

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

---

**KUTATÁS KÖZBEN**

**Kozma Tamás**

**REGIONÁLIS EGYETEM**

No. 233

**RESEARCH PAPERS**

---

**HUNGARIAN INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH**

---

**Kozma Tamás**

**Regionális egyetem**

---

---

**OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET**  
**BUDAPEST, 2002.**

**KUTATÁS KÖZBEN 233**  
(219–228-ig Educatio Füzetek címen)

**SOROZATSZERKESZTŐ: Czeizer Zoltán**

Készült az Oktatási Minisztérium fölkérésére. A kutatási beszámolókból az OTKA (T032196) által támogatott vizsgálati eredményeket használtuk föl.

A kutatást vezette:  
Kozma Tamás

A kutatást szervezte:  
Rébay Magdolna

Lektorálta:  
Hrubos Ildikó  
Süli-Zakar István

Oktatókutató Intézet  
HU ISSN 1588-3094  
ISBN 963 404 363 1

Felelős kiadó: Lukács Péter, az Oktatókutató Intézet főigazgatója  
Műszaki vezető: Orosz Józsefné  
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás  
Terjedeleme: 5,2 A/5 ív  
Készült az Oktatókutató Intézet sokszorosítójában

---

## TARTALOM

<b>BEVEZETÉS</b>	<b>5</b>
A kutatás előzményei	5
A kutatás célja	6
A beszámoló fölépítése	6
<b>INTÉZMÉNYI MODELLEK</b>	<b>7</b>
Az amerikai modell	7
Az európai modell	12
Transzformációs modellek	17
A harmadfokú képzés funkciói	20
<b>TERÜLETI ELEMZÉSEK</b>	<b>25</b>
A képzési igények térszerkezete	25
Az Észak-Alföld esete	30
<b>A KUTATÁS EREDMÉNYE</b>	<b>35</b>
<b>MELLÉKLETEK</b>	<b>36</b>
Térképek	36
Intézmény leírások	48
Nők aránya	49
A kutatásban közreműködtek	58
Szakirodalmi hivatkozások	59
Látogatott honlapok	61
Summary	63

---

## BEVEZETÉS

### A kutatás előzményei

Korábbi vizsgálatainkban (1982-85) bemutattuk a professzionális képzés iránti igények térszerkezetének várható alakulását. A következőket állapítottuk meg (Kozma T. 1987).

- Észak-magyarországi régió: a műszaki egyetem szűken szakosított, szükséges további képzési irányok telepítése. A jogászképzés már megindult, de a tanárképzés még szétdarabolt (Eger, Sárospatak). A régióknak ún. policentrikus intézményfejlesztést javasoltunk, amely a régió valamennyi felsőoktatási intézményét egyszerre erősíti.
- Észak-alföldi régió: a növekedés főként négy szakmai irányban látott szükségesnek: műszaki, egészségügyi, közgazdasági, tudományos-művészeti (más diplomások arányának szinten tartásával, illetve szerény mértékű növelésével). Ún. monocentrikus intézményfejlesztést ajánlottunk.
- Dél-alföldi régió: az agrárképzés (esetleg az élettudományi kutató-sok) egyetemi kapcsolatainak kiépítését, valamint a pedagógusképzés egyetemi integrációját ajánlottuk. Fölvetettük a műszaki képzés egyetemi integrációját is (különös tekintettel a számítástechnikára).
- Dél-dunántúli régió: A mérnök, valamint a közgazdász képzés fejlesztését ajánlottuk, és fölvetettük a tudományos és művész értelmiség számának enyhe növelését. Olyan szervezési megoldásokat kezdeményeztünk, amelyek a régióban elérhető intézményeket (beleértve akadémiai kutatóhelyet is) érdekeltté tehetik az egyetemi társulásban.
- Észak-dunántúli régió: pótlandónak találtuk az egészségügyi felsőoktatást, valamint a jogászképzést (eredetileg Pápán) és a közgazdász-képzést. Javasoltuk egy tudományegyetem kifejlesztését a régióban megtalálható valamelyik szakegyetem bázisán. A felsőoktatás fejlesztésére ebben a régióban tipikusan (számos kis létszámú felsőoktatási intézmény) az ún. policentrikus fejlesztést kínáltuk föl.

## **A kutatás célja**

Az 1982-85-ös kutatásainkból azt a tanulságot vontuk le, hogy a felsőoktatási igények növekedni fognak, és ezeket az igényeket már nem lehet a hagyományos szervezeti formákkal kielégíteni.

“A középfokú oktatást követő képzési formák iránt várhatóan erőteljesen fog nőni az igény... Ez egyrészt azt kívánja meg, hogy a pregraduális, graduális és posztgraduális képzések jelenlegi formáit szervezettebbé tegyük. Másrészt szükség van olyan regionális szellemi központok kialakítására, amelyek a felsőoktatás intézményhálózatának kiterjesztését koordinálják, illetve lehetővé teszik.” (Kozma T. 1987, 123.).

Az eltelt mintegy két évtized indokolja, hogy az akkori előrejelzések bevalását (megvalósíthatóságát) megvizsgáljuk, és a tanulságok alapján megerősítsük, illetve módosítsuk őket. Az ezzel kapcsolatos kutatásainkból most az egyetem előtti képzéssel kapcsolatos vizsgálatainkról számolunk be.

## **A beszámoló fölépítése**

A tanulmány első részében bemutatjuk és elemezzük (történetileg összehasonlítjuk) azokat a szervezési és telepítési modelleket, amelyek rendelkezésünkre állnak ahhoz, hogy a szükségesnek látszó harmadfokú képzést regionálisan szervezni lehessen.

A tanulmány második részében pedig bemutatunk néhány területi vizsgálatot. Ezek – lehetőleg 2000-es adatokkal, az elérhetőség függvényében is – az 1990-es években megváltozott/állandónak bizonyult képzési igények alakulását követik. Ezek alapján javaslatot teszünk egy új harmadfokú képzés intézményesítésére.

---

## INTÉZMÉNYI MODELLEK

### Az amerikai modell

#### *Kialakulása*

Az első közösségi főiskola (junior college "kis főiskola") 1902-ben alakult (Joliet, Illinois).

Az intézményi forma (mozgalom) fejlődését az alábbi szakaszokra lehet bontani (több történész korszakolását egybevetve (Cohen A. M. 1992, 1996, Geiger R. L. 1992, Shearon R. W., Tollefson T. A. 1999):

- a mozgalom (népi kollégium, kisfőiskolák) kibontakozása (a középiskola meghosszabbításával) a századfordulótól a nagy gazdasági válságig (1929-33),
- a kisfőiskolák szakképző intézményekké válnak: a nagy gazdasági válságtól a világháború befejezéséig,
- a szakképző intézményekből ún. közösségi főiskolák válnak: a világháború befejezésétől az 1970-es évek elejéig,
- virágkor az 1970-90-es évek között,
- stagnálás és visszafejlődés: a neoliberais politika beköszöntével (az 1990-es évektől kezdve).

Az amerikai közösségi főiskolának két párhuzamos története van. Egyesek szerint a középfokú oktatásból nőtt ki. Ebben a megközelítésben úgy foghatjuk föl, mint a középiskolák meghosszabbítását és specializálódását. Ez az értelmezés különösen az 1930-as évektől, a közösségi főiskolák első fejlődési hullámától volt uralkodó. Ekkor a közösségi főiskolát elsősorban egyfajta félfelsőfokú szakképzésnek tekintették. A középiskolai hagyomány a mai napig meglátszik rajta, mind hallgatói összetételében, mind pedagógusi kultúrájában, mind pedig programkínálatában.

A másik értelmezés szerint azonban a közösségi főiskolák egyfajta alternatív felsőoktatásként jöttek volna létre (népi főiskolák), mégpedig a XIX. század második felében, Amerika nagy hódítási korszakában. A közösségi főiskola ötlete a XIX század közepéről származik (1851, Tappan), aki mint a michigani egyetem elnöke az egyetemi előképzés ötletével állt elő. Mások a közösségi főiskola gondolatának kialakulását az ún. földadományo-

zási törvényhez kötik (Land-grant Act, 1862). Ez a törvény földtulajdont tartott fönt és biztosított olyan intézmények számára, amelyek a helyi lakosoknak praktikus (termelési, gazdálkodási, stb.) ismereteket nyújtanak ("népi kollégiumok").

Ebben a korszakban érezhetőek azok a nagy gazdasági, társadalmi és politikai változások, amelyek az Egyesült Államok egészében – és különösen az elmaradottabb régiókban – bekövetkeztek. A "népi kollégium" gondolata összekapcsolódik a polgárháború alatti és utáni térhódításokkal Nyugat felé. Az ún. kisfőiskolák kibontakozása a Roosevel-féle New Deal programjához köthető. A ma ismert közösségi főiskolák megjelenése (szakképzés az általános iskolázás után) összeszövődik a változással, amely az Egyesült Államokban a második világháborút követően bekövetkezett. A közösségi főiskolák virágkora (a közösségi főiskola mint az egyetem bevezető szakasza, a tömegesedő felsőoktatás felé vezető demokratikus út, stb.) nyilvánvalóan egybekapcsolódik az 1960-as évektől kibontakozó társadalmi és politikai átalakulásokkal (pl. Johnson ún. Nagy Társadalom-programja). A közösségi főiskolák mai útkeresése pedig ugyanakkor kezdődik, amikor a neo-liberális politika (Reaganomics) a nemzeti politika szintjén az Egyesült Államokban beköszönt.

Bármelyik történeti értelmezést fogadjuk is el hitelesnek, ez a rövid történeti visszapillantás a közösségi főiskola gazdasági, társadalmi és politikai beágyazottságát húzza alá.

A közösségi főiskola az Egyesült Államokban azért és akkor virágzott föl, illetve került válságba, amiért és amikor az Egyesült Államokban végbemenő változások elérték azokat, akik ezt az oktatási formát választani akarják, keresik. Mára a közösségi főiskolák száma az Egyesült Államokban mintegy 1100 (1947-ben még csupán 650 volt, míg virágkorában, 1976-85 között meghaladta az 1200-at).

### **Hallgatók**

A közösségi főiskolák hallgatói az alacsonyabb teszteredményű és a szegényebb családokból tevődnek össze, a hallgatók nagyrészt bejárnak (nem bentlakók, mert a közösségi főiskoláknak rendszerint nincs kollégiumuk). A hallgatók túlnyomó többsége (65-85% a közösségi főiskolák virágkorában) részidős tanuló, és munkában állt vagy áll. A hallgatók között mintegy fele arányban ún. kisebbségi hallgatók (hagyományosan indiánok és feketék, az 1990-es évektől pedig növekvő arányban latin-amerikaiak és dél-ázsiaiak vannak). A közösségi főiskola az újonnan érkezők és a lemaradók intézményévé vált.



A közösségi főiskola eddigi virágkorát a XX. század második felében (kb. 1950 – kb. 1990) érte meg (Cohen A. M. 1992, 1996 adatai). Hallgatóinak létszáma folyamatosan emelkedett (az 1950-es mintegy 1,5 millió főről a 2000-es több mint 10 millió főre). A hallgatók életkori összetétele folyamatosan átalakult: a legfiatalabbak a kötelező iskolázás után lépnek be (19 éves kor), az átlagos életkor azonban megközelíti a 30 évet.

### **Oktatók**

Az oktatók – különösen a főállásúak – kirínak az amerikai felsőoktatók közül. Szakmai identitásukat sokkal inkább a középfokú oktatásból hozzák; nem vagy csak kevésbé azonosulnak a felsőoktatási léttel, elvárásokkal és igényekkel.

A közösségi főiskolák oktatóinak száma az intézmény virágkorában megtízszereződött (1953: 24 000, 1990: 260 000). (Cohen A. M. 1992, 1996).

Az oktatók mind nagyobb arányban félállásúak és bedolgozók (1953: 48%, 1990: 58%), ennek megfelelően egyre kisebb arányban főállásúak (a trend különösen a kilencvenes években gyorsult föl).

### **Tananyag**

A közösségi főiskolák oktatásának középpontjában hagyományosan az általános képzés (kiszolgáló, fölzártkóztató, fölgyorsító programok), valamint a szakképzés állt és áll. A változás egyes korszakaiban – és természetesen az egyes intézmények egymáshoz viszonyított tanterveiben, munkájában is – ennek a két funkciónak az aránya módosulhat.

Az egyik végletet azok a közösségi főiskolák jelentik, amelyek csaknem kizárólag kiszolgáló és fölzártkóztató programokat kínálnak (amelyeknek természetesen egyfajta foglalkoztatásra, elhelyezkedésre való fölkeszítés is része kell legyen). Így egyfajta emelt szintű és bővített jellegű "tanonképzés" jön létre. Ez a képzés különösen az 1930-1970 közötti korszakra volt jellemző, és ma is jellemző, különösen a vidéken szerveződő közösségi főiskolákra. Ebbe a csoportba tartoznak az ún. nem kredités kurzusok (tehát amelyekben nem lehet felsőoktatásban beszámítandó teljesítményeket elérni).

A másik végletet azok a tantervek jelenítik meg, amelyek ún. fölgyorsító, áthidaló programokat nyújtanak; vagyis olyanokat, amelyek a felsőoktatás bevezető két évét jelentik (kredit-kurzusok). Az ilyen kurzusok ún. részfokozatokkal (associate degree) fejeződnek be; vagyis olyanokkal, amelyek a felsőoktatásban megszerezhető fokozat felét jelentik.

Az 1990-ben kezdődő újabb időszakban a kredit-kurzusok és részfokozatok aránya fokozatosan csökkent a fokozattal nem záruló tanfolyamokhoz képest (míg pl. 1970-ben a szakképző programok aránya 43% volt, addig az 1990-es években ez az arány több mint 70% lett – a kredit-kurzusok aránya tehát fokozatosan 30% alá csökkent) Ettől az időszaktól kezdve a közösségi főiskolák fokozatosan el- (vissza-) toldtak abba a státusba (félfelsőfok), amelyben az 1930-as években voltak.

### ***Fenntartás, irányítás, szolgáltatások***

A közösségi főiskolák kezdetben az illetékes iskolaszékhez (oktatási önkormányzati választott hatóság) tartoztak. Nem a központi kormányzat által kezdeményezett intézmények (még ha esetenként ilyen támogatásokban részesültek is, vö. pl. "land grant"). Olyan középszintű és helyi kezdeményezések, amelyek kiegészítették és átalakították az állami és városi szinten szerveződő oktatási rendszert.

Szűkebben szakképző jellegükből azáltal léptek ki, hogy fokozatosan a helyi igényeket kezdték kiszolgálni (betanítások, fölzárkóztatás, alfabetizációs programok, szociális gondozás, szakképzések a helyi igények ellátására, stb.).

Virágkorukban (1970-80-as évek) nemcsak külön szövetségeket hoztak létre, hanem eredeti fenntartóiktól rendszerint elkerülve állami szintre kerültek, illetve egy-egy egyetem (egyetemi szövetség) tagjává is váltak. Ezzel azonban kikerültek a helyi ellenőrzés és fenntartás alól, és ez meglazította kapcsolataikat is közvetlen környezetükkel.

A neoliberális gazdaság- és társadalompolitika miatt ma ezzel a dilemmával szembesülnek: tovább a felsőoktatás felé, vissza a szakképzés felé, vagy pedig a helyi szükségleteket kielégítő, a helyi fejlesztésben közreműködő ún. közösségi oktatás ("community education") irányába.

A működtetési dilemmák megoldását a közösségi főiskolák ma a kis intézmények különféle együttműködéseiben keresik (egyetem-központi modell, konzorciumi modell, partnerségi modell, távoktatási modell).

## ***Problémák, perspektívák***

A közösségi főiskolák mai nehézségei a kilencvenes években alakultak ki, és összefüggenek azzal a fordulattal, amely az elmúlt két évtizedben következett be az Egyesült Államok gazdaságában, társadalmában és politikájában. Ezeket a problémákat a következőkben foglalhatjuk össze:

- Újra felerősödött a szakképző jelleg. Valaha ezzel kezdték társadalmi küldetésüket (kilábalás a gazdasági válságból); most azonban már más a helyzet. Új gazdasági környezetben kellene helytállniuk ezeknek az intézményeknek – olyanokban, amelyek rendszerint több tudást és nagyobb fölkészültséget igényelnek, mint amilyenekkel a közösségi főiskolák tanárai és diákjai jelenleg rendelkeznek.
- Közösségi oktatás. A közösségi főiskola kezdettől fogva a környékét szolgálta, és részt vett – különösen emelkedő szakaszokban, jellegzetesen a gazdasági válságból való kilábalás, a második világháborút követő évek, valamint a vietnami háború utáni időszak fejlesztési programjaiban. A vidékfejlesztés ma is a közösségi főiskolák egyik fontos profilja, különösen az Egyesült Államok mezőgazdasági régióiban. Vajon növekvő igény van erre – vagy ellenkezőleg, ez már lényegében a múlté? Szükséges és lehetséges-e az oktatás révén ismét fölemelni a stagnáló régiókat?
- Nem szokványos tanulói csoportok. A közösségi főiskola ("népi kollégium") eredendően a nem szokványos hallgatói csoportok főiskolája volt; azoké, akik egyébként nem jutottak (volna) el a felsőoktatásba. Vajon szükség van-e a közösségi főiskola fölzárkóztató programjaira az ezredfordulón? Ez ellen szólnak a felsőoktatás tömegesedésének statisztikái. Mellette szól viszont, hogy az Egyesült Államok társadalmában új bevándorlási hullámmal küzd. Ennek révén lehetséges, hogy a közösségi főiskolák nem az élethosszig tartó tanulás székhelyei lesznek, hanem visszaminősülnek a bevándorlókat fogadó és beillesztő társadalmi intézménnyé.
- Távoktatás, virtuális egyetemek. A távoktatás és a felsőoktatás piacosodása korábban van-e és mekkora jelentősége van annak, hogy az adott helységben vagy közvetlen környékén ráadásul még egy közösségi főiskolát is fönntartsanak? Nem válik-e fölöslegessé a közösségi főiskola fölzárkóztató, felsőoktatást előkészítő szerepe azáltal, hogy a felsőoktatás jelentős részben távoktatási formában is megkezdhető, folytatható? Vagy ez éppen új lendületet adhat olyan

konzultációs központok hálózatának, amelyek a már meglévő közösségi főiskolák köré települnek?

A közösségi főiskola az Egyesült Államok gazdaság- és társadalomtörténetébe mélyen beágyazódva, azzal együtt alakult ki. Fejlődésének fordulópontjai összeszövődnek az USA történetének nagy válságaival (gazdasági világválság, második világháború, vietnami háború). Fejlődésének virágkorát az 1970-es években érte el, amikor félfelsőfokú intézményből megindult a felsőoktatássá válás útján. Ez a fejlődési pálya az 1980-90-es évek fordulóján megtört.

Ennek ellenére a közösségi főiskola mint intézmény beépült az Egyesült Államok oktatásának rendszerébe. Az oktatáspolitikusok és szakértők reformelgondolásaiban világszerte hivatkozásnak számít (Cerych L., Sabatier P. 1992, Altbach P. G. ed. 1999, Moura Castro C., Levy D. 2000)

## **Az európai modell**

### ***Kialakulása***

A regionális főiskola a kontinentális (felső)oktatáspolitikák sajátos terméke, dinamikája is ehhez van kötve. A modell kialakulásához az alábbi út vezetett:

Az európai felsőoktatás diverzifikálódása (a napoleoni/humboldti egyetemi reform):

Az európai felsőoktatást meghatározó egyetem e reformok során (valamint további, itt föl nem sorolt reformok eredményeképpen) diverzifikálódott vagy lényegileg átalakult. A második (európai) ipari forradalmat előkészítő, illetve követő kulcsfontosságú szakmai képzések bekerültek a felsőoktatási szektorba, egyetemi keretek közé vagy azzal párhuzamosan. Ez a változás erőteljesen átalakította a kora újkori egyetemet (vizsgáztató helyből képző intézménnyé, illetve a felsőfokú tanulás helyévé). A XIX. század közepére kialakult felsőoktatásnak még mindig (változatlanul) az egyetem a paradigmája Európa-szerte, de ez az egyetem szervezetében és funkcióiban egyre látványosabban különbözik a XIX. század előtti európai egyetemtől (a humboldt-i reform kiterjedő hatása).

Több csatornás (bipoláris, stb.) képzés kialakulása az európai felsőoktatásban:

A XIX. század második felétől a XX. század közepéig (a gazdasági világválságtól kezdődően az 1960-as évekig) a különböző szakképző intézmények fokozatosan a felsőfokú oktatási rendszerek integráns részévé válnak (egyetemi fokú intézetek, Franciaország, szakfőiskolák, Németország, stb.). A több csatornássá válással a felsőoktatási politikában nagyjából megismétlődik az a folyamat, amely a kontinentális középfokú oktatás rendszerében lejátszódik (az akadémiai jellegű középiskolák mellé fokozatosan fölzárkóznak a szakképző iskolák, végül hasonló záróvizsgát adnak majd ki).

A világháborút követő helyreállítási periódus után – körülbelül az 1960-as évektől – megindul az európai oktatási rendszerek eltömegesedése (középfokú oktatás: 1940-es évektől, felsőfokú oktatás: 1960-as évektől).

A tradicionális intézmények (európai egyetemek) nem tudják többé fogadni a hallgatói áradatot, és ez (többek között) diáklázadásokhoz vezet. Az európai konzervatív kormányzatok a kétcsatornás rendszer megerősítésével – ahol nincs, kialakításával (Nagy-Britannia) – próbálják a hallgatói létszámnövekedést az egyetemektől elterelni. A jóléti (szocialista, szociáldemokrata, baloldali) kormányzatok pedig felsőoktatási reformokkal kísérleteznek. Ennek során – az amerikai közösségi főiskolát is modellnek véve – kialakítják a komprehenzív (közös) főiskolák modelljét, és ezzel a modellel nagyszabású felsőoktatási hálózatfejlesztésbe fognak. A norvég reform, A svéd reform, Gesamthochschule az NSzK-ban, Polytechnics az Egyesült Királyságban.

Az 1980-as években végbemenő neoliberális gazdasági fordulat, illetve a jóléti modell mellett a szabad piaci (szabadverseny) modellek felülkerekedése során a felsőoktatásban is jelentős restriktívók következtek be.

Az 1980-as években – mindezek mellett is – folytatódott az európai felsőoktatás eltömegesedése. Az 1990-es évek elejére – Európa keleti felének politikai átalakulása következtében – a tömegesedés az egész kontinensre kiterjedt. Az 1990-es évektől ún. második tömegesedési hullámot különböztethetünk meg az expanzió történetében.

Miközben a hagyományos európai felsőoktatási rendszer lényegében változatlanul fogadta az expanziós nyomást, az oktatáspolitikai megkísérelt ismét alternatív utakat kialakítani a tömegesedés számára. Ennek az új expanziós oktatáspolitikának az egyik jellegzetes jelszavává az élethosszig

tartó tanulás lett (negyedik fokozat, Kozma T. 2000, Lukács P. 2002). Az expanziós kihívásra válaszul ismét népszerűbbé és közismertebbé válnak az egykori közös főiskolák utódai (regionális egyetem – Írország; regionális főiskola – skandináv országok, technikai, kisebbségi, multikulturális, többnyelvű, stb. felsőoktatás) (Hrubos I. 2002).

### ***Főiskola és régiója***

A regionális főiskola összekapcsolódik az őt körülvevő társadalmi térrel. Azonos oktatáspolitikát eltérően fejlett föltételek között csak úgy lehet közelíteni, hogy eltérő fejlesztéspolitikát dolgozunk ki rájuk (Osborne R. H., Molyneux F. H. 1981). Ez a logika támasztotta alá a komprehenzív főiskolát, amelynek funkciói megközelítően azonosak kellett volna legyenek a felsőoktatás alapvető (értelmiségképzés és munkába vezető szakképzés) funkciójával.

Az 1960-as évektől elsősorban német és francia nyelvterületen – főként a mediterrán Európában – kibontakozó térségi vizsgálatoknak ez volt az alapvető meggyőződése. Ahhoz, hogy a szakértők alternatív fejlesztéspolitikát kínáljanak eltérően fejlett térségeknek, az igényeket – a felsőoktatás esetében a továbbtanulás iránti igényeket – az adott térségben rendelkezésre álló lehetőségekhez igazítva kellett (volna) kielégíteni. Ez olyan komplex szemlélethez vezetett, amelyben az intézmény és a benne folyó képzések mintegy válaszoltak a térségben található kihívásokra, és a benne megtalálható lehetőségekre építve akarták fejleszteni a felsőoktatást.

Az EU pénzügyi újraelosztási politikájában az előző évtizedekhez képest nem látott jelentőségre tesz szert egy új regionális szemlélet (amely kereszttezheti és ellenpontoszhatja a nemzetállamok csatlakozásával kapcsolatban fölmerülő igényeket és feszültségeket). Ezeken a hivatali döntési csatornákon keresztül a (felső-)oktatási intézmény és régiójának kapcsolata – amely a korábbi évtizedekben jobbára spontán alakult vagy a tervezőasztalon képzelték csak el – egyszerre megelevenedik, és hivatali nyomtétot kap, formát ölt.

Főlelevenedni látjuk, mégpedig kontinentális méretekben azt az újraelosztó-egyenlősítő mechanizmust, amely az 1970-es évektől kezdve országos méretekben Magyarországon is kibontakozott (országos távlati településhálózat-fejlesztési terv). Ez a terv azonban az 1980-as években bekövetkezett neoliberais gazdasági fordulat, majd pedig az ezt

politikailag is lehetővé tevő 1989/90-es rendszerváltozás óta mintegy évtizednyi időszakra a közélet süllyesztőjébe került.

Azok az eurorégiók nyertek kitüntetett szerepet, amelyek periférikusan helyezkedtek el, vagy amelyeknek a fejlődése kritikusnak tekinthető egyszerre több térség fejlesztésének megindításában, föllendítésében (pl. határmenti régiók). Az eurorégiók egy része jellegzetesen ilyennek tekinthető.

Fejlesztésükben a felsőoktatás nemcsak szerepet játszik, hanem lendítőerővé válhat. Ezeknek a térségeknek a jellegzetes intézményévé váltak az ún. regionális főiskolák (lásd a mellékletben).

### ***A regionális főiskola megvalósulásai***

Az e térségekben működő harmadfokú intézményeket vizsgálva összefoglalóan a következőket állapíthatjuk meg:

- A regionális harmadfokú intézmény rendszerint kis létszámú képzőhely. Hallgatói a közvetlen környezetből vagy elérhető közelségből verbuválódnak (Osborne R. H., Molyneux F. H. 1981).
- A regionális főiskola rövid ciklusú képzési programokat kínál, amelyek rendszerint nem vezetnek egyetemi végzettséghez. Sok esetben azonban itt is megtaláljuk a törekvést, hogy az intézmény elérhető főiskolával vagy egyetemmel lépjen kooperációra (kredit kurzusok, kredit transzfer).
- A regionális főiskola kezdetben vagy elsősorban műszaki harmadfokú oktatási intézmény, amelyben naprakész szakképzést lehet szerezni azzal az ígérettel, hogy ez a környékbeli elhelyezkedésben segíteni fog.  
A regionális főiskola gyorsan és könnyebben vált – főként olyan szakmákban (pl. szolgáltatás), amely inkább munka-, mintsem esz-közigényes. A regionális főiskola – legalábbis jelszavaiban és megfogalmazásaiban – a környék humán erőforrásának fejlesztéséhez járul hozzá.  
A politikai jellegű megfogalmazások (fölzárkóztatás, kiegyenlítés, értelmiségképzés, általános művelés, kultúraterjesztés, stb.) nem vagy jóval ritkábban szerepelnek a megvizsgált félfelsőfokú intézmények kínálatában. Úgy tűnik, mintha – legalábbis a megvizsgált – harmadfokú intézmények igyekeznének politikai szélárnyékban maradni.

- Bár kimondottan a környékük szükségleteire orientálódnak, valójában ezek az intézmények nem a helyi közösség intézményei. Főntartójuk sokkal inkább az illetékes ország felsőoktatása (valamilyen formában, akár delehált pénzalapokkal is).

Jórészt továbbá az Európai Unió különféle támogatásával indítanak programokat. Mintha ezek az intézmények részben azért jöttek volna létre, hogy fogadhasák az EU azon támogatásait, amelyek nem egyenesen a nemzeti oktatási rendszernek vannak elkülönítve (hiszen ilyen támogatások amúgy sem léteznek az EU-ban).

### ***Problémák és perspektívák***

Az európai modellt tanulmányozva megállapíthattuk, hogy

- a felsőoktatás tömegesedése hívta életre,
- előzményei az európai felsőoktatásban gyökereznek,
- felülről vezérelt, központi oktatáspolitikai akarat hozta létre,
- forrásvidéke a jóléti államok társadalmi (társadalmi, gazdasági, területi) kiegyenlítő politikája,
- ma már túlemelkedett az egyes állami felsőoktatási rendszereken, azokat EU-támogatással mintegy megkettőzi,
- az tartja életben, hogy az adott társadalomban kialakult továbbtanulási igényekhez (és csak részben a munkába álláshoz és elhelyezkedéshez) alkalmazkodik.

Az európai modell is befutotta a saját történeti útját. Föltételezhetjük, hogy a modell további fejlődése során hasonló utat jár majd végig.

Az 1960-as években kialakított közös főiskola története minden országban azzal a tanulsággal járt, hogy az 1980-as években csak azok tudtak túlélni, amelyek a felsőfokú rendszerbe teljes értékű tagokként integrálódtak.

Az európai modell nem végleges, most is változik, átalakul. Minden valószínűség szerint az egyetem mint paradigma továbbra is meghatározó marad; ami azzal jár együtt, hogy a regionális főiskola távlatilag integrálódik a kontinentális felsőoktatás rendszerébe.

A kontinentális felsőoktatási rendszer a tömegesedést saját maga táplálja is (miközben azok a gazdasági funkciók, amelyeket a jelenlegi helyzetben az európai modell ellát, később megint ellátatlanok maradnak). Ellátására újabb szervezeti formákra lesz szükség.



## Transzformációs modellek

### *Az átalakulás problémái*

A kiterjedt ún. transzformáció-kutatások (tranzitológiai elméletek) a legkülönbözőbb országokban folyó átalakulásokat találják oktatáspolitikai szempontból hasonlóknak. (Cunningham P. M. 1996, Fuchs H. W. 1996, Altbach P. H., Radó P. 2001, Lukács P. 2002).

Megállapítják, hogy:

- az átmeneti országokban világszerte robbanásszerű felsőoktatási expanzió indult,
- a kormányok pénz hiányában külföldi tőkét igyekeznek bevonni a felsőoktatásba,
- ezért az oktatás piacosodik, vállalkezési formát ölt, nemzetközivé válik és globalizálódik (a hagyományos akadémiai felsőoktatást mint védjegyet használják föl),
- "helyi kirendeltségeik" pedig olyan harmadfokú intézmények, amelyek nem tagolódnak egy-egy ország felsőoktatási rendszerébe, ezért kiszolgáltatottabbak a közvetlen piaci hatásoknak és gyorsabbak az átalakulásban.

Az ezredforduló végén megindult átalakulási folyamat valószínűleg sokkal átfogóbb, mint ahogy eddig föltételeztük (a Szovjetunió fölbomlása, Dél-Afrika fölszabadulása, kínai modernizáció, stb.). Egyre világosabb, hogy egy globális folyamat része, amelynek hatását leginkább az 1960-as években megindult változásokhoz lehet hasonlítani.

E változások törésvonalain új oktatáspolitikai és új intézménytípusok keletkeznek. Ezek megisméltik az 1960-as évek új oktatáspolitikáját (alfabetizáció, gazdasági fejlesztés az oktatás révén, a társadalmi fölszabadítás pedagógiája, stb.) – csak hogy magasabb szinten.

Az átalakulás során a tradicionális oktatási intézmények között és részben helyett újonnan intézményesült oktatási formák jelennek meg. Ezek az intézmények félig felsőfokúak (a harmadfokú képzésbe tartoznak), amennyiben a közönségük – eltérően a negyven évvel korábbinál – rendszerint már nem az analfabéták tömege, hanem a kötelező oktatáson túljutottak növekvő száma.

Céljuk azonban túlmutat a hagyományos felsőoktatáson a társadalmi változás irányába. Ez az intézmény nem (nemcsak) az oktatási változás,

hanem egy társadalmi változtatás eszköze, a társadalmi cselekvés terepe (is) kíván lenni.

A társadalmi átalakulás során tömegigények szabadultak föl, amelyekre az átmeneti országok oktatáspolitikája nem képes válaszolni. A válaszadás egyik formája a nemzetközi tőke bevonása a felsőoktatás szanálásába éppúgy, mint a gazdasági élet szanálásába is. Ez vagy spontán privatizálódással jár (pl. Románia, Ukrajna vagy számos latin-amerikai ország esete), vagy pedig a multinacionális oktatási vállalkozások föltűnésével. (Oroszország és az ún. balti államok esetében ezt kívánta megelőzni a Soros Alapítvány közreműködése az oktatás helyreállításában.)

### ***Kisebbségi (többnyelvű, multikulturális, stb.) intézmények***

A kisebbségi csoportok intézményei – helyi főiskolák, anyanyelvű felsőfokú oktatás, különböző vallási csoportok által fenntartott főiskolai szervezetek, stb. részben a társadalmi szegregációt, részben azonban a társadalmi integrációt is szolgálhatják (Merisotis J. P., O'Brien C. T. eds 1998, Kozma T., Radácsi I. 2000).

A szegregálódás önvédelem. A kisebbségi csoport az ilyen, maga által fenntartott és irányított intézménnyel igyekszik megtartani azonosság-tudatát és ápolni a kultúráját. Ezeket az intézményeket a többségi társadalom rendszerint elkülönüléssel (kiszakadás, eltávolodás, elhatárolódás, stb.) vádolja meg. A kisebbségi társadalom számára ezzel szemben a fennmaradás zálogai lehetnek. Az 1990-es évek óta tartó átalakulások idején a különböző kisebbségi csoportok részéről mind határozottabb a törekvés arra, hogy ne csak harmadfokú intézményeket hozzanak létre identitásuk fenntartására, hanem az oktatási rendszer teljes vertikumát is kiépíthessék (Riedel S. 2001).

Az anyanyelvű harmadfokú képzés intézményeit az EU véleményformáló körei erősen vitatják.

Riedel S. (2001) szerint az EU dokumentumai kellő mértékben védik a kisebbséghez tartozókat ("Deklaráció a nemzeti, etnikai, vallási és nyelvi kisebbségek védelméről", ENSZ, 1993, "A regionális és kisebbségi nyelvek európai chartája", 1992, "Keretegyezmény a nemzeti kisebbségek védelméről", 1995, "A kisebbségvédelem hágai, oslói és lundi kiegészítései", 1996-99). A kisebbségvédelem azonban nem a kollektív, hanem az egyéni jogok (emberi jogok) deklarálásán alapszik. Ezzel szemben az említett kisebbségi intézmények nyilvánvalóan éppen egyfajta kollektív önvédelmet/elzárkózást valósítanak meg.

Önálló kisebbségi oktatási rendszer kiépítésére Európában a leghatározottabb és a legsikeresebb kísérletet a Római Egyház tette. A kelet-

közép-európai reformországokban is kiegészítette a katolikus intézmények rendszerét katolikus egyetemmel. (Hatására más keresztény egyházak is hasonlóan cselekedtek.)

A regionálisan szerveződő harmadfokú intézmények ettől eltérő, integratív szerepet is betölthetnek térségükben (Kozma T. 2000).

Ha a térségben lakók kulturális (etnikai, vallási, stb.) összetétele vegyes, a térségben szerveződő harmadfokú intézmény éppen az integrálódás kiindulópontja lehet (multikulturális, többnyelvű, stb. intézmények). Bár a multikulturális jelzõt sok esetben éppen az asszimiláció céljának leplezésére használják, a regionális szerepkörű intézmény sikeresen működhet közre egy lokális/regionális azonosságtudat kialakulásában, s ezzel az egy térségben lakók azonosságtudatának erősítésében (a kisebbségi szeparatizmussal szemben).

Sajátos integratív szerepre vállalkoznak a kétnyelvű harmadfokú intézmények. Különösen a határon átnyúló együttműködésekben van társadalomformáló szerepük.

### ***Alternatív intézmények***

A harmadfokú intézmények további (nem oktatási) célokat is szolgálhatnak (társadalmi átalakulás, kulturális forradalom, vidékfejlesztés, a mezőgazdaság transzformálása, stb.). Ennek megfelelően a harmadfokú képzés alternatív intézményeivel főként a fejlődő országokban találkozunk (Fletcher C. 1985, Newmann F. M. 1985, J-E. 1992, Young J. W. 1997, Altbach P. H. 1999).

A dél-afrikai felsőoktatási reform egyik célkitűzése alternatív harmadfokú intézményhálózat életre hívása a gyarmati rendszerben kialakított felsőoktatási rendszer mellett, a különböző társadalmi csoportok egyenlőtlenségeinek orvoslására (ez a kísérlet azonban kudarcot vallott: a felsőoktatás eltömegesedése folytán a hagyományos intézményeket a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok is intenzívebben keresték, mint a számukra följánlott alternatív intézményeket).

Az UCA-Managua kísérletben Közép-Amerika első magánintézményét hozták létre a fenntartható fejlődés szolgálatában (Universidad Centroamericana). Az intézményt 1960-ban, a Somoza-diktatúra idején, a diktátor által adományozott területen, a diktátor személyes támogatásával alapították. A Nicaraguában zajló forradalomban az intézmény hallgatósága és oktatói gárdája is részt vett (a jobboldalon). A forradalom lezárulása után azonban egyre inkább sikerült autonómiáját bizto-

sítani (egyetemi önrendelkezés). Az 1990-es évek közepe óta önálló politikai irányvonalat képvisel, és az ún. fenntartható fejlődés zászlóvivőjévé vált.

Az AUSJAL (a jezsuita fenntartású főiskolák latin-amerikai szövetsége) az 1990-es évekre 23 felsőfokú intézményt egyesít 200 000 hallgatóval és kb. 10 000 oktatóval. Jelszavuk ("láss, mérlegelj, cselekedj") alapján a gazdasági fejlődéshez és a társadalmi igazságossághoz kívánnak hozzájárulni Latin-Amerikában. Az AUSJAL-intézmények példa a harmadfokú képzés és a társadalmi átalakulás közötti szoros kapcsolatokra a fejlődő világban.

## **A harmadfokú képzés funkciói**

A regionális egyetem különböző szervezeti formációkat takar. Ezek országról-országra – és kultúráról kultúrára – változnak (modellek). A szervezeti formák sokfélesége mögött azonban a regionális egyetem funkciói leírhatók, összehasonlíthatók. Modelljeink elemzése alapján felsőoktatás következő funkcióit különböztetjük meg (Moura Castro C., Levy D. 2000):

- tudósképzés,
- fölkészítés diplomás pályákra,
- értelmiségképzés,
- szakmai képzés.

### ***Tudósképzés***

A felsőoktatás hagyományos funkciója. A középkori (európai) egyetem lényegében a tudósképzés köré szerveződött (az ún. párizsi modell).

A tudósképzés története az európai egyetem története (legalábbis annak egyik ága, a Sorbonne-tól a Humboldt-féle egyetemi reformon át a Princeton-ban megvalósított modellig). Ma a kutató egyetemek valósítják meg legtisztábban; vagyis azok a szervezetek, amelyekben az oktatás tulajdonképpen kutatóképzés.

Kutatót csak kutatás közben lehet képezni. Ezért a tudósképzéshez olyan kutatások kellene, amelyekben a leendő kutatók inasként részt tudnak venni. Mindez tudományszervezési kérdéseket vet föl, és természetesen elvezet a felsőoktatás szerepéhez a tudásiparban (tudásközpontok, információparkok).

A kutatás differenciálódása és iparszerűvé válása során a felsőoktatási intézmény a maga adottságaival (magasan képzett, rendkívül olcsó, kreatív, de igen flexibilis segéderő, krónikus tökehiány, erőteljes szimbolikus és kapcsolati tőke, információgazdag környezet, folyamatos lemaradás az alkalmazásban és fejlesztésben, stb.) fokozatosan betagozódik az adott régió tudásiparába (illetve fokozatosan kiszorulhat onnan, perifériára kerülhet, leszakadhat, stb.) (Kozma T. 1995).

### ***Főlkészítés a diplomás pályákra***

Az európai egyetem másik tradicionális funkciója (a Bologna-i vagy Salerno-i modell).

Noha egyes professziók hagyományosan nem tartoztak az egyetemi képzéshez (orvos, mérnök), mások pedig kultúránként változtak (jogász, lelkész), az egyetemi diploma (fokozat) lényegében mégis a társadalmi munkamegosztás meghatározott professziójára való főlkészítés volt, amely közvetlenül e professzió gyakorlásához és a hozzá tartozó társadalmi helyhez vezetett. A professzióra való főlkészítés az intézmény és a professzionális testület (kamara, stb.) együttműködésében és kölcsönös megállapodásával történt, és szigorú formákhoz (fokozatok, okiratok, stb.) volt kötve.

A professzionális képzés ma az egyetemek sajátja az (európai típusú) felsőoktatásban. Innen tekintve a felsőoktatási intézményt, az tradicionálisan szervezett szakképzést folytat, amelynek során a belépőt egy (viszonylag jól körülhatárolt) társadalmi pozícióra is főlkészítik.

### ***Felsőfokú szakképzés***

A felsőoktatási intézmények egyre erőteljesebb funkciója (egyre több rendszer felsőoktatásának részévé vált a XX. század második felében) részben összefügg a hagyományos professziók belső differenciálódásával és iparszerűvé válásával, főként azonban a gazdaságban bekövetkezett változások eredményezték.

E funkció megjelenése nyilvánvalóan összefügg azzal az átrendeződéssel is, amely a szakképzésben végbement, és amelynek során a hagyományos szakképzés megszűnt, az új szakképzések pedig fokozatosan a fiatalok egyre későbbi életkorára tevődtek át.

A felsőfokú szakképzés sajátos kapcsolódásokat mutat a (hagyományos) professziók egyikével- másikkal, és nemzetközi viszonylatban igen változatos tanulmányi utakat hozott már létre.

### ***Értelmiségképzés***

Értelmiségképzés (általános művelés, "general education") mindig folyt a felsőoktatásban, de csak a XX. század végén kezdtek róla külön funkcióként beszélni.

Ez is összefügg azokkal a társadalmi, főként demográfiai változásokkal, amelyek a felsőoktatás körül bekövetkeztek, és amelyek során új társadalmi csoportok jelentek meg a harmadfokú képzésben ("nem szokványos" hallgatók, felnőttek, továbbképzésben részt vevők, kisebbségi csoportokhoz tartozók, stb.).

Bár az értelmiségképzés hosszú hagyományra tekint vissza az európai típusú felsőoktatásban, ma olyan hiányokat is pótolnak vele, amelyek a felsőoktatásban nem hagyományosak (a kulturális készségek használata, kommunikáció, nyelvismeret, stb.).

### ***A harmadfokú intézmény ideáltípusa***

E funkciók mentén a harmadfokú képzés intézményei eltérő oktatási rendszerekben és különböző társadalmakban is megkülönböztethetők. Ennek alapján a következőket mondhatjuk:

A harmadfokú intézményekben egyfajta értelmiségképzés folyik. Az itt tanulóktól általában már tanulmányaik elején megkövetelik a kötelező oktatás befejezését, lezárását ("postcompulsory" vagy "postsecondary"). Az értelmiségképzés rendszerint bizonyítvánnyal (tanúsítvánnyal) zárul (az angolszász világban: nem szerzhető akadémiai fokozat).

Variációk: ezt a végzettséget nem szerezték meg, de más végzettségük erre beszámítható, átváltható. A befejezett középfokú végzettséget az értelmiségképzéssel együtt, pótlólag szintén megszerzik (ha az intézménybe középfokú végzettség nélkül veszik föl a hallgatókat, akkor az

nem harmadfokúnak, hanem maga is másodfokúnak, középfokúnak minősül).

Variációk: olyan értelmiségképzés, amely a felsőoktatásba való bekapcsolódást készíti elő (a végzettség beszámítódik, ún. "associate degree" szerezhető benne). Másik variáció: olyan értelmiségképzés, amely egyenesen átvezet a felsőoktatásba (vagyis valamely felsőoktatási intézmény kihelyezett képzése, programja, tagozata, stb.).

A harmadfokú intézményekben szakképzés folyik. A harmadfokú szakképzés bizonyítvánnyal, tanúsítvánnyal zárul (felsőfokú diplomával vagy fokozattal nem). Közvetlen munkába állásra készít föl (az intézmény a karriertanácsadással is segít).

A szakképzésben való részvétel feltétele a szintén a lezárt kötelező/másodfokú képzés (számos országban egybeesik). Az itt megszerzett szakképzés azonban nem vezet professzionális képzéshez; abba rendszerint nem számítódik bele. Előképzésnek viszont elfogadják, pl. műszaki, agrár, egészségügyi, pedagógiai, stb. területen, vö. jogi asszisztensképzés, különböző menedzserképzések, stb.

Variációk: a középfokú képzést a szakképzéssel együtt, pótlólag fejezik be az intézményben. További variáció: a szakképzést értelmiségképző programmal gazdagítják, kapcsolják össze (vö. az előbbi megoldást).

A harmadfokú intézményekben rendszerint nem szerveződik tudományos képzés (itt nem szerezhető egyetemi oklevél, tudományos fokozat, stb.). A tudományos képzés feltételei, alapjai azonban egyes esetekben megteremtődnek (az eseteket lásd alább).

Ilyenkor olyan K + F munka telepítődik ide, amely a tudományos képzés bevezető szakasza lehet, kutatási segéderőt képezhet. A K + F tevékenység különösen mint a környéknek nyújtott szolgáltatás jelenhet meg (nem mint új tudományos ismeretek termelése, alapkutatási feladatok elvégzése, bennük való közreműködés). Ez különösen olyan alkalmazott területeken lehetséges, amelyek a régióban kialakult munkamegosztással függenek össze (mezőgazdaság, hagyományos iparágak, tradicionális szolgáltatások).

A harmadfokú intézményekben nem szerveznek professzionális (vagyis egyetemi diplomához vezető, pl. mérnök, orvos, jogász, stb.) képzést. Ahol ilyen képzést megszerveznek, ott a harmadfokú intézmény jogilag felsőfokúvá válik (a francia rendszer).

Az itt leírt funkciók természetesen a valóságban (amelyből vették őket) számos kombinációban jelennek meg. Más-más név alatt, változó funkciókkal és feltételekkel, eltérő hagyományoktól vezérelve és irányítva, ezek

az intézmények képezték a XX. század második felében a harmadfokú képzés leggyorsabban növekedő szegmensét. Az összehasonlítás számára abban nyújtanak segítséget, hogy az adott intézményekről meg lehessen állapítani a beilleszkedésüket az oktatás rendszerébe (amelyre egyébként a nevük nem föltétlenül utal, vö. "hamburger-egyetem", stb.).

Mindezek segítségével harmadfokú intézménynek tekintjük azokat a szervezeteket,

- ahová a kötelező/középfokú iskolázás lezárása után lépnek a fiatalok és
- ahol felsőfokú szakképzés és/vagy
- értelmiségképzés folyik.



---

## TERÜLETI ELEMZÉSEK

### A képzési igények térszerkezete

#### *Módszertani megfontolások*

Az alábbiakban a rendelkezésre álló statisztikai adatokkal és eszközökkel vizsgáljuk a harmadfokú képzési igények térszerkezetét. Nem áll módunkban minden felsőoktatási funkció iránti igényt megvizsgálni, illetve valószínűsíteni. A következőkben főként az értelmiségképzés iránti igények várható térszerkezetét vázoljuk föl.

A képzési igények térszerkezetén azoknak a területi elhelyezkedését, megtalálhatóságát értjük, akik föltehetően ilyen képzésben vennének részt.

Az elemzés számára a következő felsőoktatási funkciókat különítjük el (Moura Castro C., Levy D. 2000): tudományos, professzionális, értelmiségi, szakmai. Ezekről a tanulmány első részében már beszéltünk.

Az értelmiségképzés iránti igényeket a statisztikai-kartografikus vizsgálat céljára többféleképp is jellemeztük. Föltételezzük, hogy a harmadfokú képzések iránt ott van reális igény, ahol viszonylag magas az érettségizettek aránya.

Ezt a föltételezést úgy "mérhetjük", hogy a középfokú végzettségűek valamilyen mutatóját a népesség valamilyen korcsoportjára vetítjük. Kísérletképpen az alábbi mutatókat alakítottuk ki:

- a legalább középfokú végzettségűek aránya a 18 éven felüli népességben (1990),
- a gimnáziumi tanulók aránya a 14-17 éves korú népességben (2000),
- az érettségit adó középiskolába járók aránya a 14-17 éves korú népességben (2000).

Az ilyen "mérés" persze csupán igen elnagyolt képet adhat az igényekről (nem beszélve azok várható és ki nem számítható változásairól). Arra

azonban mindenképp alkalmas, hogy fölhívja a figyelmünket olyan tendenciákra és olyan térségekre, amelyeket azután közelebbi vizsgálatnak kell majd alávetnünk. Ezeken a helyeken nem zárható ki a harmadfokú képzések iránti igények megjelenése, vagyis az ilyen képzések iránti kereslet, keresletnövekedés.

A harmadfokú képzések iránti (várható) igények térszerkezetét megyei, valamint kistérségi bontásban is ábrázoltuk; eredményeinket kartografikusan jelenítettük meg (lásd mellékletek).

### **Igények**

Az 1. térképen az igények megyei eloszlását ábrázoltuk. Ezzel kapcsolatban a következő megállapításokat tesszük.

- Szembeötlő, hogy Budapesten igen magas, Pest megyében ezzel szemben országosan is a legalacsonyabb a középiskolában tanulók aránya (a fővárosi intézmények elszívó hatása).
- A fővárost megközelítő a középiskolában tanulók aránya Csongrád, Heves, Győr-Sopron, illetve Zala megyékben (ami részben megfelel konvencionális tudásunknak, részben azonban ellentmond neki: értjük Csongrád vagy Győr-Sopron megyét, viszont Zala vagy Heves megye "helyezése" további magyarázatra szorul).
- Meglehetősen látványos a Tiszántúl-Dunántúl különbség (csak a Dunántúl peremén elhelyezkedő megyékben találjuk azt a tanulói arányt, amely a Tiszántúl csaknem valamennyi megyéjére jellemző).

A 2. térképen az 1000 lakosra jutó felsőoktatási hallgatók számát ábrázoltuk megyénként (a felsőoktatási statisztikában nemzetközileg megszokott mutató). Az 1.-2. térképet egybevetve a következőket figyelhetjük meg:

- Csongrád és Győr-Sopron megyékben magas a középiskolai tanulók és a felsőoktatási hallgatók aránya is (természetesnek látszik).
- Hajdú-Biharban – a felsőoktatási hallgatók arányához képest – alacsonyabb a középiskolába járók aránya (ami vagy azt jelenti, hogy az ottani felsőoktatásnak még van tartaléka; vagy pedig azt, hogy az ottani felsőoktatásnak nemcsak regionális szerepköre van, mint a többieknek).
- Hevesben alacsonyabb a hallgatók aránya, mint amit a középiskolások aránya alapján várnánk (kifejezetten alacsony felsőoktatási arányok).
- Zalában pedig – meglepetésszerűen – kifejezetten alacsony a felsőoktatási hallgatók aránya, miközben kifejezetten magas a középiskolába járóké (felsőoktatásban hiányos térség).

Megjegyezzük, hogy a 2. térképen ismét föltűnik a már többször rögzített megfigyelés (Forray R. K., Kozma T. 1999), amely szerint a Tiszántúl a lakossághoz képest nagyobb arányban ad otthont az iskolázóknak, mint a Dunántúl.

A 4.-5. térképek segítenek a várakozástól eltérő megfigyelések értelmezésében (hiszen a megyei adatok aggregáltak, azaz elfedik a kistérségi különbségeket – amelyeket viszont a 3. térkép kiemel). Megfigyelhetjük, hogy

- az érettségire adó középfokú intézmények mennyire egyenlőtlenül vannak terítve országosan (ez különösen is látszik, ha a gimnáziumi tanulók arányával vetjük egybe),
- az Alföld északi térségeiben a gimnáziumi képzés dominál (nincs országosan kiemelkedő arányú szakképzésbe járó tanuló itt),
- de hasonló a helyzet Zala megye kistérségeiben (a magas érettségiző arányt a gimnáziumba járók jelentik),
- míg viszont a többi kiemelkedő hallgatói arányú megye térségeiben van egy-két kimondottan szakképző centrum is.

A 3., 4. és az 5. térképek összevetve képet adnak az elmúlt tíz év demográfiai változásainak tendenciáiról. A szakképző centrumok révén is bizonyos városok kiemelkednek a többiek közül, majd statisztikai hatásuk lassan (egy évtized) alatt "szétterül".

Ez képet ad a humán erőforrás térszerkezetének várható alakulásáról.

Végül az 5. térkép azt mutatja meg, hogy milyen is a harmadfokú képzések iránti igények térszerkezete (2000-es adatok).

- A kistérségek mintegy tizede (12) otthont ad, vonzza a tanulókat (itt a tanulók aránya több, mint az ott lakó megfelelő korúak 100%-a),
- ez azzal jár, hogy a szomszédos kistérségek számára is egyfajta vonzasközpontként jelennek meg (legalábbis ami az iskolázást illeti, pl. Szeged, Békéscsaba, Székesfehérvár, Győr vagy Szombathely);
- figyelmet keltenek azonban azok a kistérségek, amely nemcsak kiemelkednek a tanulói arányok tekintetében, hanem további, ugyancsak kiemelkedő tanulói arányú kistérségek is kapcsolódnak hozzájuk (klasszikusan ilyen a Tiszántúlon pl. Csongrád vagy Szolnok, a Dunántúlon pedig Veszprém és Balatonalmádi);
- végül azok a kistérségek érdemelnek különös figyelmet, amelyekben az érettségiző tanulók aránya a legalacsonyabb, és amelyek hasonló kistérségekkel összefüggő kistérségeket alkotnak (pl. a csornai, kapuvári, sárvári, celldömölki, és tapolcai összefüggő kistérségek; a Kiskunság vagy a Felső-Tiszavidék összefüggő kistérségei). Ezek jelenleg a középfokú oktatás deficitesebb kistérségei, amelyek a harmadfokú képzés szempontjából is kérdésesebbé válnak.

A harmadfokú képzés iránt tehát várhatóan ott sűrűsödnek az igények, ahol

- a lakosságban viszonylag magas az érettségizők aránya,
- viszonylag alacsony a felsőoktatásba járók aránya,
- több, hasonló ilyen mutatóval jellemzett kistérség összefüggő kistérséget alkot.

### ***A harmadfokú képzési igények kielégítése***

Ezeket a képzési igényeket Magyarországon elsősorban az állami felsőoktatás hálózata elégíti ki. A 6. térképen ezt a hálózatot ábrázoltuk (2001-es állapot). Megállapítjuk, hogy

- ma rendszerint megyénként két intézmény található,
- az ország középső és keleti felének az intézményhálózata sűrűbb, mint az észak-nyugati területeké,
- intézményekkel erőteljesen vannak ellátva a fővárostól távolabbra eső területek,
- miközben a fővároshoz közelebb eső térségek intézményi ellátottsága gyöngébb (Budapest mint felsőfokú szolgáltatási központ).

A 7. térképen egybevetettük a várható igényeket a jelenlegi intézményekkel (kielégítésük). A térképet elemezve a következőket állapíthatjuk meg:

- Az ország egyes kistérségeiben – ahol az érettségizők aránya magas – felsőoktatási intézmény elérhető távolságban található (nem vizsgáljuk itt ezek profilját, és azt a filozofikus kérdést sem tesszük föl, hogy mitől magas az érettségizők aránya).
- Az ország számos kistérsége felsőoktatási intézmények szempontjából hiányos. Olyan kistérségek ezek, amelyekben az érettségizők aránya is alacsonyabb.
- Problémás területek lehetnek azok, amelyekben harmadfokú intézmény működik, noha az érettségizők aránya alacsony (e térségek felsőfokú centrumként működhetnek, de nem szolgálják közvetlen környezetük igényeit, pl. a jászberényi vagy a ceglédi kistérségek).
- Ugyancsak problémás térségek azok, amelyekben az érettségizők aránya viszonylag magas, viszont a kistérségen belül harmadfokú intézmény nincs.

Ilyen térségeket a Bácskában, Baranyában és Belső-Somogyban, Zalában, a Cserhátban, valamint az Alföldön a Közép-Tiszavidéken és a Szamosközben találhatunk.

Fölvetjük azoknak a kistérségeknek a jövőjét is, amelyekben az érettségizők aránya alacsony (s nincs is a közelben harmadfokú intézmény). A középfokú oktatás kutatási eredményei alapján (Forray R. K. 1988) valószínűsíthető, hogy az iskolázás itt is megemelkedne, ha a közelbe harmadfokú intézményt lehetne telepíteni. Azonban ez túlmutat a jelen vizsgálódás horizontján.

A 7. térképen az ország ún. innovációs zónái találhatóak (Teperics 2002). A térkép jól mutatja, hogy

- az innovációk jelentős mértékben ma is egy képzeletbeli délnyugat-északkeleti tengelytől északra sűrűsödnek az országban (szektorális terjedés – aminek települési, közlekedési, infrastrukturális, stb. okai vannak).
- Az ország délkeleti térségei ezzel szemben ma is innovációhiányos régióknak számítanak.
- Különösen is érvényes ez a megállapítás a határmenti zónára (kivéve az Ausztriával határos térségeket).
- A délkeleti régióban az innováció csak foltokban jelenik meg (pl. Szeged térsége), vagy még úgy sem (pl. a bihari térségek, stb.).

A 7. és a (korábbi) 5. térképet egybevetve az a megfigyelésünk, hogy

- az ország innovációhiányos szektorait jelentős mértékben alkotják azok a térségek, amelyekben az érettségizők aránya alacsony,
- az innovációs zónákat ki lehet rakni olyan térségekből, amelyekben egyúttal magas az érettségizők aránya is,
- a Tiszántúl kistérségei azonban eltérnek ettől (innovációhiányos szektorok, miközben számos térségben az érettségizők aránya magas).

Az innovációhiányos régiókban hagyományos felsőoktatási intézményeket találunk. Új képzési intézmények telepítésével az innovációk megalapozhatóak és gyorsíthatók.
---

## **Az Észak-Alföld esete**

### ***Általános jellemzés***

Az Észak-Alföld klasszikusan olyan régió, amelyben

- az érettségizők aránya közepes vagy magasabb,
- egyúttal az érettségizés szempontjából legalacsonyabb arányú térségek ékelődnek be,
- két nagy felsőoktatási intézmény elégíti ki a továbbtanulási igényeket,
- miközben kistérségek találhatók harmadfokú képzési ellátottság nélkül,
- a régió egésze innovációhiányos (innovációs szektor csak Debrecen környékén mutatható ki).

Az Észak-Alföld a Tisza-Kárpátok Eurorégió része, az egyetem Debrecenben pedig része egy egyetemi szövetségnek, amelyben szlovákiai, lengyelországi, ukrainai és magyarországi intézmények vannak. Az Észak-Alföld elemzése tehát része annak az elemzésnek, amelyet az eurorégiók harmadfokú képzéséről folytatunk (Keller M. 2001).

Tradicionális összefüggéseit és határon átnyúló kapcsolatait tekintve azonban az Észak-Alföld része egy határközi régióknak is, amelyet Északon a Tisza, illetve a Kárpátok, Dél-Kelet felé pedig a Bihari-hegység határol. ("Partium", Keller M. 2001). Az itt kialakult oktatási kapcsolatokat – amelyek mögött hagyományként az I. világháború előtti református egyházi igazgatás áll – más helyütt már bemutattuk (Kozma T. 2000). E határokon átnyúló kapcsolatok módosítják az alább elmondottakat, amennyiben növelik a tanulási igényeket, illetve átformálják a képzési kínálatokat is.

Az elmondottak miatt megvizsgáltuk, hogyan elégíthetők ki a harmadfokú képzés iránti igények, ha csupán néhány, bár nagy méretű felsőoktatási intézmény áll rendelkezésre.

### ***Regionális szerepkörök***

A 8-10. térképeken a Debreceni Egyetem, illetve a Nyíregyházi Főiskola hallgatói vonzáskörzetét tüntettük föl (Teperics K. 2002).

Összehasonlításként bemutatjuk a Szegedi Tudományegyetem vonzáskörzetét is (9. térkép).

A bemutatott térképek alapján az alábbiakat állapítjuk meg (Teperics K. 2002):

- a Debreceni Egyetem vonzáskörzete az Észak-Alföldre terjed ki (egybeesik a régió határaival), míg más felsőoktatási intézmények vonzáskörzete szétterjed az országban (pl. Szegedi Tudományegyetem, 9. térkép);
- a Nyíregyházi Főiskola vonzáskörzete a régió északkeleti részére terjed, míg más főiskolák vonzáskörzete országosan szétterjed.

Az Észak-Alföld e két fő felsőoktatási intézménye tehát regionális szerepkörű. Elsősorban az Észak-Alföld hallgatói igényeit szolgálják ki. Országos szerepet ezzel szemben kivételesen (csak bizonyos területeken) töltenek be. Mindkét esetben valódi regionális szerepkörű intézménnyel állunk szemben. Működésüket elemezve a regionális harmadfokú képzés sajátos változatát, modelljét találjuk meg. A modellt az alábbiak jellemzik:

- külső kapcsolataik zömmel a régióra irányulnak, annak határát – az ország belseje felé – csak kivételesen lépik át,
- erőteljes határon átnyúló kapcsolataik vannak; ebből a szempontból úgy működnek, mintha egy más régió belül lehetne csak értelmezni őket (vö. "Partium"),
- a Nyíregyházi Főiskola kihelyezett tagozatot létesített az ukrajnai Beregszászon. Ez volt az alapja a mai Kárpátaljai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Főiskolának (funkciójában az egykori munkácsi tanítóképző utóda),
- a Debreceni Egyetem hozzájárult a Partiumi Keresztény Egyetem szakjainak akkreditálásához (Sulyok István Református Főiskola, funkcióját tekintve a bihari térség harmadfokú képzésének része, vö. Kozma T. 2000c),
- hallgatóik túlnyomórészt az észak-alföldi régióban helyezkednek el,
- az ország innovációhiányos régiójában működnek.

### **A "regionális egyetem" hallgatósága**

A hallgatóság társadalmi összetétele és a szubkultúra, amelyet megjelenítenek, az intézmények regionális kötöttségét tükrözi. Érdeemes megismerkedni ezzel, hogy képet alkothassunk a regionális egyetem várható klientúrájáról.

A Nyíregyházi Főiskola hallgatói körében lefolytatott vizsgálat a következőket mutatta (Bojda B. 2002):

- a hallgatók többsége nő (a minta 70%-a),
- szüleik tipikusan középfokú végzettek (az anyák 48, az apák 44%-a, egylépcsős intergenerációs mobilitás),

- a szülők nagyobb kisebbsége (32-36%) felsőfokú végzett, kisebb hányada (10-18%) pedig szakmunkás végzettségű,
- dominálnak a közalkalmazottak (30-52%), erős kisebbséget alkotnak még a magánszektorban foglalkoztatottak (vállalkozók vagy abban foglalkoztatottak, 22-40%),
- a szülők viszonylag jelentős hányada (15-17%) inaktív.

A főiskola hallgatósága tehát – társadalmi háttérét tekintve – olyan fiatal nő, aki közép- vagy felsőfokú végzett közalkalmazott (vállalkozó) apától és középiskolát végzett közalkalmazotti anyától származik (lehetnek esetleg inaktívak is már). Tekintetbe véve a régió helyezését az innováció magyarországi terjedésében, ezt a képet reálisnak és jellemzőnek tarthatjuk.

A hallgatói aspirációk vizsgálata (Bojda B. 2002, Torkos K. 2002) ugyancsak jellemző eredménnyel zárult. Kiderült, hogy

- mintegy a felüknek (48%) még nincs semmiféle munkatapasztalata (de a többieknek, 42%, azért már van valamennyi),
- meghatározó kisebbségük (36%) a közoktatásban kíván elhelyezkedni, vagy valamilyen kapcsolódó területen (a további pályorientációk: adminisztráció, marketing, forgalmazás 15%, kutatás-tervezés 10%, irányítás-vezetés 20%),
- kétharmaduk (69%) azzal számol, hogy munkanélküli lesz (de 28% ezt kizártnak tartja).

Korábbi vizsgálatunk, amelyet a Debreceni Egyetem hallgatói körében végeztünk (Szabó Cs. 1998, vö. Bojda B. 2002) azt mutatta, hogy a főiskolások sokkal több munkatapasztalattal kerülnek az intézménybe, illetve vágnak bele az Életbe, mint az egyetemisták (bölcész hallgatók, 30% munkatapasztalat). Talán innen is ered, hogy sokan számítanak a pályakezdő munkanélküliségre. Ugyanakkor a leendő foglalkozások megválasztásában sokkal inkább maradnak meg annál, amivel a főiskolára kerültek.

### ***Karrierék és stratégiák***

A hallgatóság körében a képzés hosszú idején keresztül (4-5 év vagy több) meghatározók azok a lehetőségek, amelyeket a regionális egyetem/főiskola induláskor fölkinál nekik (tudományos, professzionális, illetve értelmiségi képzés – ez utóbbi a hazai egyetemeken szintén professzionális irányba, ti. a tanárképzés felé visz). Többségük munkatapasztalatok nélkül, mintegy a továbbtanulási hullám hátán érkezik az intézménybe. Bár sokan számolnak eleve a diplomás munkanélküliséggel (a főiskolások inkább, mint az egyetemisták), tenni csak keveset próbálnak ez ellen. Ennek



persze részben az is az oka, hogy menet közben nincs közvetlen érintkezésük a munka világával, illetve hogy nem állnak rendelkezésükre alternatív képzési kínálatok (rövid ciklusú szakmai képzések).

Kínálati piaccal rendelkező képzettségek. A Debreceni Egyetem vonzáskörzetének munkaerő-piaci elemzése (Teperics K. 2002) szerint ebben a vonzáskörzetben a pedagógusok vannak leginkább állás nélkül (vagy akarnak állást változtatni – szakonként eltérő mértékben). A diplomás munkanélküliek 16%-a agrármérnök.

Piaci egyensúlyban lévő képzettségek. A régió képzésében most leginkább a műszaki jellegű diplomák kereslete és kínálata van egyensúlyban. Kisebb túlkínálat van a természettudományos képzésben végzetekben (fizikus, kémikus), kisebb kereslet kezd viszont kialakulni könnyű- és élelmiszeripari, valamint gépészmérnökök iránt. Ilyen képzést a Debreceni Egyetem nem folytat – hallgatói viszont általában a régióban kívánnak és tudnak is elhelyezkedni.

Keresleti piaccal rendelkező képzettségek. Ebben a régióban jogászok és közgazdászok (gazdasági menedzserek) iránt nagy a kereslet. Ugyancsak keresnek ún. logisztikai szakembereket, humán erőforrás menedzsereket és minőségbiztosítással foglalkozókat. Az informatikai szakemberek iránti kereslet megjelent és emelkedik.

Ezt a képet segít értelmezni, hogy a végzetek rendszerint nem lépnek ki a régióból (a végzetek 45%-a pedig egyenesen hazamegy, Teperics K. 2002). Ha pedig nem haza, akkor a kistérségi városközpontokban igyekeznek elhelyezkedni. Debrecen vonzása Nyugaton a Tisza vonaláig terjed, Észak felé pedig Heves megyéig és Nógrád északkeleti részéig érkeznek el. A Dunántúlra vagy Budapestre csak olyanok mennek, akik onnan érkeztek (Budapest), illetve keresett, divatos szakmákban végeztek (Dunántúl).

A képet továbbá segít értelmezni, hogy az észak-alföldi régió ma is még innovációhiányos terület. Így nemcsak az egyetem tradicionális regionális szerepköre érvényesül, hanem kis mozgás tapasztalható az új egyetemi/főiskolai funkciókban is. A munkanélküliek néhány év alatt inkább a helyi társadalom munkamegosztásába illeszkednek bele, ezért jobbra az általános értelmiségképzést preferálják.

Vizsgálatunk az egyetemi hallgatók közt egy újonnan megjelent, sajátos stratégiát is föltárt. Azok, akik nem kívánnak pályát módosítani az egyetemen (megmaradnak az eredetileg választott tudományos vagy professzionális képzési iránynál), a végzéshez közeledve egyúttal rövid ciklusú képzésekkel (felsőfokú szakképzéssel) is kísérleteznek (élethosszig tartó tanulás, Torkos K. 2002).

A jelenséget új, korábbi vizsgálataink (Szabó Cs. 1997, Bojda B. 2002) még nem mutatták ki. A korábbi vizsgálatok inkább az egyetem tágabb kínálatán belüli hallgatói vándorlásokat dokumentálták.

Egy új hallgatói életstratégiához a következők kelleneek:

- előzetes, vagy a felsőoktatásban megszerzett munkatapasztalatok,
- elkötelezettség az eredeti életpálya (professzionális képzés) iránt (aminek föltétele rendszerint a család által nyújtott szociális és anyagi biztonság),
- rugalmasság, nyitottság és informáltság az azonnali elhelyezkedésben,
- kellő kínálatok a képző intézményben.

Az egyetem (egyetemi központ) előnyben van a főiskolával szemben kínálatának gazdagságával (de nem feltétlenül a rövid ciklusú szakképzésekkel). A főiskola viszont előnyben van az egyetemmel szemben, ami az előzetes élettapasztalatokat jelenti. Mindebből a regionális egyetem általánosítható funkcionálása írható le.

A regionális intézménynek

- biztosítania kell a tanulmányok iránti hosszú távú elkötelezettséget,
- lehetőséget kell teremtenie, hogy az ott töltött idő alatt a fiatal megismerkedjék az elhelyezkedési lehetőségekkel (munkatapasztalatokra tegyen szert a régiójában),
- támogatást kell följánlania az azonnali elhelyezkedéshez (a rövid távú képzések kínálata),
- folyamatos kapcsolatban kell maradnia végzettjeivel a kilépés után (rekurrens képzés).

---

## A KUTATÁS EREDMÉNYE

A felsőoktatás regionális fejlesztésére vonatkozó előrejelzések (1985-2000) alapvetően megbízhatók. A nagy fordulópontok azonban (pl. politikai rendszerváltás és következményei) az alkalmazott területi statisztikai módszerekkel nem voltak előre jelezhetőek.

A felsőoktatás iránti igények területi alakulása (növekedése, illetve apadása) egybeesik az innováció regionális terjedésével Magyarországon. Figyelemre méltó kivételek a határmenti övezetek és az alföldi régiók. Az alföldi régiókban felsőoktatási-tudományos kapacitás összpontosul, de csak foltszerűen jelenik meg az innováció. Átlagosnál magasabbak a továbbtanulási igények, de térségileg rendkívül egyenlőtlenül jelentkeznek.

Az e térségekben tanulók (észak-alföldi régió, Debrecen, Nyíregyháza) egyéni-kisközösségi életstratégiákkal egyenlítik ki az innovációs és felsőoktatási fejlesztés főnti ellentmondásait. Az elszigetelt egyéni stratégiákat további harmadfokú képzésekkel kívánatos támogatni, fölerősíteni.

A harmadfokú képzés modell intézményeiben rövid ciklusú szakképzéseket (humán erőforrás fejlesztés) és általános értelmiségképzéseket (egyetemi előkészítők) szerveznek. Azok az intézmények (modellek) életképesek, amelyek a szakképzést általános képzéssel kapcsolják össze.

---

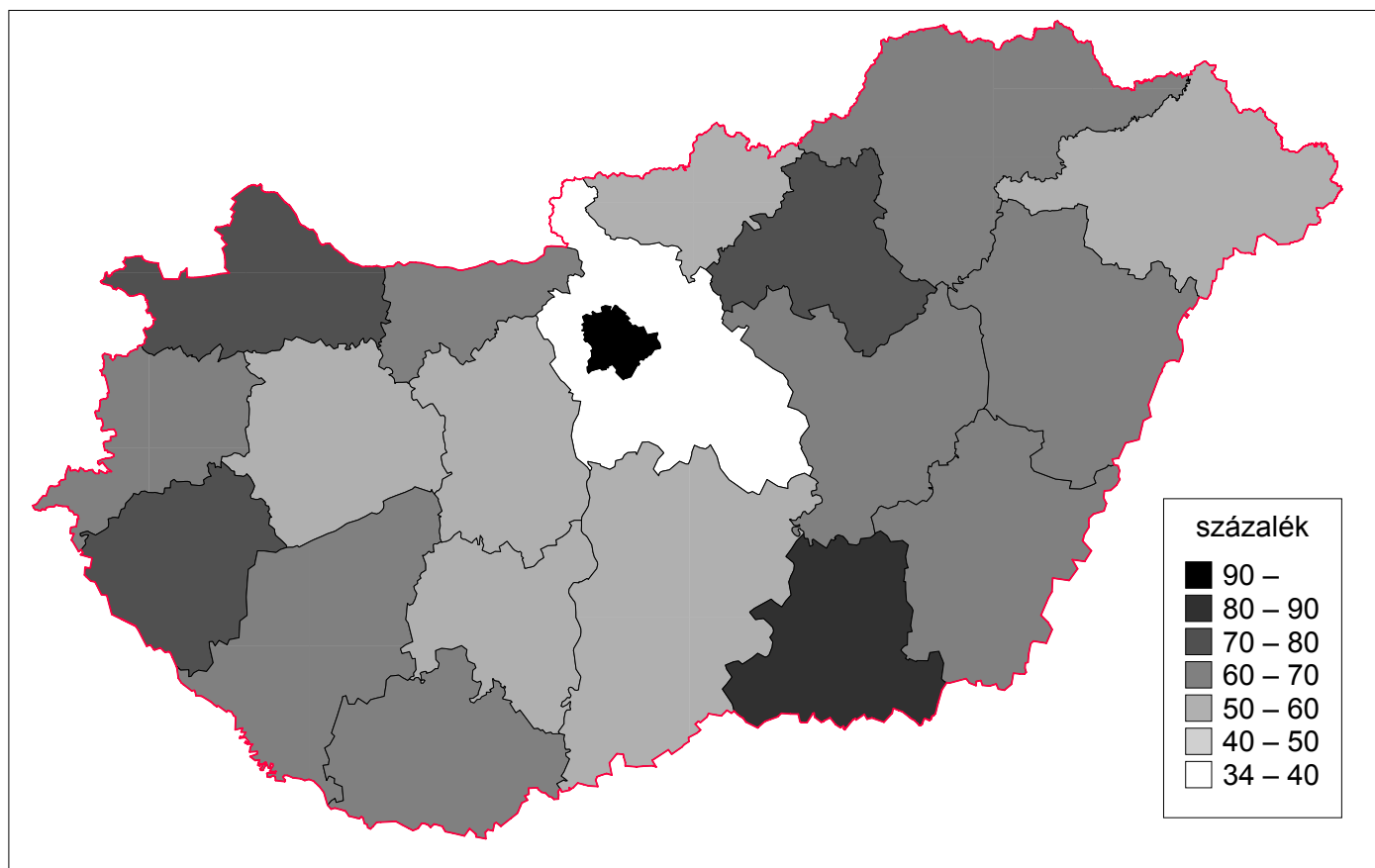
## MELLÉKLETEK

### Térképek

1. A középiskolai (gimnázium és szakközépiskola) tanulók aránya a 14-17 éves korcsoporthoz viszonyítva megyénként 2000-ben
2. 1000 lakosra jutó hallgatók száma a nappali tagozatú felsőoktatásban, megyénként 2000-ben
3. Legalább középfokú végzettségű 18 éven felüli népesség aránya 1990-ben
4. Gimnáziumi tanulók és a 14-17 éves korcsoport aránya kistérségenként, 2000
5. Érettségit adó középfokú intézményekbe járó tanulók és a 14-17 éves korcsoport aránya kistérségenként, 2000
6. Felsőoktatási intézménnyel rendelkező települések elhelyezkedése és a hallgatók létszáma
7. Az egyes települések innovációs helyzetének kódolására felhasznált térkép
8. A KLTE beiskolázási területe (1997)
9. Szeged felsőoktatási intézményeinek beiskolázási területe
10. A vizsgált főiskolák választásának arányai az egyes kistérségekben
11. Felsőoktatási intézménnyel rendelkező települések elhelyezkedése és a hallgatók létszáma (körök). Érettségit adó középfokú intézménybe járó tanulók és a 14-17 éves korcsoport aránya kistérségenként, 2000

1. térkép

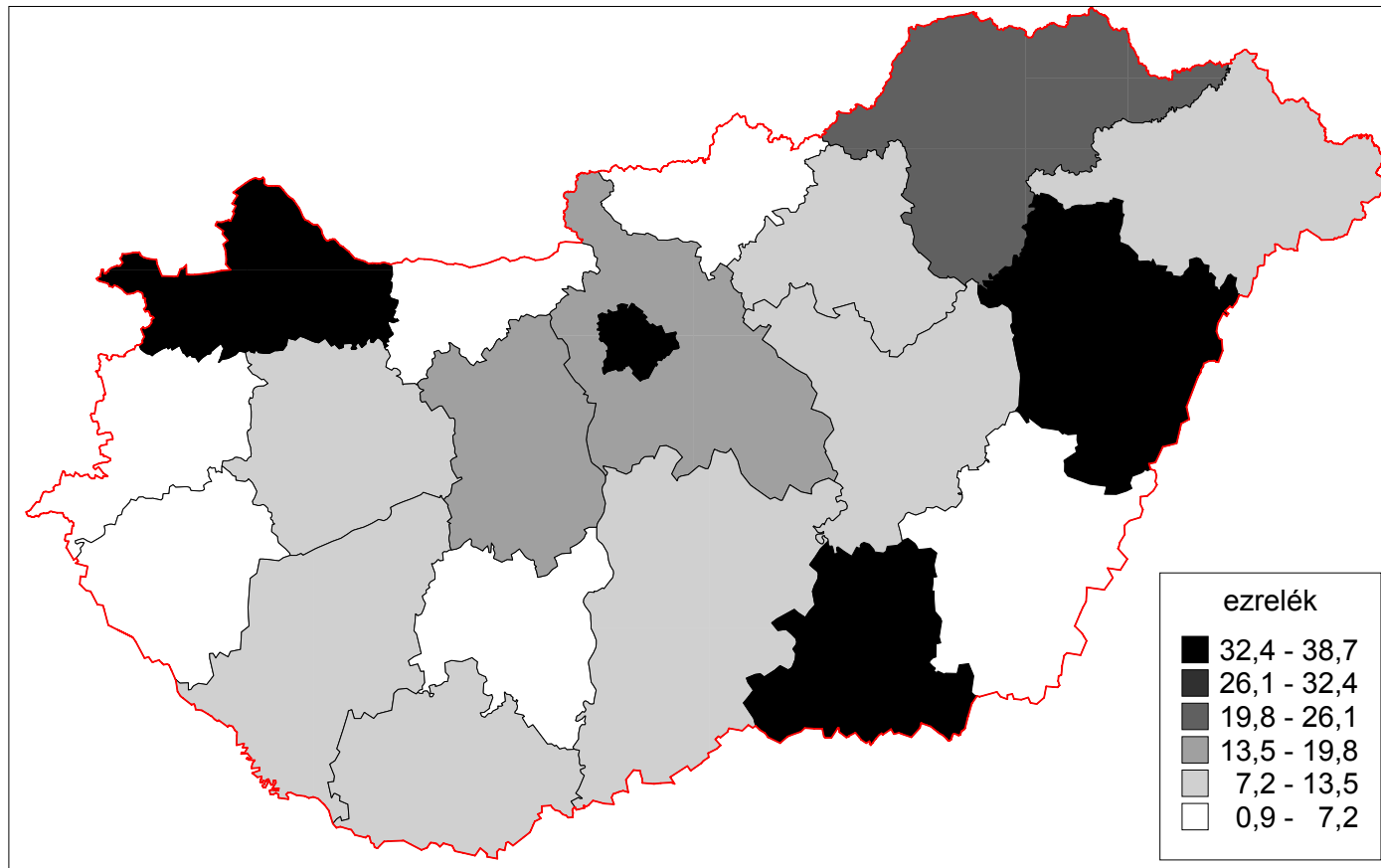
**A középiskolai (gimnázium és szakközépiskola) tanulók aránya  
a 14-17 éves korcsoporthoz viszonyítva megyénként 2000-ben**



2. térkép

**1000 lakosra jutó hallgatók száma a nappali tagozatú felsőoktatásban,  
megyénként 2000-ben**

38

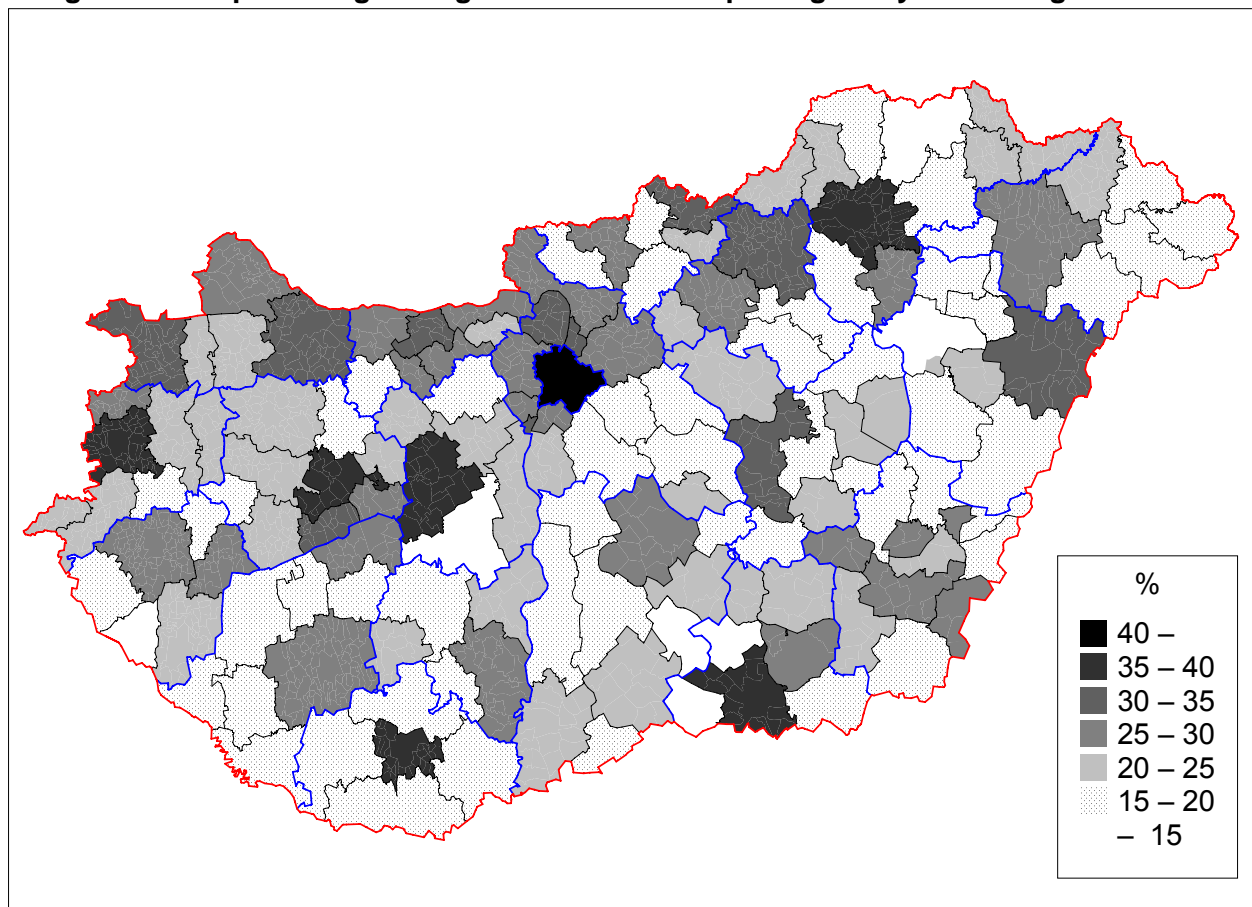


Szerk: Híves T. Oktatókutató Int. 2002. Forrás: OM.

3. térkép

A legalább középfokú végzettségű 18 éven felüli népesség aránya kistérségekenként 1990-ben

39

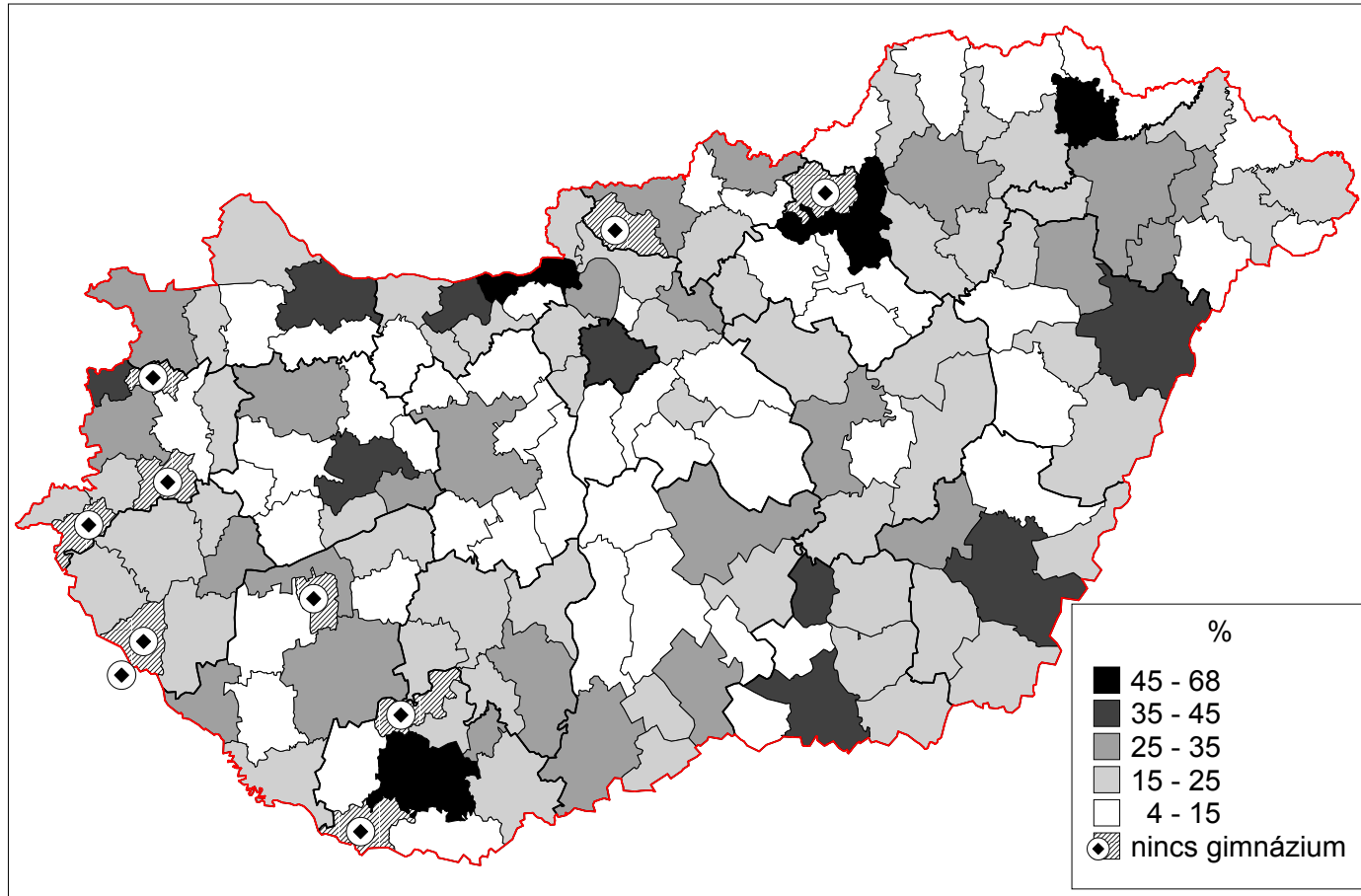


Szerk: Híves T. Oktatókutató Int. 2002. Forrás: KSH.

4. térkép

Gimnáziumi tanulók és a 14-17 éves korcsoport aránya kistérségeként, 2000

40

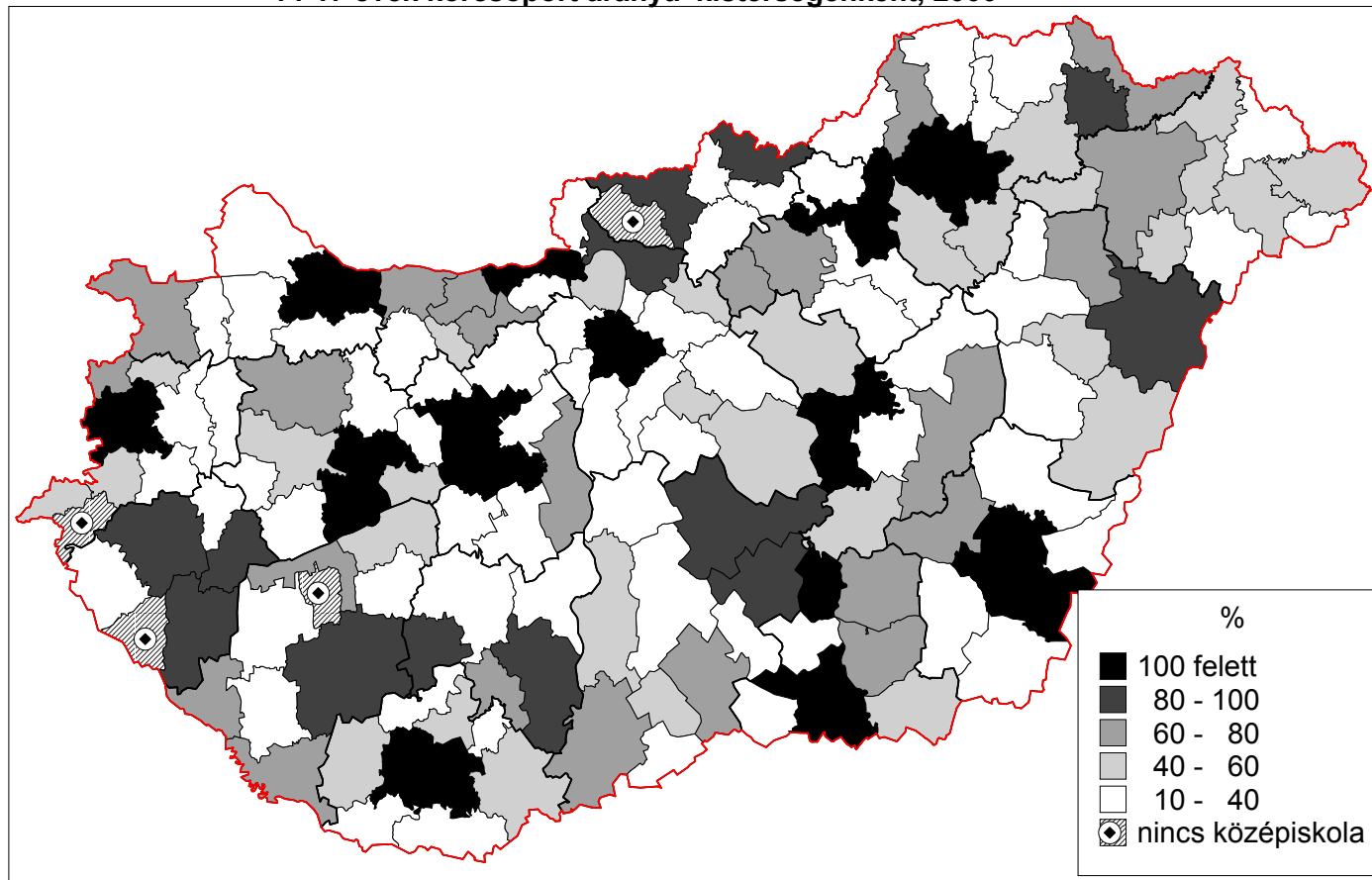


Szerk: Híves T. Oktatókutató Int. 2002. Forrás: OM.



5. térkép

**Érettségit adó közép fokú intézménybe járó tanulók és a  
14-17 éves korcsoport aránya kistérségenként, 2000**



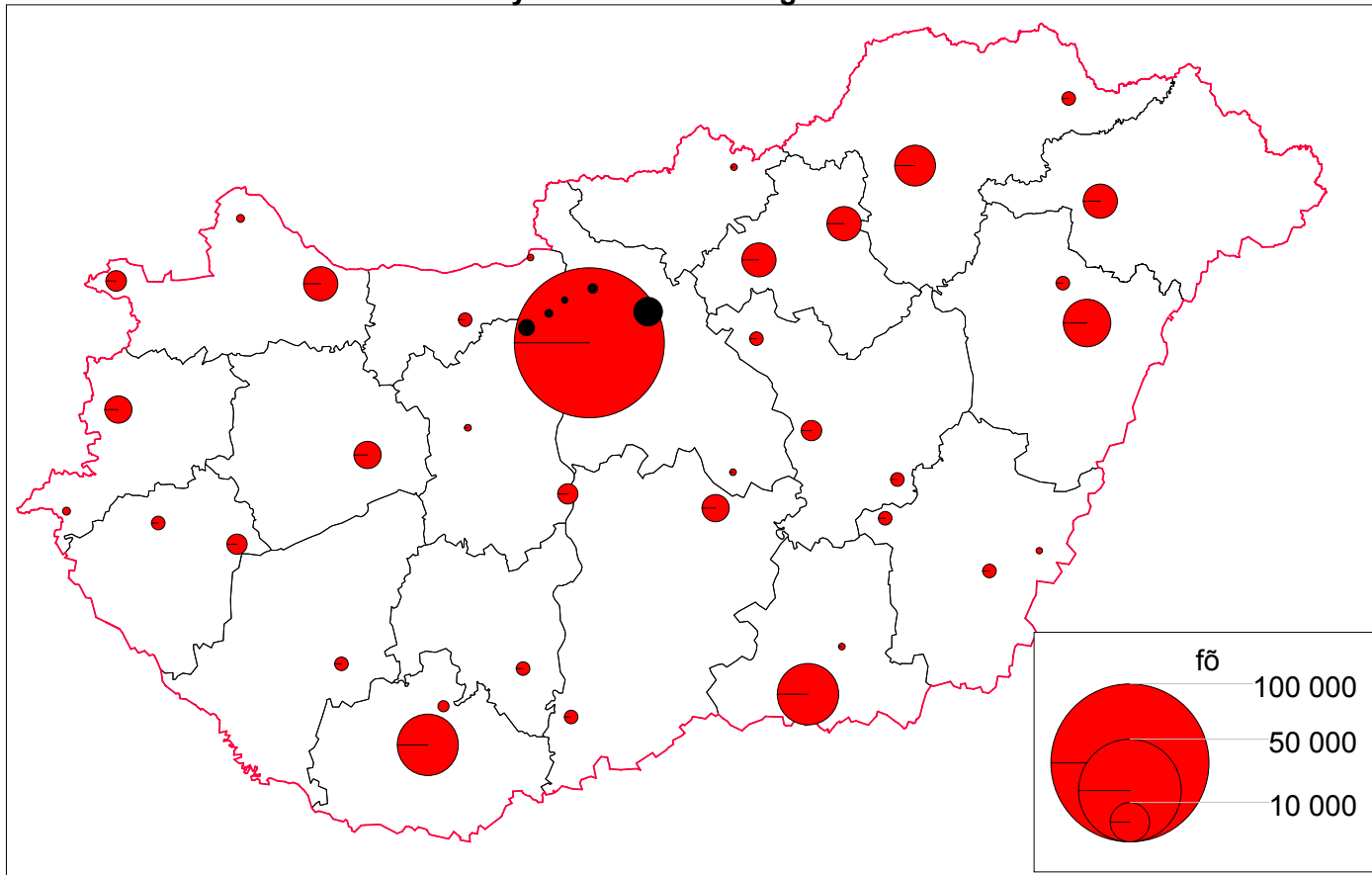
41

Szerk: Híves T. Oktatókutató Int. 2002. Forrás: KSH, OM.

6. térkép

Felsőoktatási intézménnyel rendelkező települések  
elhelyezkedése és a hallgatók létszáma

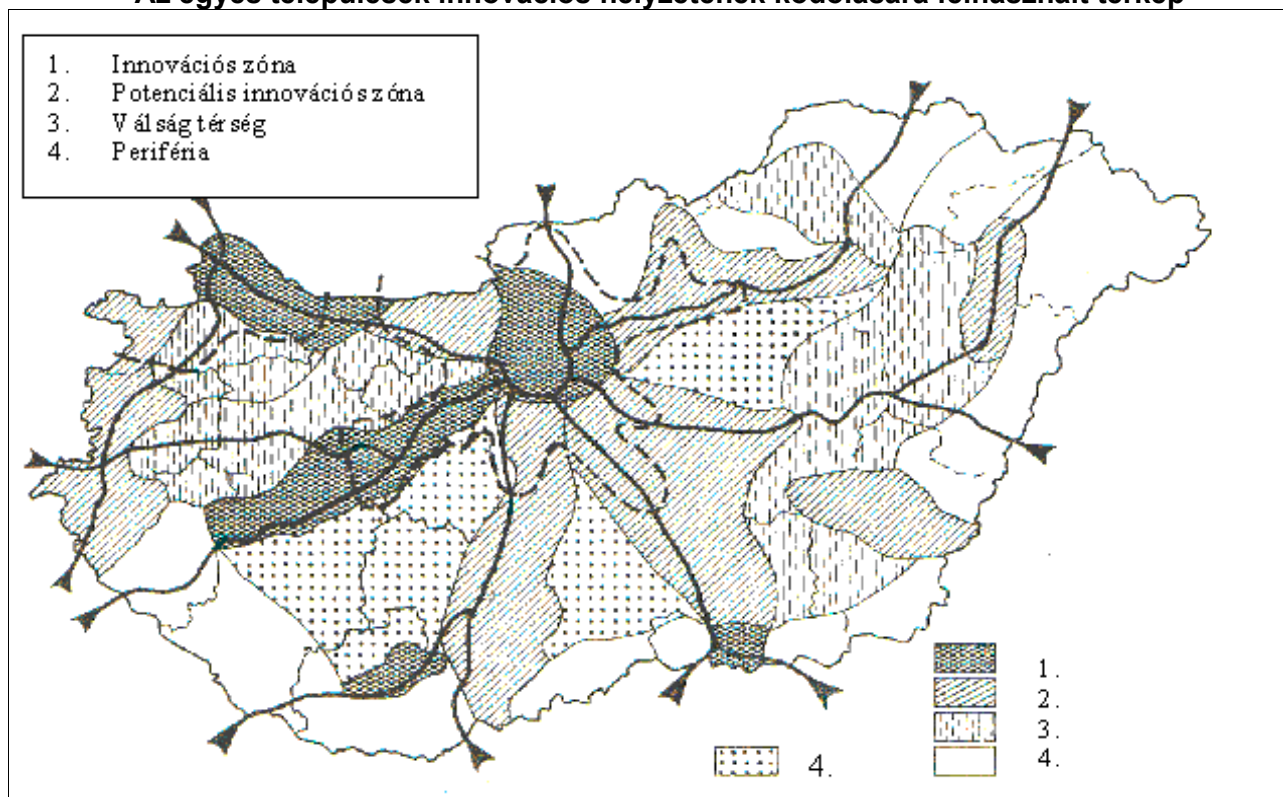
42



Szerk: Híves T. Oktatókutató Int. 2002. Forrás: OM.

7. térkép

Az egyes települések innovációs helyzetének kódolására felhasznált térkép

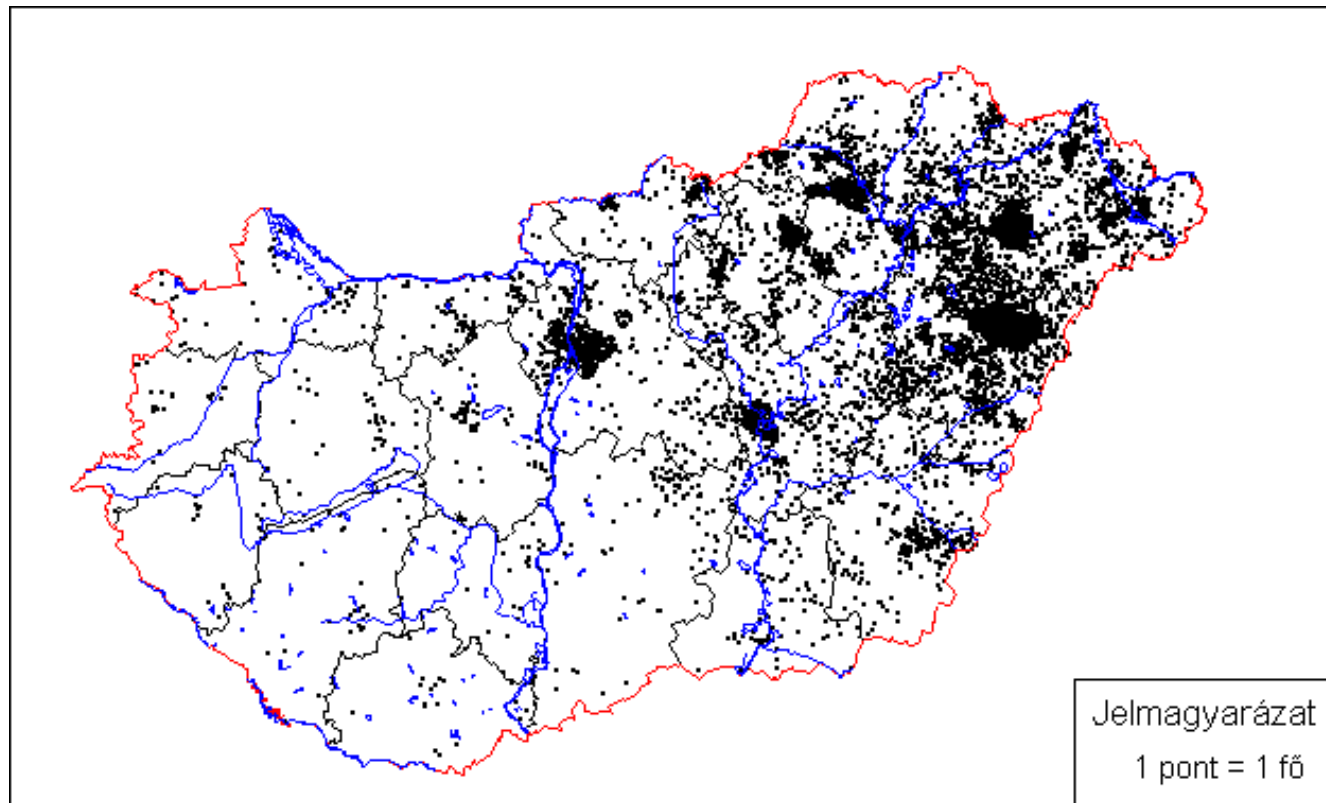


Szerk: Teperics K. Forrás: Rechnitzer J.

Az egyaránt 4. kategória a külső- és a belső perifériák összevonásával keletkezett

8. térkép

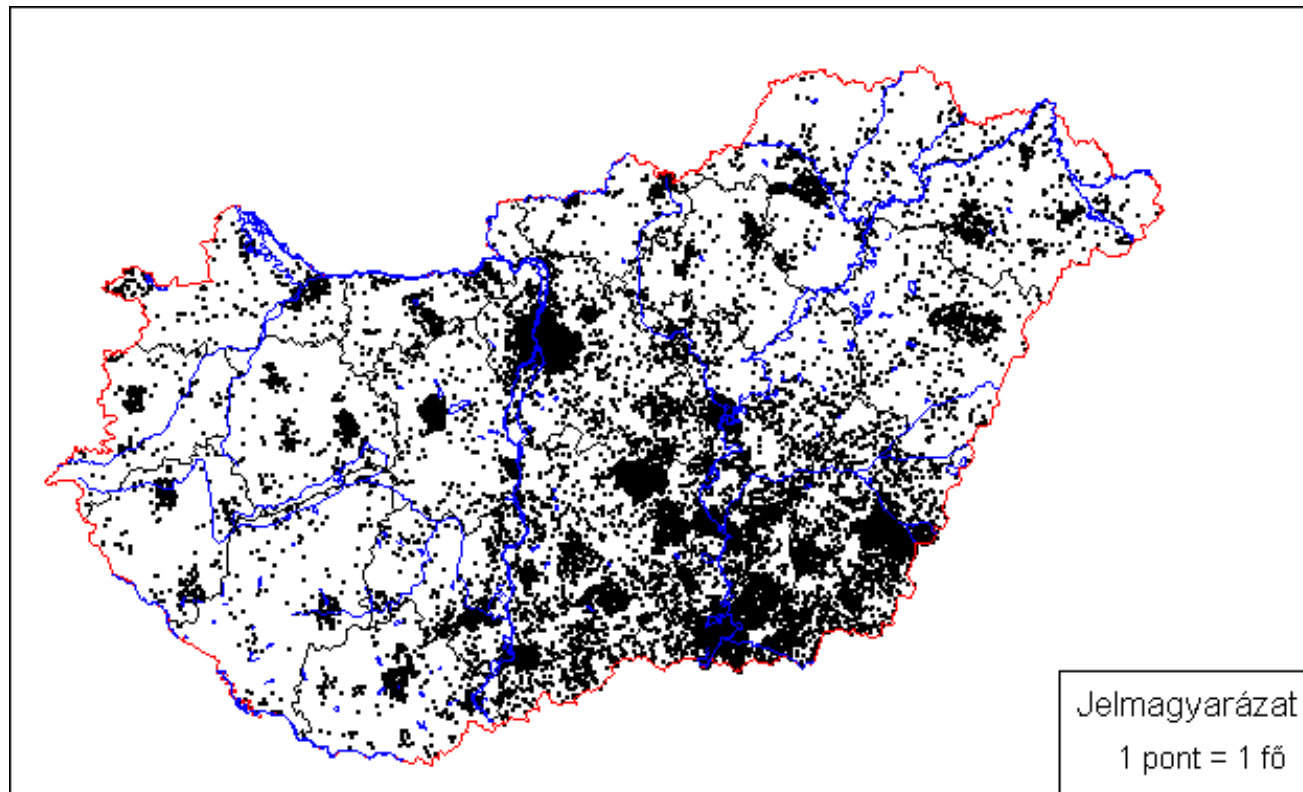
A KLTE beiskolázási területe (1997)



Szerk: Teperics K.

9. térkép

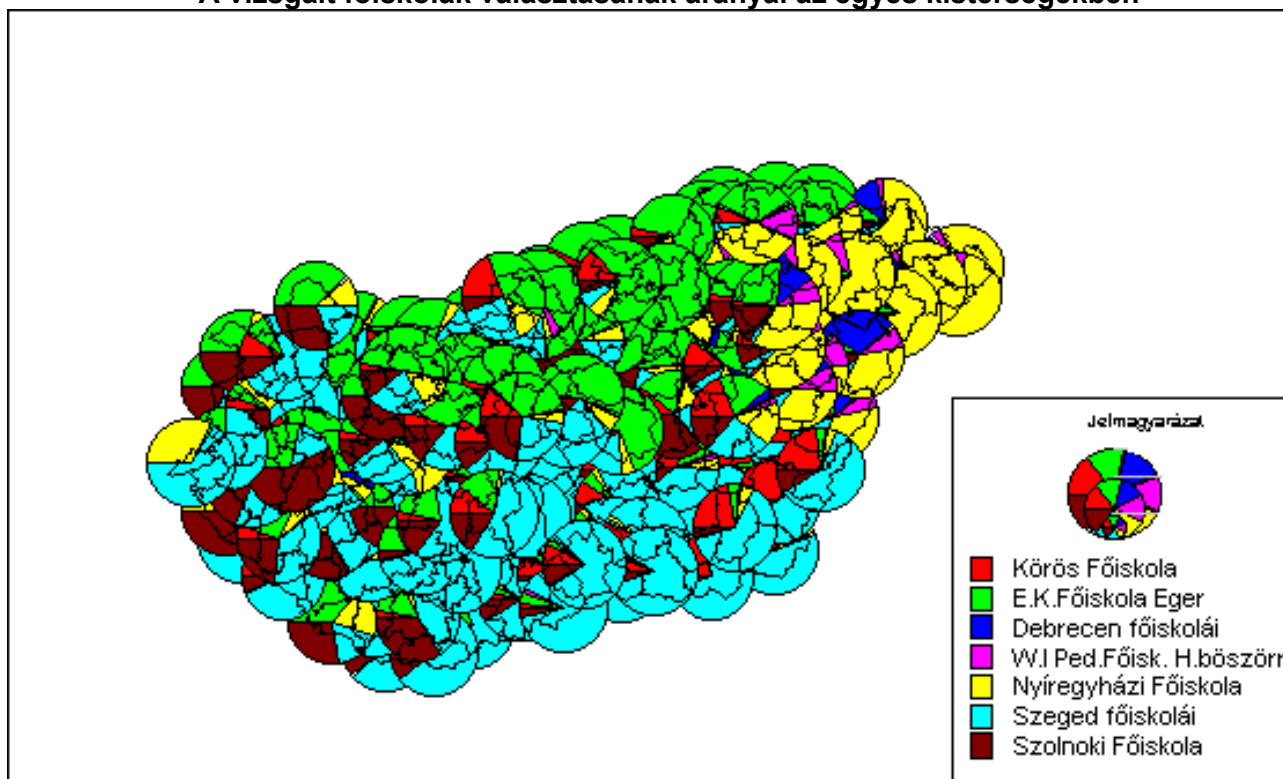
**Szeged felsőoktatási intézményeinek beiskolázási területe (1997)**



Szerk: Teperics K.

10. térkép

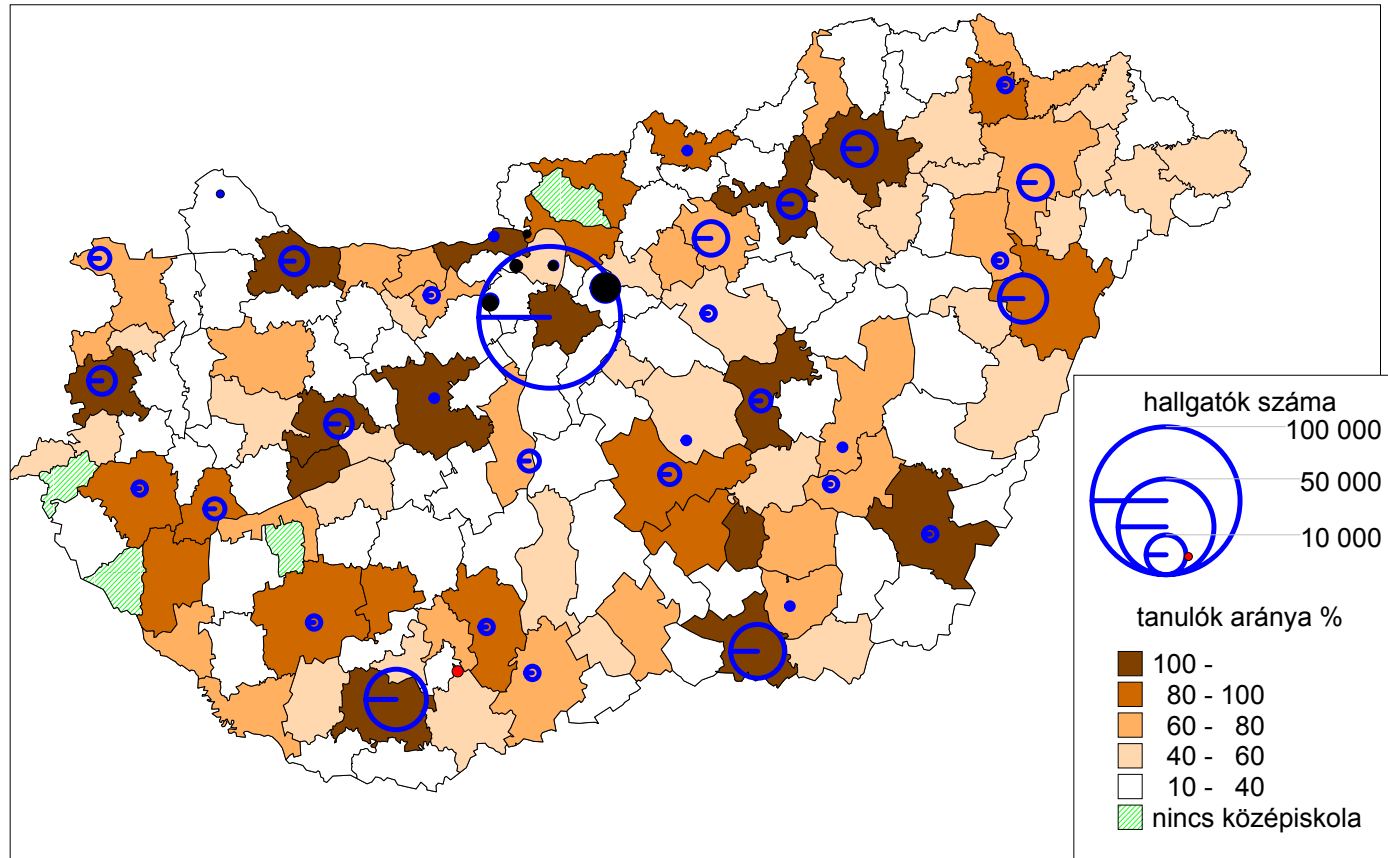
A vizsgált főiskolák választásának arányai az egyes kistérségekben



Szerk: Teperics K.

Kistérségenként a főiskolák választásának aránya került ábrázolásra, az áttekinthető jelleg érdekében, a kördiagram rádiuszát nagyra vettem, így az egyes intézmények által érintett terület határozottabban kitűnik.

11. térkép  
**Felsőoktatási intézménnyel rendelkező települések elhelyezkedése és a hallgatók létszáma (körök)**  
**Érettségit adó középfokú intézménybe járó tanulók és a**  
**14-17 éves korcsoport aránya kistérségenként, 2000**



Szerk: Híves T. Oktatókutató Int. 2002. Forrás: OM.

## **Intézmény leírások**



**A rövid felsőoktatási képzési programok fő jellemzői\***

Szempontok	Francia-ország	Németország	Spanyolország	Svédország	Egyesült Királyság
<b>Kiváltó ok Típusok</b>	A, B, C STS, IUT, DEUST	D, B FHS, Kurzstud.	B Univ. Schools	C Short prog.	C, A, B NC, HNC, ND, HND
<b>Hosszúság (év)</b>	2 (+1)	3+1	3	3/3	2
<b>Belépési feltételek</b>	+	-	-	0	-
<b>Szervezeti megoldás</b>	a, b	a, b	A	a, b	a, b
<b>Relatív méret</b> Az under-graduális hallgatókon belüli arány	18%	23%	30%	17%	33%
<b>Fő szakterület (belépésnél)</b>	Harmadik szektor	Mérnöki, jog, társ.tud.	Társ.tud., műszaki	Műszaki szektor, oktatás, eü.-i és szociális ellátás	
<b>Nők aránya</b>	STS+, IUT-	- (30%)	- (45%)	+	- (45%)
<b>Fő szakterület (végzésnél)</b>	Harmadik szektor	Jog és társ.tud., mérnöki		Oktatás, eü.-i és szociális ellátás, műszaki szektor	Üzleti, természet-tudomány
<b>Karrier út</b> Tanulás folytatása	Magas arányú	Alacsony arányú	?	?	Magas arányú
Munkanélküliségi arány	?	Jobb, mint a hosszú program	?	Jobb, mint a hosszú program	?

**Kiváltó ok:**

- A: Lehetőség azoknak, akik nem tudnak, vagy nem akarnak hosszú programot végezni
- B: A munkaerőpiac igénye
- C: Hallgatói igény
- D: Biztonságos expanzió

**Belépési feltételek:** + Erősebb, mint a hosszú programnál  
0 Ugyanolyan erős  
- Kevésbé erős

**Szervezeti megoldás:** a Külön intézményben  
b Komprehenzív intézménybe integrálva

**Nők aránya:** - 50%-nál kevesebb  
+ 50%-nál több

\*Goedegebuure, L., Kaiser, F., Schrier, E., Vossensteyn, H. (1995): Short cycle education. CHEPS, University of Twente, 60.p. In: Hrubos Ildikó (szerk.): Az ismeretlen szakképzés. Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai. Oktatáskutató, Új Mandátum, Budapest, 2002.

## **Grange Community College**

Az élethosszig tartó tanulás oktatáspolitikája és az európai unió munkaerőpiaci igényei miatt létesült 1982-ben a Grange Community College. A Grange Community College képzési programjainak hosszú távú koncepcióját az élethosszig tartó tanulás, az ír és az európai gazdaság, valamint a helyi társadalom igényei határozzák meg. A főiskola alapítását követő években sikeres programként lehet meghatározni az ún. Post Leaving Certificate Course-t. A képzési programokban résztvevő és végzett hallgatók a helyi közösségben üzleti, jogi, számítástechnikai, egészségügyi és szolgáltatási területen helyezkedtek el.

A főiskola lehetőséget biztosít olyan felnőtt hallgatók számára is, akiknek szándékukban áll újra teljes idejű/nappali típusú képzésekben résztvenni. Ebben az esetben a V.T.O.S programban vesznek részt ("Vocational Training Opportunity Scheme"). E program célja az esély megteremtése azon felnőtt munkanélküliek számára, akik hajlandóak magukat átképezni. A képzési programok két évesek és a végzeteket bizonyítvánnyal látják el. A beiratkozás feltételei: fél éves munkanélküliség, 21 év feletti korhatár, Social Welfare támogatásban való részesedés, hitelképesség, Lone Parents Allowance. A képzési programok és valamennyi szükséges taneszköz beszerzése ingyenes, illetve kölcsönözhető. Az alábbi képzési programok közül lehet választani: ír, angol, francia nyelv, matematika, biológia, történelem, számítástechnikai alkalmazások, háztartástan, épületgépészet. A hallgatók két év után választhatnak, hogy tanulmányukat befejezik, ekkor ún. Leaving Certificate-t kapnak, vagy továbbtanulnak és így, a V.T.O.S. program tantárgyait tanulva, ún. Post Leaving Certificate-t kaphatnak. A V.T.O.S programban való részvétel, esélyt jelent a felemelkedésre. Egyrészt növeli a munkaerőpiacon való elhelyezkedés esélyét, másrészt innen a felsőoktatás irányába is tovább lehet lépni. A legnépszerűbb képzési program az egészségügyi szakszemélyzeti. Ebbe a körbe tartoznak a nővéri, a gyermekvédelmi, az idősgondozási és a mozgássérült ellátási programok. A Grange Community College végzett hallgatóinak 95%-a helyezkedett el az egészségügyben.

A 90-es években az intézmény vezetése a színvonal fejlesztéséről határozott. Egy tanácsadó csapatot vettek igénybe, akik együtt dolgoztak egy magas szintű tervező csoporttal. A tanácsadók elbeszélgettek, illetve felméréseket végeztek az intézet fontosabb dolgozóival.

Ezt követően irányították a tervező csoport munkáját a környezeti trendek, az intézményi küldetés, az erősségek és a gyenge pontok elemzésében. A pénzügyek területén például a College-nak kiegyensúlyozott költségvetése volt, kevés hitellel. Pénzügyi szempontból viszont gyenge pontja volt a csekély alapítványi vagyon és a rezszi költségek növekedése.

A Grange Community College kuratóriuma az intézmény szakmai színvonalának fejlesztési stratégiája és így hazai hírnevének növelése mellett döntött. A kuratórium a college-ot számos cél elérésére hívta fel, beleértve a beiratkozások növelését, a "nagyon versenyképes" kategóriába való besorolás és egyéb minősítések elérését.

A taktikai terv a stratégiai tervezési folyamaton alapult és azt követte. A taktikai terv magába foglalta minden egyes terület céljait és akció terveit – beiratkozások, pénzügyek, stb. A tervező csoport minden egyes területen számításba vette a tervet fenyegető tényezőket, és ahol lehetséges volt, megalkotta az ezeket kezelő másodlagos terveket is. A taktikai terv évente aktualizálható, ahogy az új információk elérhetővé válnak.

Az intézmény először is környezete jelen- és jövőbeli helyzetét, állapotát elemezte. Másodsorban számba vette a legfontosabb forrásokat, melyek jelzik, hogy mit lehet megvalósítani. Harmadsorban, az intézmény megállapította az általános és a specifikus céljait. Negyedszer, az intézmény kiválasztotta a költségek szempontjából a célokat leghatékonyabban elérő stratégiákat. Végezetül a stratégia megvalósítása után következett az intézményi struktúra, az információs rendszer, a tervezés és az ellenőrzés megváltoztatása.

A stratégiai tervezés első lépése a környezet elemzése, mivel a környezeti változások rendszerint új intézményi stratégiákat eredményeznek. A környezet elemzése a következő kérdésekre adhat választ: (1) Melyek a környezet meghatározó trendjei, tartós irányzatai? (2) Milyen hatással vannak ezek a trendek az intézmény működésére? (3) Melyek a legjelentősebb lehetőségek és veszélyek?

A fenti kérdéseket az intézmény minden egyes környezeti tényezője esetében meg kell válaszolni, melyek a következők: az intézmény belső környezete, az intézmény piacai, az intézmény "vevői", az intézmény versenytársai, a tágabb környezet azon trendjei, melyek hatással vannak az iskolára.

A környezeti elemzésük célja, hogy dokumentált képet kapjanak azokról a legjelentősebb környezeti változásokról, melyekre az intézményi célok, stratégiák, struktúrák és rendszerek kialakításakor tekintettel kell lenniük. A környezet vizsgálatából a tervezők számtalan – további vizsgálatokat igénylő – veszélyt és lehetőséget tudnak kiolvasni. Valamely környezeti veszély egy olyan trend, vagy lehetséges esemény, amely sértheti, akadályozhatja magát az intézményt vagy egyik programját, hacsak az intézmény nem tesz ellene valamit.

A Grange Community College környezetvizsgálata a következő veszélyeket jelezte:

1. A piaci környezet esetében azt találták, hogy a legtöbb hallgatójuk azokról a területekről jött, ahol a munkanélküliség a legnagyobb volt.

2. Az intézményt körülvevő közösség környezetével kapcsolatosan azt látták, hogy a helyi közösség igényli a főiskolát és tovább alkalmazza a hallgatókat és folytatja az egyes hallgatói projektek támogatását.
3. A versenytársakat illetően a tisztségviselők úgy vélekedtek, hogy elismert főiskolákkal versenyeznek, mint a Sligo, a Cork és a Dublin. A Grange szerint ezek az intézmények agresszívebbekké válnak majd a hallgatókért folyó versenyben.
4. A makrokörnyezetből a gazdasági környezet kedvező változásait tartották megfelelőnek.
5. A legsúlyosabb veszélyek – melyekre a Grange Community College-nak állandóan figyelnie kell és fel kell készülnie a rájuk való válaszadásra – azok, melyek potenciálisan komoly hatást gyakorolnak az intézményre és nagy valószínűséggel bekövetkeznek. A kevésbé súlyos és kevésbé valószínű fenyegetések figyelmen kívül hagyhatók. Az intézménynek figyelnie kell az olyan veszélyeket, melyeket a versenytárs főiskolák jelentenek, de ezekre nem szükséges terveket készíteni.

A veszélyek azonosítása és osztályozása alapján a főiskola meg tudja határozni, hogy mely környezeti fenyegetéseket kell folyamatosan figyelnie, melyekre kell terveket készítenie és melyek hagyhatók figyelmen kívül.

A lehetőségek elemzése potenciálisan még fontosabb, mint a veszélyeké. A veszélyek sikeres menedzselésével az intézmény sértetlen maradhat ugyan, de nem növekszik. A lehetőségek sikeres menedzselése által az iskola óriási lépéseket tehet előre. A marketing lehetőség olyan dolog, melyben az intézmény valószínűleg meghatározó versenyelőnyt élvez.

A Grange Community College számos marketing lehetőséget állapított meg:

1. A piaci környezetben a Grange megvizsgálta a munkáltatókat és azt találta, hogy az egészségügyi szakvégtzettséggel rendelkezők iránti kereslet – különösen az alkalmazott területeken – igen erős.
2. Az intézményt körülvevő közösség esetében azt észlelték, hogy mind a törvényhozás, mind a kormányzat tovább folytatja a kis főiskolák ösztöndíjakkal való támogatását.
3. A versenyszférában a Grange megállapította, hogy földrajzi elhelyezkedését illetően kedvező közelségben van a városi agglomerációhoz és nem túl messze a fővárostól.

## ***Ayr Community College***

Az Európai Szociális Alap (European Social Fund-ESF) a négy strukturális alap egyike. Célja hogy az Európai Unió régióin belül csökkentse az élethelyzetek közötti különbségeket:

- a munkanélküliség csökkentésével,
- a foglalkoztatottak jártasságának/képzettségének fejlesztésével,
- hanyatló ipari, illetve vidéki terület fejlesztésével,
- alacsony fejlettségű gazdasági terület fejlesztésével.

Az Ayr Community College intézményei Ayrshire városban a Dam Parkban található. Az 1990-es években az Európai Unió támogatásával, elsősorban Ayrshire közigazgatási körzetében lakók széleskörű szakképzése, illetve képzése/átképzése érdekében létesült. A Dam Park ad otthont a főépületnek, az újonnan épült – szintén a főiskolához tartozó – Ayrshire Információs Technológiai központnak, valamint egy melléképületnek, amely a Paisley Egyetemhez tartozik, ún. társfőiskolai státusszal. A feladatellátás kiegészítéseként létesült még két további épület Cumnockban a Caponacre birtokon (Ayr College East), illetve Girvanban (Ayr College South). Az Ayr Community College hallgatói támogatást nyerhetnek az ESF-től. Különös tekintettel azokra, akik a hallgatói státuszukat megelőzően munkanélküliek voltak.

Ezen a területen a főiskola az alábbi módon tudja támogatni a hallgatóit:

- tanulmányi ösztöndíjak,
- útiköltség térítések (főiskola-lakhely viszonylatban),
- gyermektartási támogatások.

Az Ayr Community College-ban elsősorban munkanélküliek átképzése folyik. Ahhoz, hogy a jelentkező elnyerje a hallgatói státuszt, illetve részesüljön a főiskola juttatásaiból az alábbi feltételek egyikének kell megfelelnie:

- rokkantság (nem feltétlenül kell orvosilag igazolni),
- egyedülálló szülői helyzet,
- anyanyelve nem az angol,
- írás, olvasás, matematikai ismeretekben fejlesztésre szorultság,
- belvárosi vagy külvárosi kertés házi környezetben lakik,
- földrajzilag elszigetelt lakóterületen lakik,
- büntetett előéletűség,

- munkavilágába való visszatérés pl. a gyermekgondozást, illetve rokon ellátást követően,
- olyan foglalkozás választása, ahol valamelyik nem (nő, férfi) van túlreprezentálva,
- szenvedélybetegség (alkohol, kábítószer),
- hajléktalanság,
- korai iskola elhagyó (12-16 év között),
- jelenleg, illetve korábban szezonálisan vállalt munkát,
- közvetlen családi környezetében van munkanélküli,
- hátrányos helyzetű (oktatását tekintve).

Az Ayr College többszintű, végzettséget minősítő rendszerrel rendelkezik ezek: (Access, General Scottish Vocational Qualification, Higher National Diploma, Higher National Certificate, Higher Still, National Certificate, Scottish Qualifications Authority Awards, Scottish Vocational Qualification). A hallgatók választhatnak a nappali, illetve a részidejű képzések között. A képzési programokat előzetesen a helyi gazdaság, az iskolák, és a felsőoktatás meghatározó szereplőivel egyeztetik.

Az intézmény az ún. Flexible Learning Unit, illetve a Learning Support szervezeti keret segítségével gondoskodik a megfelelő tanulmányi környezetről. Az elmúlt években került bevezetésre a tengerentúli hallgatók számára biztosított képzések széles skálája. Ezen hallgatók legnagyobb része, ebben az intézményben szerzi meg az egyetemi továbbképzéséhez szükséges minősítést.

Az Ayr College több kormányzati kezdeményezést is megvalósít. A főiskola piaci tevékenysége közvetlen kapcsolatban áll a helyi gazdaság és kereskedelem meghatározó szereplőivel. A piaci tevékenységet koordináló vezetőség feladatköréhez tartozik, olyan speciális képzési programok kidolgozása, amely találkozik a helyi gazdaság és kereskedelem igényeivel. Ezek a képzési programok általában rövid idejűek és testreszabottak.

A főiskola mind a tanulás mind a kikapcsolódás számára lehetőséget biztosít: könyvtára, ebédlője, tanulási központja és gyermekgondozása révén. Az újonnan elkészült Ayrshire Információs Technológiai központ felépítéséhez, felszereléséhez hozzájárult az Európai Unió (European Regional Development Fund, ERDF- Western Scotland Objective 2 1997-1999 Programme). Az új épületben ölt testet a kormányzat oktatáspolitikai célkitűzése: társadalmi integráció és versenyképesség- és a leszakadó rétegek esélyegyenlőségének biztosítása. Az új központban az alábbi területeken folyik képzés: számítástechnika, üzleti ügyek, hivatali ügyek és művészeti ügyek. Az információs technológiai jártasság fontosságával valamennyi hallgatónak lehetősége van a számítástechnikai képzésbe programon kívül, érdeklődésének és szükségletének megfelelően bekapcsolódni. Ennek megfelelően valamennyi hallgató korlátlan Internet hozzáféréssel rendelkezik.

Az új négyemeletes épület legfelső szintjén helyezkedik el a Művészeti és Grafikai Stúdió. A stúdióban kapott elhelyezést a fotográfikus műhely, ahol a hallgatók megismerkedhetnek a fénykép előállításának hagyományos és legmodernebb, digitális technológiájával. A művészeti szak két olyan tanteremmel rendelkezik, melyekben a legújabb generációs Apple Macintosh számítógépek segítségével ismerhetik meg a számítógépes grafikai szerkesztés, illetve a számítógépes tervezés (CAD) ismereteit.

Az épület első és második emeltén kaptak elhelyezést az üzleti, a hivatali és a számítástechnikai szak tantermei. A multimédia és a számítástechnikai laboratóriumot 111 legújabb generációs Pentium számítógéppel szerelték fel. Valamennyi számítógép rendelkezik online kapcsolattal, így lehetőségük nyílik az Intranet és az Internet, illetve az elektronikus levelezés használatára. Ugyancsak hasonló számú és minőségű számítógéppel látták el az üzleti és a hivatali szak tantermeit.

Az új épület földszintjén pedig olyan tantermeket, előadó helyiségeket találhatunk, ahol a legmodernebb eszközök segítségével lehet megrendezni hagyományos és videó konferenciákat. A legújabb generációs információs és kommunikációs technológiák támogatják az új szakképzési projektek és programok megtervezését.

A főiskola rekonstrukciója és új épületeinek kivitelezése, már a legújabb kor kihívásainak kíván megfelelni. Ebben a változatban az iskola a tudás köre szerveződik, intézményét és az egész rendszert ennek szolgálatába állítja. Mindennél fontosabb a tanulók tudományos felkészítése, művészi és egyéb képességeik ápolása. A kísérletezés és az innováció egyenesen követelmény. A speciális tantervek virágzanak, csakúgy, mint a képességek felmérésének és elismerésének újszerű formái. A képzés nagy megbecsülésnek örvendő légkörben zajlik, ahol a minőségi normák és nem a mérhető eredmények alkotják az ellenőrzési módszereket. Sok forrás bevonása szükséges, ám feltehető, hogy a források felhasználását szigorúan a minőség oldaláról megközelítve ellenőrzik is. A tanárok és más szakemberek elkötelezettek hivatásuk mellett, a tanulói csoportok kicsik, és a tanulás olyan környezetben folyik, amely lehetővé teszi a személyiség folyamatos fejlődését, a csoportos tevékenységeket és a hálózatok kialakulását. Ebben a környezetben kifejezett hangsúlyt kap az oktatással kapcsolatos kutatás és fejlesztés. A számítógépeket széles körben használják más, régi és új oktatástechnikai eszközök mellett. Az iskola legtöbbször kiérdemli a "tudásközpontú intézmény" címet, mindemellett megvalósítja az élethosszig tartó tanulás programját, az erős egyenlőségtudattól vezérelve. Szoros kapcsolatok alakultak ki az iskolák, a felsőfokú oktatási intézmények, a média intézményrendszere és más vállalkozások között.

## ***Hertford Regional College***

A regionális főiskola Hertfordshire megye nem egyetemi szintű képzését hivatott ellátni. Széleskörű képzési kínálatával, több száz hallgató számára teszi lehetővé az át-, illetve továbbképzést. A főiskola a hasonló profilú intézmények minősítési tábláján a hetedik helyet foglalja el. Két fiók intézménye a Ware és a Broxbourne főiskola. E két iskola otthont ad a ki-kapcsolódni, illetve sportolni vágyó hallgatóknak. A broxbourni főiskola diákcentruma 2000 májusában nyílt meg. Az épületben van sportolásra alkalmas tornaterem, uszoda, teniszpálya, illetve kávézó. Hasonló diákcentruma van a Ware-i főiskolának is, azzal a különbséggel, hogy itt nem a főiskolán belül található a sportolásra alkalmas termék, hanem egy különálló épületben a Wodson Park Sport Centrumban.

Képzési kínálatát széleskörű szakképző jellegű kurzusok biztosítják. Ezek közé a következő képzések tartoznak: számítástechnika, e-learning, könyvtár, fodrász és kozmetika, gyakorló étterem, gépipar és technológia, művészet, tervezés, illetve média. A számítástechnikai képzés során több mint 1000 munkaállomás és több speciálisan felszerelt információs technológiai laboratórium áll rendelkezésre. A főiskola több learndirect és UK-online központot üzemeltet. Ezekben a központokban lehetőség van valamennyi korosztály számára az Internet használatára és más számítógépes képzésekben való részvételre. Mind Ware-ben, mind Broxbourne-ban van könyvtár, amely széleskörű lehetőséget biztosít az alapvető információszerezés mellett a tanulásra is. A folyóirat-olvasás mellett kézikönyvtár, kölcsönző részleg és számítástechnikai különterem gondoskodik a tanulók CD-ROM, illetve Internet használatáról. A könyvtár a Hertfordshire főiskolai és egyetemi könyvtárak hálózatához tartozik. Három nagy és jól felszerelt fodrász szalon és négy szépségápolási szalon gondoskodik a fodrász és kozmetikai képzésről. A vendéglátás területén tanulók képzésükhöz külön támogatást kapnak a vendéglátóipartól. A képzés céljára épített konyhákban és pékségekben lehet megszerezni a szakács, illetve a pék szakismeretet. A vendéglátói szakon egyebek mellett a diákok megtanulják az ezüstnemű terítési szokásait, a gyorséttermi kiszolgálást. Mindez olyan gyakorló étteremben történik, ami valóságos étteremként funkcionál.

A gépipari és technológiai képzés a régió legfejlettebb oktatói/képzési kapacitásával rendelkezik. Hatalmas oktatói gyáracsarnokkal, elektromos felszerelésekkel, festő és dekorációs műhelyekkel van ellátva. A gyakorlócsarnok olyan nagy méretű, hogy benne egy normál nagyságú lakóházat is el lehetne helyezni. Mindezek mellett a képzésekhez rendelkezésre áll autó-motor szerelőműhely, kézműves műhely, speciális telekommunikációs szaktanterem, valamint egy információs technológiai központ, ahol a szá-



mítógép szervizelésétől kezdve a hálózatokon keresztül a szoftver mérnökséget lehet megtanulni.

Az előadó-művészeti, művészeti, ruhatervezési, illetve média képzéseknél speciális stúdiók biztosítják a rugalmas előrehaladást. Ezen képzések esetében olyan különleges oktatástechnikai eszközöket alkalmaznak, mint a legújabb generációs Apple Machintos számítógépeket, TV, és hangmérnöki stúdiókat, szerkesztési felszereléseket, táncstúdiókat, valamint két színjátzásra alkalmas színpadot a megfelelő világítással és elsötétíthető nézőtérrel. Mindezek mellett a legkorszerűbb fotógrafikai felszerelések, és hagyományos sötétkamrák biztosítják a korszerű fotós képzést.

## **A kutatásban közreműködtek**

### **Bojda Beáta**

Intézményi kutatások a Nyíregyházi Főiskolán

### **Híves Tamás**

Térképek

### **Juhász Erika**

Felsőoktatás és régió (Márkus Edinával közösen)

### **Keller Magdolna**

Az Európai Unió regionális együttműködéseinek elmélete

### **Márkus Edina**

A Community College az amerikai szakirodalomban

### **Radácsi Imre**

Az élethosszig tartó tanulás Európában

### **Rébay Magdolna**

A felsőoktatási integrációs törekvések az 1990-es években és ezek megvalósulása

### **Teperics Károly**

A debreceni Egyetem regionális szerepe

### **Torkos Katalin**

Egyetemi hallgatók élethosszig tartó tanúláshoz való viszonya Kelet-Magyarországon

### **Vidra Anikó**

Integráció külföldön (Torkos Katalinnal közösen)

### **Ugrai János**

Napjaink felsőoktatási integrációjának előzményei

## Szakirodalmi hivatkozások

- Altbach P. G. ed. 1999 **Private Higher Education and Development in the 21<sup>st</sup> Century**. Boston: Greenwood
- Cerych L., Sabatier .P 1992 "Reforms and higher education. " In: Clark B. R., Neave G. R. eds 1992 **The Encyclopedia of Higher Education** Vol. 2. Oxford etc.: Pergamon, pp.1003-14.
- Cohen A. M. 1992 "Community colleges: United States." In: Clark B. R., Neave G. R. eds 1992 **The Encyclopedia of Higher Education** Vol. 2. Oxford etc.: Pergamon, pp.1083-91.
- Cohen A. M. 1996 "Community college." In: Tuijnám A. C. ed. 1996 **International Encyclopedia of Adult Education and Training**, Oxford etc.: Pergamon. pp 631-38.
- Cunningham P. M. 1996 "Community education and community development." In: Tuijnám A. C. ed. 1996 **International Encyclopedia of Adult Education and Training**, Oxford etc.: Pergamon. pp 54-61.
- Davies S. 1992 "Binary systems of higher education." In: Clark B. R., Neave G. R. eds 1992 **The Encyclopedia of Higher Education** Vol. 2. Oxford etc.: Pergamon, pp.1067-71.
- Fletcher C. 1985 "Community education and community development." In: Husen T, Postlethwaite T. N. eds 1985 **The International Encyclopedia of Education Research and Studies**. Vol. 2 Oxford: Pergamon. pp 844-47.
- Forray R. K. 1988 **Társadalmunk és középiskolája**. Budapest: Akadémiai
- Forray R. K., Kozma T. 1999 **Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitiká**. Educatio Füzetek 225. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Fuchs H-W 1996 **Zur modernisierungstheoretischen Analyse der Transformation des ostdeutschen Bildungssystems**. Hamburg: Universiät der Bundeswehr
- Geiger R. L. 1992 "The institutional fabric of the higher education system." In: Clark B R, Neave G. R. eds 1992 **The Encyclopedia of Higher Education** Vol. 2. Oxford etc.: Pergamon, pp.1031-47.
- Goedegebuure L. C. J. et al eds 1988 **Change in Higher Education: The Non-University Sector**. Culemborg: Lemma.
- Hrubos I. ed. 2000 "Felsőoktatás, tömegoktatás." **Educatio 9**, 1: 1-194 (különszám)
- Hrubos I., Polónyi I. 2002 **Az ismeretlen szakképzés**. Budapest: Új Mandátum

- Kozma T. 1987 Iskola és település. Budapest: Akadémiai
- Kozma T. 1995 **Tudomány az egyetemen: a kutatás irányítása, szervezése és finanszírozása a felsőoktatásban.** Kutatási beszámoló a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából (kézirat). Társszerzők: Drahos P., Híves T., Máté B., Pajer M. Budapest: Oktatókutató Intézet D 4651
- Kozma T. 2000a "Kisebbségi oktatás Közép-Európában." **Educatio** 9, 2: 220-38
- Kozma T. 2000b "The fourth stage: Transatlantic changes in adult education." In: Kaufman W., Macpherson H. S. eds 2000 **Transatlantic Studies.** Lanham (USA): The University Press of America, pp.127-39
- Kozma T. 2000c **Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben.** *Educatio Füzetek* 227. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T., Radácsi I. 2000 "Aspects of minority higher education in Europe." **Higher Education in Europe** 25 (2000), 1: 41-45.
- Lane J-E. 1992 "Local communities and higher education." In: Clark B. R., Neave G. R. eds 1992 **The Encyclopedia of Higher Education** Vol. 2. Oxford etc.: Pergamon, pp.946-56.
- Larrance A. J. 1999 "What small colleges can do together." In: Dotolo L G, Strandness J. T. eds 1999 **Best Practices in Higher Education Consortia. New Directions in Higher Education** 106. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 109-15
- Lukács P. 2002 "Tömeges felsőoktatás globális versenyben". **Magyar Felsőoktatás** 2002/1-2, 27-28
- Merisotis J. P., O'Brien C. T. eds 1998 **Minority-Serving Institutions. New Directions for Higher Education** 102. San Francisco: Jossey-Bass
- Moore J. W. 1985 "Community, junior and technical colleges." In Husen T., Postlethwaite T. N. eds 1985 **The International Encyclopedia of Education Research and Studies** Vol. 2. Oxford: Pergamon pp. 849-51.
- Moura Castro C., Levy D. 2000 **Myth, Reality and Reform.** Washington DC: Intercontinental Development Bank
- Newmann F. M. 1985 "Community education programs." In: Husen T., Postlethwaite T. N. eds 1985 **The International Encyclopedia of Education Research and Studies** Vol. 2. Oxford: Pergamon pp. 847-49.
- Osborne R. H., Molyneux F. H. 1981 **A Spatial Survey of Students in Higher Education in the East Midlands.** Nottingham: The University of Nottingham
- Radó P. 2001 **Transition in Education.** Budapest: Open Society Institute

- Riedel S. 2001 "Minderheitenpolitik im Prozess der EU-Erweiterung." **Osteuropa 2001/11-12**, 32-38
- Shearon R. W., Tollefson T. A. 1999 "Community colleges" In: Merriam S. B., Cunningham P. M. eds 1999 **Handbook of Adult and Continuing Education**. San Francisco-London: Jossey-Bass, pp. 316-31.
- Tót É. ed. 1997 "Iskolán kívüli képzés." **Educatio 6**, 2: 191-396 (külön-szám)
- Yarrington R. 1985 "Community colleges in adult education." In: Husen T., Postlethwaite T. N. eds 1985 **The International Encyclopedia of Education Research and Studies** Vol 2. Oxford: Pergamon. pp 842-44.
- Young J. W. 1997 "Community economic development through community college." In: Pappas J. P. ed 1997 **The University's Role in Economic Development. New Directions for Higher Education 97** San Francisco: Jossey-Bass pp. 74-83.

## Látogatott honlapok

- Ayr College** <http://www.ayrcoll.ac.uk/>
- Center for Community College Policy** [www.communitycollegetpolicy.org](http://www.communitycollegetpolicy.org)
- Center for Urban Community College Leadership**  
<http://www.nyu.edu/education/alt/center/>
- City and Islington College** <http://www.candi.ac.uk/>
- Community College Leadership Program**  
<http://www.utexas.edu/academic/cclp/>
- Community College Research Center**  
<http://www.tc.columbia.edu/%7Eiee/ccrc/>
- Community College Web** <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/cc/>
- Council for the Study of Community Colleges** <http://www.cscconline.org/>
- Education World** <http://www.educationworld.com/>
- Grande Community College** <http://www.iol.ie/~grangecc/grange.html>
- Institute for Community College Research**  
<http://www.sunybroome.edu/iccr/>
- Isle of Wight College** <http://www.iwightc.ac.uk>
- Massachusetts Institute of Technology** <http://www.mit.edu>

**National Community College Chair Academy**

<http://www.mc.maricopa.edu/chair/>

**National Council for Research and Planning**

<http://www.nmsu.edu/%7ENCRRP/>

**National Initiative for Leadership and Institutional Effectiveness**

<http://www2.ncsu.edu/ncsu/cep/acce/nilie/>

**Newcastle College** <http://www.ncl-coll.ac.uk>

**Riversdale Community College** <http://www.angelfire.com/pe/riversdale/>

**Teachers College Columbia University** [www.tc.columbia.edu](http://www.tc.columbia.edu)

*The American Association of Community College*

<http://www.aacc.nche.edu/>

**The League for Innovation in the Community College**

<http://www.league.org/>

**Transfer and Retention of Urban Community College Students**

<http://www.usc.edu/dept/education/truccs/>

**Web U. S. Community Colleges, by State**

<http://www.utexas.edu/world/comcol/state/>

## **Summary**

### ***The Regional University***

One of the major trends in the Central and Eastern European higher education policy is the process of institutional merging. This process is accompanied by another trend: the regionalisation of post-secondary and post-compulsory education.

Within this framework a redefinition of roles in higher education takes place in the ethnically mixed region. Higher education operating on a regional level has served the population of its "catchment area" be it culturally /linguistically /ethnically homogeneous or mixed. This gives the students, who were previously unable to participate in higher education, or did not find sufficient programs /jobs, a broader access to tertiary education. It also contributes to the regional identity of the society. In this way it should be possible to serve the educational interests of several ethnic groups at once.

The special literature often presents internationalism as being supranational. The authors of this project contend that regionalisation is a variation of becoming international – it represents a 'popular' 'plebeian' variation of it. In this project we analyse cases of regionalization in tertiary/higher education to provide local and national policy makers with alternative organizational models.

Ára: 500,- Ft  
Megjelent:

- 205 Híves Tamás:** Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban  
**206 Ladányi Andor:** A felsőoktatás fejlesztési tervéről  
**207 Nagy Péter Tibor:** Szakoktatás és politika  
**208 Forray R. Katalin (szerk.):** Publikációk a cigányság oktatásáról  
**209 Györgyi Z. – Híves T. – Imre A. – Kozma T.:** Településhálózat és iskolaszervezet  
**210 Szabó László Tamás:** Modernizáció kérdőjelekkel (Pedagógusképzés és továbbképzés)  
**211 Bajomi Iván:** Az oktatásügyi érdekszervezetek szerepe az oktatáspolitikai formálásában  
**212 Liskó Ilona – Fehérvári Anikó:** Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években  
**213 Polónyi István:** A felsőoktatás gazdasági jellemzői  
**214 Ladányi Andor:** A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlításban  
**215 Tót Éva (szerk.):** Les caractéristiques du champ de la Formation Professionnelle Continue en Hongrie  
**216 Bajomi Iván – Szabó László Tamás – Tót Éva:** A folyamatos szakmai képzés helyzete  
**217 Kozma Tamás:** Az MKM 1992-es kutatási támogatása  
**218 Kozma Tamás:** Az MKM 1993-as kutatási támogatása  
**219 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona:** Felvételi szelekció a középfokú oktatásban  
**220 Forray R. Katalin:** A falusi kisiskolák helyzete  
**221 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre:** Az MKM 1994-es kutatási támogatása  
**222 Györgyi Zoltán – Imre Anna:** Fenntartói társulások  
**223 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre:** Az MKM 1995-ös kutatási támogatása  
**224 Hrubos Ildikó:** A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában  
**225 Forray R. Katalin – Kozma Tamás:** Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai  
**226 Hrubos Ildikó:** A japán felsőoktatási modell  
**227 Kozma Tamás:** Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben  
**228 Györgyi Zoltán – Imre Anna:** Az alap- és középfok közötti átmenet  
**229 Tót Éva:** Számítógépek az iskolában  
**230 Fehérvári Anikó:** Párhuzamos szakképzési rendszerek az iskolarendszeren kívüli képzésben  
**231 Havas Gábor–Kemény István–Liskó Ilona:** Cigány gyerekek az általános iskolákban  
**232 Györgyi Zoltán – Mártonfi György:** Vissza a munkaerőpiacra

A sorozat 212-233. közötti egyes példányai megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:  
Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója. 1054 Budapest Báthori u. 10.  
Levélcíme: 1395 Budapest, Pf. 427. Tel/Fax: 1/302-7749, 1/269-5201  
E-mail: [oktataskutato@ella.hu](mailto:oktataskutato@ella.hu), [www.hier.iif.hu](http://www.hier.iif.hu)