétét.

¹⁸ A magasabb érték jelenti a kedvezőbb fegyelmi mutatókat.

¹⁹ A magasabb érték jelenti a kedvezőbb motivációs mutatókat.

	baptista (1)	Hit Gyülekezetéhez tartozó (6)	izraelita (2)	evangéliumi (3)	Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség (8)
Település típusa ²⁰	1,0	3,3	4,0	2,7	2,0
Régió ²¹	4,0	3,5	,0	2,7	4,5
Iskola-nagyság ²²	1,0	2,2	1,5	1,0	1,0
A tanulói összetétel indexe ²³	5,4	2,0	2,5	2,0	-9,6
A tanulási nehézség-ekkel küzdők indexe ²⁴	-,5	1,3	-2,3	,1	-2,0
Fegyelem indexe ²⁵	1,0	3,2	,0	4,0	,8
Motivációs indexe ²⁶	3,0	1,7	4,0	2,3	-2,0
Tanulók átlagos képesség-pontja – matematika	1778	1682	1450	1679	1543
Tanulók átlagos képesség-pontja – szövegértés	1695	1680	1477	1689	1460
Elvart értéktől való eltérés matematika	133,2	64,5	-160,5	61,8	77,8
Elvart értéktől való eltérés szövegértés	79,3	99,8	-82,7	109,3	18,7

²⁰ A magasabb érték jelenti a nagyobb települést.

²¹ A magasabb érték jelenti a hátrányosabb helyzetű régiókat.

²² A magasabb érték jelenti a nagyobb iskolákat.

²³ A magasabb érték az előnyösebb családi hátteret jelenti.

²⁴ A magasabb érték jelenti az arányaiban kevesebb tanulási nehézséggel küzdő jelenlétét.

²⁵ A magasabb érték jelenti a kedvezőbb fegyelmi mutatókat.

²⁶ A magasabb érték jelenti a kedvezőbb motivációs mutatókat.

4. táblázat. A 2015-ös OKM mérés egyházi iskolákra vonatkozó néhány adata felekezetenkénti bontásban (zárójelben az intézmények száma)²⁷.

	római katolikus (168)	görögkatolikus (12)	ortodox (2)	református (92)	evangélikus (17)
Település típusa	1,95	2,17	1,50	1,86	2,29
Régió	4,55	5,75	3,00	4,71	5,00
Iskolanagyság	2,02	2,25	1,00	2,03	2,35
A tanulói összetétel indexe	,9	-2,7	,5	1,2	3,7
A tanulási nehézségekkel küzdők indexe	,7	,5	,3	,8	,8
Fegyelem indexe	2,6	3,1	3,0	2,8	2,8
Motivációs indexe	1,3	,9	1,0	1,6	1,8
Tanulók átlagos képességpontja - matematika	1606	1575	1685	1622	1656
Tanulók átlagos képességpontja - szövegértés	1565	1534	1654	1578	1605
Elvárt értéktől való eltérés matematika	2,5	11,8	87,4	16,9	37,9
Elvárt értéktől való eltérés szövegértés	11,6	26,8	110,4	26,3	34,7

²⁷ Az értékek magyarázatát ld. a fenti táblázatnál.

	baptista (19)	Hit Gyülekezetéhez tartozó (7)	pünkösdi (3)	adventista (1)	iszlám (2)
Település típusa	1,47	2,43	2,00	1,00	2,50
Régió	4,84	5,57	3,00	6,00	5,00
Iskolanagyság	2,11	1,71	1,00	2,00	1,00
A tanulói összetétel indexe	-5,3	-,7	1,0	-4,5	-5,7
A tanulási nehézségekkel küzdők indexe	,1	1,1	-,7	1,6	-2,6
Fegyelem indexe	-,5	,3	4,7	2,0	4,5
Motivációs indexe	-2,7	-,5	2,7	-3,0	-1,5
Tanulók átlagos képességpontja - matematika	1490	1617	1583	1603	1496
Tanulók átlagos képességpontja - szövegértés		1576	1554	1456	1435
Elvárt értéktől való eltérés matematika		33,4	-20,0	63,7	-29,8
Elvárt értéktől való eltérés szövegértés	,61	1469,2	4,5	-22,1	-27,7

Mobilitás és integráció

Hallgatói integráció a felsőoktatás másodmezejében

Absztrakt

Tanulmányunkban a felsőoktatás részdíjs képzéseiben tanuló hallgatókat vizsgáljuk. Arányuk a magyar felsőoktatásban intenzíven növekedett az expanziós hullámokkal szinkronban, az elmúlt évtizedben azonban jelentős csökkenésnek lehetünk tanúi. A felnőtt korban diplomát szerzők továbbtanulási hajlandóságának visszaesésére több magyarázat született, tanulmányunkban leginkább az intézményi integráltságukat figyeljük meg. A levelező tagozat sorsának alakulásával e kötet megszólítottja számos elemzésében foglalkozott, ily módon is tisztelgünk Polónyi professzor úr sokrétű munkássága előtt.

Kulcsszavak: felsőoktatás, levelező tagozat, hallgatói társadalmi integráció

Abstract

In our study, we investigate students studying part-time training in the tertiary education. Their ratio in the Hungarian higher education increased intensely parallelly with the expansion waves; however, we can see a significant decrease in the last decade. Several explanations can be found regarding the decline in the willingness to higher educational study in adulthood. In our study, we mostly observe their institutional integration. With the future of the correspondence training, the addressed person of the volume has a great number of analyses. In this regards, we pay tribute to the diverse work of Professor Polónyi.

Keywords: higher education, correspondence training, students' social integration

Bevezetés

A nem hagyományos hallgatók némely csoportja, így a felnőtt hallgatók is, számarányait tekintve az elmúlt évtizedekben ugyan elvesztette nem tradicionális jellegét, miközben összetételét és jellemzőit figyelembe véve továbbra is megőrizte azt. A nem hagyományos hallgatók megjelenése és későbbi nagyszámú beáramlása a felsőoktatási intézményeket több területen (pl. integráció, oktatói munka, adminisztráció) válaszlépésre készítette a felsőoktatási intézményeket, de a heterogenizálódás – különösen az elitképzésre berendezkedett egyetemek esetében – elzárkózást, esetleg közömbösséget váltott ki, hasonlóan a tömegképzéssé formálódó felsőoktatás egyéb jelenségeihez (Abrahamsson, 1984; James, 1995; Polónyi, 2012; Hrubos, 1999; 2002). Polónyi (2012a) a tömegesedés következményeiből vezeti le a korábbi elithez képest sokfajta értékkel bíró társadalmi csoportok megjelenését, amelyben tetten érhető a gazdaság új igénye is: már nem csak az akadémiai világ utánpótlására kell berendezkedni, hanem az ipar, az üzleti világ is kéri a jól képzett munkaerő-utánpótlást.

A felsőoktatás részidős képzéseiben tanulókat nem hagyományos hallgatóknak tekintjük. Közös jellemzőjük, hogy nem közvetlenül az érettségi után tanultak tovább, gyakran család és/vagy munka mellett szereznek diplomát, nagy hányaduk alacsonyabb társadalmi státusú, karriertervük elsősorban nem az akadémiai törekvéseiken nyugszik, integráltságuk kevésbé sikeres a felsőoktatási térben (Clark - Anderson, 1992; Kasworm, 1993; Kozma, 2004; Pusztai, 2011; Polónyi, 2014; Schuetze - Slowey, 2000).

A részidős képzéseken résztvevők leginkább a levelező tagozaton tanulnak, a felvettek száma (de a jelentkezők száma is) ingadozó, helyenként stagnáló volt az elmúlt egy-másfél évtizedben. Ennek okait többek között a Bologna-rendszer bevezetésében, a képzési szerkezet és finanszírozás átalakulásában, a képzési tartalmak és követelmények megváltozásában, demográfiai tendenciákban, a gazdasági válság kialakulásában és a korábban továbbtanulásukat elmulasztók létszámának csökkenésében látják (Derényi, 2012; Polónyi, 2002; 2014; Veroszta, 2016). Polónyi (2012b) szerint a korábban elhalasztott továbbtanulási igények kifulladására és az új kétszintű rendszer bevezetése találkozott a

2006 körüli mélyponton. Temesi (2016) az extenzív források kimerülését tárgyalva kilátásba helyezi, hogy a tömegesedés egyik forrása (ti. a nem nappali képzésben tanulók) esetében új tényező már nem várható, de megjelenhet egy állandó többlet, amely az egész életen át tartó tanulásra törekszik. Forray és Kozma (1999) ezt egyfajta negyedik fokozatként aposztrofálja, ahol a folyamatos tanulás iránti tömeges igény kikényszerítheti az oktatáspolitikák megváltozását is.

Tanulmányunkban nem makroszintről szemléljük a részidős, ezen belül levelező tagozatos hallgatók felsőoktatásban történő részvételét, de nem is intézményi megközelítésben tesszük ezt.²⁸ A hallgatói társadalom közegében figyeljük meg e nem hagyományos tanulói csoport jellemzőit, kiindulva a képzésbe történő bekapcsolódásuk indítékaiból, a továbbtanulási döntéseikből, leginkább fókuszálva az egyetemi miliőben kialakult kapcsolataikra, integráltságukra.

A hallgatói lemorzsolódás problémája a levelező tagozatosok esetében is jelen van, habár körükben már a belépésnél erős szelekció mutatkozik a kitartást és elkötelezettséget illetően (gondolva a tanulási döntés összetettségére, amelynek során mérlegelniük kell pl. a tanulmányok összeegyeztethetőségét munkavégzésükkel, családi szerepeikkel). A hazai és nemzetközi szakirodalom a lemorzsolódás számos típusát definiálja, illetve különböző okait tárja fel (Aina, 2013; Chen, 2012; Fehérvári, 2015; Fenyves et al., 2017; Munro, 1981; Tinto, 1975). A levelező tagozaton általában a hallgató kezdeményezése nyomán indul meg a lemorzsolódás (jellemzően passzív félévek igénybe vétele pl. munkahelyi, magánéleti, egészségügyi esemény miatt). Sikertelen jegyszerzési kísérletek utalhatnak arra, hogy a levelező tagozatra beiratkozó (különösen első diplomáját szerző) nem kompetens azokban a tanulásmódszertani, tanulástechnikai folyamatokban, amelyek a felsőoktatási tanulmányokat jellemzik. A tanulmányok alatt megélt kudarcok alkalmasságukban elbizonytalaníthatják a felnőtt hallgatókat, vagy éppen a szakválasztás helyességét kérdőjelezhetik meg. A továbbtanulási döntést követő tanulási elköteleződés, attitűd, elzántság abban az esetben is gyakorta gyengül, ha az egyén életének más szféráira kell átmenetileg vagy huzamosan átcsoportosítani rendelkezésre álló erőforrásait (idő, figyelem, pénz stb.).

²⁸ Erről, illetve a tanulmány szűkebb témájáról is ld. Engler 2017.

Az említett nehézségek, akadályok nem feltétlenül kényszerítik a hallgatókat az iskolapad elhagyásra; a felsőoktatási intézmény, az adott szak, a tanulói közösség nagyban hozzájárulhat hátrányok leküzdéséhez, az akadályok felszámolásához, a megfelelő tanulási aspiráció kialakulásához vagy fenntartásához. Tanulmányunkban nem a lemorzsolódás jelenségével foglalkozunk a részidős képzésben, hanem annak egyik lehetséges megelőzési formájáról, az akadémiai és tanulói közösségbe történő hatékony bevonódásról.

Kérdésünk, hogyan tudnak a hagyományos diákságtól eltérő életkorral, életkörülménnyel, szakmai tapasztalattal és tudással rendelkező hallgatók beilleszkedni egy olyan akadémiai világba, amely elsődlegesen nem az ő oktatásukra, képzésükre rendezkedett be. Lehet-e egyáltalán általánosságban kezelni ezt a hallgatói csoportot, vagy rendelkeznek olyan specifikumokkal, amelyek az eredményességükre, integráltságukra is hatással vannak?

Hipotézisünk szerint a hallgatói egyéni bemeneti jellemzői (pl. alapvégzettség, származási háttér, korábbi iskolai tapasztalat stb.) a tanulmányok folyamatára is hatással lesz. Feltételezzük, hogy a hallgatói kapcsolatok rajzolata, és ennek következtében a hallgatói bevonódás az akadémiai térbe a levelező tagozaton kisebb mértékű a képzés adottságaiból következően (leginkább a ritkább oktatói-hallgatói, valamint hallgatók közötti személyes találkozások miatt). Feltételezzük továbbá, hogy a jelentkezés idején fennálló tanulási motiváció, elkötelezettség a sikeres tanulmányi folyamat mellett a hallgatói létben történő „feloldódást”, hatékony együttműködést is befolyásolja, ami szintén a hallgatói eredményesség egyik összetevője.

Hallgatói csoportok az akadémiai térben

A kérdések és hipotézisek megválaszolásához egy 2013-ban végzett regionális kutatás adatait használjuk fel.²⁹ A kérdőíves felmérés során a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Szolnoki Főiskola

²⁹ Az empirikus felmérés az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás (2012-2016) keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

levelező tagozatos hallgatóit kerestük fel. A Debreceni Egyetemen 5 845 fő részidős képzésben tanulóhoz jutott el a kérdőív, a Nyíregyházi Főiskolán 2 814 fő kapta meg a kérdőívet, a Szolnoki Főiskolán 1 122 hallgató. A teljes körű megkérdezés során összesen 9 781 hallgatót vontunk be a vizsgálatba a régióban, a visszaérkezett és értékelhető kérdőívek száma 1092.

A felnőttkori tanulási döntés az emberi erőforrásba történő beruházás legelső és legfontosabb mozzanata. A mintánkba került hallgatók tanulási indítékainak megismerése céljából klaszterelemzést végeztünk. Az elemzésbe 21 olyan változót vontunk be, amelyek a továbbtanulási döntés pillanatára vonatkozó tanulási motívumokat tartalmazzák. A bevont változók között vannak primer motívumok (tanulás iránti vágy, szellemi karbantartás, szak iránti érdeklődés, tudás gyarapítása, meglévő ismeretek fejlesztése), közvetlen környezet részéről érkező indítékok (szülők és társak ösztönzésének mértéke, megfelelés és önbizalom, a korábbi hátráltató tényezők eltűnése), valamint munkahelyi elvárások (magasabb pozíció megszerzése, munkahely megtartása, munkahely előírása, könnyebb elhelyezkedés). Az elemzéshez felhasználtuk továbbá a tanulás helyszínének megválasztásánál szerepet játszó tényezőket (intézmény presztízse, lakóhely és a munkahely földrajzi közelsége, ismerősök ajánlása és véleménye).³⁰ A klaszteranalízis során négy, jól körülhatárolható csoport rajzolódott ki, ezeket a következő elnevezésekkel illettük: *korrigálók, elkötelezettek, innovatívak, kívülállók*.

A *korrigálók* csoportjába tartozó hallgatók (a minta 23%-a) leginkább az elmaradt továbbtanulást pótolták, vagy korábbi tanulási döntésüket módosították új szakmai irány választásával. Százfokú skálán megjelölt

³⁰ A klaszterelemzésbe bevont változók (ötfokú skálán átlagértékkel): munkahelyi elvárás; magasabb pozíció megszerzése; munkahely megtartása; házastársam, partnerem ösztönzése; szüleim ösztönzése; szak iránti érdeklődés; szellemi frissesség megtartása; saját magamnak való bizonyítás; általában szeretek tanulni; új kapcsolatok kialakítása; tudás gyarapítása; meglévő ismeretek fejlesztése, specializáció; önbizalmat ad; most tudtam beütemezni az életembe a tanulást; diplomával könnyebb boldogulni; fiatalkori továbbtanulás elmaradásának pótlása; az intézmény presztízse, elismertsége; ismerősök véleménye az intézményről; a lakóhely közelsége az intézményhez; a munkám a régióhoz köt, előny, ha itt végzek; kollégáim, ismerőseim is ide járnak, jártak.

motivációs szintjük átlagosan 62, amely – mint látni fogjuk – nem mondható kiemelkedőnek. A klaszter átlagéletkora a legmagasabb (37 év). Esetükben minimális a környezet (szülő, társ, barát, kolléga, ismerős) befolyása a továbbtanulásra vagy az intézmény, szak választására.

Az *elkötelezettek* (28%) ezzel ellentétben erősen beágyazódtak a felsőoktatási intézménybe és annak környezetébe, igen erős regionális kötődés jellemzi őket. Esetükben kiemelkedő volt az az igény, hogy a lakóhely, a munkahely és a tanulás helyszíne közös földrajzi egységben legyen. Az intézmény megválasztásában ugyanakkor lényeges döntési alapként szolgált az egyetem vagy főiskola presztízse, emellett nagy szerephez jutott a környezetük (a kollégák, barátok véleménye) Tudásukat és képességeiket lokálisan kívánták hasznosítani, kiemelkedően fontos motivációjuk a munkahely megtartásának igénye. A szubjektíven (százfokú skálán) meghatározott motivációs szintjük kiemelkedő, 80 pontot ért el átlagosan. Életkorukat tekintve a teljes minta átlagához (34 év) ők állnak a legközelebb 35 évükkel (illetve az innovatívak 33 átlagéletkorral).

Az *innovatívak* csoportjába sorolt hallgatókat (27%) nagyon erős primer motivációs bázis jellemzi. A tanulás szeretete, a szakmai fejlődés igénye, a szak iránti érdeklődés kiemelkedően magas átlagot ért el a motivációs rangsorban. A belső indítékok erős céltudatossággal párosulnak, önfejlesztés igényével, megújuló és újító szándékkal vesznek részt a felsőoktatásban. A csoport átlagos motivációs szintje az előző társasághoz hasonlóan kiemelkedően magas (80 pont körüli).

A *kívülállók* klaszternév a felsőoktatási és regionális integráció hiányára utal. Az itt megjelenő hallgatók (a minta 22%-a) esetében a felsőfokú továbbtanulás oka nehezen tárható fel: nem látunk meghatározó karrierhez köthető indítékot, a családtagok és ismerősök ösztönzése elhanyagolható mértékű, a belső motiváció átlag alatti (1,7-2 a négyfokú skálán). A legmagasabb átlagértéket felvett motívum ebben a csoportban a lakóhely közelsége, mint az intézményválasztás indoka (2,9). A regionális vonzódás egyéb oldalon nem mutatható ki, kettes átlagmutató alatt szerepelnek az ide vonatkozó változók (pl. kötődés, tervek területén). Úgy tűnik, a felsőoktatás világában sem találták a helyüket, ebben a csoportban a legalacsonyabb a hallgatói közösségbe tartozás igénye (1,5), és

alacsonyra értékelték a tanulás iránt érzett vágyat. Itt találjuk a legfiatalabb hallgatókat, az átlagéletkor 31 év. A hallgatók motivációs önértékelése ebben a csoportban a legalacsonyabb, mindössze 44 pont a százfokú skálán.

Hallgatói társadalmi integráció

A tanulótársakkal fenntartott kapcsolat szintén meghatározó tényezője a felsőoktatási integrálási folyamatnak, ugyanakkor a szükséges tudás és képességek átadása mellett az akadémiai közösségekben született kapcsolatok jelentős szerepet kaphatnak a tudás gyakorlati felhasználásában és a tanulóhoz való viszonyban (Heuser, 2007).

Kérdőíves vizsgálatunkban felfigyeltünk az egyetemen és főiskolán kialakult (vagy ki nem alakult) társas interperszonális viszonyokra, azok hatására a tanulmányokra. A csoporttársakkal történő kapcsolattartást a kívülállók valamennyivel nagyobb akadályként ítélték meg, mint a többi válaszadó ($p=0,03$), azonban így sem jelent komoly nehézséget számukra (ötös skálán 2,0). A találkozások tudatos keresése azonban már ebben a csoportban a leginkább problémás terület. A kívülállók közel fele, 44%-a soha nem ül össze csoporttársaival tanulni, a többi csoportnál ez az arány 24-34% között mozog ($p=0,000$) (1. táblázat).

Szintén a kívülállók csoportjába tartozó hallgatók igénylik a legkevésbé az olyan szakmai programokon való részvételt, ahol hasonló érdeklődésűekkel találkozhatnak (pl. műhely, konferencia, szaknap): 52%-uk ezt határozottan elutasítja, még a többi hallgató 30%-a teszi ugyanezt ($p=0,000$). Mindezek mellett a kívülállók ítélik meg leginkább a levelezős hallgatók közötti kapcsolatot úgy, hogy az meghatározóan gyengébb, mint a nappalisoké ($p=0,000$). Mindez arra utal, hogy azok a hallgatók, akik alapvetően külső kényszer hatására kezdték el tanulmányaikat, és mindebben kevés támogatást kapnak, nem keresik a közösség erejét. Nem kívánják kihasználni a tanulói közösségben rejlő muníciót, amivel javíthatnának a hozzáférési esélyeiken és a kirekesztett állapotukon.

Az innovatívok csoportjába tartozó hallgatók az előző csoport jellemzőinek ellentétét mutatják. Számukra okoz a legkisebb problémát hallgatótársaik elérése, a velük való állandó kapcsolattartás ($p=0,003$). Az

1. táblázatban látható, hogy mindössze egyhuszaduk állítja, nem tanult még együtt társaival, 60%-uk viszont alkalmanként megteszi ezt. Ezzel az aránnyal a legaktívabb hallgatói közösséget jelentik. Valószínűleg éppen ezért nem érzik úgy, hogy a nappali tagozaton áthatóbbak lennének ezek a kötelékek, erősebb lenne az összetartás: 70%-uk elutasítja ezt a vélekedést, még a többi csoport 40-50%-ban elfogadja a nappalis hallgatók erősebb kohézióját ($p=0,000$). Sőt, ennek a csoportnak a tagjai igényelnék leginkább, hogy a részidős képzésben tanulók olykor részt vehessenek a teljes időben tanulók óráin: csaknem 60%-uk nyilatkozott ekképpen, amíg a többi csoport 45-50%-kal határozottan elutasítja ezt a felvetést ($p=0,000$). Úgy tűnik tehát, hogy a tanulásba komolyan investáló, erős belső motivációval érkező hallgatók nem csupán a tudás felhalmozására töreksenek, hanem kooperatív módon kívánnak osztozni a tanulás élményében.

Hasonlóan gondolkodnak az elkötelezettek csoportjába tartozó hallgatók. Az 1. táblázatban látottakból úgy tűnik, mintha kevésbé ragaszkodnának a közös tanulási élményekhez. A kérdőívben szereplő, személyes kapcsolatokra vonatkozó kérdésekből azonban egy másfajta megközelítésből látjuk a személyes kapcsolatok fontosságát megnyilvánulni. A tanulási döntéshozatalban kiemelkedő szerephez jutott a környezet, amikor is az itt megjelenő hallgatók számára kiemelkedően fontos volt az, hogy kollégáik vagy ismerősek is az intézmény hallgatói voltak (2,8 szemben a többi csoport 1,4-1,5 átlagával), illetve az alumnusok értékelése a választott intézményről (2,8 szemben a 2-2,2-es átlaggal) ($p=0,000$).

A tanulás megkezdésében ebben a csoportban jelentett a legmeghatározóbb indítékot az, hogy az egyetemi, vagy főiskolai évek alatt új kapcsolatok kialakítására nyílik lehetőség. A csoporttársakkal való kapcsolattartást azonban kissé nehezen megoldhatónak ítélik meg (hasonló mértékben, mint a kívülállók). A problémák ellenére azonban igyekeznek megvalósítani a tanulói együttműködést, mint ez az előző táblázatban is látszik. Ezen kívül ők igénylik leginkább, hogy a felsőoktatási intézmény tudományos programjain (pl. konferencia, szaknapok, műhelyviták) részt vehessenek (2. táblázat). Mindebből kiolvasható, hogy a kívülállókhoz hasonló nehézségekkel küszködő

elkötelezettek igyekeznek kitörni az elszigeteltségből, annál is inkább, mert nagy elvárásokkal indultak e téren tanulmányaiknak.

A kívülállók, mint láttuk, nem tesznek kísérletet a hallgatói közösségekbe való tartozáshoz, de az akadémiai közösség sem vonzza őket: a csoport fele elutasítja a tudományos rendezvényeken való részvételt, ugyancsak 50%-uk biztos abban, hogy nem kíván nappali tagozaton meghirdetett kurzusokat látogatni. Az innovatívokhoz képest mindebben más indítatást érződik. Az innovatív hallgatók a tanulás köré szervezik társas kapcsolataikat, még az elkötelezettek inkább a közösségüket igyekeznek a tanulás világához igazítani.

Kérdésünk, hol foglalnak helyet ebben a tanulói közösségi térben a korrigálók csoportjába tartozó hallgatók. A társaikkal való kapcsolattartást a többi csoporthoz képest közepes nehézségűnek találják, azonban az innovatívokhoz hasonló gyakorisággal keresik lehetőségét az intézményi társas dialógusoknak. Ugyanakkor úgy vélik, hogy hátrányosabb helyzetben vannak e tekintetben, mivel nincs olyan összetartó erő a levelező tagozaton, mint a teljes időben tanulóknál (innovatívoknál az ezzel a megállapítással való egyetértés mértéke átlagosan 2, a korrigálóknál 2,4). Az egyetemi, főiskolai közösség életbe történő bekapcsolódás elvi lehetőségét nagyobb mértékben utasítják el, mint az innovatív hallgatók: utóbbiak 37%-a biztosan nem venne részt nappali tagozaton meghirdetett kurzusokon, még a korrigálók 44%-a ódzkodik ettől. A tudományos jellegű rendezvényeken azonban már közel hasonló arányban jelennének meg.

Úgy tűnik tehát, hogy a jellemzően első diplomájukat szerző, korábbi felsőoktatási tapasztalatokkal nem rendelkező korrigáló hallgatók keresik a helyüket az akadémiai közösségekben. Igyekeznek minél több alkalmat találni a tanulással összefüggő együttlétre (közös tanulás) vagy a tudományközpontú összejövetelekre (konferencia stb.). Viszonyulások azonban sztereotípiaszerűen közelíti meg az oktatás világát, a tanulói kapcsolatok mennyiségét tartják kapcsolatépítő tényezőnek, de magatartásukban érződik a minőségre való törekvés is.

Összegzés

Tanulmányunkban a levelező tagozatosok hallgatói integráltságát kíséreltük meg megfigyelni a társaikkal kialakított kapcsolataikon keresztül, figyelve arra, kik ők és honnan érkeztek a felsőoktatás világába. Klaszteranalízis segítségével négy különböző hallgatói csoport bontakozott ki a továbbtanulási szándékok és indítékok mentén. Az adatok elemzéséből kitűnik, hogy a kívülálló hallgatók mutatják a leggyengébb köteléket hallgatótársaikhoz. Ha megfigyeljük a tanulás elején megjelenő motívumsort, azt látjuk, hogy a kívülállók szinte egyáltalán nem kívántak új kapcsolatokat kialakítani, még a többi csoportnál gyengébb indítékként ez megjelent ($p=0,000$). Szintén szignifikánsan az ő esetükbe számított legkevesbé, hogyan vélekednek az alumnusok az adott intézményről ($p=0,000$). Mindemellett ők értnek egyet leginkább azzal az állítással, hogy a nappali tagozaton jobb és könnyebb az összetartás ($p=0,000$).

Megfigyelve ezeket az eredményeket, azt mondhatjuk, hogy a kívülállók klaszterébe tartozó hallgatók számára a tanulói közösség nem más, mint individuumok ad hoc együttléte. Ezek a hallgatók, akiknél legerősebb a kitűzött cél elérése, akik nehezen „szabadulnak el” munkájukból, mindössze a követelmények teljesítése miatt jelennek meg a tanulói térben. Nem igénylik a kötelek kiépítését, a hallgatói csoportokhoz való tartozást, de még a korábbi hallgatók véleményére, tapasztalataira sem kíváncsiak. Hozzájuk képest a korrigáló hallgatók inkább beépülnek a hallgatói térbe, de egyfajta helykeresés jellemzi őket. Ezt indokolhatnánk azzal, hogy nagy számban saját családdal rendelkeznek, ami kihúzhatja őket a közösségi aktivitásból. Azonban a hasonló háttérrel rendelkező elkötelezetteknel ezt nem látjuk megnyilvánulni, éppen ellenkezőleg, ők a legintegratívabbak. A korrigálók kevesebb eredménnyel járó igyekezete mögött inkább a tapasztalatlanságot sejtjük: kevés diplomást találunk köztük, nem járatosak a felsőoktatás világában. Ráadásul az ő esetükben telt el a leghosszabb idő az érettségi óta, az iskolapadba történő visszatérés a tanulói közösségek kialakításában is nehézséget jelenthet.

Az innovatívak és elkötelezettek hasonló erősségű kapcsolatokkal vesznek részt a felsőoktatási intézményekben kialakuló társas kapcsolatokban. Az elkötelezettek számára ez inkább a személyes, baráti kapcsolatokat jelenti, amelyben a közösségi tudásfelhalmozás inkább egyfajta kiindulópont a

kapcsolatháló bővítésére. Az innovatívak ezzel ellentétben a tudástranszfer köré szervezik egyetemi és főiskolai közösségeiket, az ismeretek bővítését közösségi módon érzik leginkább hatékony módon megvalósíthatónak.

Eredményeinkből kitűnik, hogy a felnőtt hallgatók nem hagyományos csoportját nem kezelhetjük homogén hallgatói társulásként. Többségük valóban úgy érzi, részidős képzésben kisebb az esélye a teljes bevonódásnak, azonban látjuk, hogy az integráltság igénye és mértéke több összetevő függvénye. Azonban leginkább nem a feltételezett társadalmi háttér befolyásolja a felsőoktatásba történő beilleszkedést, sokkal inkább a tanulási folyamat megkezdésekor tapasztalható attitűd, elkötelezettség. A négy hallgatói csoportból háromban igen kedvezőnek mutatkozott a tanulási aspiráció, amely a hallgatótársakkal kialakított kapcsolatokra is pozitív hatást gyakorol. A felsőoktatás számára is fontos eredmény, hogy a levelező képzésekbe bekapcsolódó hallgatók többsége erős motivációs bázissal érkezik, elkötelezett tudásgyarapítási szándékában, szakmai közösségeket épít a felsőoktatási térben – mindez a lemorzsolódás prevenciójának eszköztárába illeszkedik.

Hivatkozott irodalom

- Abrahamsson, K. (1984). Does the Adult Majority Create New Patterns of Student Life? Some Experiences of Swedish. *European Journal of Education*, Vol.19, No.3. 283-298.
- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education* Vol. 65. No. 4. 437-456.
- Chen, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Research in Higher Education*. Vol. 53, No. 5. 487-505
- Clark, F. – Anderson, G. (1992). Benefits adults experience through participation. *Continuing Higher Education. Higher Education* Vol. 24. No.4. 379-390.
- Derényi, A. (2012). A magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2010 között. In: Hrubos Ildikó – Török Imre (szerk.) *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban*. Budapest, Felsőoktatási Gazdasági Szakemberek Egyesülete. 44-72.

- Engler Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Budapest: Gondolat.
- Fenyves V., Bácsné Bába É., Szabóné Szőke R., Kocsis I., Juhász Cs., Pusztai G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány* 3. 5-17.
- Fehérvári A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány* 3. 31–47.
- Forray, R. K. – Kozma, T. (2009). Felnőttek a felsőoktatásban. In: Zrinszky László (szerk.): *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Budapest: Gondolat, 99-107.
- Heuser, B. L. (2007). Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, 37. 293-303.
- Hrubos, I. (1999). *A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás időszakában*. Educatio Füzetek. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Hrubos, I. (2002). Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 11. évf. 1sz. 96-106.
- James, D. (1995). Mature studentship in higher education: beyond a 'species' approach. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.16. No.4. 451-466.
- Kasworm, C. (1990). Adult undergraduates in higher education: a review of past research perspectives. *Review of Educational Research*. Vol. 60. No.3. 345-372.
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Munro, B. (1981). Dropouts from Higher Education: Path Analysis of a National Sample. *American Educational Research Journal*. Vol. 18, No. 2. 133-141
- Polónyi, I. (2002). *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris.
- Polónyi, I. (2012). Felsőoktatási rekrutáció a kora 2000-es években. In: Kun András István – Polónyi István (szerk.): *Az Észak-alföldi régió oktatási helyzete*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 60-81.
- Polónyi, I. (2014). A hazai felsőoktatási részüdős képzés néhány felvételi tendenciája és rekrutációs jellemzője, *Statistikai Szemle* 10. 892-918.

- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Schuetze, H. G. – Slowey, M. (2000). Traditions and new directions in higher education. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York: Routledge-Falmer. 3-24.
- Temesi, J. (2004). „Felsőoktatás-finanszírozási koncepciók az oktatáspolitikai döntések és a közgazdasági megfontolások tükrében.” In: Temesi József (szerk.) (2004). *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Budapest: Aula Kiadó.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, Vol. 45. No. 1. 89–125.
- Veroszta, Zs. (2016). A felsőoktatási továbbtanulási motivációk vizsgálata. In: Derényi András – Temesi József (szerk.): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Budapest: Oktatókutató- és Fejlesztő Intézet. 153-195.

Táblázatok

1. táblázat. A csoporttársakkal történő kommunikáció gyakorisága a tanulás kapcsán csoportok szerint, százalék.

	Soha	Alkalmanként	Gyakran
Korrigálók	34,6	54,7	10,6
Kívülállók	43,7	48,6	7,8
Elkötelezettek	24,2	62,3	13,5
Innovatívak	33,3	54,5	12,2

$p=0,000$

2. táblázat. A hallgatói csoportok részvételi szándéka tudományos rendezvényeken, százalék.

	Igen	Nem	Talán
Korrigálók	32,0	33,6	34,4
Kívülállók	24,9	51,8	23,3
Elkötelezettek	37,9	29,9	32,2
Innovatívak	35,1	31,6	33,3

$p=0,000$

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

*ELTE Neveléstudományi Intézet,
EKE Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet*

*Út a felsőoktatásba. Az Arany János Tehetséggondozó
Program*

Absztrakt

A tanulmány az oktatási egyenlőtlenségek, hátrányos helyzetű diákok oktatása kérdéskörével foglalkozik. Röviden utal a rendszerváltás utáni magyar közoktatás egyenlőtlenségi viszonyaira, amelyből egy beavatkozást emel ki és mutat be részletesebben. Az írás – egy 2017/2018-ban zajlott kutatás alapján - az Arany János Tehetséggondozó Program tanulóinak eredményességét, programmal kapcsolatos véleményét, tanulási és munkavállalási terveit mutatja be. Az elemzés arra keresi a választ, hogy a programban résztvevők családi hátrányait képesek-e leküzdeni.

Kulcsszavak: Arany János Tehetséggondozó Program, hátrányos helyzet, társadalmi mobilitás

Abstract

The subjects of the following research are the educational inequality and the education of disadvantaged students. It makes brief references to the imbalance conditions of the Hungarian general education after the regime change, of which one is highlighted and presented more detailed. This research presents the efficiency of students from the János Arany Talent Management Programme, their opinions about the programme and also their future learning and career plans. The analysis is asking whether the program participants can overcome by their family disadvantages.

Keywords: János Arany Talent Management Programme, disadvantage, social mobility

Bevezetés

A modern társadalmakban fontossá vált az az igény, hogy a társadalmi státuszt ne a család vagy születés (származás) határozza meg, hanem az egyéni teljesítmény. Az iskoláztatási esélyek egyenlősége a modern társadalmak alapeszményeként fogalmazódott meg (Hradil, 1995; Treiman, 1970). Ugyanakkor az első nemzetközi iskolai eredményességi vizsgálatok arra mutattak rá, hogy (Coleman, 1966), hogy a származásnak igen is fontos hatása van a teljesítményre. Ugyanezt állapították meg az első hazai vizsgálatok is. Ferge 1972-es kutatása szerint (1980), hogy a tanulmányi eredményekben erősen kimutatható a társadalmi meghatározottság, valamint, hogy az általános iskolai évek alatt a hátránnyal induló gyerekek hátránya tovább növekszik. Az elsődleges szelekciós rendszert felerősíti egy másodlagos szelekció is: az iskola képességek szerint homogenizálja a tanulókat. Ferge szerint ebből adódik a hátrányok növekedése az amúgy is hátrányos helyzetű csoportok számára. A hetvenes években további számos olyan tanulmány született, amely megerősítette azt, hogy az iskola nem képes leküzdeni a társadalmi egyenlőtlenségeket, sőt szelekciós mechanizmusai révén (például tagozatos, kisegítő osztályok) révén a kedvezőbb helyzetben lévő társadalmi csoportok érdekeit érvényesíti (Andor, 2001; Gazsó, 1979; Kozma, 1975; Róbert, 1986; 1991). Ez a helyzet a rendszerváltást követően sem változott, a magyar iskolarendszer újratermeli az egyenlőtlenségeket (Andor, 2001; Berényi – Berkovits – Erőss, 2008; Gazsó, 1999; Liskó - Fehérvári, 1996; 1998). Ugyanakkor a kétezres évek eleje óta – a PISA-vizsgálatok révén- már azt is tudjuk, hogy a származás, családi háttér tanulói teljesítményre tett hatása nemzetközi szinten is extrém mértékűnek számít, ráadásul az elmúlt hat mérési hullám eredményei nem mutattak ezen a téren jelentős elmozdulást.

A rendszerváltás óta az oktatási egyenlőtlenségek kezelésére különféle oktatáspolitikai beavatkozások születtek, de csak a 2000 évek elején indultak olyan jelentősebb programok, amelyek nagyobb intézményi kört céloztak meg és számottevő forrást is igényeltek, és melyeket eleinte hazai, majd később Uniói forrásból finanszíroztak (Györgyi, 2015; Varga, 2016). A beavatkozásoknak egyike sem tudott tartósan fennmaradni és az oktatási rendszerbe integrálódni. Így például az Integrációs Pedagógiai

Rendszer modellje kedvező eredményeket mutatott egyes intézmények szintjén, mégsem jutott el a rendszerszintű alkalmazásig (Varga, 2016). Kutatási eredmények szerint (Györgyi, 2015) téves volt az a feltételezés, hogy elég nagyszámú intézmény bevonása elégséges a rendszerszintű változások eléréséhez. Ezt több minden is gátolta, így a területi lefedettség aránytalanságai, a fenntarthatóság problémája, a beavatkozások kutatásának, értékelésének, rendszerezésének és hitelesítésének hiánya és nem utolsósorban a változó kormányzati ideológia, oktatáspolitikai.

Kivételt jelent ez alól az ezredforduló óta működő Arany János Program, amely ugyan szintén nem tudott rendszerszintű hatást gyakorolni, de az egyetlen program, ami még jelenleg is működik. A programot 2000-ben hozták létre hátrányos helyzetű tehetséges tanulók számára, támogatva őket abban, hogy az ország legjobb – főként megyeszékhelyi elit - középiskoláiban tanulhassanak tovább segítve őket ezzel a felsőoktatásba való bekerülésben és a diplomaszerzésben.

Az Arany János Tehetséggondozó Program indulásakor a döntéshozók elsősorban a települési hátrányokkal küzdő tanulók támogatását tartották fontosnak. Később a program célcsoportja kibővült az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők és a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekeivel. A 2000-ben induló tehetséggondozó program 2004-ben a kollégiumi, 2007-ben pedig a kollégiumi szakközépiskolai (korábbi szakiskolai) programmal bővült. A induló kollégiumi és kollégiumi szakközépiskolai programok célja hasonló: a kollégiumi program esetében az érettség, míg a kollégiumi szakközépiskolai program esetében a szakmaszerzés a cél. Vagyis mindhárom alprogram iskoláztatási támogatást nyújt hátrányos helyzetű csoportok számára, lehetőséget adva a csoportos társadalmi mobilitásra.

A programról eddig több szociológiai, pszichológiai és közgazdaságtani megközelítésű elemzés is készült, melyek vizsgálták a bekerülő célcsoportokat a program célokkal összefüggésben (Fehérvári–Liskó, 2006a; 2006b), a tanulói eredményességet (Fehérvári, 2008), a program rekrutációs bázisát, a forrásfelhasználást a program célokkal összevetve (Expanzió, 2009), az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai tényezőket, így az érzelmi intelligencia, a motiváció és a kapcsolatépítés kérdéskörét (Harsányiné et al., 2017; Páskuné, 2013a; 2013b), a végzett

hallgatók továbbhaladását, sikerességét (Fehérvári, 2015), a program költség-haszon elemzését (Csengődi, 2015).

2017-ben egy újabb vizsgálat sorozat indult, melynek fókuszában a hátrányos helyzetű, valamint a roma/cigány közösségekből érkező fiatalok családi hátterének, személyes sorsának alakulása, továbbá a tanulói sikeresség és a támogató programok összefüggéseinek feltárása áll³¹. A kutatás kerete kvalitatív (interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések) és kvantitatív eszközökből épül fel, célcsoportjai a tanulók és a programok vezetői. Jelen elemzésben a tanulói kérdőív (az 1. táblázat mutatja az adatfelvétel módszertani jellemzőit) eredményeiből mutatunk be néhány összefüggést csak a Tehetséggondozó programban résztvevőkről, amelyek a diákok tanulmányi eredményességét és tanulási hajlandóságát vizsgálja.

A tanulók családi hátterét tekintve megállapítható, hogy főként a települési hátrány érvényesül körükben, 68%-uk lakóhelye község, 25%-uk lakik városban, és mindössze alig 7%-uk él nagyvárosban. A szülők iskolázottsága alapján 18%-uk tartozik az alacsonyan iskolázottak közé, a szülők 69%-a középfokon végzett (szakmunkás vagy érettségizett), és 13%-uknak van diplomája. Etnikai hovatartozás szerint, a tanulók egytizede vallotta magát cigány származásúnak, ami az országos gimnáziumi arány kétszerese (Országos kompetenciamérés telephelyi adatbázisa alapján becsült érték). Szubjektív anyagi helyzetük alapján, a tanulók 6%-a tartja családját nagyon szegénynek, további 43% véli úgy, hogy nem szegények, de szerény körülmények között élnek. A család anyagi helyzetének biztosításába a középiskolás tanulók is beszállnak, 6%-uk jelezte, hogy rendszeresen és 34%-uk, hogy időnként dolgozik az iskola mellett, azért, hogy pénzt keressen.

A tanulók döntő többsége (89%-a) pozitívan nyilatkozik az iskolájáról, és 82%-uk szívesen ajánlaná barátainak, ismerőseinek iskoláját. A kollégiumról, a kollégiumi életéről már kevésbé ilyen jó a véleményük,

³¹ Az elemzés „Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban“ c. kutatás keretében készült a "TESZ-WHSZ" Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlilocki Henrik Szakkollégiumában - EFOP-3.4.1- 15-2015-00009 projekt finanszírozásával. Kutatásvezetők: Varga Aranka, Fehérvári Anikó.

csupán egyharmaduk szerint javítja tanulmányi eredményüket a kollégium, a többiek vagy semleges vagy negatív véleményt fogalmaztak meg. Összességében a diákok kétharmada gondolja úgy, hogy a program javítja továbbtanulási esélyeiket vagy a program nélkül nem is tudtak volna továbbtanulni. Minél magasabb évfolyamra jár valaki, annál gyengébbnek ítéli meg a program hatását. Míg az előkészítő évre járók 83%-a véli úgy, hogy javítja a program az esélyeiket, a végzős évfolyamban ugyanez az arány már 51%.

A tanulók tanulmányi eredménye már általános iskolában is jónak mondható, 8. év végi átlaguk 4,6 volt és csupán a diákok egy százaléka bukott az általános iskolai évek alatt valamilyen tantárgyból. Ez az eredmény kissé alacsonyabb átlaggal (4,3) a középiskolában is megmaradt. Az évfolyamok átlagai szignifikánsan nem különböznek, így az évek előrehaladtával tartósan jó eredményt produkálnak a diákok.

Logisztikus regressziós modellt készítettünk a tanulmányi eredményességet (középiskolai tanulmányi átlag) leginkább valószínűsítő tényezőkről, melybe összesen 19 változót vontunk be, a változókészlet elemei a következők:

Családi jellemzők: anya és apa iskolázottsága, roma származás, tanulást támogató szülői attitűd (a szülő támogatta a programba kerülést, a szülő rendszeresen érdeklődik az iskolai élet iránt), szubjektív anyagi helyzet, a tanuló dolgozik iskola mellett, a lakóhely településtípusa.

Egyéni jellemzők: osztálytársakhoz és iskolai társakhoz való viszony, tanárokhoz való viszony, nem, egyéni jellemzők (bizalom, önbizalom, közösséghez tartozás, céltudatosság, altruista beállítódás) és azok összesített átlaga, a tanuló hosszú távú célja a diplomaszerezés, jövőkép, a program szubjektív megítélése (mennyire javította a tanuló továbbtanulási esélyeit).

A bevont változók közül a legnagyobb hatást az gyakorolja a tanulmányi átlagra, ha a diák célja a diplomaszerezés. A Béta-értékeket tekintve látható, hogy leginkább az anya alacsony iskolázottsága csökkenti a tanulmányi átlagot, és nem szerint is megfigyelhető, hogy a fiúk átlaga valószínű alacsonyabb, mint a lányoké. Az önbizalom, az altruista attitűd és a pozitív jövőkép (*'sikeressé leszek, és egyre jobb anyagi körülmények között fogok*

élni’) növeli az eredményességet. Vagyis összességében az egyéni jellemzők pozitív irányba tudják átfordítani a családi, iskolázottsági hátrányt.

A tanulók aspirációit, további terveit többféleképpen mértük, rövid és hosszú távú terveikről egyaránt érdeklődtünk. A diákok túlnyomó többsége (89%) tervez felsőfokú továbbtanulást közvetlenül az érettségi után, a többiek a szakképzésben tanulnának tovább. Csupán egy tucat diák jelezte, hogy nem akar tanulni. A hosszú távú elképzeléseiket is megkérdeztük a tanulóktól³². A diákok 77%-a szeretne diplomát (28% BA, 27% MA) és közülük 22% PhD fokozatot is szerezni élete során. További 15%-uk a felsőfokú szakképzésben akar végzettséghez jutni, elenyésző azok száma, akik a középfokú végzettséget tekintik végső életcéljuknak.

A továbbtanulási célok közül kiemeltük a felsőoktatást. Regressziós elemzéssel vizsgáltuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek leginkább valószínűsítik a felsőfokú továbbtanulást. Az elemzésbe 15 változót vontunk be, a változókészlet elemei a következők:

Családi társadalmi-gazdasági háttér: apa és anya iskolai végzettsége (alapfokú és az alatti, illetve alapfokú feletti végzettség megkülönböztetésével); cigány, roma származás (valamelyik szülő cigány, roma származású); lakóhely településtípusa; anyagi helyzet szubjektív megítélése (4-fokú skála szegény-jómódú); részesült-e az általános iskola időszaka alatt ösztöndíjban; részesül-e a középiskola időszaka alatt ösztöndíjban.

Tanulmányi eredményesség: tanulmányi átlag; a tanulmányi eredményesség szubjektív megítélése 3-fokú skálán (a többieknél jobb, átlagos, rosszabb); gimnáziumba jelentkezett volna a program nélkül is.

Személyes jellemzők: bizalom, önbizalom, közösséghez tartozás, céltudatosság, (Rosenberg-skála, 1965; TÁRKI, 1997; 2009; 2013) nehézség a középiskola időszaka alatt.

A 15 elemű változókészletből hat szignifikánsan hat a felsőfokú továbbtanulásra. A szülő (az anya) alacsony iskolázottsága csökkenti a felsőfokú továbbtanulás tervezésének esélyét, míg a legnagyobb eséllyel a

³² Mi az a legmagasabb végzettség, melyet életed során meg akarsz szerezni?

középiskolai tanulmányi eredmény befolyásolja pozitív irányba a továbbtanulást. A diák eltökéltsége, céltudatossága szintén növeli a felsőfokú tanulás tervezésének esélyét. Azok a diákok, akik már az általános iskolában is gimnáziumi továbbtanulást terveztek – függetlenül a program támogatásától-, nagyobb eséllyel terveznek felsőfokú továbbtanulást is. De nem csak ebben mutatható ki a diákok tudatossága, hanem a céltudatosság-skála 5 itemet tartalmazó kérdéséből képzett összevont indexének esélyhányadosa is ezt erősíti meg.

Arról is érdeklődtünk, hogy hol képzelik el jövőjüket a diákok. Korábban már említettük, hogy a tanulók túlnyomó többsége kitelepülési lakóhelyről érkezett. Mindössze 16%-uk jelezte, hogy oda menne vissza, ahonnan jött (vagy arra a környékre), 9%-uk maradna a megyében, de más településen, 38%-uk az ország bármely részére el tudja képzelni jövőjét és 36%-uk külföldre menne tanulmányai befejezését követően. Vagyis nagyfokú mobilitási hajlandóság jellemzi őket. A külföldi munkavállalás lehetőségét részletesebben is megkérdeztük. Megállapítható, hogy a diákoknak csak a 12%-a zárkózott el attól, hogy külföldre menjen dolgozni a tanulmányit követő öt éven belül. 38% válaszolta azt, hogy a lehetőségektől függően dönt majd, 21% rövid idejű, 14% tartós munkavállalást fontolgat, míg 14% a kitepedés választaná.

Összegzés

Az írás az Arany János Tehetséggondozó Program tanulóinak eredményességét, programmal kapcsolatos véleményét, tanulási és munkavállalási terveit mutatta be, elemezve a 2017-2018-ban zajlott teljes körű csoportos, önkitöltős kérdőíves adatfelvétel adatait.

A programba főként települési hátrányuk miatt kerülnek be a tanulók, a családok egyötöde alacsonyban iskolázott és egytizede roma. Eredményességüket tekintve megállapítható, hogy az általános iskolában jól teljesítő tanulók vannak jelen a programban, akik a középiskolás évek alatt is tartósan átlagosan jó teljesítményt mutatnak. A tanulói teljesítmény különbségeit a családi háttér és az egyén jellemzői alapján igyekeztünk felderíteni. A regressziós modell eredménye azt mutatja, hogy míg a szülő alacsony iskolázottsága negatív hatással van az eredményességre, addig olyan egyéni jellemzők, mint az önbizalom és altruista magatartás

pozitívan hatnak. A leginkább a céltudatosság az, ami kedvezően hat a teljesítményre. A diákok nagyfokú tanulási hajlandóságot mutatnak. A felsőfokú továbbtanulást családi és egyéni jellemzők egyaránt magyarázzák, míg a szülő alacsony iskolázottsága kedvezőtlenül hat a továbbtanulási tervekre, addig az egyéni jellemzők képesek (főként célorientáltság) pozitívan befolyásolja a továbbtanulást.

Hivatkozott irodalom

- Andor, M. (2001). Társadalmi egyenlőtlenség és iskola, *Educatio*, 1, 15–30.
- Berényi, E. - Berkovits, B. - Erőss, G. (2008). *Iskolarend, Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Coleman, J. S. - Campbell, E.Q. - Hobson, C.J. - McPartland, J. Mood - A.M. Weinfeld, F.D. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington DC.
- Csengődi, S. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását segítő Arany János Tehetséggondozó Program költség-haszon elemzése in. Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. Budapest: OFI 49-73.
- Expanzió (2009). *A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése*. Budapest. Expanzió Kft. (Kézirat)
- Fehérvári, A. (2008). Az Arany János Programban részt vevő diákok, *Educatio*, 4, 512–525.
- Fehérvári, A. (2015). Az Arany János program tanulóinak eredményessége. in. Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. Budapest: OFI 20-48.
- Fehérvári, A. - Liskó, I. (2006a). Az Arany János Program hatásvizsgálata. FKI, 2006. /*Kutatás Közben* 275./
- Fehérvári, A. - Liskó, I. (2006b). Az Arany János Program tanulói, *Iskolakultúra*, 7–8, 63–76.
- Ferge, Zs. (1980). *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Gaszó, F. (1979). Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra. In: *Társadalmi struktúrák fejlődése*. 1. köt. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Budapest, 85–164.
- Gaszó, F. - Laki, L. (1999). *Esélyek és orientációk – Fiatalok az ezredfordulón*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Györgyi, Z. (2015). Felzárkóztató programok az elmúlt húsz évben. In: Györgyi (szerk): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Budapest: OFI 9-30.

- Harsányiné, P. Á. - Páskuné, K. J. - Lestyán, E. - Kós, N. - Szabóné, B. Á. (2017). Hátrányos helyzetű tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának vizsgálata az Arany János tehetséggondozó programban, *Magyar Pszichológiai Szemle* 72, 4. 463-489.
- Hradil, S. (1995). Társadalmi struktúra és társadalmi változás. In: Andorka R, Hradil, S. és Peschar, J. L. (szerk.): *Társadalmi rétegződés*. Aula Kiadó, Budapest, 347–387.
- Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Liskó, I. - Fehérvári, A. (1996). *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Kutatás Közben, 212. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- Liskó, I. - Fehérvári, A. (1998). *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Kutatás Közben 219. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- Pásku, J. (2013b). Az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságok és összefüggésük a munkára vonatkozó értékekkel. *Életpálya-tanácsadás*, 2013. 2, 52–60.
- Páskuné, K. J. (2013a). *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási Beszámoló. Debrecen.
- Róbert, P. (1986.) *Származás és mobilitás*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- Róbert, P. (1991). Educational transition in Hungary from the post-war period to the end of the 1980's. *European Sociological Review*, 7.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- TÁRKI (1997). *Magyar Háztartás Panel vizsgálat*
- TÁRKI (2009, 2013). *Jelentés: A gazdasági növekedés társadalmi/kulturális feltételei című kutatásról*
http://old.tarki.hu/hu/research/gazdkult/2013/2013_zarotanutmany_gazd_kultura.pdf
- Treiman, D. (1970). Industrialization and Social Stratification. In: Laumann, O. E. (szerk.) *Social stratification: research and theory for the 1970's*. The Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, New York.
- Varga, A. (2016). A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek *Neveléstudomány* No. 1, pp. 71-91.

Táblázatok

1. táblázat. Az AJP tanulókutatás főbb módszertani jellemzői.

Adatfelvétel:	2017 október-január
Célpopuláció:	az Arany János Program valamennyi tanulója
Területi lefedettség:	országos
Mintaválasztás módja:	teljes sokaság
Mintanagyság:	Tehetséggondozó Program: 2154 tanuló (82%-os válaszadási arány)
Adatgyűjtési eljárás:	csoportos önkitöltős módszer

2. táblázat. Átlagos tanulmányi eredmény becslésére létrehozott regressziós modell koefficiens táblája.³³

Tehetséggondozó Program	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	p
	B	St. hiba	Beta		
konstans	4,279	,080		38,627	,000
hosszú távú cél diplomaszerezés	,292	,040	,260	7,266	,000
anya alapfokú vagy az alatti végzettségű	-,204	,043	-,169	-4,767	,001
önbizalom	,097	,028	,132	3,491	,000
neme ³⁴	-,128	,035	-,130	-3,653	,002
altruista beállítódás ³⁵	-,133	,042	-,111	-3,166	
jövőkép ³⁶	-,086	,033	-,098	-2,618	,009
szubjektív anyagi helyzet ³⁷	-,055	,025	-,079	-2,226	,026

korrigált $R^2=,175$

³³ Tekintettel arra, hogy forward módszerrel végzett lineáris regressziós modellalkotási folyamat végén, csak azok a változók maradnak a modellben, melyek a modell varianciát $p<0,05$ szignifikancia szinten növelték, így a modellbe vont 19 elemű változósztetből a táblázatban csak a középiskolai tanulmányi átlag magyarázatában szignifikáns szerepet kapó változók találhatók.

³⁴ lány=0, fiú=1

³⁵ 0=van, akit segít, 1=nincs

³⁶ 1-sikeres lesz, 4- bizonytalan a jövőképe

³⁷ 1=szegény, 4=jómódú

3. táblázat. Felsőfokú továbbtanulás becslésére létrehozott regressziós modell koefficiens táblája.³⁸

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	p
	B	Standard hiba	Beta		
konstans	-595	,163		-3,630	,000
9. évfolyamos tanulmányi átlageredmény	,228	,035	,207	6,421	,000
általános iskolában már gimnáziumi továbbtanulást tervezett	,169	,031	,175	5,432	,000
céltudatos	,091	,027	,104	3,328	,001
anya alapfokú vagy az alatti végzettségű	-,095	,033	-,089	-2,883	,004

korrigált $R^2=,122$

³⁸ Tekintettel arra, hogy forward módszerrel végzett lineáris regressziós modellalkotási folyamat végén, csak azok a változók maradnak a modellben, melyek a modell varianciát $p<0,05$ szignifikancia szinten növelték, így a modellbe vont 15 elemű változószettből a táblázatban csak a felsőfokú továbbtanulás magyarázatában szignifikáns szerepet kapó változók találhatók.

Mennyit ér plusz 40 pont egy vidéki karon?

Absztrakt

A kutatásban a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karát vizsgáljuk a 2014. évi felvételi adatbázis alapján. Az adatbázisban hátrányos és nem hátrányos helyzetű bontásban elemezzük a nappali és levelező tagozatra bekerült hallgatók kistérségi megoszlását, valamint a két csoport arányát a kar szakjain. Kutatásunk további részében vizsgáljuk a felvételi pontok átlagát szakok, munkarend, képzési szint és hátrányos helyzet szerint, valamint a bekerülés átlagát az egyes szakokon. A kar régiós vonzáskörzettel rendelkezik, ahol különbség van a nappali és levelezős munkarendre jelentkező között. A legmagasabb pontátlaggal a nemzetiségi óvodapedagógus képzésre kerültek be a hallgatók, ahol a nappali képzésbe bejutottak többsége hátrányos helyzetű. Az ide felvételt nyert hallgatók a legelhivatottabbak a karon. A legalacsonyabb pontátlagok a felsőfokú szakképzésben jellemzők, valamint ezekre a képzésekre kevésbé szerettek volna bejutni a hallgatók, mert több esetben más képzés lett volna a cél, de alacsony pontjaik miatt oda nem kerültek be.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, felsőoktatásba való bekerülés, felvételi pontok

Abstract

In the following research we examine the Childhood and Adult Education Faculty of University of Debrecen, based on the entrance examination database 2014. In the database we analyze the full-time and the correspondence students' subregional distribution, subdivided also in disadvantaged and non-disadvantaged students. In the next step the average of the admission points are examined, according to the work schedule, to the level of the training programs and to the precarious situation. The faculty has regional catchment area, and there is a difference between full-time and correspondence applicants. The highest admission points were on the pre-school education training and the majority of the enrolled students are disadvantaged on the full-time training. The lowest

admission points were in the higher-level vocational training in further education and the willingness to be accepted was low.

Keywords: disadvantage background, access to higher education, admission point

Szakirodalmi áttekintés

A fővárosi felsőoktatási intézmények vonzáskörzete az egész országra kiterjed, leginkább a vidéki felsőoktatási intézmények határterületeire (Teperics – Dorogi, 2014). A nagy vidéki felsőoktatási intézmények régiós vonzással rendelkeznek, míg a kisebb intézmények vonzáskörzetei a saját megyéjükre terjednek ki (Bán – Havellant, 2007; M. Császár – Németh, 2006). A Debreceni Egyetem regionális egyetem, mert a hallgatói legnagyobb arányban az intézmény saját régiójából érkeznek, és ezt a területet látja el diplomásokkal is (Teperics, 2002; 2013). A hallgatók intézményválasztását befolyásolja a felsőoktatási intézmény elhelyezkedése, szakválasztéka, hírneve, stb., továbbá a hallgatók személyi jellemzői, a családi háttérük, stb. (Polat, 2012). A képzés munkarendje szerint a felsőoktatási intézmények vonzáskörzetei eltérőek, mert levelező képzésben a főiskolákat messzebbi területéről is választják a hallgatók (Hegedűs, 2015a). A felsőoktatási intézménnyel nem rendelkező települések „elit” gimnáziumainak tanulói nagyobb arányban tanulnak tovább a fővárosban (Polónyi, 2012), míg a hátrányos helyzetű hallgatók anyagi okok miatt a közelebbi felsőoktatási intézményt választják (Denzler – Wolter, 2010), és a legtöbbször a főiskolai képzéseket részesítik előnyben (Varga, 2007). A hátrányos helyzetű hallgatók egyre kisebb aránya jellemző a magasabb képzési szinteken (Hegedűs, 2015b; Szemerszki, 2010), és leginkább azokban az intézményekben nő a számuk, amelyek közel esnek a hátrányos helyzetű területekhez (Hegedűs, 2016). A magas hátrányos helyzetű aránnyal rendelkező kistérségek három területen koncentrálnak: a Dél-Dunántúl Dráva menti területein, a Középső-Tisza vidékén, valamint az ország északkeleti területein Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (Híves, 2015). A térség hátrányos helyzete negatívan befolyásolja a hallgatók továbbtanulását, és ha továbbtanulnak, akkor is alacsonyabb képzési szinten (Polónyi, 2014).

A hátrányos helyzetűek felsőoktatásba való bejutását meghatározza, hogy teljesítményük alacsonyabb, mint a nem hátrányos helyzetű tanulóknak, így az érettségi vizsgákon alacsonyabb teljesítményt érnek el. Ebből kifolyólag a felvételi során hátrányba kerülnek, ami lehetséges oka az alacsonyabb képzési preferenciáknak (Varga, 2007). A 2013-ban bekövetkező hátrányos helyzetűekre vonatkozó törvény változása (2013. évi XXVII. törvény 45. §; 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §) miatt csökkent azoknak a jelentkezőknek a köre, akik ilyen jogcímen kapható többletponttal juthatnak be a felsőoktatásba. A törvényi változás hatással volt a közoktatásra is, ahol szintén csökkentette a hátrányos helyzetűek számát és arányát (Varga, 2013). Fehérvári és munkatársai (2016) vizsgálatában látható, hogy 2013-ig (6,8%) fokozatosan emelkedett a felsőoktatásba jelentkező hátrányos helyzetűek aránya, majd 2016-ra arányuk 2,6%-ra csökkent, amiből még kisebb arányuk jutott be a felsőoktatásba. Ennek természetesen lehet olyan magyarázata is, hogy nem igényeltek hátrányos helyzetért pontot a jelentkezők, de a középiskolai teljesítményekből kiindulva ez közel sem valószínű (Bacsikai, 2015). A hátrányos helyzetűek felsőoktatásba való bekerülését tovább nehezítette az alapképzés minimum ponthatár emelése, ami 2013-ban még 240 pont volt, 2014-ben már 260, míg 2015-ben 280-ra emelkedett, és ez tovább csökkentette a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba való bekerülését (Berács et al., 2015). A ponthatárok emelése leginkább azokat a képzési területeket és képzéseket érintette, ahová nem a legjobb teljesítményű, magas családi háttérrel rendelkező hallgatók jelentkeztek. A hátrányos helyzetűek olyan szakokra kerülnek be, amelyek kevésbé népszerűek, és ezért kisebb a verseny a jelentkezők között. Ilyen képzések például a mérnökképzés vagy a pedagógusképzés (Róbert, 2000).

Adatbázis és módszerek

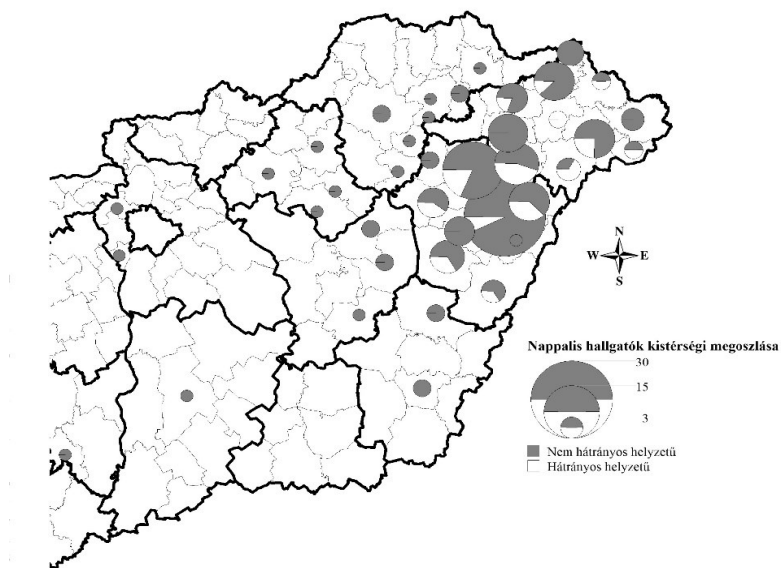
Kutatásunk során a 2014. évi felvételi adatbázist választottuk, mert ekkor a hátrányos helyzetű tanulók még nagyobb arányban kerültek be többletponttal a felsőoktatásba, így nagyobb populáción végezhetjük a vizsgálatot. Az adatbázisban 85 673 felvett hallgató adatai találhatók meg, akik közül 3346 volt hátrányos helyzetű hallgató, ami a felvettek 3,9%-a. Vizsgálatunkat leszűkítettük a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és

Felnőttképzési Karára (DE-GYFK)³⁹, mert a korábbi kutatásaink alapján feltételeztük, hogy itt magasabb arányban találunk hátrányos helyzetű hallgatókat (Hegedűs, 2016). Tanulmányunkban egyrészt a kar rekrutációs bázisát vizsgáljuk, hogy honnan érkeznek a hallgatók, milyen a hátrányos helyzetűek aránya, másrészt a szakok, munkarend és képzési szint alapján elemezzük a hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók felvételi pontjait. Harmadrészt megvizsgáljuk a bekerülési sorrend átlagát, és azt, hogy a többletpont hatással van-e a hátrányos helyzetű hallgatók intézménybe való bekerülésére. Az adatbázist az SPSS program többdimenziós keresztábra és Anova elemzési módszerével elemeztük, majd a kistérségi eredményeket Mapinfo programmal térképen ábrázoltuk.

A kar vonzáskörzetének vizsgálata

A következőkben bemutatjuk, hogy a hallgatók a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karára mely kistérségekből kerültek felvételre. Az ábrákon a nagyobb körméret nagyobb létszámú felvett hallgatót jelez, valamint a felvettek között megkülönböztetjük a hátrányos helyzetű hallgatókat, akiket a fehér körcikk jelöl. Mivel a felsőoktatási intézmények vonzáskörzeteiben nappali és levelező tagozaton különbségek vannak (Hegedűs, 2015a), ezért mi is külön vizsgáljuk a két munkarendet.

³⁹ A kar jelenleg Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar néven működik, mert 2017 óta gyógypedagógiai képzést is indít.

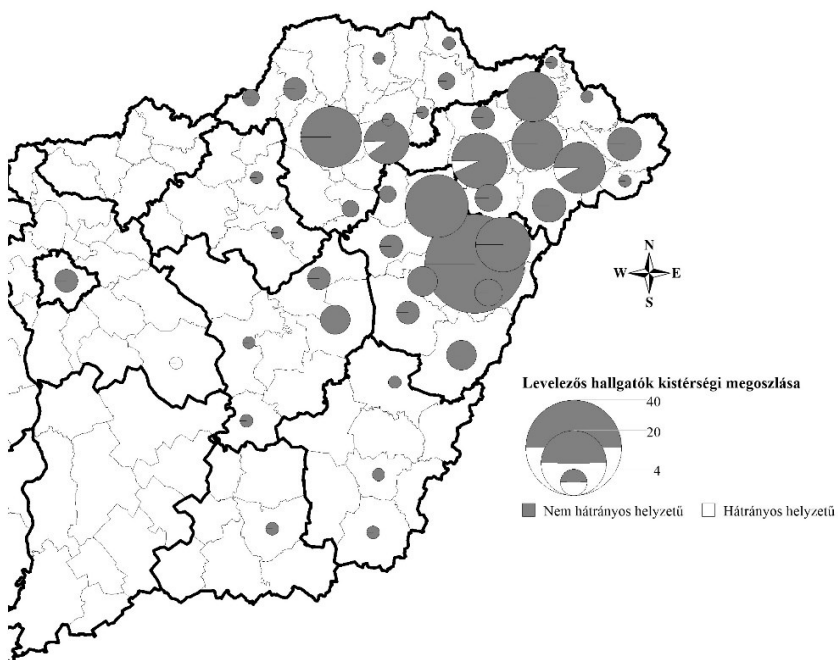


1. ábra. Nappalis felvett hallgatók kistérségenként (N= 162)

Az 1. ábrán látható, hogy nappali tagozatra összesen 162 hallgatót vettek fel, és közülük 30 hallgató (18,5%) kapott hátrányos helyzetért többletpontot. Ez a hátrányos helyzetű arány jóval magasabb, mint az adatbázis átlaga (3,9%). A legtöbb hallgató Hajdú-Bihar megyéből, pontosabban Hajdúböszörmény és Debrecen kistérségéből került felvételre, de több hallgató származik a megye más kistérségeiből is. A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből felvett hallgatók létszáma ugyan elmarad Hajdú-Bihar megye adataitól, de innen is nagyobb számban kerültek be a hallgatók. A szomszédos megyében lévő kistérségekből a legtöbb esetben egy-egy hallgató jutott be a karra. Érezhető az akkori, közeli óvodapedagógus képzőhelyek vonzó hatása, mert Sárospatak, Jászberény és Szarvas felé egyre kevesebb a felvett hallgatók száma⁴⁰. A legtávolabbi hallgató a Bonyhádi kistérségéből érkezett, de Pilisvörösvári, Érdi és Kiskőrösi kistérségekből is felvettek egy-egy jelentkezőt. A távolról érkező hallgatók egyike sem vette igénybe a hátrányos helyzetért járó többletpontot, ami azt igazolja, hogy távolabbra azok a hallgatók utaznak, akik magasabb társadalmi háttérű családokból származnak

⁴⁰ 2014 óta már Nyíregyházán és Egerben is indítottak óvodapedagógus képzést.

(Denzler – Wolter, 2010). Az adatbázisban szereplő hátrányos helyzetűek közelről, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származnak.



2. ábra: Levelező felvett hallgatók kistérségeként (N=240)

A 2. ábrán látható, hogy levelező tagozatra 240 hallgatót vettek fel, akik közül négy hallgató volt hátrányos helyzetű (1,7%), és ez is magasabb érték az adatbázis levelezősökre vonatkozó átlagánál (0,8%). A kar vonzáskörzete Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyén túl levelező képzésben egyértelműen kiterjed Borsod-Abaúj-Zemplén megyére is. A megye legtöbb kistérségéből kerültek be hallgatók a karra, sőt a Miskolci kistérségből 17 fő, amivel a felvettek származási kistérségeinek rangsorában a harmadik helyen áll (Debreceni 40 fő, Hajdúböszörmény 18 fő). Megfigyelhető továbbá, hogy a szomszédos megyék kistérségeiből is vettek fel hallgatókat, valamint Budapestről is három főt. A négy hátrányos helyzetű hallgató a Ceglédi, Mátészalkai, Nyíregyházi és Tiszavasvári kistérségből jutott be a felsőoktatásba.

A kar felvételi adatainak vizsgálata

A kar szakjaira bejutott hallgatók megoszlását hátrányos (HH) és nem hátrányos helyzet (nem HH), valamint képzési szint és munkarend alapján is vizsgáljuk. Elemezzük továbbá a felvett hallgatók pontátlagait, ezek szórását és azt, hogy a hallgatók átlagosan az általuk hanyadikként megjelölt szakra jutottak be.

A karon két felsőfokú szakképzés indult, amikre nagy arányban kerültek be hátrányos helyzetű hallgatók. Nappali tagozaton a csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőfokú szakképzésre három hátrányos helyzetű hallgató nyert felvételt, míg a szociális és ifjúsági munka FSZ-en a hétből egy fő volt hátrányos helyzetű. Az alapképzések között nappali tagozaton a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzésre hat hátrányos helyzetű vettek fel, míg a szociálpedagógia alapképzésre két hátrányos helyzetű került be. A karon a legtöbb hallgató az óvodapedagógia alapképzésbe nyert felvételt. A nappali tagozatra felvettek között 90 főből 14 volt hátrányos helyzetű (15,6%), míg levelező képzésben 100-ból három fő. A karon nemzetiségi óvodapedagógia szak is van, ahol nappali tagozatra kilenc főt vettek fel, akik közül négy fő (44,4%) volt hátrányos helyzetű, míg levelező képzésben egy hallgató sem. A karon egy mesterképzés indult levelező képzésben, ahová egy hátrányos helyzetű sem került be.

A karon minden szakra a 2014-ben érvényben lévő minimum ponthatárral lehetett bekerülni, ami a felsőfokú szakképzés esetében 220 pont, alapképzésben 260, és mesterképzésen 50 pont volt. Az emberi erőforrás mesterszakra bekerültek pontátlaga 83,5 volt, ami magasnak tekinthető (2. táblázat). A csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőfokú szakképzésen belül a legalacsonyabb pontérték a nappali tagozatos nem hátrányos helyzetűekre jellemző (251,4), szórásuk kicsinek tekinthető. A nappalis hátrányos helyzetűek átlaga a legmagasabb (315,3), és szórásuk is nagyobb, mint a nem hátrányos helyzetűeknél. A szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzésnél kiegyensúlyozott a pontok átlaga (269,3 és 278,5). A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzés nappali és levelező tagozata kiegyensúlyozott képet mutat, a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű hallgatóknál is, mert a pontok átlaga 318,7 és 335,3 között van. A szórásban van különbség, mert a levelező képzésben nagy az értékek közötti különbség (53,5), míg nappali képzésbe bejutott

hátrányos helyzetűeknél ez az érték csak 15,9. A hátrányos helyzetűek maximum értékei elmaradnak a nem hátrányos helyzetűekétől. Az óvodapedagógus alapképzésben minimálisan, de magasabbak a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzéshez képest a pontátlagok és a pontok szórása több esetben magasabb, aminek az az oka, hogy ide bejutott hallgatók maximum pontjai is magasabbak. Levelező képzésben magasabb a felvételi pontok átlaga, mint nappali képzésben, mert több hallgató is rendelkezik diplomával és/vagy OKJ-s képzéssel, ami növeli a felvételi pontok számát. Mindkét munkarend esetében a hátrányos helyzetű hallgatók pontátlaga a magasabb. A nemzetiségi óvodapedagógus képzésben mérhetők a legmagasabb pontátlagok, esetükben a 400 és afölötti érték a jellemző. Az alapképzések között a szociálpedagógián volt a legmagasabb pontátlag, de képzési szint és hátrányos helyzet alapján 10 ponton belüli a különbség.

A felvett hallgatóknál szak, képzési szint és munkarend szerint átlagoltuk, hogy hanyadik választott helyre kerültek be, és így kaptuk meg a bekerülési hely átlagát. Ez alapján az óvodapedagógusok, közülük is a nemzetiségi óvodapedagógusok a legelhivatottabbak, mert ők erre a képzésre szerettek volna első helyen bekerülni. Minden szak levelezős képzésére jobban jellemző, hogy a jelentkezéskor az adott szak és Debreceni Egyetem állt első helyen. Ez azzal magyarázható, hogy levelező képzésben már célirányosabban választanak a hallgatók, és realitásabban mérik fel teljesítményüket. Nappali képzésben magasabb átlagokat látunk, a hátrányos helyzetűeknél gyakran még magasabbakat, ami mást elképzeléseket tükröz.

Végül megvizsgáltuk, hogy a 34 fő hátrányos helyzetűnél befolyásolta-e az adott szakra való bejutásukat a hátrányos helyzetért kapott 40 többletpont. Az adatok alapján ez nem volt hatással a felvételre, mert a többletpont nélkül is bejutottak volna a hallgatók. Viszont, ha az átlagpontokból leszámoljuk a hátrányos helyzetért kapott többletpontokat, akkor a legtöbb képzésnél a hátrányos helyzetűek felvételi pontjai elmaradnak a nem hátrányos helyzetűektől, ami olyan szakoknál, ahol a minimum pontszámtól több szükséges a bejutáshoz, ott döntő lehet ez a 40 pont.

Összefoglalás

A kutatásban a DE-GYFK 2014. évi felvételi adatait elemeztük. Eredményeink alátámasztják a korábbi kutatásokat (Hegedűs, 2015a, 2016), hogy a hátrányos helyzetűek nappali képzésben tanulnak nagyobb arányban. A kar vonzáskörzete főként Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére terjed ki, valamint kisebb mértékben más szomszédos megyékre. A levelező és nappali képzésbe is bekerültek távolról érkező nem hátrányos helyzetű hallgatók, míg a hátrányos helyzetűek a közeli területekről érkeztek. A karon nem egyértelmű, hogy a felsőfokú szakképzést vagy az alapképzést választják a hátrányos helyzetűek, bár a pedagógus szakokon belül kirajzolódik egy hierarchia, miszerint minél magasabb fokra képesít egy képzés, annál kisebb a felvettek között a hátrányos helyzetűek aránya. Ez a felvételi pontok átlagában is tükröződik, mert a legalacsonyabb átlagok az alapképzésen belül a csecsemő- és kisgyermeknevelőknél tapasztalható, ezt követi az óvodapedagógus, majd a szociálpedagógia alapképzés, és a sort legmagasabb pontátlagokkal a nemzetiségi óvodapedagógus alapszak zárja. Ez utóbbi képzésre – a speciális képesítés miatt – elhivatott hátrányos helyzetű pedagógusjelöltek kerültek felvételre, akik ide szerettek volna bekerülni. A karon ugyan nem múltott a hátrányos helyzetért kapott 40 többletponton a bekerülés, de a pontátlagokon egyértelműen látható, hogy ezzel a ponttal közelítenek egymáshoz hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók felvételi átlagpontjai.

Hivatkozott irodalom

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról
- Bacsikai, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén: Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bán, A. – Havellant, O. (2007). Dunaújvárosi oktatási vonzáskörzetének átalakulása (1999-2006). In: Dunaújvárosi Főiskola Térségfejlesztési Kutatócsoport (szerk): *Dunaújváros és térsége 7*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola Kiadói Hivatala. 99-127.

- Berács, J. – Derényi, A. – Kováts, G. – Polónyi, I. – Temesi, J. (2015). *Magyar felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés*. Budapest: BCE NFKK.
- Denzler, S. – Wolter, S. C. (2010). *Wenn das Nächstgelegene die erste Wahl ist. Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Fehérvári, A. – Misley, H. – Szemerszki, M. – Veroszta, Zs. – Csordás, K. – Gáll, B. B. – Győrpál, Zs. – Tossenberger, T. (2016). *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Hegedűs, R. (2015a). Tanulmányi mobilitás és felsőoktatási vonzáskörzet a kelet-magyarországi pedagógusképzésben. In: Pusztai, G. – Ceglédi, T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad: Partium Press, PPS. – Budapest: Új Mandátum. 155-175.
- Hegedűs, R. (2015b). Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban. *Educatio*, 24(2): 139-147.
- Hegedűs, R. (2016). Számok – arányok – mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*. 2016/III. 1-14.
- Híves, T. (2015). *Területi oktatáskutatás*. Doktori disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- M. Császár, Zs. – Németh, J. (2006). A Pécsi Tudományegyetem szerepe a Dél-Dunántúli régióban. *Földrajzi értesítő*, 55(1-2): 141-158.
- Polat, S. (2012). The Factors that Students Consider in University and Department Selection: A Qualitative and Quantitative Study of Kocaeli University, Faculty of Education Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (47): 2140-2145.
- Polónyi, I. (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, 21(2): 244-258.
- Polónyi, I. (2014). A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra*, 24(5): 3-11.
- Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*, 9(1): 79-94.
- Szemerszki, M. (2010). Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: Kozma, T. – Ceglédi, T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 172-188.
- Teperics, K. (2002). *Hajdú-Bihar megyei diplomások munkaerőpiaci helyzetének vizsgálata. A Debreceni Egyetem hatása a humán erőforrásokra*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem TTK.

- Teperics, K. (2013). A Debreceni Egyetem területi kapcsolatai. In: M. Császár, Zs. – Kuráth, G. – Mayer, L. – Farkas, Gy. – Pálfi, M. (szerk.): *A felsőoktatás területi dimenziói, avagy oktatásföldrajzi vizsgálatok a hazai és a nemzetközi térben*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 34-39.
- Teperics, K. – Dorogi, Z. (2014). Az egyetemek gazdasági és regionális hatása. *Educatio*, (23)3: 451-461.
- Varga, A. (2013). Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 23(3-4): 134-137.
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7-8): 609-627.

Táblázatok

2. táblázat. Hátrányos helyzetű felvett hallgatók megoszlása az egyes szakok között. (N=402)

Szak	Képzési szint	Munkarend	Nem HH	HH	Összesen
csecsemő- és kisgyermeknevelő	BA	Levelező	21	1	22
			95,5%	4,5%	100,0%
		Nappali	20	6	26
			76,9%	23,1%	100,0%
	FSZ	Levelező	23	-	23
			100,0%	-	100,0%
Nappali		13	3	16	
		81,3%	18,8%	100,0%	
emberi erőforrás tanácsadó	MA	Levelező	50	-	50
			100,0%	-	100,0%
óvodapedagógus	BA	Levelező	97	3	100
			97,0%	3,0%	100,0%
		Nappali	76	14	90
			84,4%	15,6%	100,0%
óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	BA	Levelező	6	-	6
			100,0%	-	100,0%
		Nappali	5	4	9
			55,6%	44,4%	100,0%
szociális és ifjúsági munka [ifjúságsegítő]	FSZ	Levelező	12	-	12
			100,0%	-	100,0%
		Nappali	6	1	7
			85,7%	14,3%	100,0%
szociálpedagógia	BA	Levelező	27	-	27
			100,0%	-	100,0%
		Nappali	12	2	14
			85,7%	14,3%	100,0%

3. táblázat. Felvett hallgatók felvételi pontjainak átlaga és bekerülési helyük átlaga. (N= 402)

Szak	Képzési szint	Munkarend	HH	Átlag pont	N	Szórás	Min	Max	Bekerülési hely átlaga
csecsemő- és kisgyermeknevelő	BA	L	Nem	335,3	21	53,5	268	440	1,0
			HH	328,0	1	-	328	328	3,0
		N	Nem	318,7	20	40,4	270	396	1,6
			HH	325,8	6	15,9	306	346	1,3
	FSZ	L	Nem	275,0	23	50,5	224	428	1,5
		N	Nem	251,4	13	19,6	222	292	2,1
			HH	315,3	3	40,3	278	358	1,7
emberi erőforrás tanácsadó	MA	L	Nem	83,5	50	7,6	67	95	1,1
óvoda-pedagógus	BA	L	Nem	345,7	97	54,5	263	480	1,0
			HH	396,3	3	74,1	320	468	1,3
		N	Nem	311,2	76	36,6	260	431	1,3
			HH	338,1	14	30,3	300	414	1,4
óvodapedagógus [nemz. (cigány-roma)]	BA	L	Nem	409,7	6	46,4	316	440	1,0
		N	Nem	372,0	5	8,6	362	382	1,0
			HH	403,0	4	14,1	388	422	1,0
szociális és ifjúsági munka [ifj.segítő]	FSZ	L	Nem	278,5	12	47,2	220	368	1,4
		N	Nem	269,3	6	40,5	246	350	2,2
			HH	270,0	1	-	270	270	4,0
szociál-pedagógia	BA	L	Nem	356,7	27	49,7	263	432	1,5
		N	Nem	348,1	12	29,4	307	399	1,7
			HH	359,0	2	4,2	356	362	2,5

Tabula Gratulatoria

Barabás Andrea	Inántsyt-Pap Ágnes	Pálnokné Pozsonyi Márta
Barnucz Nóra	Jancsák Csaba	Portik Edit
Bíró István Ferenc	Juhász Erika	Rábai Dávid
Bocsi Veronika	Karászi Zsuzsanna	Rébay Magdolna Éva
Buda András	Kardosné Csokai Anita	Sebestyén Krisztina
Breznysnyánszky László	Kelemen Gabriella	Somfalvi Zita
Ceglédi Tímea	Kocsis Zsófia	Szabó Barbara Éva
Chrappán Magdolna	Kovács Edina	Szabó Fruzsina
Cséke Katalin	Kovács Karolina Eszter	Szabó László Tamás
Dusa Ágnes Réka	Kovács-Nagy Klára	Székely Csilla Imola
Erdei Gábor	Kozek Lilla Katalin	Szigeti Fruzsina
Farkas János	Labancz Imre	Szőcs Andor
Fényes Hajnalka	Lehotka Ildikó	Szőcs Tímea
Fenyő Imre	Markos Valéria	Támba Renátó
Fintor Gábor	Moravec Mariann	Tódor Imre
Gazdag Katalin	Morvai Laura	Verdes Miklós
Hegedűs Anita	Urbinné Borbély Szilvia	Veressné Gönczi Ibolya
Herczegh Judit	Pallay Katalin	Veroszta Zsuzsanna
Héjja Bella Emerencia		Zolnai Erika

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA SOROZAT KORÁBBAN
MEGJELENT KÖTETEI

Engler Ágnes (2014): Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói.
Debrecen, CHERD-H

Kovács Klára (2015): A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban.
Debrecen, CHERD-H

Engler Ágnes (szerk.) (2018): Család és karrier. Egyetemi hallgatók
jövőtervei. Debrecen, CHERD-H

Ceglédi Tímea (2018): Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi
egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H

Polónyi István tudományos munkáiban és egyetemi előadásain több évtizede a nagyszámú hivatkozásban tükröződő óriási szakmai népszerűségtől, a hallgatók elismerésétől és a doktoranduszok szeretetétől valamint jelentős médiaérdeklődéstől kísérve arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatás szép profitot eredményezhet, de tökebefektetést igényel. Sokan ismertük meg szellemes előadásain az oktatáspolitikai aktorai számára is megkerülhetetlen alaptételeket, melyek szerint az oktatás növeli a későbbi munkavállalók termelékenységét, de legalább is képzettségük fontos információt szolgáltat róluk, egy ország gazdasági növekedéséhez pedig megfelelően képzett munkavállalóra van szükség. Az egyén által elérhető magasabb jóléthez szükséges magasabb képesítést szerezni, ezért a családok egy része szívesen fektet be ilyen módon is egy gyermek jövőjébe. A professzor szűkebb kutatási területe – nagyon leegyszerűsítve a kérdést, – arra fókuszál, hogy miből működtethetők a költséges, tömeges oktatási rendszerek, s hogy az oktatási ágazatból profitáló szereplők mennyit képesek vállalni ebből. Az oktatásgazdasági elméleti koncepciók a befektetés és a nyereség tengelyek közösségi és az individuális pólusai között helyezhetők el. Polónyi kutatóként és oktatóként több elméleti iskola tanítását értelmezi a szakmai közvélemény és a hallgatók számára, de mindig óva int a logikusnak tűnő elméleti dogmák és a félig ismert külföldi minták követésétől. A professzor kritikus szemmel figyeli trendeket, adatokat, s a jövőre vonatkozó becsléseire, az ezekből eredő aggályaira érdemes odafigyelni.

Pusztai Gabriella