

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA | SZOCIOLÓGIA | ÖKONÓMIA | HISTÓRIA | PSZICHOLÓGIA | POLITOLÓGIA

HUSZONNEGYEDIK ÉVFOLYAM, MÁSODIK SZÁM

FELSŐOKTATÁSI EXPANZIÓ

Régi, új felsőoktatási expanzió | 185 | POLÓNYI ISTVÁN

Expanzió – határok nélkül | 205 | HRUBOS ILDIKÓ

A tömegesedés évszázada | 216 | NAGY PÉTER TIBOR

Az expanzió vége? | 239 | HÍVES TAMÁS - KOZMA TAMÁS

Felnőttképzés a felsőoktatásban | 253 | FARKAS ÉVA

A tömegesedés és a hazai intézményi menedzsment | 270 | SZABÓ TIBOR

23

2014
—
NYÁR



EDUCATIO®

INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK

HUSZADIK ÉVFOLYAM NEGYEDIK SZÁM | 2014 / NYÁR | MEGJELENIK NEGYEDÉVENKÉNT

Alapító főszerkesztő: KOZMA TAMÁS

Főszerkesztő: FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E szám tanulmányait szerkesztette:
POLÓNYI ISTVÁN

Lektorálta: BAZSA GYÖRGY és POLÓNYI ISTVÁN

Szerkesztőbizottság:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (VALÓSÁG),
CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ (KUTATÁS KÖZBEN),
FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ,
KOZMA TAMÁS, LUKÁCS PÉTER, NAGY PÉTER TIBOR,
POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA,
TOMASZ GÁBOR (SZEMLE), VEROSZTA ZSUZSANNA

Szerkesztőség és kiadói hivatal:
1143 Budapest, Szobránc utca 6-8.
Telefon, fax: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT,
ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON, ÖTVEN
NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI
ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.

LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN
A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZ-
NAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT, ILLETVE
KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ
EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:
[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN.
AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO®

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES FOCUSED ON EDUCATION

Editor in Chief: ANIKÓ FEHÉRVÁRI

The journal is published four times a year (600 pages).
Postal address: H-1143 Budapest, Szobránc utca 6-8, Hungary
Annual subscription: \$ 300 on surface delivery or \$ 450 by air
(or the equivalent in another currency), to any address.
Orders may be placed to our postal address or directly
through our website: <http://www.edu-online.hu>

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

© OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET, 2011.

MINDEN JOG FENNTARTVA.

ISSN 1216-3384

FELELŐS KIADÓ: AZ OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET FŐIGAZGATÓJA
TIPOGRÁFIA:

NYOMDAI ELŐKÉSZÍTÉS, NYOMDAI MUNKÁK: WOW STÚDIÓ KFT.

E szám tanulmányainak szerzői

BAZSA GYÖRGY – prof. emer., DE | **POLÓNYI ISTVÁN** – egyetemi tanár, DE BTK | **HRUBOS ILDIKÓ** – prof. emerita, BCE | **NAGY PÉTER TIBOR** – egyetemi tanár, WJLF/ELTE TÁTK OITK | **HÍVES TAMÁS** – tudományos munkatárs, OFI | **KOZMA TAMÁS** – prof. emeritus, DE | **FARKAS ÉVA** – egyetemi docens, SZTE JGYPK | **SZABÓ TIBOR** – főtitkár, egyetemi adjunktus, BME | **SETÉNYI JÁNOS** – címzetes egyetemi tanár | **KEREKES GÁBOR** – PhD-hallgató, ELTE PPK | **NÓGRÁDI ANDRÁS** – tudományos segédmunkatárs, MTA TK PTI | **DERÉNYI ANDRÁS** – tudományos munkatárs, OFI | **MÁRKUS ZSUZSA** – PhD hallgató, DE | **SZÉLL KRISZTIÁN** – PhD hallgató, PTE | **VARGA ESZTER** – PhD hallgató, DE | **KALOCSAI JANKA** – PhD hallgató, PTE | **CSEHNÉ PAPP IMOLA** – egyetemi docens, SZIE | **FINTOR GÁBOR** – PhD hallgató, DE | **DR. HABIL. SZABÓ JÓZSEF** – egyetemi adjunktus, DE

(a tartalommutató folytatása)

282 | VALÓSÁG

A hallgatói sokféleségre adott intézményi válaszok.
Interjúk hallgatókat támogató szervezetek képviselőivel.

292 | KUTATÁS KÖZBEN

A munkaerő-piaci tájékozottság és az elvárások területi differenciái (CSEHNÉ PAPP IMOLA)

*A sportolást befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál
(FINTOR GÁBOR – SZABÓ JÓZSEF)*

*Eljönni. Itt lenni. És visszamenni? A határon túli magyar hallgatók a magyarországi
munkaerőpiacon (MÁRKUS ZSUZSANNA)*

A szakképzés társadalmi-gazdasági szerepe Dél-Koreában (VARGA ESZTER)

Demokratikus attitűdök a hazai középiskolákban (KALOCSAI JANKA)

Az oktatási eredményesség iskolai vetületei (SZÉLL KRISZTIÁN)

344 | SZEMLE

359 | ÖSSZEFOGLALÓ / ABSTRACT

SZERZŐINKHEZ

Az Educatio® minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok felhasználási joga négy évre a folyóirat kiadójáé. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások, a lap arculatához való igazítás, valamint a cím módosításának jogát a szerkesztőség fenntartja.

Az elektronikusan beküldött tanulmányokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg 35 ezer karaktert. Külön kérjük mellékelni a kézirat egy-két bekezdésnyi angol és magyar kivonatát, a kulcsszavakat, a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné önmagát), valamint azt az elektronikus címet, ahová a kefelevonatot kéri). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákat nem közlünk), grafikon esetén az alapadatokat is kérjük. A hivatkozásokat és lábjegyzeteket a lap tipográfiájának megfelelően szerkesztjük.

A kefelevonaton a szerző javításait három munkanapon belül kérjük e-mailen visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elfogadni. Jelentősebb változtatásokra nincs már mód.

Régi, új felsőoktatási expanzió

Ebben a kötetben – mint ahogy ebben az írásban is – azt a kérdést vizsgáljuk, hogy a 21. században hogyan alakul a felsőoktatási expanszió, illetve az expanszió nyomán a felsőoktatás. Beszélhetünk-e még felsőoktatási expanszióról, s ha igen, mennyiben változott az meg a 21. század elejére a 20. század közepétől, második harmadától. Egyáltalán megváltozott-e? Van-e régi és van-e új expanszió, vagy régi az új expanszió?

A felsőoktatási expanszió okai a 20. században

Philip H. Coombs híres könyvében így ír az oktatás expansziójáról: „A második világháború végétől az oktatásra irányuló társadalmi igények gyorsan fokozódnak. Ennek három indoka van. Az első a szülők és gyermekeik növekvő iskolázási törekvése. A második az, hogy sok helyen hangsúlyt kapott a társadalompolitikában az oktatás fejlesztése, mint az egész nemzeti fejlődés előfeltétele, és demokratikus követelménynek tekintették az 'iskoláztatási arányok' növelését, ami azt jelenti, hogy minden korcsoport nagyobb része hosszabb ideig járjon iskolába. A harmadik ok a demográfiai robbanás, amely mennyiségileg sokszorozta meg ezeket a társadalmi igényeket.” (Coombs, 1971. 16. o.)

A felsőoktatás tömegesedésében is meghatározóak ezek az okok.

Az alábbiakban áttekintjük – ettől némileg eltérő logikával – a felsőoktatási expanszió okait.

1. Közgazdasági megfontolások

A 20. század hatvanas éveiben kezdődő felsőoktatási expanszióknak számos közgazdasági okát és magyarázatát ismerjük.

Az egyik egy igen régi megmondolás. Az az elképzelés ugyanis, hogy az oktatás a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője, már a közgazdaságtan első teoretikusaiban felmerült. Adam Smith az állótöke részének tekintette „a lakosság, illetve a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét”. (Smith, 1992. 282. o.)

Az ember, a képzett munkaerő mint alapvető termelési tényező, s így mint a gazdasági fejlődés egyik meghatározó mozgató ereje – a fizikai tőke mellett – a neoklasszikus közgazdaságtan egyik alapvetése. P. H. Douglas amerikai közgazdász és Ch. W. Cobb matematikus a gazdasági növekedést a tőke és a munkaerő mennyiségének változásával igyekezett megmagyarázni. De már ekkor kiderült, hogy a mennyiség mellett a minőség is alapvető

szerepet játszik, amelyet többek között *Robert Solow* és *Odd Aukrust* próbált először számszerűsíteni. (Lásd pl. *Denison*, 1964; *Polónyi*, 2002.)

Az oktatás és a gazdasági fejlődés közötti pozitív kapcsolat elemzésének mára hatalmas irodalma van. Neves kutatók mellett világszervezetek végeznek nemzetközi összehasonlító elemzéseket az oktatás gazdaságfejlesztő hatásáról (World Bank, OECD, UNESCO).

Ezen előzmények után, illetve ezekkel párhuzamosan – lényegében a klasszikus megközelítésből – fejlődött ki a XX. század második felére az emberi tőke elmélete, amelynek talán legismertebb teoretikusa *Theodore W. Schultz*. Eszerint a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít, s a fogyasztásnak nevezett folyamat jó része az emberi tőkébe való beruházást jelent (*Schultz*, 1983. 48. o.). A gazdaság növekedésében meghatározó szerepe van – a dolgozók száma mellett – a dolgozók iskolázottságának és az oktatásra fordított költségeknek. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek során növekszik az egyén termelékenységé, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.

Az emberi tőke képviselői azt hangsúlyozzák, hogy az emberi tőke közgazdasági fontosságának növekedése a modernizálódó gazdaságban nem kétséges, mint *Schultz* egyik beszédében fogalmaz: „A mi gazdasági rendszerünk legmegkülönböztetőbb vonása az emberi tőke növekedése. Enélkül csak kemény, kézi munka és szegénység lenne, kivéve azt, akinek a tulajdonából van bevétele.” (*Schultz*, 1993)

Ezek a közgazdasági megfontolások vitathatatlan szerepet játszottak részint a felsőoktatás iránti egyéni kereslet alakulásában, hiszen a magasabb iskolai végzettség magasabb jövedelmet ígér, részint az oktatás- és a felsőoktatás-politika formálódásában, mivel az oktatás és a felsőoktatás fejlesztésétől gazdasági fejlődést és számos externális hozamot (alacsonyabb munkanélküliség, jobb egészségi állapot, magasabb társadalmi kohézió stb.) lehet várni. (Lásd pl. *Polónyi*, 2002)

A posztzocialista országokban a politika sokáig elkötelezett a felsőoktatás kiterjedése mellett, mert attól a gazdasági felzárkózást remélték, de mintha a 2000-es évek első évtizedének végére, a gazdasági válság nyomán kiábrándultak volna abból.

2. Demográfia

Az expanzió kezdetében nagy szerepet játszott a **demográfiai boom**, ami a '60-as, '70-es évekre ért a felsőoktatásba.

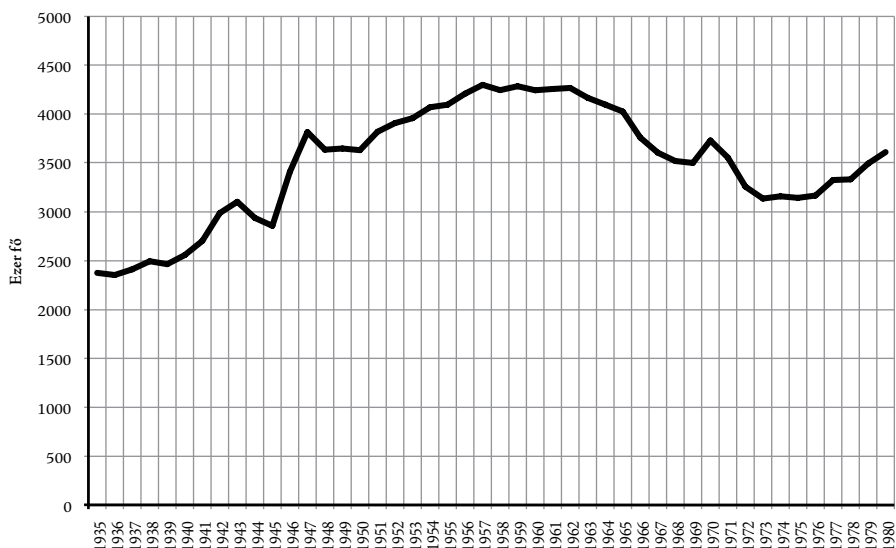
Az Egyesült Államokban a '40-es évek közepétől mintegy 100 ezer fővel megugrott az élveszületések száma, s az '50-es évek végén mintegy 200 ezerrel több gyermek született, mint a '30-as évek végén. Ez a baby boom a '60-as évekre ért a felsőoktatás küszöbére.

A felsőoktatás tömegesedésének két legfontosabb mozgatórugója a '60-as években az Egyesült Államokban a baby boom generáció és a posztindusztriális gazdaságba való átmenet (*Falis*, 2012).

A baby boom generáció a felsőoktatás bemenetén jelentett keresleti nyomást. A kibontakozó posztindusztriális társadalom pedig a felsőoktatás kimenetén, a diplomások iránt jelentett keresletet.

A demográfiai és a közgazdasági jellegű együttes magyarázatokhoz tartozik az az elképzelés is, hogy – a baby boom miatt – a nagy létszámú fiatalságot inkább az iskolában kell tartani, mint hogy munkanélküli legyen (*Kozma*, 1998).

1. ábra Az élvesszületések száma az Egyesült Államokban



3. Posztindusztrializálódás

A posztindusztrializálódás eredményeként a szolgáltatások radikális térnyerése alapvetően alakítja át a szakképzettséget és a képzettség iránti igényeket. Az ipar visszaszorulásával kiszélesedő szolgáltatások – ha itt elsősorban a szoros kapcsolatra épülő szolgáltatásokra gondolunk – sokkal inkább a kereslethez igazodóan decentralizáltak, a kereslet mennyiségét és minőségét a fogyasztók erősen differenciált és szubjektív igényei határozzák meg. A közgazdasági definíciók hangsúlyozni szokták a szolgáltatások olyan jellemzőit, mint a nem tárolhatóság, a fogyasztótól való elválaszthatatlanság, a kereslet nagyfokú heterogenitása és ingadozása. A szolgáltatás szétszórta, sokszínű, a fogyasztók gyorsan változó igényei (a divatváltozások) miatt nehezen tervezhető mind kapacitását, mind tartalmát tekintve. Így a szolgáltatások szakképzése is decentralizált, nehezen tervezhető, és a szolgáltatásokhoz szükséges szakmai ismeretekben inkább a fogyasztói kapcsolattartás elemei dominálnak, mint a technológiai ismeretek.

A szolgáltatások kiterjedésének hatása az oktatásra kettős. Részint a képzési szint megemelkedik, részint a mély szakképzés helyébe „előszakképzés” kerül, a felsőoktatás elmozdul a kétszintű képzés felé (Polónyi, 2007).

Széles körben elfogadott, hogy a posztindusztriális társadalomban nagy számban magasan képzett diplomások szükségesek a gazdasági növekedéshez, továbbá az egészségügy és a közrend, valamint a kultúra területén (Falis, 2012).

4. Demokratizálódás

Fontos eleme a tömegesedésnek a második világháborút követően a fejlett világ társadalmi demokratizálódása. A baby boom generáció és a posztindusztrializálódás mellett a '60-as években a felsőoktatási expanziót segítette az esélyegyenlőségre és a demokratikus társadalom kialakítására való törekvés (Falis, 2012).

5. A szputnyik-sokk

Az amerikai oktatás, benne a felsőoktatási rendszer fejlődésére rendkívül erőteljes hatást gyakorolt a szputnyik-sokk. Egyes vélemények szerint az USA oktatásának fejlesztésében a szputnyik-sokk és a társadalmi rend megőrzésének szándéka sokkal jelentősebb szerepet játszott, mint a fiatalok érdeke (*Herold, 1974*).

Tulajdonképpen már a szputnyik-sokk előtt sokak számára nyilvánvaló volt az amerikai oktatási rendszer lemaradása. Nem sokkal a szputnyik fellövése előtt két szenátor figyelmeztette az amerikaiakat, hogy az oroszok nagy lépéseket tettek a tömeges oktatás megvalósításában, különösen a tudósok és technikusok képzésében, és egyre kifinomultabb képességekkel rendelkeznek a szovjet tudomány és a technológia (*Herold, 1974*).

6. Szociológiai okok

Mint *Coombs* írja: „az oktatás iránti igény önmagából táplálkozik, saját dinamikáját teremti meg. Ha a népesség tanulni kezd, mihamarabb még több képzést akar” (*Coombs, 1971. 18. o.*). A szülő ragaszkodik hozzá, hogy gyermeke többre vigye. Így az oktatás iránti társadalmi igény elkerülhetetlenül sokszorozódik (U.o.).

A felsőoktatás tömegesedésének szociológiai okait *Fuller* és *Robinson* (*Fuller és Robinson, 1999a*) két elmélettel magyarázza. Az egyik a társadalmi hovatartozás újratermelésének elmélete, mely szerint az oktatás elsődleges feladata a társadalmi osztályok újratermelése. A kiszélesedő középrétegek természetes törekvése gyermekeik diplomához juttatása. A másik ok a státuszkonfliktus-elmélet, mely szerint az oktatás fő feladata, hogy muníciót adjon az álláskereséshez. Az egyes társadalmi csoportok versengenek abban a tekintetben, hogy magasabb iskolázottságot érjenek el, mint versenytársaik, s ez oktatási expanziós spirált eredményez.

A fenti elméletekből levezethető, hogy az oktatás kiterjedésében alapvető szerepet játszik a középosztályosodás. A háború után a nekilendülő gazdasági fejlődés nyomán kiszélesedő középosztály gyermekei státuszának újratermelését, státuszának megvédését a felsőoktatási tanulmányokban látta, látja.

A kiszélesedő középrétegek természetes törekvése gyermekeik diplomához juttatása, s a rendszerváltást követően ez a posztoszocialista országokban robbanásszerűen jelent meg. A robbanásszerű megjelenés oka – a középosztályosodás mellett – az államszocialista időszak alatti létszám-visszafogás utáni felszabaduló társadalmi igény (*Polónyi, 2010*).

A szociológiai magyarázatok közé tartozik az is, amelyik az expanziót egyes kisebbségi csoportok, mindenekelőtt a nők oktatásba lépésének növekedésével magyarázzák (*Kozma, 1998b*).

7. Politikai magyarázatok

Az oktatás tömegesedésének okát egyes megközelítések a hatvanas és hetvenes évek fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokráciában látták, amely politikai célkitűzései között hirdette és valószínűsítette meg az általános és egyenlő iskolázást. Egyes magyarázatok kiegészítik ezt azzal, hogy az iskolázás iránti igények tömeges mérete és korlátlanul látszó növekedése a jóléti állam eredménye, egyfajta túltermelési válság az igények területén. Párhuzamba állítható az energia, az egészségügy, a közlekedés, a környezet, „túlfogyasztással” (*Kozma, 1998*).

És mára mi változott?

Mára persze sok minden megváltozott a fenti befolyásoló tényezők között. *Altbach* szerint a felsőoktatás 21. századi tömegesedésében a következő tényezők játszanak szerepet:

- a finanszírozási kihívás (a közfinanszírozás csökkenése, ami persze visszafogó hatású);
- új felsőoktatási ágazatok megjelenése, beleértve a magán-felsőoktatást, a nonprofit felsőoktatást, és az új szakképzési intézményeket;
- a távoktatás mint a kereslettel való megbirkózás új eszköze;
- a felsőoktatási intézmények differenciálódása és összetettsége;
- a felsőoktatási intézmények menedzserializmusa;
- a tudományos szakmák (akadémiai professzió) természetének megváltozása¹ és
- a hallgatók és a hallgatói kultúra sokfélesége (*Altbach*, 2007. 6. o.).

Az alábbiakban mi az előző fejezetben követett saját logikánk szerint vizsgáljuk a felsőoktatás tömegesedésének 21. századi tényezőit.

Közgazdasági elméletek

Az emberi tőke-teória a mai napig mainstream elmélet, jóllehet sokat finomodott. Egyértelművé vált, hogy az oktatás minősége alapvető jelentőségű a mennyiségi jellemzők mellett (sőt, helyett). Ugyancsak alapvető a gazdasági igények szerint kialakított szerkezetű képzés (mismatch) hangsúlyozása –, amelyet egyes nézetek szerint nem mindig tud a piac késlekedés nélkül kikényszeríteni.

Mindennek következményeként az Egyesült Államokban a gazdasági versenyképesség egyik alapvető feltételként hangsúlyozza a National Research Council a tudósok és mérnökök megfelelő arányát (USA National Research Council 2000). De az OECD és az EU is fokozottan hangsúlyozza a műszaki, természettudományos képzések kiemelt jelentőségét. Ezzel együtt igaz az, hogy az európai térség felsőoktatási expanziójának folytatódásának irányába hat az Európa 2020 stratégia. Az Európai Unió 10 évre szóló növekedési stratégiájának egyik célkitűzése ugyanis, hogy 2020-ra „el kell érni, hogy a 30 és 34 év közötti uniós lakosok legalább 40%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezzen”.² (Az országokénti vállalást lásd a mellékletben.)

Fallis (2012) szerint Észak-Amerikában „a legtöbb gazdasági előrejelzés szerint a munkahelyek akár 70 százaléka igényli majd a felsőfokú végzettséget”.³ Ez egyértelműen a felsőoktatási expanzió folytatódását vetíti előre.

Ugyanakkor a poszt szocialista országokban – mint már említettük – más tendenciák látszanak. A 100 ezer lakosra vetített felsőoktatási hallgatólétszám az európai poszt szocialista országok nagyobbik részében⁴ 2008-2009 után a mai napig (illetve a rendelkezésre álló

¹ Itt elsősorban az akadémiai állomány felhígulásáról van szó, s ennek a keresletre gyakorolt hatásáról.

² Lásd Az Európa 2020 stratégia célkitűzései. Letöltés: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_hu.htm (2014. 03.)

³ Hangsúlyosan hozzátesszi azt is, hogy viszont a munkahelyek 30 százalékában nem lesz szükség az ilyen végzettségre.

⁴ Észtország, Magyarország, Lettország, Litvánia, Lengyelország, Moldova, Románia, Oroszország, Szlovákia, Szlovénia, Ukrajna esetében 2009 és 2012 között több-kevesebb csökkenést állapíthatunk meg. Viszont Fehéroroszország, Bulgária, Horvátország és Csehország esetében nem tapasztalunk megtorpanást (lásd <http://data.uis.unesco.org/>).

2012-es adatokig) csökkent. Ugyanakkor az OECD nem posztszocialista országaiban 2006 és 2009 között tapasztalhatunk némi megtorpanást az adatokban, ami az évtized végére ismét növekedésbe megy át. (Lásd melléklet.)

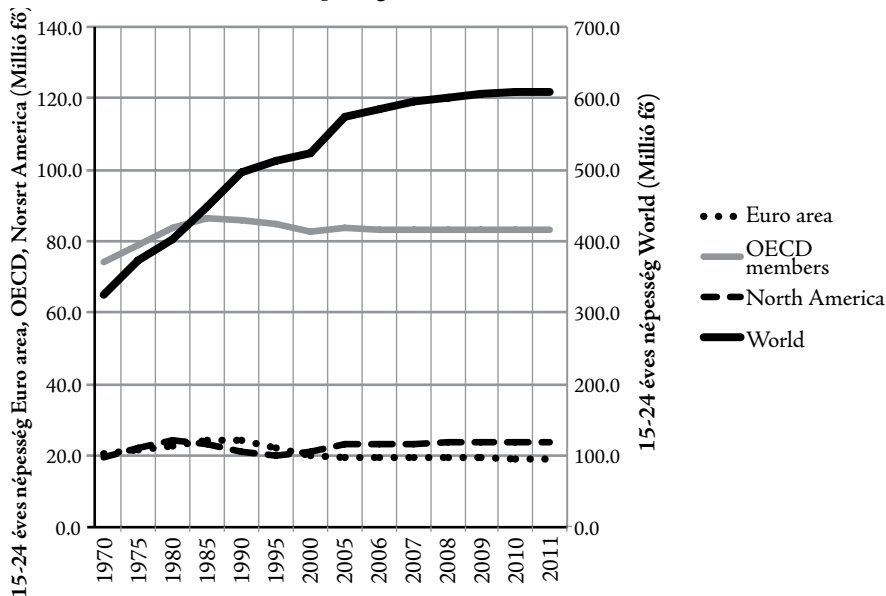
Az eltérő tendenciákra a felsőoktatás-politikák mélyebb elemzése adhat magyarázatot. A fejlett országok nagyobb részében a gazdasági válságra adott válasz a felsőoktatás fejlődésének ösztönzése (lásd Európa 2020 stratégia). Ugyanakkor a posztszocialista országok egy részében (pl. Magyarországon) a gazdasági válságra történő reagálás a felsőoktatás termelési rendeltetésének, munkaerő-piaci alárendelésének erősítése, ami törvényszerűen az expanzió visszafogását eredményezi.⁵

Demográfiai folyamatok

A demográfiai folyamatokban jelentős változások következtek be a fejlett országok nagyobbik részében. Mind az európai régióban, mind Észak-Amerikában a felsőoktatás szempontjából releváns fiatal korosztályok létszáma stagnál, esetenként csökken. Ugyanakkor a világ egészében e korosztály létszáma növekszik. És közöttük növekszik a felsőoktatásba törekvők aránya is. Különösen emelkedik az ún. közepes bevételű, vagyis a felzárkózó országokban. De a legfejlettebb országokban is volt a legutóbbi időig némi növekedés.

Végeredményben a felsőoktatásban résztvevők létszámában a világ egészére továbbra is növekedést prognosztizálnak.

2. ábra A felsőoktatási korú népesség számának alakulása (1970–2011)

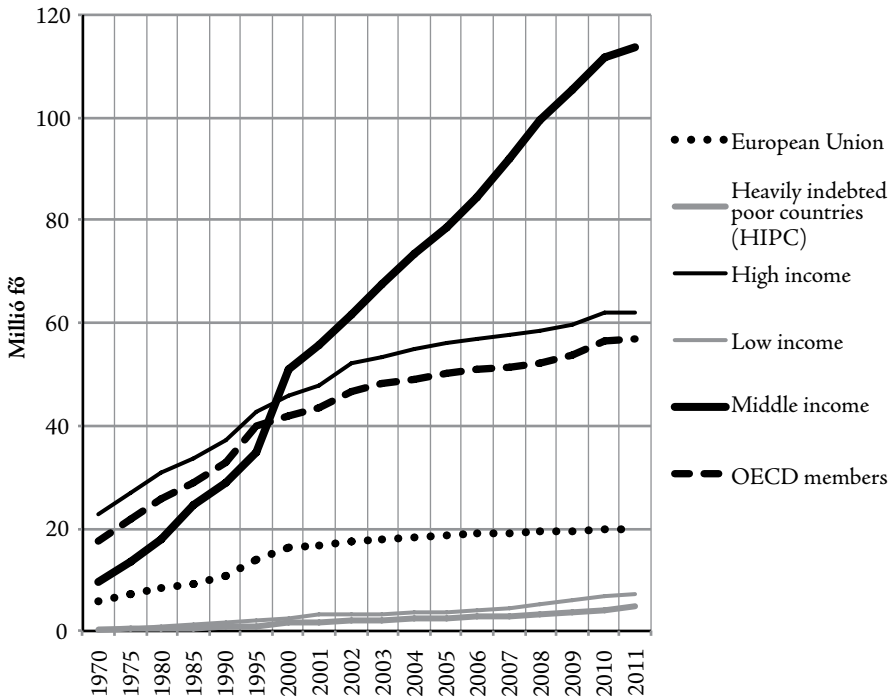


Megjegyzés: A ábrázolt régióadatok között igen nagy az átfedés, ezért a World természetesen kisebb, mint azok összege

Forrás: <http://databank.worldbank.org> adatai alapján saját szerkesztés

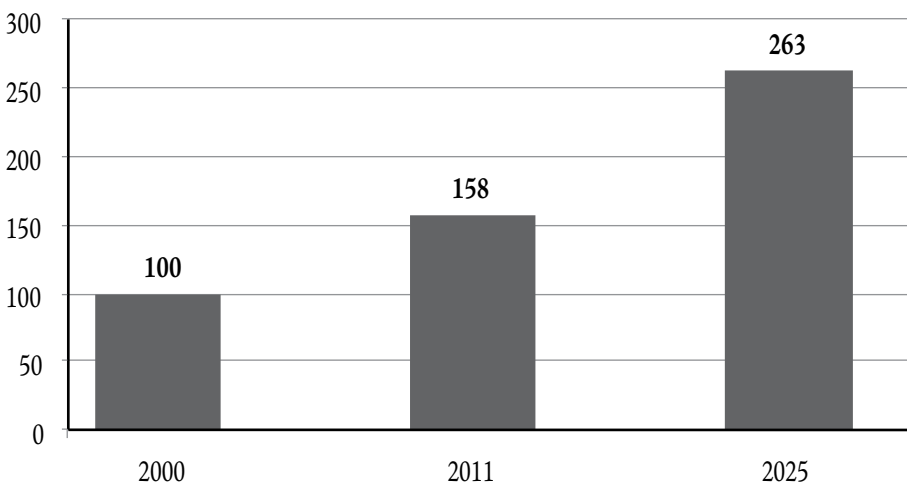
⁵ Az Európa 2020 stratégia keretében Magyarország a 30 és 34 éves népéségen belül, Románia után a legalacsonyabb diplomás arány elérését vállalta.

3. ábra A felsőoktatási hallgatólétszám alakulása (1970–2011)



Forrás: <http://databank.worldbank.org> adatai alapján saját szerkesztés

4 ábra Felsőoktatási részvétel a világon (millió fő hallgató)

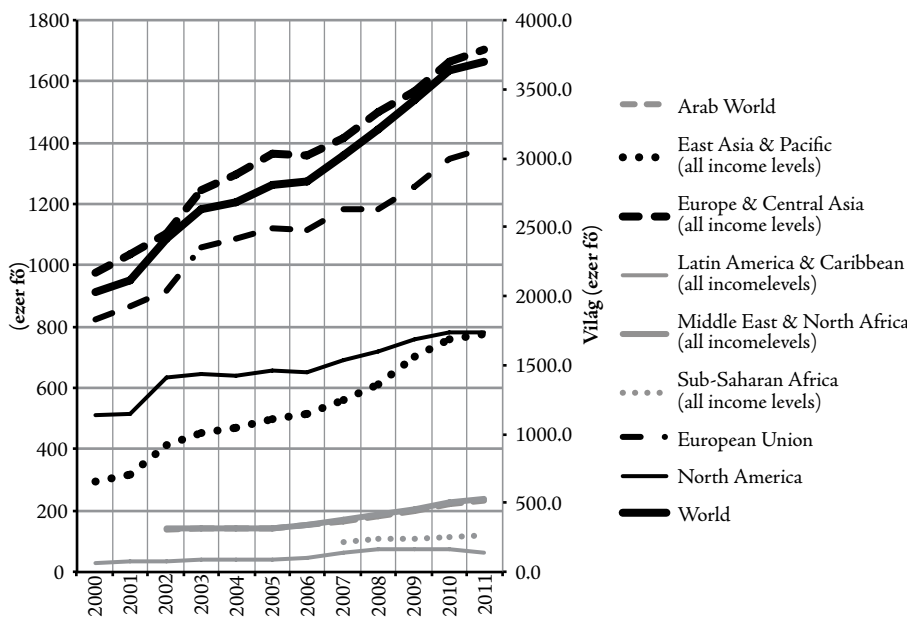


Forrás: Karaim (2011)

Mobilitás

A fejlett országok felsőoktatásának (egyik) válasza a demográfiai folyamatokra a felsőoktatási áru kommercializálódása, azaz a hallgatók „külkereskedelme”, a mobilitás expanziója.

5. ábra A mobil hallgatók számának alakulása a világon és a nagyobb régiókban



Forrás: <http://databank.worldbank.org/Data/Views/VariableSelection/SelectVariables.aspx?source=Education%20Statistics>

2000 és 2011 között a mobil felsőoktatási hallgatók száma világszerte 2 milliőről 3,7 millióra növekedett a Világbank adatai szerint.⁶

A legtöbb hallgatót „exportáló” ország Kína, India, Korea és Németország. (Lásd melléklet.) Ennek a négy országnak a hallgatói teszik ki az összes külföldön tanuló hallgató harminc százalékát.

Kommerzializáció és oktatáspolitikai

A legtöbb beiratkozott külföldi hallgató Európában van, Észak-Amerika csak a második, ahol a legtöbb beiratkozott külföldi hallgató van, az az Egyesült Államok, a második Nagy-Britannia. (Lásd melléklet.) Ebben a két országban tanul az összes külföldi hallgató 40 százaléka. Valószínűleg nem véletlenül. Ha megnézzük a felsőoktatási rangsorokat, mindegyikben elsősorban dominánsak az Egyesült Államok felsőoktatási intézményei, és

⁶ Az OECD Education at a Glance szerint 4,3 millióra.

ha jóval szerényebb arányban is, de szintén jelentős szereplők az Egyesült Királyság intézményei.⁷

Nyilván ezekben az országokban a legkommerciálizáltabb a felsőoktatás, s legjobb az intézményi marketing és stratégia. De nemcsak erről van szó. Komoly szerepet játszik a központi felsőoktatás-politika, és persze az angol nyelv hegemoniája is.

A *Befektetés Amerika jövőjébe*⁸ című anyagban, amely *Barack Obama* (még első elnökségét megelőzően) oktatás- és tudománypolitikai elképzeléseit vázolja fel, számos más program mellett az is szerepel, hogy az elnök támogat egy új, átfogó bevándorlási reformot, amely a letehetősebbeknek Amerikába vonzását, és állandó ott-tartózkodását előmozdítja. Ennek egyik eleme egy olyan „gyorsított” vízumrendszer létrehozása, amelynek célja az amerikai egyetemekre érkező külföldi hallgatók fogadásának megkönnyítése. Hangsúlyozza, hogy ki kell ellensúlyozni a vízumpolitika elriasztó hatását,⁹ az nem akadályozhatja a nemzetközi tudományos cserét, nem üzenheti azt a külföldi hallgatóknak, oktatóknak, tudósoknak, mérnököknek, hogy nem látják őket szívesen az Egyesült Államokban.

Tony Blair, volt brit miniszterelnök egyik nyilatkozata egy másik szempontra világít rá, amely a felsőoktatás-politikában szerepet játszik. „A nálunk tanulmányaikat folytató diákok kapcsolatokat építenek saját országuk és az Egyesült Királyság között, népszerűsítik a brit egyetemeket és kultúrát, elősegítve ezzel a nemzetközi kereskedelem hatékonyságát.” (Idézi *Langerné* 2009, 104. o.)

Magyarul a szputnyik-sokk és a hidegháború ma már nem mozgatórugó (bár Oroszország vagy Kína törekvéseit elnézve, mintha újraéledne egy több pólusú hidegháború), viszont a versenyezőképesség megőrzése és a felsőoktatás-politika ehhez kapcsolódó alakítása nagyon is tudatos a fejlett országokban.

A felsőoktatási áru diverzifikálása

A felsőoktatás 21. századi (folytatódó) expanziójának fontos eleme a diverzifikálás. Ennek több összetevője van. Részint a képzésbe vont hallgatók kiterjesztése új korosztályokra és új képzési formákra, részint a felsőoktatás kutatási, szolgáltatási tevékenységeinek kiszélesítése.

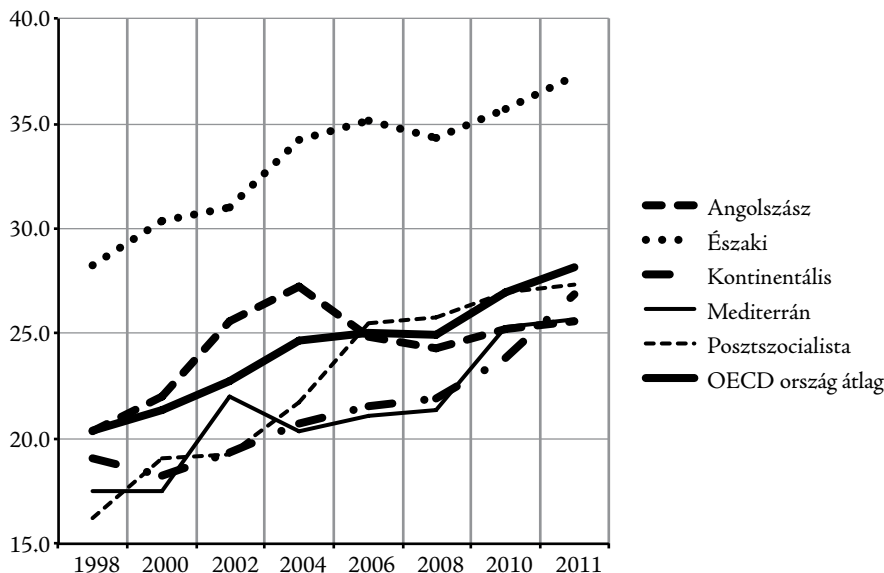
Az adatok tanúsága szerint nemcsak a 20-29 éves népességen belül növekedett töretlenül a felsőoktatási hallgatók aránya, hanem láthatóan emelkedett az idősebb népességcsoportokban is.

⁷ Például a 2012-es *Sanghai Jiao Tond* research university rankings első 20 helyezetteje között 17 Egyesült Államokbeli, kettő Egyesült Királyságbeli és egy japán egyetem szerepelt; a *The Times Higher University* rankings első húsz helyezetteje között az USA-ból 12, az Egyesült Királyságból 4, Kanadából, Japánból, Hong Kongból, Ausztráliából pedig 1-1 intézményt találunk. A *News & World Report* 2011-es *World's Best University Top 400* rangsorának első 25 helyezetteje között 15 az USA-ból, 5 az Egyesült Királyságból, 2-2 Kanadából és Kínából, 1-1 pedig Svájcban és Japánban került ki.

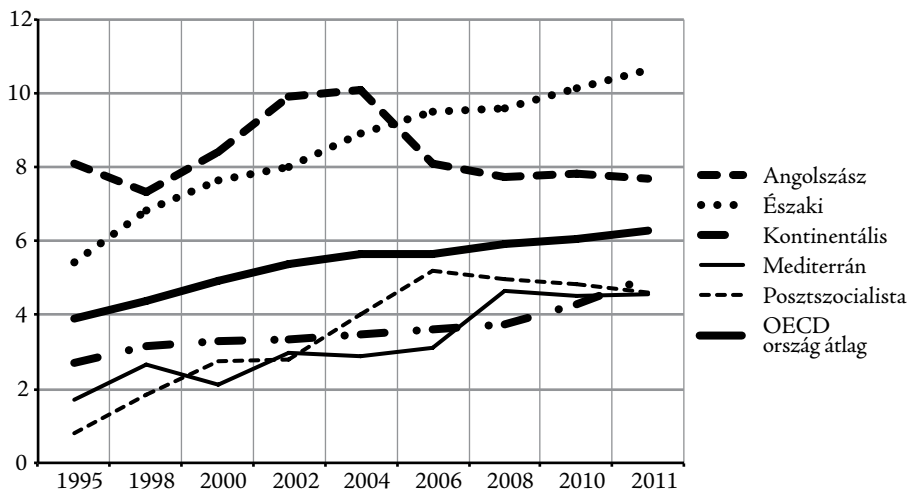
⁸ Lásd: <http://www.faseb.org/portals/2/pdfs/opa/2008/ObamaFactSheetScience.pdf> (Letöltés: 2014. április)

⁹ Ne felejtsük, hogy 2001 szeptembere után nagyon megszigorították az USA vízumpolitikáját.

6. ábra A 20–29 éves hallgatók aránya a 20–29 éves népességben, 1998–2011, az OECD országcsoportjaiban¹⁰



7. ábra A 30–39 éves hallgatók aránya a 30–39 éves népességben, 1995–2011, az OECD országcsoportjaiban



¹⁰ Országcsoportok:

Angolszász: Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, Egyesült Királyság, USA

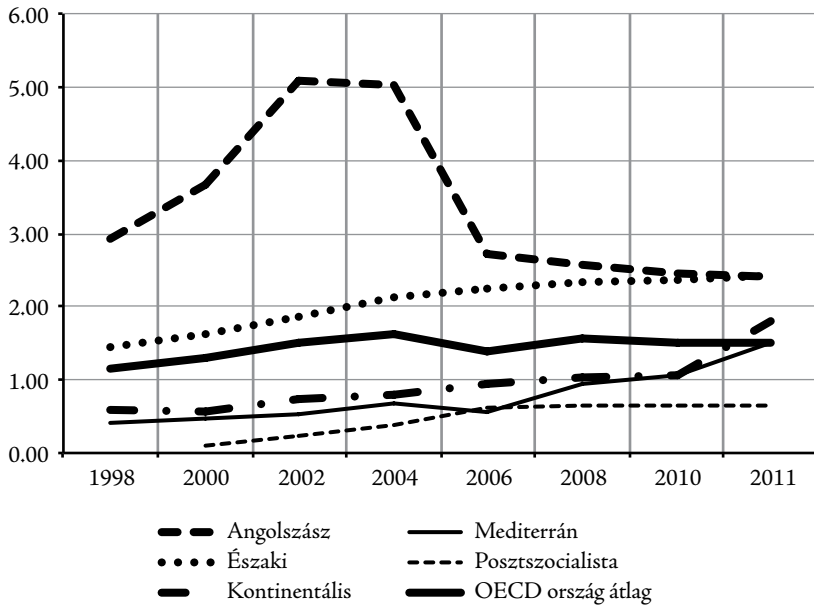
Kontinentális: Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Luxemburg, Svájc

Északi: Dánia, Finnország, Izland, Hollandia, Norvégia, Svédország

Mediterrán: Görögország, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Törökország, Izrael

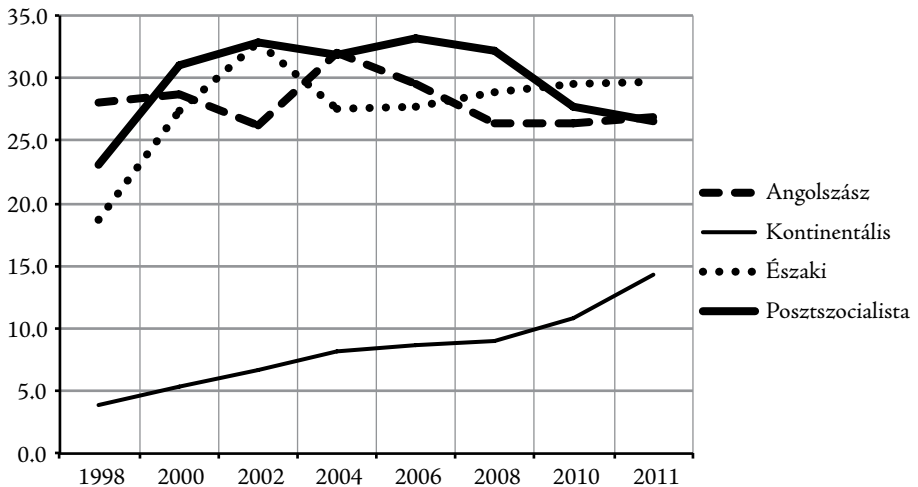
Posztszocialista: Csehország, Észtország, Magyarország, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia

8. ábra A 40 év feletti hallgatók aránya a 40 év feletti népességben, 1998–2011, az OECD országcsoportjaiban



A részidős hallgatók arányát vizsgálva is azt állapíthatjuk meg, hogy a fejlett országok többségében viszonylag magas szinten stagnál, azokban az országokban, ahol kisebb a részidős hallgatók aránya, ott ez az arány növekszik.

9. ábra A részidős képzésben részt vevő hallgatók arányának változása (1998–2011) az OECD országcsoportjaiban



A diverzifikáció egy másik eleme a mind szélesebb szakkínálat. Részint a rövid idejű felsőoktatási képzés (hazai elnevezése felsőfokú, illetve legújabbban felsőoktatási szakképzés) egyre jelentősebb kiterjedése, nem függetlenül attól, hogy számos szakmai képzés a posztindusztrializáció és a technikai haladás nyomán vertikálisan mind feljebb tolódik, s a felsőoktatásba kerül.¹¹ De a diverzifikáció fontos összetevője a mesterképzések egyre szélesebb szakkínálata is, ami törvényszerűen együtt jár a gazdasági és technikai fejlődéssel.

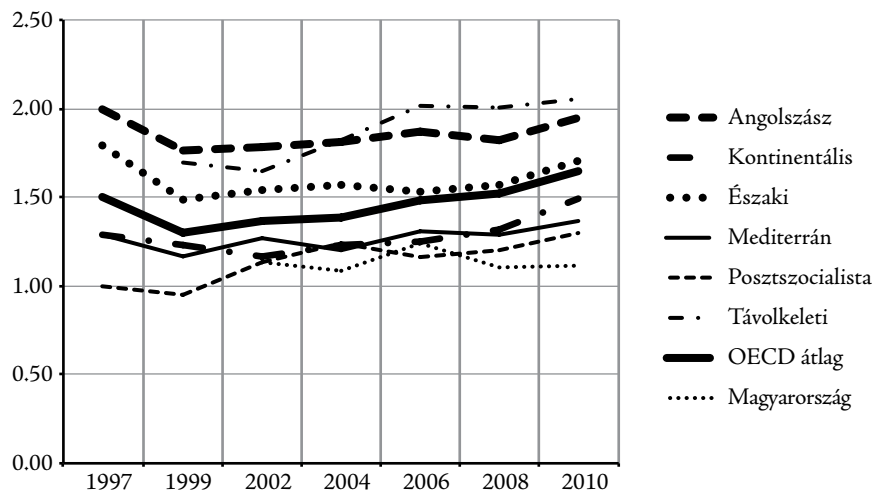
A diverzifikálódás része az új képzési formák és módszerek megjelenése, az információtechnológia nyomán a távoktatás, az e-learning mind szélesebb térnyerése is.

Fontos azt is hozzátenni, hogy a diverzifikálódás nyomában rendkívül sokszínűvé válik a hallgatói kultúra. Már régen nem az elit adja a hallgatók zömét. Az ún. nem-tradicionális hallgatók aránya egyre nagyobb (az USA-ban a hallgatók fele, mások szerint háromnegyede nem hagyományos, nem tradicionális hallgató).¹²

A ráfordítások

A gazdasági válság(ok) nyomán a közösségi ráfordítások hatékonysági követelményei szigorodtak, a felsőoktatás közösségi ráfordításai beszűkültek (abban az értelemben, hogy a növekvő hallgatólétszámmal messze nem tartanak lépést). A hallgatólétszám növekedésétől jelentősen elmaradó összes ráfordítás-növekedésen belül a közösségi ráfordítások stagnálnak, viszont a magán ráfordítások növekednek.

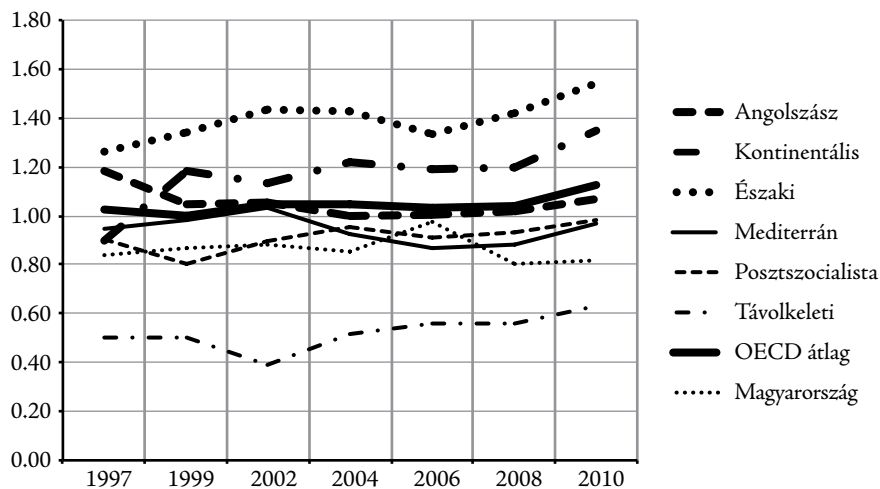
10. ábra A felsőoktatás összes (intézményi) ráfordítása (1997–2010) az OECD országcsoportokban (GDP%)



¹¹ Ennek egyik legekelátásabb hazai példája az egészségügyi asszisztens-képzés, amely a '60-as években még érettségi nélküli szakiskolai képzés keretében zajlott, ma pedig már alapképzési, sőt mesterképzési szinten zajlik.

¹² Altbach szerint az Egyesült Államokban a beiratkozott hallgatók fele nem-tradicionális (Altbach 2007, 3. o.). A nem-tradicionális hallgató fogalmának értelmezése persze igen sokféle, a munka mellett tanulótól, a kisebbségekhez tartozókon és a gyermekét egyedül nevelőn keresztül az idős(ebb) korúig és az érettségivel nem rendelkezőkig. A National Center for Education Statistic definíciója igen széles körét öleli fel a hallgatóknak (lásd: <http://nces.ed.gov/pubs/web/97578e.asp>), eszerint 1992-ben közel 70% volt a nem-tradicionális hallgató, 2012-ben pedig a hallgatók közel háromnegyede volt sorolható ebbe a kategóriába (lásd <http://www.ere.net/2012/06/13/recruiting-the-73-nontraditional-students-must-be-part-of-your-plan/>)

11. ábra A felsőoktatás összes közösségi ráfordítása (1997–2010) az OECD országcsoportokban (GDP%)



Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a magán ráfordítások növekedése viszonylag szerény ütemű. Ezen nem is igazán lehet csodálkozni, hiszen az egyéni hozzájárulás – bármilyen kompenzációs forma mellett is – csökkenti a keresletet, mint arra Semjén András rámutatott (*Semjén*, 2013). Vagyis szociálisan bármilyen érzékeny hallgatói támogatás mellett bevezetett tandíjtól a gazdaságilag hátrányosabb helyzetű rétegek visszariadnak, s így csökken a felsőoktatás iránti kereslet. Márpedig sem az intézményeknek, sem a fejlett országok oktatáspolitikájának nem célja a kereslet csökkenése.

A tömegesedés folytatódása és a forrásokhoz való hozzájutás szigorodása, a magán források bővülése nyomán az intézményvezetés is átalakul. Az egyre nagyobb költségvetésű, és az átláthatóság, valamint hatékonyság követelményének mindinkább kitett intézmények vezetése törvényszerűen elmozdul a hagyományos akadémiai vezetéstől a menedzser-vezetés irányába. (Lásd erről pl. *Polónyi*, 2006.)

Régi-új mozgatórugók

A felsőoktatás tömegesedésének korábbi társadalmi mozgatórugói jórészt máig megmaradtak, s máig alapvető hajtóerejét képezik annak. Így a középosztályosodás továbbra is meghatározó ereje a felsőoktatási expanzióknak a fejlődő országokban, ahol a fejlődéssel együtt jár a középosztály kiszélesedése, és vele együtt a középosztály tagjainak az a törekvése, hogy gyermekeik számára magasabb iskolai végzettséget biztosítsanak. De nyilvánvaló, hogy a fejlett országokban is a középosztályba tartozás újratermelésének alapvető eszköze a középrétegek gyermekeinek diplomaszerzése.

Emellett intézményi tényezők is érvényesülnek, a felsőoktatási intézményrendszer önmozgása alapvető tényezője a folytatódó expanzióknak. Az olyan, régen is meglévő felsőoktatási tevékenységek, mint a kutatás és az abból kinövő innováció, valamint a fejlesztési szolgáltatások, a konferenciaturizmus, továbbá a kiterjedt hallgatólétszám miatt időnként kihasználatlan kapacitások értékesítése (pl. kollégiumok nyári hasznosítása, vagy a nyári egyetemek stb.) fontos elemei a kiterjedő, nagyüzemmé váló felsőoktatásnak.

A felsőoktatási intézményrendszer kommercializálódik. A felsőoktatási „áru” mind hatékonyabb piaci értékesítése nyomán nemzetköziesedik, a fejlett országok felsőoktatásába egyre több külföldi hallgató jár. Más oldalról, a felsőoktatási képzési tevékenység diverzifikálódik, új képzési formákkal új korcsoportok bevonására kerül sor.

Fontos tényező az új oktatáspolitikai célkitűzések megjelenése a felsőoktatás-irányításban. Ilyen részint a felsőoktatás új társadalmi feladatainak ösztönzése (pl. idősök társadalmi integrálása), részint a felsőoktatási intézmények és szűkebb régiójuk kapcsolatának motiválása. De ide sorolható a felsőoktatás kiterjesztésének a demokratizálási, megkülönböztetés-ellenes törekvések miatti ösztönzése (pl. Afrikában).

Befejezésül és tájékoztatásul

Az *Educatio* 2000-ben már vizsgálta a felsőoktatás tömegesedését (Felsőoktatás, tömegesedés. Szerk.: Hrubos Ildikó, Polónyi István, 2000/1). A hazai felsőoktatás-fejlődés iránya 2011-ben megváltozott, megtorpant a létszámnövekedés, sőt egyre jelentősebb a felsőoktatási hallgatólétszám csökkenése, ami indokoltá tette a közel másfél évtized utáni újabb elemzést.

A kötet első tanulmánya a felsőoktatási expanzió jelenlegi világtendenciáit mutatja be. Igyekezett rávilágítani arra, hogy a fejlett világban a felsőoktatási expanzió a 21. században is folytatódik, mert az azt kiváltó okok egy része változatlanul fennáll, illetve a megszűnt okok helyébe újabb motiváló tényezők léptek.

Hrubos Ildikó Expanzió – határok nélkül című írása külföldi tanulmányok és konferenciák tanulságain, valamint nemzetközi példákon keresztül világít rá arra, hogy a felsőoktatási expanzió a 21. század második évtizedében nem áll meg, nem is lassul le, hanem új színtereken valósul meg.

Kozma Tamás és Híves Tamás munkája a felsőoktatás tömegesedésének hazai állását, helyzetét, folyamatait elemzi.

Nagy Péter Tibor ugyanezt teszi évszázados kitekintéssel.

Farkas Éva írása, amelynek címe *Felnőttképzés a felsőoktatásban*, a hazai tendenciákat mutatja be.

Szabó Tibor munkája, *A tömegesedés és a hazai intézményi menedzsment*, mint a címe is mutatja, azt elemzi, hogy a felsőoktatás kiterjedése hogyan befolyásolta a hazai intézményi menedzsmentet, annak fejlődését.

Természetesen a kötet nem ad átfogó képet a felsőoktatási expanzió minden eleméről és sajátosságáról (például kimaradt a tömegesedés és a társadalmi mobilitás kapcsolatának vizsgálata, mint ahogy a felsőoktatás-finanszírozás részletesebb elemzésére sem került sor, vagy a különböző országcsoportok felsőoktatás-politikájára való kitekintés is hiányzik), mégis reméljük, hogy az érdeklődő olvasót közelebb viszi a jelenség megértéséhez.

IRODALOM

- ALTBACH, PHILIP G. (2007): *Tradition and Transition: The international Imperative in Higher Education* Center for International Higher Education, Boston College and Sense Publishers. Letöltés: https://htmlbprod.bc.edu/prd/?p=2290:4:0::NO:RP:4:P0_CONTENT_ID:117950
- BOLI, JOHN, FRANCISCO O. RAMIREZ ÉS JOHN W. MEYER (1985): *Explaining the Origins and Expansion of Mass Education* Comparative Education Review, Vol. 29, No. 2 (May, 1985), 145-170.
- COOMBS, PHILIP H. (1971): *Az oktatás világválsága. Rendszerelemzés.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- DENISON, E., F. (1964): *La mesure de la contribution de l'enseignement et du „facteur résiduel” a la croissance économique,* In: *Le facteur résiduel et le progres économique.* OECD, Paris.
- FALLIS, GEORGE (2012): *Rethinking Higher Education: Universal Higher Education Has Been Achieved* Working Paper www.oise.utoronto.ca/hec/UserFiles/File/WP2UniversalHE.doc (2014. március)
- FULLER, B. ÉS RUBINSON, R. (1999A): *Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére.* In: Halász G. – Lannert J. (szerk.) *Oktatási rendszerek elmélete.* Szöveggyűjtemény. Okker Kiadó Kft.
- FULLER, B. ÉS RUBINSON, R. (1999B): *Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése.* In: Halász G. – Lannert J. (szerk.) *Oktatási rendszerek elmélete.* Szöveggyűjtemény, Okker Kiadó Kft.
- HEROLD, JEFFREY (1974): *Sputnik in American Education: A History and Reappraisal* McGill Journal of Education Vol 9, No 002 (1974), Letöltés: <http://mje.mcgill.ca/article/download/6971/4913> (2014. március)
- HRUBOS ILDIKÓ, POLÓNYI ISTVÁN (SZERK.) (2000): *Felsőoktatás, tömegesedés.* *Educatio*, 2000/1.
- KARAIM, REED (2001): *Expanding Higher Education Should every country have a world-class university?* CQ Global Researcher 2011. Nov. 15. Letöltés: http://www.sagepub.com/chamblissintro/study/materials/cq_researcher/cq_11hghred.pdf (2014. március)
- KODRZYCKI, K. YOLANDA (2002): *Educational Attainment as a Constraint on Economic Growth and Social Progress* In: Kodrzycki, K. Yolanda (ed): *Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a Changing World* (Letöltés: <https://www.bostonfed.org/economic/conf/conf47/>) (2014. március)
- KOZMA TAMÁS (1998): *Expanzió.* *Educatio*, 1998 Tavasz
- LANGERNÉ RÉDEI MÁRIA (2009): *A tanulói migráció és a munkapiac.* In: Illés Sándor (szerk.): *Magyarország vonzásában.* KSH Népeség- tudományi Kutató Intézet, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (2008): *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002): *Az oktatás gazdaságtana.* Osiris Kiadó, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (2006): *Az egyetemvezetés lassú változása.* *Educatio*, 2006/4.
- POLÓNYI ISTVÁN (2010): *Foglalkoztathatóság, túlképzés,* Bologna. *Educatio*, 2010/3.
- POLÓNYI ISTVÁN (2007): *Piac helyett adminisztráció?* *Educatio*, 2007. Nyár (271-284.)
- SCHULTZ, TH., W. (1983): *Beruházások az emberi tőkébe.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- SCHULTZ, TH., W. (1993): *The Economic Importance of Human Capital in Modernization.* *Education Economics*, Vol. 1, No. 1, 1993.
- SEMJÉN ANDRÁS (2013): *Költségmegosztás a felsőoktatásban. Utak és tévutak.* MTA KRTK Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- SMITH, A. (1992): *A nemzetek gazdagsága.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Az Európa 2020 stratégia célkitűzései⁺

| Uniós/tagállami célkitűzések | Foglalkoztatási ráta | K+F a GDP %-ában | Korai iskola-elhagyás (%) | Felsőfokú végzettségűek (%) |
|------------------------------------|---|------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| <i>Az EU kiemelt célja</i> | 75% | 3% | 10% | 40% |
| Az EU-ra vonatkozó becslített adat | 73,7 – 74,0% | 2,65 – 2,72 % | 10,3 – 10,5 % | 37,5 – 38,0% |
| AT | 77-78% | 3,76% | 9,50% | 38% |
| BE | 73,20% | 3,00% | 9,50% | 47% |
| BG | 76% | 1,50% | 11% | 36% |
| CY | 75-77% | 0,50% | 10% | 46% |
| CZ | 75% | 1% (kizárólag a közszektor) | 5,50% | 32% |
| DE | 77% | 3% | <10% | 42% |
| DK | 80% | 3% | <10% | legalább 40% |
| EE | 76% | 3% | 9,50% | 40% |
| EL | 70% | felülvizsgálandó | 9,70% | 32% |
| ES | 74% | 3% | 9,50% | 44% |
| FI | 78% | 4% | 8% | 42% (szűk nemzeti meghat. szerint) |
| FR | 75% | 3% | 9,50% | 50% |
| HU | 75% | 1,80% | 10% | 30,30% |
| IE | 69-71% | megközelítőleg 2% (GNP 2,5%) | 8% | 60% |
| IT | 67-69% | 1,53% | 15-16% | 26-27% |
| LT | 72,80% | 1,90% | <9% | 40% |
| LU | 73% | 2,3-2,6% | <10% | 40% |
| LV | 73% | 1,50% | 13,40% | 34-36% |
| MT | 62,90% | 0,67% | 29% | 33% |
| NL | 80% | 2,50% | <8% | >40% (45% várhatóan 2020-ban) |
| PL | 71% | 1,70% | 4,50% | 45% |
| PT | 75% | 2,7-3,3% | 10% | 40% |
| RO | 70% | 2% | 11,30% | 26,70% |
| SE | jóval 80% felett | 4% | <10% | 40-45% |
| SI | 75% | 3% | 5% | 40% |
| SK | 72% | 1% | 6% | 40% |
| UK | A nemzeti reformprogramban nem szerepel ezekre célérték | | | |

⁺Amint a tagállamok 2011 áprilisában nemzeti programjaikban meghatározták.

Megjegyzés: Az Európa 2020 stratégia célkitűzései az itt bemutatottakon túl tartalmazza még a széndioxid-kibocsátás-csökkentési, a megújuló energiával kapcsolatos, valamint a szegénység, illetve társadalmi kirekeszttség által veszélyeztetett emberek arányának csökkentésére vonatkozó célkitűzéseket is.

Forrás: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_hu.pdf

| Az európai posztoszocialista országokban a 100 ezer lakosra vetített felsőoktatási hallgatólétszám | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Fehérorosz-ország | 3933 | 4200 | 4496 | 4790 | 5084 | 5311 | 5563 | 5763 | 5921 | 5816 | 5942 | 6125 | 6335 | 6407 |
| Bulgária | 3413 | 3326 | 3170 | 2955 | 3006 | 3002 | 3151 | 3256 | 3494 | 3605 | 3771 | 3979 | 3990 | 4021 |
| Horvátország | 2177 | 2213 | 2394 | 2595 | 2811 | 2966 | 3121 | 3180 | 3272 | 3366 | 3277 | 3545 | 3659 | 3754 |
| Csehország | 2296 | 2521 | 2589 | 2837 | 2866 | 3185 | 3355 | 3364 | 3600 | 3868 | 4082 | 4256 | 4323 | 4247 |
| Észtország | 3620 | 4015 | 4360 | 4607 | 4862 | 5045 | 5233 | 5305 | 5373 | 5354 | 5396 | 5464 | 5431 | 5399 |
| Magyarország | 2787 | 3068 | 3312 | 3560 | 3931 | 4261 | 4412 | 4454 | 4396 | 4226 | 4071 | 3989 | 3929 | 3928 |
| Lettország | 3500 | 3928 | 4478 | 4875 | 5317 | 5785 | 6004 | 6113 | 6127 | 6131 | 6092 | 5529 | 5152 | 4851 |
| Litvánia | 3109 | 3556 | 4006 | 4436 | 5059 | 5587 | 6062 | 6271 | 6409 | 6675 | 6970 | 6736 | 6317 | 5945 |
| Lengyel-ország | 3718 | 4197 | 4719 | 5070 | 5278 | 5444 | 5645 | 5729 | 5743 | 5803 | 5766 | 5766 | 5589 | 5396 |
| Moldova | 2850 | 2863 | 2835 | 2974 | 3161 | 3376 | 3677 | 4072 | 4214 | 4087 | 3854 | 3718 | 3686 | 3571 |
| Románia | 1852 | 2066 | 2442 | 2671 | 2956 | 3149 | 3397 | 3850 | 4295 | 4908 | 5118 | 4672 | 4090 | |
| Oroszország | 3984 | 4400 | 5007 | 5588 | 5702 | 6078 | 6371 | 6500 | 6650 | 6704 | 6624 | 6395 | 6166 | 5709 |
| Szlovákia | 2327 | 2569 | 2719 | 2874 | 2985 | 3109 | 3424 | 3737 | 4115 | 4330 | 4430 | 4415 | 4258 | 4160 |
| Szlovénia | 4068 | 4305 | 4698 | 5089 | 5195 | 5334 | 5719 | 5834 | 5873 | 5825 | 5748 | 5750 | 5350 | 5183 |
| Ukrajna | 3577 | 3761 | 4087 | 4510 | 4890 | 5287 | 5623 | 5959 | 6169 | 6266 | 6191 | 5861 | 5748 | 5393 |

| Az európai posztoszocialista országokban a 100 ezer lakosra vetített felsőoktatási hallgatólétszám 1999-hoz viszonyítva, % | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Fehérorosz-ország | 100 | 107 | 114 | 122 | 129 | 135 | 141 | 147 | 151 | 148 | 151 | 156 | 161 | 163 |
| Bulgária | 100 | 97 | 93 | 87 | 88 | 88 | 92 | 95 | 102 | 106 | 110 | 117 | 117 | 118 |
| Horvátország | 100 | 102 | 110 | 119 | 129 | 136 | 143 | 146 | 150 | 155 | 151 | 163 | 168 | 172 |
| Csehország | 100 | 110 | 113 | 124 | 125 | 139 | 146 | 147 | 157 | 168 | 178 | 185 | 188 | 185 |
| Észtország | 100 | 111 | 120 | 127 | 134 | 139 | 145 | 147 | 148 | 148 | 149 | 151 | 150 | 149 |
| Magyarország | 100 | 110 | 119 | 128 | 141 | 153 | 158 | 160 | 158 | 152 | 146 | 143 | 141 | 141 |
| Lettország | 100 | 112 | 128 | 139 | 152 | 165 | 172 | 175 | 175 | 175 | 174 | 158 | 147 | 139 |
| Litvánia | 100 | 114 | 129 | 143 | 163 | 180 | 195 | 202 | 206 | 215 | 224 | 217 | 203 | 191 |
| Lengyel-ország | 100 | 113 | 127 | 136 | 142 | 146 | 152 | 154 | 154 | 156 | 155 | 155 | 150 | 145 |
| Moldova | 100 | 100 | 99 | 104 | 111 | 118 | 129 | 143 | 148 | 143 | 135 | 130 | 129 | 125 |
| Románia | 100 | 112 | 132 | 144 | 160 | 170 | 183 | 208 | 232 | 265 | 276 | 252 | 221 | |
| Oroszország | 100 | 110 | 126 | 140 | 143 | 153 | 160 | 163 | 167 | 168 | 166 | 161 | 155 | 143 |
| Szlovákia | 100 | 110 | 117 | 124 | 128 | 134 | 147 | 161 | 177 | 186 | 190 | 190 | 183 | 179 |
| Szlovénia | 100 | 106 | 115 | 125 | 128 | 131 | 141 | 143 | 144 | 143 | 141 | 141 | 132 | 127 |
| Ukrajna | 100 | 105 | 114 | 126 | 137 | 148 | 157 | 167 | 172 | 175 | 173 | 164 | 161 | 151 |

Az OECD nem posztszocialista országokban a 100 ezer lakosra vetített felsőoktatási hallgatólétszám 1999-hoz viszonyítva, %

| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ausztrália | 100 | 99 | 100 | 116 | 114 | 112 | 113 | 112 | 115 | 117 | 123 | 129 | 132 | 134 |
| Ausztria | 100 | 103 | 104 | 87 | 89 | 92 | 94 | 97 | 99 | 108 | 117 | 132 | 137 | 142 |
| Belgium | 100 | 101 | 101 | 103 | 105 | 107 | 108 | 108 | 108 | 109 | 115 | 119 | 123 | 127 |
| Chile | 100 | 99 | 105 | 112 | 120 | 122 | 138 | 136 | 153 | 162 | 175 | 195 | 208 | 217 |
| Dánia | 100 | 99 | 100 | 102 | 105 | 113 | 120 | 118 | 119 | 118 | 119 | 121 | 130 | 138 |
| Finnország | 100 | 102 | 106 | 107 | 110 | 113 | 115 | 116 | 115 | 115 | 110 | 112 | 113 | 113 |
| Franciaország | 100 | 100 | 100 | 99 | 102 | 103 | 104 | 104 | 102 | 101 | 101 | 104 | 105 | 106 |
| Görögország | 100 | 108 | 123 | 135 | 144 | 153 | 165 | 167 | 154 | 157 | 160 | 164 | 169 | |
| Izland | 100 | 113 | 118 | 133 | 151 | 165 | 168 | 172 | 171 | 178 | 178 | 188 | 193 | |
| Izrael | 100 | 102 | 106 | 115 | 113 | 111 | 112 | 109 | 113 | 109 | 113 | 116 | 116 | |
| Olaszország | 100 | 98 | 100 | 102 | 105 | 108 | 109 | 109 | 108 | 107 | 106 | 104 | 103 | 101 |
| Japán | 100 | 101 | 101 | 100 | 101 | 102 | 102 | 103 | 102 | 99 | 98 | 97 | 99 | 99 |
| Hollandia | 100 | 103 | 106 | 108 | 110 | 113 | 116 | 119 | 121 | 123 | 126 | 132 | 157 | 160 |
| Új-Zéland | 100 | 102 | 104 | 107 | 111 | 136 | 133 | 130 | 131 | 131 | 139 | 140 | 136 | 134 |
| Norvégia | 100 | 101 | 100 | 104 | 111 | 111 | 110 | 110 | 109 | 106 | 109 | 110 | 111 | 114 |
| Portugália | 100 | 104 | 108 | 110 | 111 | 109 | 104 | 100 | 100 | 103 | 102 | 104 | 105 | 106 |
| Korea | 100 | 105 | 109 | 111 | 111 | 111 | 110 | 109 | 109 | 108 | 108 | 109 | 111 | 111 |
| Spanyolország | 100 | 102 | 101 | 99 | 98 | 97 | 94 | 91 | 89 | 89 | 89 | 92 | 95 | 95 |
| Svédország | 100 | 103 | 107 | 114 | 123 | 127 | 126 | 124 | 120 | 118 | 121 | 129 | 131 | 127 |
| Svájc | 100 | 100 | 103 | 107 | 116 | 122 | 123 | 125 | 129 | 134 | 138 | 145 | 149 | 154 |
| Törökország | 100 | 103 | 106 | 109 | 123 | 125 | 132 | 145 | 149 | 152 | 174 | 207 | 221 | 249 |

Forrás: <http://data.uis.unesco.org/>

A legtöbb hallgatót „exportáló” országok (2011)

| Sor-szám | Küldő ország | fő | Sor-szám | Küldő ország | fő | Sor-szám | Küldő ország | fő |
|----------|---------------|---------|----------|--------------|--------|----------|--------------|--------|
| 1. | China | 722 915 | 83. | Mongolia | 12 356 | 91. | Congo | 10 609 |
| 2. | India | 222 912 | 84. | Switzerland | 12 093 | 92. | Jamaica | 10 527 |
| 3. | Korea | 138 601 | 85. | Georgia | 11 949 | 93. | Mauritius | 10 258 |
| 4. | Germany | 131 781 | 86. | Angola | 11 875 | 94. | Yemen | 9 836 |
| 5. | Turkey | 82 981 | 46. | Portugal | 23 229 | 95. | Libya | 9 355 |
| 6. | France | 79 602 | 47. | Moldova | 22 828 | 96. | Myanmar | 9 331 |
| 7. | Russian Fed | 71 072 | 48. | Tunisia | 22 720 | 97. | Armenia | 9 019 |
| 8. | Italy | 62 580 | 49. | Singapore | 21 286 | 98. | Cape Verde | 9 009 |
| 9. | United States | 62 395 | 50. | Sri Lanka | 21 121 | 99. | Latvia | 8 373 |
| 10. | Viet Nam | 61 221 | 51. | Netherlands | 20 870 | 100. | Macedonia | 8 234 |

| Sor- szám | Küldő ország | fő | Sor- szám | Küldő ország | fő | Sor- szám | Küldő ország | fő |
|--------------|--------------|--------|--------------|--------------|--------|--------------|---------------|-------|
| 11. | Iran | 61 220 | 52. | Bosnia&H | 20 434 | 101. | Denmark | 8 162 |
| 12. | Malaysia | 60 877 | 53. | Sweden | 19 800 | 102. | Congo | 8 136 |
| 13. | Kazakhstan | 58 438 | 54. | Venezuela | 18 959 | 103. | Luxembourg | 8 017 |
| 14. | Saudi Arabia | 57 184 | 55. | Palestinian | 18 678 | 104. | Côte d'Ivoire | 7 881 |
| 15. | Nigeria | 56 644 | 56. | Philippines | 18 618 | 105. | UA Emirates | 7 700 |
| 16. | Morocco | 56 022 | 57. | Israel | 18 187 | 106. | Zambia | 7 359 |
| 17. | Ukraine | 54 744 | 58. | Kuwait | 17 784 | 107. | Tanzania | 7 275 |
| 18. | Pakistan | 48 793 | 59. | Syria | 17 578 | 108. | Guinea | 7 159 |
| 19. | Canada | 47 025 | 60. | Bolivia | 17 426 | 109. | Sudan | 7 150 |
| 20. | Belarus | 46 647 | 61. | Norway | 17 272 | 110. | Lesotho | 7 102 |
| 21. | Poland | 46 242 | 62. | Austria | 17 263 | 111. | Ethiopia | 6 875 |
| 22. | Indonesia | 42 835 | 63. | Iraq | 17 133 | 112. | Gabon | 6 640 |
| 23. | Zimbabwe | 41 263 | 64. | Azerbaijan | 17 101 | 113. | Kyrgyzstan | 6 609 |
| 24. | Uzbekistan | 38 689 | 65. | Serbia | 16 216 | 114. | Montenegro | 6 598 |
| 25. | Greece | 38 537 | 66. | Kenya | 15 649 | 115. | Haiti | 6 528 |
| 26. | Japan | 38 535 | 67. | Lebanon | 15 354 | 116. | Timor-Leste | 6 378 |
| 27. | Romania | 38 427 | 68. | Jordan | 15 315 | 117. | Oman | 6 310 |
| 28. | United King. | 37 491 | 69. | Lithuania | 15 028 | 118. | Swaziland | 6 288 |
| 29. | Slovak Rep | 35 585 | 70. | Egypt | 14 256 | 119. | Trinidad&Tob | 6 178 |
| 30. | Brazil | 35 222 | 71. | Czech Rep | 13 682 | 120. | Dominica | 6 144 |
| 31. | Spain | 33 522 | 72. | Belgium | 13 367 | 121. | New Zealand | 6 099 |
| 32. | Colombia | 31 893 | 73. | Argentina | 13 319 | 122. | Laos | 6 066 |
| 33. | Bulgaria | 30 392 | 74. | Namibia | 13 280 | 123. | Cambodia | 5 793 |
| 34. | Nepal | 29 890 | 75. | Botswana | 13 223 | 124. | Estonia | 5 653 |
| 35. | Bangladesh | 29 623 | 76. | Australia | 13 194 | 125. | Somalia | 5 613 |
| 36. | Mexico | 29 085 | 77. | Croatia | 12 973 | 126. | Solomon Isl | 5 263 |
| 37. | Thailand | 28 117 | 78. | Ghana | 12 953 | 127. | Uganda | 5 157 |
| 38. | Albania | 27 916 | 79. | Senegal | 12 858 | 128. | Mauritania | 5 038 |
| 39. | Ireland | 27 491 | 80. | Ecuador | 12 679 | 129. | Mali | 4 980 |
| 40. | Cyprus 6,7 | 27 063 | 81. | Chile | 12 603 | 130. | Madagascar | 4 746 |
| 41. | Algeria | 26 785 | 82. | S Africa | 12 497 | 131. | Bahrain | 4 707 |
| 42. | Hong Kong | 25 748 | 87. | Finland | 11 389 | 132. | Rwanda | 4 680 |
| 43. | Cameroon | 24 655 | 88. | Afghanistan | 10 964 | 133. | Sao Tome&P | 4 665 |
| 44. | Turkmenistan | 23 682 | 89. | Tajikistan | 10 778 | 134. | Chad | 4 527 |
| 45. | Peru | 23 660 | 90. | Hungary | 10 628 | 135. | Benin | 4 437 |

Forrás: Education at a Glance 2013

A fogadott külföldi hallgatók száma (2011)

| Sor-szám | Fogadó ország | Külföldi hallgató | Sor-szám | Fogadó ország | Külföldi hallgató |
|----------|--------------------|-------------------|----------|-----------------|-------------------|
| 1. | United States | 709 565 | 20. | Saudi Arabia | 35 280 |
| 2. | United Kingdom | 559 948 | 21. | Greece | 32 828 |
| 3. | Germany | 272 696 | 22. | Turkey | 31 118 |
| 4. | France | 268 212 | 23. | Denmark | 29 708 |
| 5. | Australia | 262 597 | 24. | Ireland | 23 304 |
| 6. | Canada | 203 823 | 25. | Poland | 22 925 |
| 7. | Russian Federation | 171 499 | 26. | Portugal | 21 824 |
| 8. | Japan | 151 461 | 27. | Hungary | 18 850 |
| 9. | Spain | 107 405 | 28. | Norway | 16 628 |
| 10. | South Africa | 82 553 | 29. | Finland | 15 707 |
| 11. | Italy | 73 461 | 30. | Brazil | 14 437 |
| 12. | New Zealand | 72 796 | 31. | Chile | 10 940 |
| 13. | Austria | 70 558 | 32. | Slovak Republic | 9 131 |
| 14. | Korea | 62 675 | 33. | Israel | 3 946 |
| 15. | Switzerland | 58 943 | 34. | Argentina | 3 255 |
| 16. | Netherlands | 57 379 | 35. | Estonia | 2 686 |
| 17. | Belgium | 51 572 | 36. | Slovenia | 2 272 |
| 18. | Sweden | 50 078 | 37. | Mexico | 1 892 |
| 19. | Czech Republic | 38 041 | 38. | Iceland | 1 239 |

Forrás: Education at a Glance 2013

Expanzió – határok nélkül

Viszonylag könnyű megválaszolni azt a kérdést, hogy vajon folytatódik-e a felsőoktatás expanziója. A nyilvánvaló igen válasz után már igazi kutatói feladat az előrejelzés, hogy a világ mely régióiban, mely szakterületeken, milyen szinteken és milyen vonatkozásokban várható a növekedés. A legizgalmasabb pedig annak feltárása, hogy mindezek mennyiben állnak kapcsolatban a felsőoktatás társadalmi missziójának változásával. A tanulmány ezen kérdésköteg néhány vonatkozásával foglalkozik. Kiemelten azzal a korszakváltással, amely a tömegesség szakasza után az általánossá váláshoz való átmenet fordulópontjához kötődik.

Martin Trow talárja

2007-ben elhunyt Martin Trow, a Kaliforniai Egyetem – Berkeley professzora. Nyolcvan évet élt. Hosszú szakmai pályafutása során mindvégig a felsőoktatási expanzió kérdésével foglalkozott. 1974-es tanulmánya (*Az elitből a tömeges felsőoktatásba való átmenet problémái*) talán a leggyakrabban idézett mű a felsőoktatási szakirodalomban. Korszakalkotó dokumentumot alkotott. Legnagyobb teljesítménye, hogy az Amerikában az 1950-es évek végén, Európában egy évtizeddel később meginduló és látványos gyorsasággal folyó felsőoktatási expanzió jelenségét a maga komplexitásában kívánta feltárni. Megállapította, hogy ez a folyamat a felsőoktatási rendszerek lényegében minden aspektusát érintette. Érdemes pontosan felidézni, hogy mit sorolt ebbe a körbe: a felsőoktatásba való belépés feltételei, szelekció, tantervek, az oktatás formája és módszerei, a vizsgáztatás formája, az elérhető kvalifikáció jellege, hallgatói motiváció, az egyetemi munkatársak rekrutációja, szocializációja, sztenderdek és betartatásuk, morális kérdések, hallgatói szolgáltatások, a munkahelykeresés támogatása, finanszírozás, intézményi kormányzás és adminisztráció, kapcsolat a középfokú oktatással, oktatást szolgáló kutatások. Ismerős a felsorolás – máig ezen kérdések mentén próbáljuk leírni, megérteni a felsőoktatásban történeteket. Úgy is mondhatjuk, hogy a felsőoktatás fő folyamataival, nemzetközi trendjeivel foglalkozó kutatók mind Trow köpenyéből, vagy inkább professzori talárjából bújtak (bújtunk) ki.

A hosszú távú trendeket kívánta megérteni, és elsősorban az Átmenetek érdekelték. A növekedés sokat idézett szakaszhatárait logikai úton határozta meg, azok nem alapulnak empirikus vizsgálatokon (egyébként is, hogy mi volt az átmenet és mi a beteljesülés, azt a történészek szokták megállapítani, néhány évtizeddel később). Az Átmenet jellemzője, hogy a felsőoktatás intézményrendszerének egyes elemei nem azonos sebességgel alakulnak át, és

vannak, amelyek tovább élnek a következő szakaszban. Ezen szemlélet alapján lehet megérteni a feszültségeket, a működés belső ellentmondásait, hiszen az egyes elemek funkcionális kapcsolatban vannak egymással. A szakaszhatárokat – az egyszerűség kedvéért – a tipikus korcsoport felsőoktatási részvételi aránya szerint fogalmazta meg (a számszerű határokat több változatban is szerepeltette). Hangsúlyozta azonban, hogy itt nem is a hallgatói részvétel bizonyos szintje a döntő, hanem az, hogy ennek kapcsán a teljes intézményrendszer megváltoztatására van szükség, viszont jellemzően a hallgatói létszám növekedése az első lépés. (Megjegyzni továbbá, hogy még a létszám kérdését is több oldalról kell megközelíteni, a folyamat jellemzéséhez az abszolút részvételi létszámot, továbbá annak növekedési ütemét is célszerű figyelembe venni.) A felsőoktatás elit szakaszának végét a 15%-os részvételi arányban jelölte meg, azon megfontolásból, hogy ennél nagyobb „méretű” rendszerben már nem tartható fenn az a modell, amit tartalmi értelemben elit felsőoktatásnak fogadunk el. Ezt követi a tömegesség szakaszába való átmenet. (Trow nem rögzíti egyértelműen, hogy mikor beszélhetünk a tömegesség szintjének eléréséről, de többször megjeleníti a 30-35%-ot mint alsó határt.) Az 50% ismét egy szakaszhatár. Ekkor kezdődik az újabb átmenet, mégpedig a felsőoktatás általánossá válása felé. Ezen a szinten számolni kell az „öngerjesztő” folyamatok beindulásával. A felsőoktatási végzettség már nem jelent privilégiumot, viszont a kimaradás kockázata igen nagy. Ez a racionalitás mozgatja a belépésre vágyó fiatalokat, amellyel szemben mit sem érnek a túlképzésről, a diplomás munkanélküliségről szóló jelentések, előrejelzések. A tendencia rendkívül nagy erővel és sebességgel tör utat magának. A felsőoktatás általánossá válása pedig az informatikai forradalom talaján valósul meg, a hagyományostól gyökeresen eltérő kommunikációs, oktatási és kutatási formákkal, intézményekkel. Nem azt jelenti, hogy úgyszólván mindenki be tud iratkozni egy felsőoktatási intézmény képzési programjába, hanem azt, hogy hozzá tud férni különböző felsőoktatási kurzusokhoz, a tanulás lehetőségéhez.

A két szakaszhatár és az azokhoz kapcsolódó átmenetek a legáltalánosabb szinten a felsőoktatás és társadalom közötti kapcsolat gyökeres megváltozásának fordulópontjait jelenítik meg (Trow, 1974).

Trow nagy intellektuális bátorságról tett tanúságot, amikor viszonylag fiatalon, 47 évesen több évtizedes előrejelzésekre vállalkozott. Ugyanis számíthatott arra, hogy még személyesen szembesülni fog azok tényleges bekövetkezésével, vagy éppen a saját tévedésével. Mondhatni, szerencsés ember (és kiváló gondolkodó) volt, hiszen „jóslatai” alapvetően beváltak. De a történelem új elemekkel is gazdagította vizsgálatának tárgyát, amiről szívesen tájékoztatta a szakmai közösséget.

Negyedszázaddal az alapmű megjelenése után, 2000-ben, az ezredfordulás elmélkedések idején írt átfogó tanulmányt *A tömegestől az általános felsőoktatásig. Az amerikai előny* címmel. A nemzetközi összehasonlítást sejtető cím Európára utal. Az öreg kontinens felsőoktatása mindig is érdekelte, részben kontrollcsoportként az amerikai rendszer megértéséhez, esetleg annak versenytársaként, de főleg mint történelmi „felmenő”. A kutatók többségével egybehangozón ő is a felsőoktatás egészét érintő válságnak minősítette azt, amit akkor tapasztalt. A második átmenet korszakát e válság keretében értelmezte. A magyarázatot abban találta, hogy a tömegesség válásba való átmenet csak részlegesen sikerült, vagy nem egészen az ő elképzelése szerint ment végbe, ami fokozottan érvényes Európára. Veszélybe kerültek a kutatóegyetemek. Trow korábban úgy gondolta, hogy a tömegesség válás nem fogja érinteni őket, ez a szegmens intakt marad, és az expanzió az ún. tömegegyetemeken valósul meg. De váratlanul elszabadultak a felsőoktatás költségei (már csak a műszaki-informatikai területen bekövetkezett fejlődés következtében is, hiszen minden

új technológia költségesebb, mint a régi), a régi módon fenntarthatatlanná vált a rendszer. A globalizálódás, a kommercializálódás drámai módon erodálta az alapvető akadémiai értékeket. Az állami szektorban támogatásmegvonásra, szigorúbb gazdálkodási követelmények bevezetésére került sor, ami erősítette mind a kormányzat, mind az intézményi adminisztráció által gyakorolt kontrollt. Az intézményi autonómia korlátozása a hatékonyság csökkenéséhez vezetett, veszélyeztetve a kutatóegyetemeket is alapvető funkciójuk betöltésében. Ez ismét főleg Európát érintette, az állami szektor domináns súlya következtében, ahol a kormányzatok – a hagyományos értékek védelme nevében – vonakodtak a jelentős tandíjemeléstől. Az amerikai felsőoktatást más jellegű súlyos probléma terhelte meg: a közoktatási rendszer hatékonyságának drámai zuhanása.

Trow szerint az amerikai felsőoktatás előnye, hogy eredendően diverzifikált jellege következtében hamarabb és kisebb feszültségek árán úgy képes kiépíteni és berendezni a tömegoktatásnak megfelelő intézményrendszert. Európa nehezen (és lassan) tudja elfogadni a sokféleséget, és a hallgatói létszámexpanziót úgy „szenvedte el”, hogy ehhez nem, vagy csak lassan épültek ki a megfelelő irányítási, szabályozási, menedzsment és akadémiai keretek, illetve ezek nem váltak valóban legitimé.

Ugyanez az előny jelenik meg az amerikai térfélen a második átmenet – és a válság – idején. 20-30 éves előzmények után itt már megérett a helyzet a gyökeresen új modell, az általános hozzáférés megvalósítására. Erre szükség is van, mert igen nagy a társadalmi nyomás a felsőoktatás további expanzióját illetően, ami anyagi és technikai okokból nem valósítható meg a megszokott intézményi keretekben. Európa már megint lemaradásban van, nem a technológia vonatkozásában, hanem a jogi, gazdasági, politikai és szervezeti struktúrák tekintetében. Trow itt revidálja saját prognózisát a tömegegyetemek jövőjét illetően. Valószínűnek látja, hogy a tömegegyetemi kultúra kiépítésének elégtelensége következtében az új alapokon álló oktatási formák fogják betölteni a tömegesség szakaszában nem kellőképpen teljesített funkciót is. Kutatóegyetemek továbbra is lesznek – „minden áron”, de kérdésessé válhat a tömegegyetemek sorsa. Az ő létüket megpecsételheti az online kultúra (Trow, 2000).

Utolsó nagyobb publikációjában összefoglalta életművének fő gondolatait, majd annak a kérdésnek a megválaszolására vállalkozott, hogy mire számít a következő 25 évet illetően. Tőle szokatlan drámaiságú fordulattal kezdi a választ: bár a hagyományos egyetem 800 évet élt meg, a modern kutatóegyetem 150 évet, semmi biztosíték nincs arra, hogy a következő 25 évet is túléli. 2030-ra mindenből több lesz (hallgató, tanár, felsőoktatási intézmény, és ezek a mainál jóval diverzifikáltabbak lesznek). Tovább növekszik a kereslet a magasan képzett emberek iránt (a többiek iránt pedig csökken), de gyorsan változik, hogy mely szakterületek iránt. A felsőoktatás feladata az ehhez való alkalmazkodás képességének kifejlesztése lesz. Egyre nagyobb lesz az igény a célzott továbbképzésekre az ipari cégeken belül és kívül is. Az állam kevesebb anyagi szerepet vállal a felsőoktatás finanszírozásában, tehát más források bevonása növekvő mértékben szükséges. Az államnak azonban megmarad az a szerepe, hogy az átmenetileg vagy tartósan nem piacképes, de társadalmi szempontból fontos területeket támogassa. Az általánossá válás körülményei között megvalósul az igazi „tanuló társadalom”, mindenki bekapcsolódik valamilyen formában a felsőoktatásba. Elmosódnak a határok a „valódi élet” és a felsőoktatás között, kevésbé lesz szükség formális iskolai értékelésre, vizsgákra, mert az a munkahelyeken történik. Nagy kérdés, hogy milyen hatással lesz az új technológia, a szeparált és individuális tanulás az emberi kapcsolatokra, az értékek átadására. És itt megismétli 2000-es aggodalmát az európai egyetem jövőjét illetően, de bizonyos hangsúlyeltolódással. A kezdő gondolatként megfogalmazott kérdés

a túlélésről elsősorban a kutatóegyetemekre vonatkozott. Azok nagy veszélyben vannak, féltő, hogy elszürkülnek, ha nem kapnak több pénzt és autonómiát. Az egyenlőségeszmény szigorú követése (a sokféleség értékéért való kezelésének elmaradása) oda vezet, hogy az elit egyetemek a tömegegyetemekhez kezdenek hasonlítani, amelyeket viszont kiszoríthat az új, nem formalizált oktatás, hacsak nem veszik kezükbe a kezdeményezést (Trow, 2006).

2010-ben egykori tanítványai, kollégái emlékkötetet állítottak össze, amelyben bemutatták és elemezték legfontosabb publikációit, életművét. Igazi amerikaiként jellemzik őt, aki jól ismerte hazája felsőoktatási rendszerét, annak ellentmondásos elemeit, de műveiben elsősorban nem ezeket, hanem éppen az előnyeit emelte ki. Az amerikai társadalomban mélyen gyökerező demokratizálódási vágy megjelenésének tekintette a gyors expanziót, amely kiváltotta a felsőoktatási rendszer racionalizálását. Elutasította az Európában honos radikális egalitáriánizmust, amelyhez szükségképpen az erős állami beavatkozás társul. A piac feltétlen híve volt, és attól remélte nemcsak a racionalizálást, hanem az egyenlőségeszmény megvalósítását is. Lelkesen támogatta a tömegesség szakaszából az általánossá válás szakaszába való átmenetet, és az annak technikai keretet adó internet alapú megoldásokat. Még megérte, hogy 2002-ben a Massachusetts Institute of Technology meghirdette első nyitott belépést biztosító online képzési programját, amelyet ma már az új korszak nyitányának tekintenek (Burrage, 2010).

Új jövőképek

A 21. század elején úgy tűnt, hogy a felsőoktatásban (elsősorban a fejlett országokban) lényegében hasonló trendek érvényesülése várható a jövőben. A témával foglalkozó nagy nemzetközi projektek ebből a hipotézisből indultak ki (2005 – Higher Education Looking Forward Project: European Science Foundation; 2008-2010 – Higher Education to 2030 Project: OECD). Éppen e kutatások „közepén”, illetve előkészítésük idején, 2008-ban robbant ki a pénzügyi és gazdasági válság, amely gyökeresen megváltoztatta a helyzetet az erről való gondolkodásban is. Megerősödött az a szakértői vélemény, hogy nem tartható a múlt trendjeiből való kiindulás (nem lehet „háttal menni a jövőbe”), hiszen a felsőoktatás folyamatait meghatározó körülmények megváltoztak, és gyors változásokra kell számítani a jövőben is. Azt lehet egyedül biztosra venni, hogy csökken a felsőoktatási rendszerekre és az intézményekre gyakorolt nyomás a hasonló megoldások választására, és ezért a sokféle megoldás felé tolnak el a folyamatok, miközben továbbra is mindenki keresi a „legjobb” modellt. A konvergencia és a divergencia egyszerre érvényesül (Európában pl. megjelenik a centrum-periféria kettősség).

A jövőképek részletesen foglalkoznak a felsőoktatás különböző aspektusaival, amelyek természetesen nagymértékben következnek az alapkérdésből, a növekedés várható alakulásától. Ebben a tekintetben egyöntetű az álláspont, mely szerint a hallgatói létszám további növekedése várható, mégpedig úgy, hogy fokozott mértékben lesz sokféle ez a hallgatóság. Az is valószínű, hogy a további növekedés különböző módon érinti az egyes szakterületeket, a felsőoktatás különböző szektorait, aminek tendenciái nem láthatók előre. A részvételi arányok további emelkedése során azok a hallgatók, akik nem a magas presztízsű egyetemekre jutottak be, a folyamat vesztesének érezhetik magukat. A korábbiaknál is inkább érvényesül a hasznossági elv a teljes rendszerben, valamint a menedzseri szemlélet és gyakorlat az intézményi szinten. Maradnak azonban humboldti zárványok, szigetek.

Ezek a jövőképek legfeljebb csak érintőlegesen foglalkoztak az informatikai forradalom adta új lehetőségekkel és azok hatásával a felsőoktatás teljes intézményrendszerére,

társadalmi missziójára. Mentőségükre szolgál, hogy a döntő fordulat ezen a téren csak a kutatások lezárása után 2-3 évvel következett be (Teichler, 2013) (Zgaga, Teichler és Brennan, 2013).

Gyorsreagálású Európa

A nyitott tanulás forradalmában 2012 volt a fordulat éve, amikor több nagy amerikai egyetem magáncégekkel kooperálva elindította a Coursera vállalkozást, és terjedt el ezen oktatási-tanulási módszer (és filozófia) elnevezése Massive Open Online Courses (MOOCs) formában. A fordulatot az jelentette, hogy a már 2008 óta tartó kísérletek és gyakorlat után a nagyhírű egyetemek vállalták fel azt, ami eredetileg individuális tanárok kezdeményezése volt. (A témáról magyar nyelven először Setényi János írt átfogó elemzést és értékelést az *Educatio* folyóirat 2013/3. számában.) (Setényi, 2013)

Az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) figyelemmel kísérte a fejleményeket, és felkérte Michael Gaebelt, felsőoktatás-politikai egységének vezetőjét, hogy készítsen beszámolót a témáról. 2013 januárjában mutatták be a dokumentumot (Gaebel 2013). Gaebel a jelenség definíciójával kezdi a beszámolót. E szerint öt jellemzővel írhatók le alaphelyzetben a MOOCs-ok: online kurzusok, nincsenek formális belépési követelmények, nincs részvételi létszámkorlát, díjmentes a részvétel, és nem adnak kreditet. A szerző leltárt készített az egymás után színre lépő vállalkozásokról, és megkísérli jellemezni, típusokba sorolni őket. Összefoglalja a szakirodalomban a témáról megfogalmazott kérdéseket, kétségeket és tanulságokat. A kéziratot 2012 végén zárta le. Az adott területen zajló változások gyorsasága ugyanakkor arra készítette, hogy egy évvel később, 2014 januárjában megjelentesse a bővített kiadást, amely a 2013-as év történéseit is hozzáteszi a szöveghez. Különös tekintettel arra, hogy a 2013 viszont az európai fordulat éve volt. A kiadványt az EUA 2014-es konferenciáján mutatták be (Gaebel, 2014).

Ebben Gaebel már arról számoltatott be, hogy még mindig Amerikáé a vezető szerep, de a gyors reagálás után az év végére már a világ MOOCs-ainak 1/3-a Európához kötődött. (Ezúttal tehát nem igazolódott Trow véleménye a nehézkesen mozduló európai felsőoktatásról.) Bemutatja annak az EUA által végzett survey jellegű vizsgálatnak az eredményeit, amelyben a tagintézményeket kérdezték meg szándékaikról, motivációikról. Ennek alapján összetett kép bontakozik ki a várakozó vagy szkeptikus állásponttól a teljes támogatásig, továbbá sok jó ötlet és tisztázandó kérdés is megfogalmazódott a válaszokban. Az eddigi fejlemények arra utalnak, hogy az európai MOOCs egyik jellegzetessége az lehet, hogy elsősorban a nagy nyelvek szerint épülnek ki a rendszerek (ami jó hír az angol által kiszorított francia, német, spanyol nyelvnek). A globális szinten való térnyerés ezúton új lehetőségeket kap, akár olyan térségek bekapcsolásával is, amelyek a felsőoktatási együttműködés terén eddig kevés figyelmet kaptak (elsősorban Afrika és Latin-Amerika lehet ilyen célpont).

Az EUA 2014. évi közgyűlésére és konferenciájára április 3-4-én Brüsszelben került sor, *Változó kilátások a tanulásban és oktatásban* címmel. A konferencia annak a gondolatnak a jegyében zajlott, hogy a 2008-ban kezdődött válságot nagyon megszenvedte a felsőoktatás – erősebben, mint az oktatás más szektorai. Erre válaszlépéseket kell tenni: az egyetem ne „elszenvedje” a változásokat, hanem annak alakítója legyen (Vassiliou, 2014). A fundamentális trend láthatóan nem változik: továbbra is nő a belépő hallgatók száma, amire a minőség fenntartásával, javításával kell válaszolni. A belépő hallgatók egyre nagyobb része nem tipikus életkorú, és munka mellett tanul. Fő jellemzőjük, hogy individualizálódtak,

versenyorientáltak, a kimenet érdeklí őket, elvárják a korábban megszerzett tapasztalatok értékelését, jó esetben növekvő az egyéni felelősségérzetük, maguk akarják felépíteni saját tanulási architektúrájukat, és tudják, hogy ki kell dolgozniuk tanulási stratégiájukat (Pellet, 2014). Ebbe a kontextusba került a konferencia fő témája, az, hogy milyen szerepet játszanak, játszhatnak a korszerű oktatási-tanulási technikák az adott általános helyzethez, a megváltozott összetételű hallgatóság igényeihez való alkalmazkodásban.

Kiemelt figyelmet kapott a MOOCs kérdése. Ezért a konferencia hivatalos programját (előre tervezetten) meghosszabbították, és az „illő időben” befejezett program után egy kifejezetten ezzel a kérdéssel foglalkozó szekciónak adtak helyet „EUA Hot Topic: MOOCs” címmel. Négy különböző jellegű, magas presztízszű egyetem vezetője (vezető munkatársa) számolt be ezirányú vállalkozásukról, tapasztalataikról, egyetemük eredményeiről (Delft-i Egyetem, Lausanne-i Műszaki Egyetem, Edinbrough-i Egyetem, Izlandi Egyetem). Az életszerű esettanulmányok által lenyűgözött hallgatóságnak volt mit továbbgondolnia. Az mindenestre kiderült, hogy a MOOCs művelése nemcsak ötletességet, minden tekintetben újszerű, a hosszú távra és a gyors változásra egyaránt érzékeny gondolkodást igényel, hanem bátorságot is. Ugyanis nagyon drága és munkaigényes – főleg a megalkotás, bevezetés szakaszában (és egyelőre itt tartanak).

Viszont Gaebel kötetében milliós nagyságrendű hallgatói létszámok tűnnek fel egy-egy vállalkozásnál, ami még a nagy lemorzsolódási arányt és a csak részben díjköteles, alacsony díjas rendszert is figyelembe véve hatalmas üzlet lehetőségével kecsegtet (eltekintve most a sokféle fontos társadalmi, felsőoktatás-politikai nyereségtől).

Néhány évvel korábban, 2009 szeptemberében egy másik konferencián – az európai egyetem „lelkiismeretét”, alapvető értékeit képviselő Magna Charta Observatory éves rendezvényén – a vendéglátó Bolognai Egyetem rektora drámai fordulatra ragadtatta magát megnyitó beszédében. E szerint a nyugati világ egyetemei ezeréves történelmükben példátlan fenyegetettségben érezhetik eredeti értékeiket, egy olyan szcenárióban, amelybe a globalizáció és az informatikai forradalom taszította őket (Hrubos, 2013). Ennek fényében úgy tűnik, hogy az EUA állásfoglalása annak a régi stratégiának a követése, amely szerint, ha valamit nem tudsz legyőzni, állj az élére.

Új (földrajzi) színterek

A nemzetközi összehasonlítással foglalkozó vizsgálatok, a felsőoktatás trendjeiről szóló publikációk a legutóbbi időkig lényegében csak a fejlett országok körére irányultak. Ezekben a régiókban volt releváns kérdés az expanzióval kapcsolatos intézményrendszerbeli változásokról, az átmenetek kihívásairól való gondolkodás. A világ népességének 80%-a viszont nem itt él. Ez a súlyos kutatói aránytévesztés mostanában kezd nyilvánvalóvá válni, amikor ezekben a térségekben is felgyorsul a közoktatási rendszer és a felsőoktatás fejlesztése, mi több, az ún. feltörekvő országokban látványos növekedésnek és további expanziós tervek megfogalmazásának vagyunk tanúi. A jelenség elemzésénél a nyugati világban jól bevált, Trow által megfogalmazott elméleti keretek, a szakaszhatárok már itt is kezdenek relevánssá válni. Ha a felsőoktatás növekedésének jövőjét a világ egésze szintjén tekintjük át, akkor a fejlődő országok hatalmas „tartalékként” jelennek meg, hiszen többnyire még az elit szakasznál tartanak, és még a feltörekvő országok is csak a tömegesség felé való átmenet kezdetén. Ez utóbbiak képviselői ma már rendszeresen szerepelnek a nemzetközi felsőoktatási konferenciákon, és a róluk szóló elemzések helyet kapnak a nemzetközi trendekről szóló publikációkban.

Kiemelt szakmai érdeklődésre tarthat számot az a kérdés, hogy milyen sajátosságai vannak a fejlett országokhoz képest több mint fél évszázaddal később, más kulturális környezetben beindult expanzióknak. A mára már erősen globalizálódott világban kölcsönösen hatnak egymásra a felsőoktatási rendszerek, az egyes térségek felsőoktatási intézményei, és miközben a feltörekvő országok sok szempontból követni próbálják a fejlett országok gyakorlatát, „volumenük” és dinamizmusuk következtében befolyást is gyakorolnak rájuk.

Az expanzió stratégiái pedig társadalmi, gazdasági és akadémiái szempontból igen eltérőek lehetnek. Jó példa erre a két hatalmas ország, Kína és India, valamint az arab országok útja. A viszonylag kevés akadémiái igényű információ alapján – kizárólag szűkebb témákat illetően – a következő kép vázolható fel.

Kína esetében a csúcsegyetemek kiépítése, az 1995-ben elkezdett fejlesztési program, a 100 kijelölt egyetem világszínvonalúvá való felfejlesztése kapott nagy publicitást, főleg a nemzetközi rangsorokra irányuló felfokozott érdeklődés kapcsán. Pedig Kína és a világ felsőoktatása számára talán nagyobb jelentőségű az a program, amely Kína felsőoktatása egészére vonatkozik. A felsőoktatási részvétel mutatói jelzik a folyamat mennyiségi dimenzióját. 1982-ben 1% volt ez az arány, amely 2002-re 15, 2012-re 26%-ra nőtt, és a tervek szerint 2020-ra eléri a 40%-ot, 2030-ra pedig a bűvös 50%-ot.

Az arányok mögött hatalmas abszolút létszámadatok állnak, és igen gyors növekedésre utalnak. Ezzel nem könnyű lépést tartani a megfelelő infrastruktúra és főleg a kvalifikált tanári kar előteremtésében. Először tömegesen hívtak meg tanárokat külföldről, az utóbbi időben pedig már számíthatnak a külföldön tanuló kínai fiatalok hazatérésére. A 2008-as válság hatása itt annyiban érvényesül, hogy miután Amerikában leépítették a külföldi hallgatók tanulmányainak támogatását, és csökkent az egyetemi állások elnyerésének esélye is, nagyon sok friss diplomás kínai hazatér. Kifejezetten jó állásokat, kiemelt fizetést ígérnek és adnak nekik. Ez enyhíti a tanárhányt, de feszültséget is okoz a régi és az új tanári gárda között. Mindazonáltal a tervezett további növekedés nem valósítható meg a hagyományos intézményi keretekben, különös tekintettel a hatalmas földrajzi távolságokra. Az elektronikus oktatási-tanulási technológia különböző formáit már ma is széles körben használják, a távoktatásnak nagy hagyományai vannak, és a hallgatók minden korszerű megoldást szívesen fogadnak. Nagy az érdeklődés a MOOCs típusú rendszerek iránt is. Már megalkották saját kínai nyelvű rendszerüket, amelynek a továbbfejlesztése folyamatban van, és természetesen nyitottak az együttműködés különböző formái iránt más rendszerekkel (Gaebel, 2014) (Zhang és Yu, 2014) (Huai, 2014).

Indiában a függetlenség elnyerésekor (1947-ben) mindössze 30 egyetem volt, ma pedig 650 körüli a számuk. Először állami egyetemek sorát alapították meg, a brit modell szerint (bonyolult szervezeti struktúrával, egyetemi college-típusú felépítéssel), majd az utóbbi húsz évben 300 magánegyetemet, továbbá műszaki egyetemeket, amerikai mintára, elsőbbséget adva az informatikai szakterületnek. A kutatás fő bázisává az állami kutatóintézetek váltak, elszívva ezzel a kutatási lehetőségeket az egyetemektől (mondhatni ez a szovjet minta). Tehát a többféle modell ötvözetét képviselő felsőoktatásban jelenleg 18% a részvételi arány. 10 év alatt el szeretnék érni a jelenlegi 24%-os ázsiai átlagot. Mivel a releváns korcsoport létszáma – a sajátos demográfiai modell következtében – közben gyorsan növekszik, e cél eléréséhez tíz éven belül a jelenlegi részvételi létszámot meg kell duplázni, ha pedig 30 éven belül fel szeretnék zárkózni a fejlett országokhoz, akkor többszörösére kell emelni.

Mindez hatalmas fejlesztéseket igényelne. Sok új egyetemet kellene létrehozni, hiszen már az eddigi létszámnövekedés is oda vezetett, hogy a közepes méretű állami egyetemeknek 200–300 ezer hallgatójuk van, és égető probléma a tanárhány. A szükséges fejlesztés

azonban aligha lehetséges, különös tekintettel arra, hogy döntően állami finanszírozásban gondolkodnak továbbra is, és nem reális lehetőség a komolyabb tandíj bevezetése. Itt nincs más megoldás, mint az informatikai forradalom hozta új oktatási-tanulási technikák elterjesztése. Ennek viszont megvannak a technikai alapjai, hiszen az ország 80%-a már ma csatlakozott az internethez. A MOOCs azonnal nagy hallgatói érdeklődéssel találkozott, a jelentősebb állami egyetemek részt vesznek a saját, több indiai nyelven működő rendszer megalkotásában, és nyitottak arra is, hogy bizonyos kurzusokat elismerjenek.

Csúcs egyetemek kiépítését viszont nem tűzik ki célul. Továbbra is az állami kutatóintézetek lesznek a kutatás fő színterei. Viszont speciális indiai felsőoktatási modellként fogalmazzák meg azt, hogy az egyetemek az oktatás mellett felvállalják az innovációt is. Ez magában foglalja a saját régiójuk számára végzett alkalmazott kutatásokat és a szolgáltatók széles körét (ami hasonlít arra, amit mi Európában harmadik missziónak nevezünk) (Gaebel, 2014) (Raghunath, 2014).

Hatalmas növekedési potenciált jelent az arab térség is, de más jelleggel. Térségként jeleníti meg magát a felsőoktatás tekintetében, ami a kulturális összetartozás alapján indokolt. Már a Bologna-reform kapcsán érdeklődtek a felsőoktatási rendszerek harmonizálása iránt, és megfogalmazták az Arab Felsőoktatási Térség létrehozásának tervét. Azóta is igyekeznek erősíteni a kapcsolatot az európai felsőoktatással, a viszonylagos közelség és az egyetemtörténetben rögzített fontos hagyományok alapján (a mediterrán régióban). A Magna Charta Universitatum Observatory 2013-as bolognai konferenciáján az arab téma, az arab országok előadói kapták a legnagyobb teret (Universities 2013). Fontos tényekről számoltak be. A növekedés alapvető motorja ebben a térségben a magas születési arányszám, a fiatal korcsoportok növekvő létszáma. A felsőoktatási expanzió eddig is számottevő volt, amit jelez, hogy 1945-ben kilenc egyetemük volt, az 1970-es években 30, ma pedig már 600 körüli a számuk. Állandó a tanárhány, amelyet csak részben lehet csökkenteni külföldi tanárok meghívásával. A demográfiai nyomás nagy leckét ad a jövőt illetően. Itt ugyanis nemcsak gazdag országokról van szó, hanem kifejezetten szegényekről is, és látványos gazdasági növekedés egyelőre nem tapasztalható. Nemzetközi figyelemre egy-egy kiemelkedő kísérlet tarthat számot, amelyet gazdag magánszemélyek finanszíroznak. Ilyen a Katarban létrehozott Tanuló Város projekt. A hatalmas campuson – a világban egyedülálló módon – közoktatás és felsőoktatás egyaránt folyik, egységes koncepció alapján. Irdatlan összegeket költenek a tudományos kutatásra, ügyelve a hosszú távú akadémiai értékekre. Kezdetől fogva kiemelt figyelmet fordítanak a sokoldalú és intenzív nemzetközi együttműködésre, hiszen vállalkozásukhoz szükség van kiváló szakemberekre a világ minden régiójából (Fathy, 2013).

Több más kísérletre is van példa, mint amilyen az Abu Dabiban (Egyesült Arab Emírségek) létesített amerikai egyetem, ami a csúcs egyetemek létrehozására való törekvést jelzi. Ez is expanzió, de az elit szakasz keretei között, és kevesebb figyelem és pénz irányul a tömegessé válásba való átmenet megvalósítására. Adott körülmények között jelenleg alig kerülhetnek szóba általános megoldásként a korszerű, online megoldások, mivel a társadalom és a gazdaság nincs még felkészülve rájuk. A helyzet azonban gyorsan változhat, már csak a demográfiai nyomásra való tekintettel is.

A kutatóegyetemek hangja

A Gilion Colloquium független szervezet, amely keretet ad a világ kutatóegyetemei aktuális problémáinak, és általában az egyetem missziójának, jövőjének megvitatására. 1998

óra két évente tartja tanácskozását Svájcban, a Gilion-above-Montreax üdülőhelyen. A háromnapos rendezvényen mintegy 200 meghívott vesz részt, felsőoktatási vezetők, az üzleti világ kiemelkedő személyiségei, kormányzati képviselők. A tekintélyes és nagy informális befolyással rendelkező társaság legutóbbi, 2013-as konferenciáján a fentiekben különböző vonatkozásokban már érintett kérdéseket járták körül, sajátos hangsúlyokkal. Hogyan lehet felkészíteni az egyetemeket, ezen belül a kutatóegyetemeket a küszöbön álló korszakra, a változások korszakára? Ez nagy felelősséggel jár, hiszen azzal kell szembenézni, hogy igen gyors változásokra kerül majd sor, mégpedig egy alig átlátható, bizonytalan jövő irányába.

A jól strukturált program meghatározott témák köré csoportosította a konferencia-előadásokat, de az általánosabb kérdésekkel foglalkozók inkább szerteágazó, sokféle összefüggésből kiinduló vélemény- és ötletbörzét valósítottak meg. Tanulságos szemezgetni ezekből néhány gondolatot.

A felsőoktatás további expansziója evidencia. Alapvető probléma, hogy a világ csökkenő népességű régióiban sok egyetem van, a gyarapodók pedig jellegzetesen egyetem-hiányos területek. Az előrejelzések szerint 2025-ig meg fog duplázódni a belépő hallgatók száma, és a növekedés fele Indiában és Kínában történik.

Aggasztó tendencia, hogy a közösségi gondolkodásról átkerült, átkerül a hangsúly a piaci szerepvállalásra. A felsőoktatás megadta magát az utilitarizmus diktátumának. Pedig éppen ilyen válságos helyzetben lenne szükség alapkutatásokra. A fejlett nyugati országokban háttérbe szorultak a bölcsészeti, társadalomtudományi területek. Közben a vezető ázsiai országok egyetemei éppen most fogadják be a liberal arts tantárgyakat, képzéseket (kötelező a latin nyelv tanulása, ismerete bizonyos elit szakokon).

Egyes vélekedések szerint az informatikai forradalom lerombolta a hagyományos egyetemi értékeket. De erősödik az az álláspont, miszerint az informatikai forradalom talaján lehet megoldani a további növekedést. Az online oktatási-tanulási módszerek kedvezhetnek az interdiszciplináris, holisztikus megközelítéseknek, a gyors alkalmazkodásnak. Új lehetőséget kapnak az általános műveltséghez tartozó területek. A MOOCs nagy esély Európa számára a globális térnyerésre. Hatalmas tanári élmény az igen nagy számú hallgatóhoz való eljutás. Egyúttal igen nagy felelősség is – itt tényleg nem szabad hibázni... A minőség javulása várható ezáltal.

A kutatóegyetemek stabilizálhatják helyzetüket, mivel a online módszerekre épülő hallgatói expanszió kevésbé terheli meg a közösségi és az üzleti forrásokat, tehát több eszköz fordítható a kutatóegyetemekre.

(Weber és Duderstadt, 2014) (Rawlings, 2014) (Tan, 2014) (Aebischer és Ascher, 2014) (Daniles, Spector és Goete, 2014)

Néhány következtetés

A felsőoktatás növekedésének nincsenek határai, megvalósulásának módozatai azonban igen változatosak. Még a hivatásos előrejelzőket is megzavarta a 2008-ban kitört pénzügyi-gazdasági válság, amely sok tekintetben megváltoztatta a peremfeltételeket.

Valószínűnek látszik, hogy a kutatóegyetemek továbbra is megtartják pozíciójukat, a legtöbb ország társadalmi-gazdasági megfontolásokból, vagy presztízsszempontról, a rangsorfétisizmus bővületében igényt tart néhány ilyen intézményre (tehát nem tekintik humboldti zárványnak). A fejlett országokban már kiépült tömegegyetemi rendszernek

meg kell küzdenie a fennmaradásért, amit a regionális szerep, sokféle társadalmi szolgáltatás felkínálásával tud elérni. Ennek hiányában kiszorítják őket az új, online alapon működő rendszerek. A feltörekvő országok számára általában igazi presztízskérdés új, már kifejezetten erre a szerepre szánt csúcseyetemek létesítése, és megcélazzák a már létező tömegegyetemek megerősítését az új technikák alkalmazásával. Mivel itt hatalmas területű és általában növekvő népességű országokról van szó, a további gyors expanzió alapvetően az online típusú rendszerekben valósul meg. A szegényebb országokban, térségekben feltehetően „ki is fogják hagyni” a tömegegyetemek létrehozását, nagy áldozatokkal esetleg létrehozhatnak egy-egy csúcseyetemet, az esetleg meginduló növekedést pedig eleve online rendszerben fogják megoldani.

Kulcskérdés tehát az új rendszerű tanulási-oktatási filozófia és gyakorlat ügye. A felsőoktatás minden szektorában, az expanzió minden szakaszában helye lehet. Adott esetben meg kell találni a tradicionális és az új optimális kombinációját. Ezen fordulat társadalmi, gazdasági és akadémiai összefüggéseit, az új terepen várható kíméletlen üzleti verseny következményeit még alig ismerjük.

Optimista scenárió szerint a gyökeresen új filozófián és technikákon alapuló felsőoktatási modell megoldást kínál sok olyan problémára, amelyet viszont mi, a tömegesség szakaszába való átmenet megelői, szereplői, kutatói, már jól ismertünk, és kezelésük módját folyamatosan keressük.

IRODALOM

- AEBISCHER, P. ÉS ESCHER, G. (2014): *Can the IT revolution Lead to a Rebirth of World-class European Universities?* In: Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds.) (2014) *Preparing Universities for an Era of Change*. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London – Paris – Geneve pp. 87-97.
- BURRAGE, M. (2010): *Introduction*. In: Burrage, M. (ed.) *Martin Trow. Twentieth Century Higher Education. Elite to Mass to Universal*. John Hopkins University Press pp. 1-52. http://www.amazon.com/reader/0801894425?_encoding=UTF8&new_account=1&page=68#reader_0801894425
- DANIELS, R., SPECTOR PH. M. ÉS GOETZ, R. (2014): *Fault Lines in the Compact: Higher Education and the Public Interest in the United States*. In: Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds.) (2014): *Preparing Universities for an Era of Change*. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London – Paris – Geneve pp. 127-140.
- FATHY, M. S. (2013): *Qatar Foundation's Education City: Challenges and Achievements*. Presented at the Convergence of the Magha Charta Universitatum, September 19, Bologna. <http://www.magna-charta.org/cms/cmspage.aspx?PageUid=11f1ea42-20e8-4852-89af-16689a5f294b>
- GAEBEL, M. (2013): *Massive Open Online Courses*. *EUA Occasional Papers*. European University Association <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- GAEBEL, M. (2014): *Massive Open Online Courses. An update of EUA's first paper 2013*. *EUA Occasional Papers*. European University Association <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- HRUBOS, ILDIKÓ (2013): *Globalizáció – informatikai forradalom – akadémiai értékek*. *Educatio*, Vol. 22., No. 3. pp. 311-322. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=96
- HUAL, J. (2014): *Bridging the Gap. The Chinese Pathway to Excellence*. Paper presented at the European University Association Annual Conference, 3-4 April, Brussels <http://www.eua.be/events/past/2014/EUA-Annual-Conference-2014/Presentations.aspx>

- PELLERT, A. (2014): *Life Long Learning, Individualisation and Competence Orientation*. Paper presented at the European University Association Annual Conference, 3-4 April, Brussels <http://www.eua.be/events/past/2014/EUA-Annual-Conference-2014/Presentations.aspx>
- RAGHUNATH, K. S. (2014): *Higher Education Model for Large Developing Economies*. In: Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds.) (2014): *Preparing Universities for an Era of Change*. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London – Paris – Geneve pp. 211-222.
- RAWLINGS, H. (2014): *How to Answer Utilitarian Assault on Higher Education?* In: Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds.) (2014): *Preparing Universities for an Era of Change*. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London – Paris – Geneve pp. 29-38.
- SETÉNYIJÁNOS (2013): A nyitott tanulás térnyerése a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 22., No. 3. pp. 377-391. http://www.edu-online.hu/educatio_reszletes.php?id=96
- TAN, CH. CH. (2014): *The Changing Nature and Character of Research Universities: New Paradigms*. In: Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds.) (2014): *Preparing Universities for an Era of Change*. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London – Paris – Geneve pp. 39-48.
- TEICHLER, U. (2013): *Future Scenarios of Higher Education*. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. Konferencia dokumentumok. NFKK Füzetek 10. pp. 35-52. http://uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_10_20130414_v3.pdf
- TROW, M. (1974): *Problems in the Transition from Elit to Mass Higher Education*. From the General Report on the Conference on Future Structure of Post-Secondary Education. OECD, Paris 1973. Carnegie Foundation of Higher Education. Berkeley, California <http://eric.ed.gov/?id=ED091983>
- TROW, M. (2000): *From Mass Higher Education to Universal Access. The American Advantage*. University of California, Berkeley http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4012-2_13#page-1
- TROW, M. (2006): *Reflections on the Transitions from Elites to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. In: Altbach, Ph. (ed) *International Handbook of Higher Education*. Springer <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-1>
- Universities, Students and Societies (2013) Conference of the Magna Charta Universitatum, September 19, Bologna <http://www.magna-charta.org/Cms/cmspage.aspx?PageUid=35226701-5279-4117-b695-e25dcc3a617e>
- Vassiliou, A. (2014): *Opening Minds in a Changing Education Landscape*. European University Association Annual Conference, 3-4 April, Brussels <http://www.eua.be/events/past/2014/EUA-Annual-Conference-2014/Presentations.aspx>
- WEBER, L. E. ÉS DUDERSTADT, J. J. (EDS.) (2014): *Preparing Universities for an Era of change*. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London – Paris – Geneve
- ZGAGA, P., TEICHLER, U. ÉS BRENNAN, J. (2013): *Challenges for European Higher Education: 'Global' and 'National', 'Europe' and 'sub-Europes'*. In: Zgaga, P. – Teichler, U. – Brennan, J. (eds): *The Globalisation Challenge for European Higher Education*. Peter Lang Edition, Frankfurt am Main, Bern, Brussels, New York, Oxford, Warszawa, Wien pp. 11-30.
- ZHANG, J. ÉS YU, K. (2014): *The Search for Quality at Chinese Universities*. ? In: Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds.) (2014): *Preparing Universities for an Era of Change*. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London – Paris – Geneve pp. 201-210.
- Az internetes helyek esetében az utolsó letöltés: 2014. április

A tömegesedés évszázada

– A történetiszociológia új lehetőségei –

A huszadik század a felsőoktatás tömegesedésének évszázada. A magyar felsőoktatás diáklétszámának, a diplomások számának mennyiségi növekedése, átalakulása, a diplomázottak arányának korcsoportos növekedése, a nemi, társadalmi, életkori összetétel változása minden felsőoktatástörténeti mű kötelező részeleme.

A témával olyan sokan foglalkoztak, hogy feleslegesnek tűnik a növekedés fő vonalainak összefoglalása. *Ladányi* például – a korabeli statisztikai évkönyvek bázisán – arról közöl adatot, hogy a hallgatólétszám az 1891-es 8 ezerről, az 1901-es 14 ezerre, majd az 1911-es 17 ezerre nőtt (*Ladányi*, 1969. 13. o.).

Legutóbb *Bíró Zsuzsanna Hanna* szedte össze a hallgatószámokat, így kiderül, hogy az utolsó békeév 15 ezer fős adatához képest a területileg egyharmadára, lakosságszámban felére zsugorodott országban az 1921-es adat 14 ezer, az 1931-es 16 ezer, az 1941-es 17 ezer. (Utóbbi persze ismét a megnövekedett ország adata, érdekesebb tehát, hogy az 1938-as létszám 13 ezer.) (*Bíró*, 2013) Ötéves csúszó-átlagot vizsgálva, 1903 előtt a hallgatók számának éves növekedése 5-600 fő volt, ez azt jelentette, hogy évről évre 1,05-szörösére nőtt a hallgatószám. A növekedés ezt követően mérséklődött, s hosszabb ideig évi 100 és 300 fő között maradt, ami 1,01–1,02-szeres növekedésnek felel meg. A világháború előtt ismét gyorsult a növekedés, elérve a 400 főt. A két világháború között ezzel szemben – a '20-as évek közepén – csökkenést, az évtizedfordulón szerény (1,002 és 1,012 közötti) növekedést, majd ismét csökkenést tapasztalhatunk, mely csak a területi visszacsatolások miatt fordul növekedésbe, ami azt jelenti, hogy az egymillió lakosra jutó egyetemisták/főiskolások száma csak egészen szerény mértékben nőtt. Tanulmányunk egyik feladata lesz: magyarázatot találni arra, hogy miért lassul le, áll meg a növekedés abban az időszakban, ami – a napjainkig élő közhelyek szerint – kiemelt figyelmet fordít a kultúrfölény megőrzésére, megteremtésére.

A hallgatószám 1945, és különösen 1949 után növekedésnek indul, 1953-ban éri el a 60 ezres létszámot, ahonnan azonban az évtizedfordulóra 40 ezerre esik vissza, hogy a következő évtizedben ismét megduplázódjon. 1980–1990-ben a hallgatólétszám százezres nagyságrenden stabilizálódott (*Ladányi*, 1999. 81. o.).

Tehát a dualizmus utolsó negyedszázadában összességében növekvő, a két világháború között stagnáló hallgatószámról beszélhetünk – bár az egymillió lakosra számított hallgatói létszámot tekintve ez a stagnáció magasabb szinten történt. 1945 után pedig – a hullámzás ellenére – a hallgatói létszám megháromszorozódott, azaz az egymillió lakosra eső hallgatók száma is több mint két és félszeresére nőtt. Ismeretes, hogy 1990 után – történe-

tileg még csak kevéssé elemezhető – további fellendülés történt, megduplázva a hallgató- és diplomásszámot.

Ezt a kutatásukat már korábban is bemutatták. Az elmúlt évek történet-szociológiai kutatásai ugyanakkor *néhány új megközelítési lehetőséget* vetnek fel, ezeket ismertetjük ebben a rövid írásban.

A szociológiai kutatások a következő adatokból indulhatnak ki a felsőoktatás tömegesedésének leírásakor:

1. a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők korcsoportos adataiból;
2. a diplomával rendelkező értelmiségi csoportok adataiból, diplomáscsoportonként/korcsoportonként;
3. a felsőfokú intézmény hallgatójaként eltartottak adataiból;
4. az egyetemi-főiskolai hallgatóság adataiból;
5. az egyes években kiadott diplomák számával kapcsolatos adatokból.

Az 1–3. adat forrása mindenekelőtt a népszámlálás, illetve különböző időpontokban végzett, a felnőtt lakosságra reprezentatív szociológiai adatfelvételek. A két forrás nem váltja ki egymást, hiszen a népszámlálás teljességi miatt meglehetősen pontos számokat feltelezhetünk, a szociológiai felvételek esetében viszont esélyünk van arra, hogy a főiskolai és egyetemi végzettséget és a különböző életkorban szerzett iskolai végzettségeket különválasszuk, a diplomászerzők szociodemográfiai hátterét specifikáljuk.

A 4-5. adat forrása az éves államigazgatási statisztika, illetve a szociológiai felvételek, melyek részben – a régebbi korokra vonatkozóan – egyetemi beiratkozási anyakönyvek, diplomakönyvek feldolgozásával, részben minták lekérdezésével vették fel. A két adattípus egymást kiegészítő jellege itt is igaz.

A felsőfokú végzettség, a felsőoktatási diáklétszám, a diplomásszám növekedése, illetve az érintettek társadalmi összetételének kutatása – forrástani, módszertani szempontból – négy szakaszra osztható.

Az első szakasz 1850-től kb. 1880-ig tart. E szakaszt jellemzi, hogy a diáklétszámmal kapcsolatos adatok, illetve a népszámlálási diplomás adatok egyaránt bizonytalanok. Személysoros adatbázisok gyakorlatilag nem készíthetők.

A második szakasz kb. 1880-tól 1920-ig tart. Jellemzője, hogy szisztematikus és megbízható hallgatólétszám-, diplomaszám-statisztikával rendelkezünk, számos nagy diplomáscsoportra korcsoportos bontásban áll rendelkezésre népszámlálási adat. Az iskolázottsági statisztikában nincs még külön adat a felsőfokú végzettségre, de későbbi korszakban felvett korcsoportos adatok alapján végezhetünk visszavetítő becsléseket. A személysoros adatbázisok alapján a diplomászerzők etnikai, felekezeti, regionális és nemi összetételéről rendelkezünk adatokkal. A további hallgatóságról (mármint a diplomát nem kapottakról) nem rendelkezünk adatokkal, mert a beiratkozási anyakönyvek – legalábbis Budapesten – megsemmisültek. Két csoport esetében más a helyzet: az apa foglalkozására és lakóhelyére is kiterjedő adatokkal rendelkezünk a külföldi egyetemekre járók, s a kolozsvári egyetem hallgatóinak vonatkozásában. A még középiskolásként megtalált későbbi diplomások iskolai újtjáról, illetve az eltartó foglalkozási hátteréről rendelkezünk adatokkal, de ennek reprezentativitása még vizsgálatot igényel.

A harmadik szakasz 1920-tól 1949-ig tart. A hallgatói és frissdiplomás létszámadatak jó minőségűek, a népszámlálásból a felsőfokú végzettségűekre nézve korcsoportos

adat hozzáférhető. A népszámlálási adatok kielégítően tükrözik a folyamatokat, egyrészt, mert az egyetemjárás és diplomaszerezés ekkor elsősorban a húszas éveik első felében járók tevékenysége, másrészt pedig, mert a felsőfokú végzettség zömében egyetemi végzettséget jelent. A hallgatókról és diplomásokról egyaránt személysoros adatokkal rendelkezünk, összetételük immár nemcsak etnikai, felekezeti, regionális és nemi szempontból írható le, hanem az iskolázási út és az eltartó foglalkozása, illetve lakóhelye szempontjából is.

A negyedik szakasz 1949-től körülbelül 1990-ig tart. A népszámlálások „felsőfokú végzettségű” kategóriája továbbra is összemossa az egyetemi és főiskolai végzettséget – ez most már jelentős adatvesztés, hiszen az utóbbi nagyságrendje megnő. A korcsoportos adatok közvetve lehetővé teszik annak becslését, mekkora azok nagyságrendje, akik nem húszas éveik elején szereztek diplomát, azaz mekkora az esti és levelező képzés aránya. A hallgatók és diplomások számáról szóló adatok kielégítőek. A hallgatók szüleinek foglalkozási háttere államigazgatási adatokból, közvélemény-kutatásokból és egy sajátos, 1960 és 1980 közötti népszámlálási adatból, az eltartottsági statisztikából vizsgálható. A főiskolai és egyetemi, nappali és levelezős diplomásokat elsősorban a diákokra vonatkozó közvélemény-kutatásokból, illetve a felnőttekre vonatkozó kutatások korcsoportos adataiból becsülhetjük – utóbbi felvételek adnak lehetőséget a felekezeti összetétel becslésére is. Az etnikai háttér becslését csak jóval gyengébb minőségben végezhetjük el.

Az első korszakkal kapcsolatban nincsenek igazán új eredményeink. Bizonyos foglalkozásokra nézve vannak ugyan személysoros adatbázisok, de ezek nem korcsoportosak, tehát a felsőoktatás 1880 előtti fejlődése a részletes társadalomtörténeti vizsgálat számára egyelőre rejtve marad.

Az 1920 előtti diplomások számának becslése az 1920-as és 1930-as népszámlálási adatok segítségével

A „felsőfokú végzettségű” kategóriát a hazai népszámlálások 1920 óta tartalmazzák. (A publikált adatok sokkal részletesebbek és éppen ezért érdekesebbek, mint a korabeli külföldi népszámlálásokéi.) Ezért azt a lehetőséget, ami az érettségizettekkel kapcsolatban rendelkezésre áll – tehát, hogy össze lehet hasonlítani a Trianon előtti és a Trianon utáni adatokat, sőt a teljes egészében megmaradt vármegyékre nézve pontosan, a többségben megmaradt vármegyékre nézve megközelítőleg ki lehet azt is számolni, hogy a trianoni országterületen 1920 előtt hány érettségizett élhetett – nem lehet alkalmazni.

Első megközelítésben azt mondhatjuk, hogy az érettségizettek és a diplomások 1920-as és 1930-as egymáshoz viszonyított arányát – korcsoportonként – jellemzőnek ítéljük, és kiterjeszhetőnek tartjuk 1910-re is. (Az 1920-as, 1930-as adatok kiterjesztése ellen felhozható legfontosabb érv, miszerint világháborús veszteségek vannak, ez esetben nem áll meg, mert a diplomások és a teljes lakosság arányát ugyan nyilvánvalóan módosítja, hogy a diplomások – tehát a tisztek – más arányban haltak, mint az altisztek és közlegények – az érettségizettek és a diplomások viszont egyaránt tartalékos tisztek voltak.) Minthogy 1910-ből rendelkezésre áll a középiskolázottak száma és lakossági aránya korcsoportonként, tehetünk egy becslést a nagyobb országterület diplomásainak számára is.

Ezt a becslést pontosíthatjuk is, ha azt mondjuk, hogy az érettségizettek és diplomások aránya Budapesten és vidéken nyilvánvalóan különbözik. A pontosítást tehát azon a módon

végezhetjük el, hogy az előző becslésünket külön végezzük el Budapestre és a Budapesttel csökkentett országos népességre nézve.

További pontosítást igényelhet az az ellenvetés, hogy az érettségizettek és diplomások korcsoportos aránya eltérhet azokon a vidékeken, ahol több, és ahol kevesebb a nagyváros. Szerencsére a népszámlálásban rendelkezésre áll a törvényhatósági jogú városok és a megyék adata is, s ha az 1920-as és 1930-as városi adatokat az 1910-es városi adatokra alkalmazzuk, akkor a „megyék”, a „nagyvárosok” és „Budapest” külön-külön megbecsült diplomásszámának összegéből korcsoportonként összeáll a diplomások 1910-es száma és korcsoportos aránya. Persze még ezzel a becsléssel szemben is emelhetőek kifogások: egyrészt az, hogy a történelmi Erdélyben – az 1848 előtti törvények különbözősége miatt – aránytalanul kevesebb törvényhatósági jogú város alakult ki, mint az ország többi hasonló fejlettségű részén, tehát Erdély (törvényhatósági joggal nem rendelkező, de igen fejlett) szászvárosai indokolatlanul felfelé húzzák a „vidék” mint aggregátum országos átlagszámait. Másrészt viszont az, hogy az ország többi részén számos kisváros történelmi okokból önálló törvényhatósági joggal rendelkezik, tehát adataik egyrészt a nagyvárosi blokkot „lefelé” húzzák, másrészt gyöngítik a környező megye adatát, pl. olyan kisebb városok, mint Komárom, Marosvásárhely, Pancsova. Lehetséges tehát egy olyan megoldás, amely a törvényhatósági jogú városok közül néhány nagyobbak az adataiból alkotja meg a „nagyvárosi” blokkot.

Megmarad ugyanakkor az az ellenvetés, hogy az így létrejött „vidék” fogalom túl heterogén: a megyék diplomásarányaszámai erősen eltérnek egymástól, melynek egyik fő oka, hogy a törvényhatósági jogot el nem érő (tehát a környező megyébe beleszámító) városok elhelyezkedése az országban egyenetlen. A körülötte lévő megye diplomásadatait erősítik pl. olyan 30 ezresnél nagyobb városok, mint Brassó vagy Kiskunfélegyháza is, sőt a 40 ezres lakosságot már 1900-ban meghaladó, tehát Székesfehérvárnál, Sopronnál, Kassánál, Győrnél, Fiuménél is nagyobb városnak számító Újpest.

Aki a pontosságnak olyan mértékét igényli, ami e körülményt is figyelembe veszi, az egy bonyolultabb eljárást vállalhat.

Ennek első lépéseként a törvényhatóságokhoz többféle módon fejlettségi számokat rendelünk.

- 1) Az első beosztás azt mutatná, hogy 1910-ben, 1920-ban és 1930-ban hány százalékot tett ki a lakosságban a legalább négy középiskolai osztályt végzettek aránya. Ez a polgárosultságnak egy jó mutatószáma, hiszen a négy középiskolai osztályt végzettek kivül a négy polgárit végzetteket is tartalmazza.
- 2) A második beosztás azt mutatná, hogy 1910-ben, 1920-ban és 1930-ban hány százalékot tett ki a lakosságban a legalább nyolc középiskolai osztályt végzettek aránya. Ez a középréteghez tartozásnak egy jó mutatószáma, hiszen a nyolc középiskolai osztályt végzettek kivül a tanítókat és a felsőkereskedelmi iskolát végzetteket is tartalmazza.
- 3)-4) A harmadik és negyedik beosztás ugyanezt az adatot úgy módosítaná, hogy levonja az érettségizettek számából a nagy közszolgálati foglalkozásokhoz tartozók négy középiskolát végzettjeinek, illetve érettségizettjeinek a számát. Ugyanis abból indulhatunk ki, hogy a tanítók, a községi jegyzők számát nem az adott megye társadalmának „igénye” határozza meg, hanem a településméret, hiszen a központi állam és a nagyegyházak gondoskodtak arról, hogy valamennyire minden terület „ellátott” legyen, ez pedig – paradox módon – ahhoz vezethet, hogy egy kisfalvas megyében a 10 ezer lakosra jutó tanítók száma magasabb lehet, mint az átlagosan nagyobb (de nem fejlettebb!) településekkel rendelkező megyékben. A települések eltérő mértékű többfelekezettűsége is megmozdít-

- ja az arányt, hiszen a vegyes vallású falvak nagyobb eséllyel jutnak egy második paphoz és tanítóhoz, mint a hasonló fejlettségű/hasonló méretű, egyfelekezeti települések.
- 5)–6) Az ötödik és hatodik beosztás a vidéki törvényhatóságok érettségizettjeinek számából leemeli a közlekedési tisztviselőket, hiszen a törvényhatósági jogú nagyvárosokat leszámítva nincsen tömegközlekedés – tehát a közlekedési tisztviselőt valójában vasutas. De nem az egyes megyék társadalma dönti el, hány vasutas tisztviselőt tart el, hanem az ország vasúti szerkezete. Az utóbbi ugyan összefüggésben áll a fejlettséggel, de az nem determináns, hiszen távoli, fejlett városokhoz gyakran fejletlen területen át vezet vasútvonal.
- 7)–10) A hetedik-tizedik beosztás az ipari népesség, a négy középiskolát végzett ipari népesség, a nyolc középiskolát végzett ipari népesség arányai alapján állít fel skálákat.
- 11)–13) A tizenegyedik – tizenharmadik beosztás a kereskedelmi népességgel végzi el ugyanezt.
- 14) A tizenegyedik beosztás a húsz munkásnál többet alkalmazó gyárak alkalmazottainak száma alapján állít fel sorrendet, hiszen a nagyobb üzemekhez inkább tartozik olyan gazdasági adminisztráció, ami felsőfokú végzettségű szakembert igényel.

Ezeket az adatokat 1920-ból és 1930-ból összevetjük az adott népszámlálás által kimutatott diplomás-aránnyal. Ezt követően nincs más teendőnk, mint hogy azt mondjuk: *az elcsatolt területek bármely megyéjének diplomáseltartó képességét a két hozzájuk (a fenti 14 szempont alapján) leghasonlóbb, megmaradt megye diplomáseltartó képességéből meg tudjuk becsülni.* Ez pedig azt jelenti, hogy elő tudjuk állítani azt az arányszámot, ami a későbbi trianoni terület diplomásainak száma és az elcsatolt terület diplomásainak száma között 1910-ben fennállt. (Mi több, ha elég magas korrelációt találunk a 14 változóból azok között, amelyek felhasználták, és amelyek nem használták fel az iskolázottak arányát, akkor az 1890-es és az 1900-as népszámlálás foglalkozási adatai alapján is tehetünk becsléseket, annak ellenére, hogy ott még az érettségizettek száma sem áll rendelkezésre.)

Mínthogy az 1920-as és 1930-as országterületen maradt megyékre az érettségizettek aránya és a diplomások aránya korcsoportos bontásban is előállítható, a diplomás népesség korcsoportos aránya az 1910-es országterületre is – mínthogy az érettségizettek aránya ekkorról is korcsoportosan áll rendelkezésre – (az egyes megyék fejlettségének függvényében) megbecsülhető.

Ez az eljárás – bár kissé hosszadalmas – a történelmi Magyarország diplomásainak számát és korcsoportos arányát a későbbiekben becsülhetővé teszi.

Az 1920 előtti, a trianoni határokon később kívül kerülő diplomások arányának becslése az 1941-es népszámlálás segítségével

Tudomásom szerint, mindeztidáig kihasználatlanul maradt lehetőség rejlik az 1941-es népszámlálás egyik adatközlésében. Történész és szociológus körökben elterjedt az a nézet, hogy az 1941-es népszámlálás pusztán az 1970-es években megjelent történeti statisztikai kiadványból hozzáférhető, mert 1941 és 1945 között a háborús viszonyok, 1945 után pedig a politikai helyzet nem tette lehetővé, hogy – mint minden korábbi és későbbi népszámlálás – a felvételt követő negyed-háromnegyed évtizedben rendszeresen megjelenjen. Ennek a köztudomásnak az alapján mindenki ezeket a gondosan összeállított „zöld” köteteket használja, különös tekintettel arra, hogy bennük különös értékként rendelkezésre áll az 1949 utáni foglalkozási kategóriákra átszámított adattáblák sora is. E kiadvány azonban kilóg a népszámlálások közül, mert a mai Magyarország területére vonatkozó adatokat közül,

míg az 1869-2011-es népszámlálási kiadványok mindegyikére jellemző, hogy a *mindenkori* országterület adatait közölték.¹ A KSH azonban 1941-ben – természetesen – a négyszer megnagyobbodott Magyarország adatait gyűjtötte, s az adatokat az 1940-es évek Statisztikai Szemléiben publikálni is kezdte. Ez pedig azt jelenti, hogy az 1941-es népszámlálás 1970-es években megjelent „zöld” kötetei csak a trianoni országterület 9,3 millió lakosára eső diplomástömegekről tájékoztatnak, addig az eredeti közlések egy közel 14,7 millió területre vonatkoznak. A kettő közötti különbség rendkívül fontos információkat szolgáltat ennek az ötmillió ember által lakott területnek a diplomásellátottságára nézve. A Csehszlovákiától átcsatolt területek olyan jelentős „diplomáscentrumokat” emelnek a megfigyelhetők közé, mint Komárom, Rimaszombat, Kassa, Ungvár, Munkács és Beregszász. A Romániától átcsatolt területek olyanokat, mint Máramarossziget, Szatmárnémeti, Nagykaroly, Nagyvárad, Zilah, Dés, Kolozsvár, Beszterce, Marosvásárhely, Csíkszereda, Székelyudvarhely, Sepsiszentgyörgy. A Jugoszláviától elcsatolt területek pedig olyanokat, mint Zombor, Újvidék, sőt a legnagyobb trianoni területen kívüli várost, Szabadkát.

Természetesen a tengelyhatalmaknak köszönhető országgyarapítás határvonalai csak az új határok kisebb részében (északkeleten, délen és délnyugaton) jelentették a történelmi határvonal elérését. Az északi határmódosítás néhány trianoni csonka vármegyét kiegészített, s újabb csonka vármegyéket eredményezett. Az átcsatolt területek tehát nem alkalmasak a szlovák területekkel kapcsolatos reprezentatív számításokra, különösen, mert a nyugati szlovák régió legfontosabb városa Pozsony, illetve az északkeleti szász városok – ahol pedig sok értelmiségi élt – nem estek a határrevízió alá. A keleti adatok Észak-Erdély és Székelyföld megyéinek vizsgálatát teszik lehetővé, sőt annyiban Közép-Erdélyét is, hogy bár a két domináns közép-erdélyi megyét, Bihart és Kolozst kettévágta az 1940-es határ, az értelmiségi centrumaik önálló törvényhatósági jogú városokként elemezhetőek, s mindkettő a határ magyar oldalára került. Persze ezen adatok alapján sem becsülhető biztonságosan az egész Romániához csatolt terület, hiszen olyan diplomásokban gazdag nagyvárosok, mint Temesvár és Arad 1910-es és 1941-es adatainak összehasonlítása nem lehetséges. A „vidéki” Erdély 1910-es és 1941-es adatainak összevetése pedig a déli szász városokat tartalmazó megyék vissza nem kerülése miatt nem lehetséges.

1. táblázat Korcsoportos adatok 1941-ben

| Korcsoport | 1941-es Magyarország | Trianoni ország 1941-ben | Arány |
|------------|----------------------|--------------------------|-------|
| 25–29 | 17977 | 10 890 | 1,65 |
| 30–34 | 36604 | 24 664 | 1,48 |
| 40–44 | 30805 | 21 723 | 1,41 |
| 50–54 | 23095 | 15 879 | 1,45 |
| 60–69 | 11869 | 8 380 | 1,41 |
| 70 felett | 5216 | 3 496 | 1,49 |

(Forrás: Szathmári 1943. 648. p. és 1980. évi népszámlálás 36. kötet 213-219. oldalak alapján saját számítás)

¹ Különösen érdekes e vonatkozásban, hogy sem a trianoni sokk hatása alatt született 1920-as, sem az aktív revíziós külpolitika szellemi légkörében megjelenő 1930-as népszámlálási kötetek nem élnek a lehetőséggel, hogy az elcsatolt országrészekről adatokat szerezzenek.

Az arányszámok azt mutatják, hogy miközben a teljes népességszám különbözősége a trianoni és az 1941-es terület között 1,58-szoros, addig a diplomások száma között a különbség szintje minden korcsoportra kisebb. Ez érthető is, hiszen az egész Kárpát medence diplomáscentruma, Budapest a trianoni terület adatait erősíti. Ugyanakkor két jelenség figyelemre méltó: a 70 feletti arány relatíve magas: ennek vélhető oka Trianon után az akkor fiatalabb – legalábbis 50 év alatti – diplomások költöztek el nagyobb számban az elcsatolt területekről, az a feletti kevesbé mozogtak. A 25 és 29 évesek vonatkozásában a visszacsatolt területek diplomásokban gazdagabbnak tűnnek. Ami azt jelenti, hogy az elcsatolt területek fiatal vidéki lakossága – mely már az utódállamokban szerezte a képzettségét – mindenképpen sokkal iskolázottabb, mint a trianoni ország vidéki lakossága.

E szám a napjainkban széles körű Klebelsberg-, és a sokak által képviselt Hóman-kultuszt azért némiképp szembesíti a realitásokkal.

Az 1941-es népszámlálás korcsoportos iskolázottsági adatait természetesen torzíthatja, hogy cseh területről, illetve a régi szerb és román területek felől bizonyosan volt diplomás-bevándorlás, már csak azért is, hogy – funkcionalistán fogalmazva – az új államokra fel nem esküdött magyar tisztviselőket pótolja; konfliktusos paradigmában fogalmazva, hogy az új központok – Bukarest, Prága, Belgrád – elitjei számára befolyást biztosítson. E tisztviselők egy része az 1938-1941-es visszacsatolások után önként, vagy a berendezkedő magyar közigazgatás hatására távozott. Ekkoriban jelent meg a magyar publicisztikában az „ejtőernyős” fogalom is: annak a tömeges jelenségnek a leírására szolgált, hogy a visszacsatolt területek értelmiségi pozícióit sokkal nagyobb eséllyel kapták meg a trianoni Magyarország megfelelő kapcsolati tőkével rendelkező jelöltjei, mint a helybeli magyarok. Mindez tehát egyelőre pontosan fel nem mérhető módon torzíttja a korcsoportos diplomás adatokat.

Sajnos az utódállamok népszámlálásai csak igen kevés adatot tartalmaznak. (Recansimintul: 1940: 3, 24, 27, 30)

A diplomás foglalkozást betöltők 1920 előtti számának becslése a jelenlegi területre vonatkozóan

Számos értelmiségi foglalkozásra rendelkezünk megyesoros adatokkal, s az 1890-es, 1900-as, 1910-es népszámlálásban ez durva korcsoportban is rendelkezésre áll, azaz összevethetjük a 39 év alattiakat a 40-60 év közöttiekkel. (A 60 év feletti adatai is rendelkezésre állnak, de ott a mortalitás bonyolítaná a becslést.)

Megvizsgálhatjuk, mely foglalkozások tekinthetők diplomás foglalkozásnak.

Megnézhetjük, hogy az 1920-as népszámlálás szerint mely foglalkozások diplomás foglalkozások, s annak alapján úgy dönthetünk, hogy ugyanazokat a csoportokat a korábbi népszámlálásban ugyanolyan arányban tekintjük diplomásnak. Ezzel a módszerrel azonban baj van: az 1920-as népszámlálás természetesen informál arról, hogy az 1910-ben ifjabb nemzedékhez tartozók nagyjából milyen mértékben lehetnek diplomások, de arról természetesen nem, hogy az 1910-ben az idősebb nemzedékhez tartozók milyen arányban azok, hiszen ők 1920-ra már jórészt meghaltak. Tehát éppen a korcsoportok összehasonlítását lenne bajos elvégezni.

Bizonyos értelmiségi foglalkozások esetében elmondhatjuk, hogy az adott értelmiségi foglalkozáshoz tartozók korcsoportos száma jól informál az évtizedekkel korábbi képzé-

si nagyságrendekről. Tipikusan ilyen lenne az orvosi és a mérnöki pálya. Csakhogy épp e pályák vonatkozásában a népszámlálásból fel nem becsülhető mértékű diploma-importról is szó van: a mérnökök vonatkozásában felnőttkorban bevándorolt külföldi személyekről is, az orvosok esetében viszont a hazai születésűek tömeges külföldi képzéséről. Ennek a nagyságrendjét a népszámlálásból nem tudjuk megítélni, viszont ma már léteznek nagy személyi adatbázisok. A működő orvosok listáját – a személynév és születési év azonossága alapján – összevethetjük a Karády-Nastase-féle kolozsvári orvostanhallgató-listával, illetve a Karády-Nagy-féle budapesti orvosdiplomás listával. Ennek alapján – korcsoportonként – megbecsülhető azoknak az orvosoknak a száma, akik itthon, és akik külföldön szereztek diplomájukat. Ha azonban a Szögi-féle külföldön beiratkozott diákok adattárával összevetjük a hazai diplomás és hallgatói névsorokat, világossá válik, hogy igen sokan mindkét helyen szerepelnek. Azaz a magyarországi diplomás szerzők jelentős része néhány félévet külföldön töltött. Azaz bármely év orvosdiplomásainak száma nulla lemorzsolódás esetén sem az előző félévekben beiratkozott hallgatók számának egynyolcada (nyolc féléves az orvosképzés), hanem annál rendre több.

Sok kérdést vet fel a bölcsészképzés, jogászképzés és a foglalkozások korcsoportos adatainak összekapcsolása. A bölcsészkar diplomásai nem szükségképpen lettek középiskolai tanárok – erre már csak azért sem számíthattak, mert a középiskolai tanárok munkáltatói piacát minden más értelmiségi foglalkozásnál nagyobb mértékben dominálták a szerzetesrendek, illetve a protestáns egyházak. Ez pedig azt jelenti, hogy a – saját középiskolát 1919 előtt nem működtető – zsidók kisebb mértékben léphettek középiskolai tanári pályára (Biró, 2013). A középiskolai tanárok korcsoportos száma tehát nem jól informál a bölcsészkar tömegesedéséről.

Más természetű a probléma a jogászoknál. A jogászok jelentős része közigazgatási tisztviselőként helyezkedett el, viszont a népszámlálás nem tartja számon külön táblában azokat a közigazgatási foglalkozásokat, melyeket zömében diplomások töltenek be. A többi diplomás-jogász foglalkozásra mégis érdemes rápillantanunk, hiszen a legnagyobb diplomaágról van szó.

Az 1873 és 1890 között diplomázott nemzedékben (ha a nemzedéket 15 év hosszúságúnak tekintjük) egy évre 74 bíró jut; a húsz évvel idősebb nemzedékben 64. Ez, a mortalitást is kalkulálva akár azt is jelentheti, hogy a „bíróképzésben” nincsen növekedés. (1920-as népszámlálás 170. p.) Az ügyészeknél a két szám 9,5, illetve 3,6. Ez ugyan komoly növekedés, de az abszolút szám olyan kicsi, hogy a jogászképzés-történet egészére nem hordoz komoly információt. Az ügyvédek vonatkozásában mindkét szám 116, tehát – ha mortalitást is kalkulálunk – még csökkenés is lenne. Természetesen az ügyvédek számát ki kell egészítenünk az ügyvédbojtárokéval. Ez az idősebbek számát gyakorlatilag változatlanul hagyja, a fiatalabb nemzedékét viszont majdnem duplájára emeli. Tehát az ügyvédképzés vonatkozásában duplázódásról beszélhetünk.

A legnagyobb diplomáságazat, a jogászok számának növekedése elsősorban az ügyvédek számának növekedését jelenti. Nemcsak arról van tehát szó, hogy a közigazgatási apparátus mértéktelenül megnövekedett – ahogyan ezt a dualista kori kormányok korabeli kritikusai, s nyomukban a történetírás – oly szívesen hangsúlyozza, hanem arról is, hogy modern társadalomhoz illő módon mind kevesebb dolog dőlt el pusztán szokásszerűségi alapon, vagy a nyers erő bázisán – a vitákat mindinkább peres úton döntötték el –, azaz az ügyvédségnek piaca lett.

Hasonló számításokat végezhetünk a többi diplomás vagy részben diplomás csoportra is.

A diplomások 1920 előtti száma a jelenlegi országterületen

Tételezzük fel, hogy a diplomás népesség 1920-as népszámlálás által konstataált életkori összetétele jól informál a 10-20-30 évvel korábbi viszonyokról is. Azaz az első világháborúval és az ország összeomlásával kapcsolatos óriási népmozgás nem annyira életkorspecifikus, hogy jelentősen eltorzíthassa a diplomások számát.

Tételezzük fel továbbá, hogy a diplomásokat jellemző mortalitás az első világháború előtt hasonlatos a következő évtizedekéhez.

2. táblázat Az egyes kohorszokhoz tartozó diplomások számának csökkenése 1930 és 1941 között

| | | Férfiak | | Nők | |
|-----------------|-----------------|-------------------------|--|-------------------------|--|
| 1930-as életkor | 1941-es életkor | Csökkenés évtizedenként | Csökkenés a 30-34 éves állapothoz képest | Csökkenés évtizedenként | Csökkenés a 30-34 éves állapothoz képest |
| 30–34 | 40–44 | 0,84 | 0,84 | 0,93 | 0,93 |
| 40–44 | 50–54 | 0,77 | 0,65 | 0,90 | 0,84 |
| 50–54 | 60–64 | 0,69 | 0,45 | 0,80 | 0,67 |
| 60–64 | 70–74 | 0,49 | 0,22 | 0,66 | 0,44 |

3. táblázat A 25-30 éves diplomások számának becslése 1880-1910-re

| Születési idő | 25-30 éves kor melyik népszámlálás idejére esett | Életben lévő diplomás férfiak száma 1920-ban | Kalkulált fogyás reciprokával emelt létszám | Életben lévő diplomás nők száma 1920-ban | Kalkulált fogyás reciprokával emelt létszám |
|---------------|--|--|---|--|---|
| 1883+2 év | 1910 | 10 391 | 11 295 | 689 | 714 |
| 1873+2 év | 1900 | 6 324 | 8 489 | 306 | 346 |
| 1863+2 év | 1890 | 4 604 | 8 371 | 187 | 248 |
| 1853+2 év | 1880 | 2 539 | 7 579 | 78 | 140 |

Az egyes korcsoportok „eredeti” diplomásszámát tehát úgy kapjuk meg, hogyha az 1920-ban az egyes életkorokban megfigyelt diplomáscsoportokat a feltételezhető halandóság mértékében – annak reciprokával szorozva – megnöveljük. A magyar halandósági statisztika sajnos nem tájékoztat arról, hogy az egy-egy korhorszhoz tartozó diplomások száma az életkor előrehaladásával mennyivel csökken. „Az egyes kohorszokhoz tartozó diplomások számának csökkenése 1930 és 1941 között” című táblázatból (mely az 1941-es népszámlálás jelenlegi országterületre korlátozott adatait tartalmazza) mégis nyerhetünk bizonyos számadatokat arról, hogy évtizedről évtizedre mennyit csökken az egy kohorszhoz tartozó diplomások száma. Ezt a csökkenést vetítjük vissza 1920 előttre. (Vannak persze itt nem részletezhető torzító körülmények, pl. maga a világháború...)

Pontos számokhoz épp ezért nem juthatunk, „Az egyes korábbi népszámlálások időpontjára kalkulált diplomásszám” című táblázat adatait csak ezres nagyságrendben lehet figyelembe venni. Azt tudjuk tehát megbecsülni, hogy az egyes születési csoportok ezres

nagyságrendben hány diplomást termelnek. Abban az esetben természetesen, ha azt gondoljuk, hogy az egyes évtizedekben nem változott érdemben a diplomázás átlagéletkora. Ennek az előfeltételnek az ellenőrzésére a népszámlálás iskolai végzettségi, korcsoportos adatai nem alkalmasak, ezért az egyetemi adatokhoz kell nyúlnunk – Karády Viktorral közösen végzett egyetemi anyakönyvi felvételeink az első pillantásra megerősítik ezt a lehetőséget.

Ezen belül nehezebb a helyzet a nők esetében. Ugyanis az 1920-as népszámlálás tanúsága szerint nagyszámban vannak olyan diplomás nők, akiknek fiatal korában még nem volt lehetséges az érettségizés, sem a diplomaszerezés. (Az érettségizettek vonatkozásában az 1910-es népszámlálási adat megtevesztő, mert a „nyolc középiskolai osztályt végzett” kategóriába a hatosztályos lányiskolát végzetteket is besorolták...) Az 1920-ban 50 évnél idősebb diplomás nőkről már mindenképpen elmondhatjuk: vagy külföldön, vagy mindenképpen a „normál” kornál idősebben szereztek diplomát. Míg a 30 évnél idősebb férfi diplomások között az 50 év feletti diplomások aránya 31% volt, ugyanez az arány a nőknél pusztán 19%.

Célszerűbb tehát úgy fogalmazni, hogy az 1850 körül született férfiaknál évente ezer, az 1860 körül születetteknél 1200, az 1870 körül születetteknél 1500, az 1880 körül születetteknél 2000 diplomással számolhatunk évente. Ez nagyságrendileg ugyanazt a növekedést igazolja a diplomások oldaláról, melyet a tanulmány elején a hallgatószámmal kapcsolatban említettünk.

A hallgatóság összetétele 1920 előtt és után

Személysoros adatbázisaink a felekezeti, etnikai és regionális háttérre vonatkozó adatokat nyújtanak, s az elemszám – a teológiák kivételével – gyakorlatilag minden felsőoktatási intézményre nézve lehetővé teszi, hogy az 1900 előtti, 1900 és 1910 közötti, illetve 1910 és 1918 közötti állapotokat külön vizsgáljuk. Ez pedig a létszámváltozás és a társadalmi összetétel változása közötti összefüggést teszi leírhatóvá. A két háború közötti és az 1945 és 1949 közötti időszakra nézve pedig ezen adatok mellett az apára, eltartóra vonatkozó adatok is adóttak.²

A felsőfokú végzettségűek száma és aránya 1920 után

Ahogy korábban említettük, a felsőoktatás tömegesedését jelző különféle statisztikai jelzőszámok közül 1920 óta rendelkezésre áll a felsőfokú végzettségűek száma és aránya. Helytakarékosan fogva most egyszerre közöljük a harmadik és negyedik korszakot jellemző adatokat.

² Forrás: <http://elites08.uni.hu>

4. táblázat Az iskolázottsági piramis közepe és csúcsa az elmúlt évszázadban

| | Nyolc évfolyam (tehát négy középiskola, vagy nyolc általános) | Érettségi | Felsőfokú végzettség |
|------|---|-----------|----------------------|
| 1920 | 9,0 | 2,9 | 1,0 |
| 1930 | 11,1 | 3,7 | 1,1 |
| 1941 | 12,9 | 3,3 | 1,1 |
| 1949 | 18,1 | 4,5 | 1,2 |
| 1960 | 28,6 | 7,0 | 1,9 |
| 1970 | 45,9 | 12,6 | 3,2 |
| 1980 | 59,1 | 19,7 | 5,1 |
| 1990 | 68,8 | 23,8 | 7,6 |
| 2001 | 79,9 | 32,5 | 9,8 |
| 2011 | 87,6 | 43,1 | 15,5 |

(2011-s népszámlálás)

A tömegesedés azt jelenti, hogy 2000-ben olyan gyakori a felsőfokú végzettség, mint az első világháború után a nyolc osztályos (tehát polgári iskolai vagy alsó középiskolai) végzettség volt. A társadalom legiskolázottabb tizede 1920-ban még csak négy középiskolát végzett, negyvenöt évvel később már érettségizett, újabb 35 évvel később pedig már diplomával rendelkezett.

A felsőfokú végzettségük aránya a társadalomban 1949-ig évtizedenként csak kismértékben – évtizedenként legfeljebb 1,1-szeresére – növekedett, majd ezt követően évtizedről évtizedre több mint másfélszeresére nőtt. Még az 1990 és 2001 közötti lassabb növekedés is 1,29-szeres, majd – noha a telítődés felé tartó görbék fő szabályként laposodni szoktak – az utóbbi évtizedben ismét több mint másfélszeres. 1920 és 2000 között a diplomások aránya megtízszereződött, 2011-re tizenötszörösére nőtt. Ennek az elképesztő mértékű növekedésnek – illetve a korszak elején a növekedés szerény mértékének – összetevőiről lesz szó a továbbiakban.

A növekedéshiány és a növekedés fő faktora: a nők lehetőségei

1920-ban a diplomások elsöprő többsége férfi. Míg Európa más pontjain már több évtizede képeztek nőket – tehát a külföldi tanulásnak a magyar középrétegek számára sem volt akadálya, az első magyar orvosnő pl. már 1879-ben diplomázott –, addig Magyarországon csak az 1890-es évek óta engedték a lányok egyetemre lépését. Az első világháború négyféle módon is kihatott a nők diplomaszerezésére.

1. Egyrészt anyagilag megroppantotta a középosztályt, így annak lányai számára a tanulás immár nem annyira intellektuális ambíció, mint kenyérkereseti kérdés lett.
2. Másrészt az értelmiségi férfiak, mindenekelőtt a tanárok frontra kerülésével hirtelen pozíciókat nyitott a már diplomás nők számára. Ez pedig – éppen az akkor már leánygimnáziumokat látogató diáknépeség és szüleik számára – vonzó példaként szolgálhatott.
3. Harmadrészt a világháborús embervesztések hamar belátható következményeként csökkent a nősülni kívánó értelmiségi férfiak száma, ez pedig a diplomás családok státuszmegőrzést ambicionáló lányai számára a státuszmegőrzés hagyományos (tehát meg-

felelő férj révén történő) útja mellett mind kívánatosabbá tette az önálló státuszmegőrzés lehetőségét, azaz a diplomaszerezést, a diplomás életutat.

4. Negyedrészt elmélyült és a társadalmi-politikai élet fő konfliktusává vált a politikai katolicizmus és a radikális-szocialista értelmiség ellentéte. Utóbbi csoport számára a feminizmus, a nők bevonása a nyilvános térbe elvi kérdéssé vált, melynek alapján az ehhez az oldalhoz tartozó, magukat ide pozicionáló családok számára lányuk egyetemre járatása akkor is fontossá vált, ha egyébként – egyéni habituális okoknál fogva – nem is ambicionálták volna azt. De a politikai katolicizmus erősödése a radikális-szocialista oldallal nem rokonszenvező, de a politikai katolicizmussal való – kormánypárti, rendszerhű alapon álló – szembehelyezkedést fontosnak tartó protestáns (mindenekelőtt evangélikus) középosztály számára is kívánatosabbá tette a lányok taníttatását. A női tanulás összekötődése a radikalizmussal és szocializmussal ugyanakkor egyre valószínűbbé tette, hogy a lányiskolák tanári kara a klerikális konzervatív oldal számára nem kívánatos elemekkel töltődik fel. Így a klerikális konzervatív oldal is szorgalmazni kezdte, hogy a keresztény-konzervatív családok is taníttassák lányukat.³

Mint ahogy a magyar felsőoktatást domináló és a társadalom hatalmi struktúrájának gerincét alkotó jogászképzésbe és a gazdaság elitpozícióit domináló műegyetemre nem léphettek hölgyek, a nők részvétele a nagyobb szakmák közül a közgazdasági, orvosi és a bölcsészkar létszámára lehetett befolyással, de míg az előbbi kettőnek a tizedét, utóbbinak majd felét tették ki a nők. Az 1924/25-ös tanév 1458 nőhallgatójából 578-an bölcsészek, 367-en orvosok és 114-en közgazdászok voltak. Ezek a számok nagyon kicsik ahhoz képest, hogy 14424 férfi iratkozott be, s közülük 4238-an jogászként. *A felsőfokú végzettségűek számának csekély növekedését tehát a jogászképzés által dominált felsőoktatás viszonyai között a nőkre vonatkozó formális tilalom is fenntartotta.*

A második világháborúban nemcsak érvényesültek mindazok a hatások, amelyeket az első kapcsán megemlítettünk, de a nőoktatással kapcsolatos politikai összefüggések még markánsabbak voltak: a világháború után a régi rendszer összeomlott, s azok kerültek kormányra, akik már korábban is szorgalmazták a nők felsőoktatási egyenjogúságát.⁴ A nemzetközi kontextus is erősebben támogatta a nők diplomássá válását, mint az első világháború után, a Szövetséges Ellenőrző Bizottság hatalmai kevés dologban egyeztek meg, de ezek közé tartozott, hogy a nők felsőoktatási korlátozását egyértelműen helytelenítették.

Mindennek eredményeképpen 1946-tól a teljes felsőoktatás megnyílt a nők számára is.

A két háború közötti csekély növekedés egyik oka, a nők felsőoktatási korlátozottsága tehát megszűnt. Ez mindenképpen erős létszámnövekedéshez vezetett.

³ 1918 őszén Tormay Cecil által megalapított Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége

⁴ A két háború közötti parlament egyetlen nőképviseelője a szociáldemokrata Kéthly Anna szakterületét tekintve éppen oktatáspolitikával foglalkozott –, s 1945-ben pártján belül is megerősödvé került a parlamentbe. (B. Kádár, 2009)

5. táblázat A 25–30 éves felsőfokú végzettségű férfiak és nők száma

| | Férfi | Nő | A nők aránya |
|------|--------|---------|--------------|
| 1920 | 10 323 | 1 362 | 11,7% |
| 1930 | 10 745 | 1 482 | 12,1% |
| 1941 | 8 789 | 2 101 | 19,3% |
| 1949 | 7 761 | 2 182 | 21,9% |
| 1960 | 22 083 | 9 371 | 29,8% |
| 1970 | 29 893 | 24 460 | 45,0% |
| 1980 | 40 965 | 46 366 | 53,1% |
| 1990 | 35 117 | 48 220 | 57,9% |
| 2001 | 48 842 | 67 357 | 58,0% |
| 2011 | 64 728 | 106 385 | 62,2% |

(2011-es népszámlálás)⁵

Az 1945 utáni gazdasági és társadalmi élet több olyan szférát is kitágított, mely iskolázott nők számára kínálkozott karrierterepül. Ezek közé tartozott egyrészt magának a (diplomás nők foglalkoztatásában korábban is nagy szerepet játszó) iskolarendszernek a kiterjedése, másrészt az állami bürokrácia létszámának megnövekedése. Utóbbi jelenség azért fontos, mert megnövekszik a beosztottak nélküli, illetve jelentős hatalommal nem járó, szerény jövedelemmel járó diplomás pozíciók aránya, melyet a férfiak mindig is szívesebben engedtek át nőknek. A mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya erősen visszaszorult, előbb az iparral, majd a kereskedelemmel szemben – ez az eltolódás is a női munkától legtávolabbi szférától, a női munkához legközelebbi szféráig vezetett. A kiskereskedelem, a kisipar – elsősorban ideológiai és társadalompolitikai célok áldozatául esvén – jórészt átadta helyét a szövetkezeti és állami szektornak, a nagyobb gazdasági egységek nagyobb gazdasági bürokráciát „igényeltek”; e jellegzetes gazdasági irodai munka már a két világháború között női munka volt, akkor zömében felsőkereskedelmet végzett lányok látták el.

Azaz nem egyszerűen arról van szó, hogy a lehetőségekkel élve a nők benyomultak a korábban a férfiak által dominált pályákra (pl. a jogra), hanem arról is, hogy ettől függetlenül megnövekedett azoknak a pozícióknak az aránya, amelyet korábban is nagyobb arányban töltöttek be nők.

A növekedéshiány fő faktora: a numerus clausus

Az 1920 előtti növekedési tendenciák az egyetemisták, illetve a leendő diplomások számának rendkívüli növekedését vetítették előre. A kiegyezés utáni évtizedek bármely időpontjában született férfiakról elmondhatjuk, hogy kb. másfélszer akkora esélye volt arra, hogy egyetemi diplomát szerezzen, mint egy tíz évvel korábban születettnek. Ez a növekedés természetesen nem egyenletesen érinti az egyes felekezeti csoportokat.

⁵ Minden 1949 utáni népszámlálás közli a korábbi népszámlálások adatait is. Lásd pl. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf, 58.p.

A növekedés egyik nagy tényezője a zsidók számának és arányának növekedése valamennyi felsőfokú képzési ágban (Karády, 2012). Az egyetemre járókról az országos és fővárosi statisztika alapján vagy azt tudjuk megmondani, hogy milyen felekezeti összetételűek, vagy pedig azt, hogy milyen a szüleik foglalkozási összetétele, a kettő kombinációjával nem rendelkezünk. Ráadásul a budapesti egyetem beiratkozási anyakönyvei 1918 előttre nézve elpusztultak. Ugyanakkor, hogyha kísérletet teszünk arra, hogy a középiskolai anyakönyvi adatok alapján az egyetemre, főiskolára járók szociológiai beazonosítását elvégezzük, arra a következtetésre juthatunk, hogy a zsidó kispolgárság – a legfeljebb polgári iskolai végzettségűek, kereskedők, iparosok – egyre növekvő arányban járatta egyetemre gyerekeit.

Mármost ez a zsidó kispolgárság – létszámában – rendkívüli mértékben megnövekedett. Ha a hallgatók apáinak nemzedékéhez tartozó, minimum négy polgárit vagy a négy középiskolát végzettként számát tekintjük kiindulópontnak, akkor a zsidó egyetemi hallgatók számának 1920 után nem alacsonyabbnak, hanem magasabbnak kellene lennie, mint 1910-ben. Mivel a szekularizációt a világi egyetemi tanulás tolóerejének tekintjük, s a történelmi Magyarországon nagyobb arányban éltek haszid, illetve ortodox csoportok, a maradék zsidóság „egyetemi hallgató kibocsájtó potenciálja” növekedett. Ha a jó tanulmányi eredményű középiskolások számát tekintjük az egyetemi hallgatóság forrásának, szintén a zsidó egyetemisták számának növekedését várhatnánk.

A numerus clausus, amikor korlátozta a zsidók arányát az egyetemen, egyben véget vetett az expanciónak is, hiszen egyszerűen nem volt elegendő középiskolát végzett és egyetemre járást ambicionáló fiatalember ahhoz, hogy a diplomáslétszám növekedjen. Ennek világos bizonyítéka, hogy a vidéki egyetemek a húszas években azért nem tartották be a numerus clausus zsidóellenes cikkelyét, mert ha betartják, egyszerűen nem tudták volna feltölteni a miniszteri rendeletben engedélyezett keretszámot: ez pedig intézményi létüket súlyosan megingatta volna.

A numerus clausus és a zsidók tanulását korlátozó rendeletek eltörlése után – 1945-1948-ban – megnövekszik ugyan az egyetemre beiratkozó zsidó vallású – és felekezeti hovatartozását megnevezni nem kívánó, életkora alapján vélhetően korábbi meghíúsult tanulmányokat pótolni kívánó – hallgatók aránya, de a holokauszt következtében töredékre zuhant lélekszámú zsidóság a felsőoktatási létszám érdemi megnövelésében már nem játszott szerepet.

A növekedéshiány és a növekedés harmadik fő oka: az iskolaszervezet

Ha belátjuk, hogy a Horthy-korszak növekedéshiánya egyik fő oka a felsőoktatásba lépést ambicionáló keresztény diákok hiánya volt, akkor az is könnyedén belátható, hogy az iskolázottsági piramis középet jelentő felső-középiskolázással kapcsolatos politika jelenti a felsőoktatás merítési bázisa szűkösségének fő okát. A századforduló tantervpolitikája a szélesebb tömegek számára belátható polgári iskola és a reáliskola között átjárhatóságot teremtett. Ez némi esélyt jelentett arra, hogy a polgári iskolát elvégzők néhány százaléka főreáliskolában folytassa tanulmányait, s a főreáliskolai érettségivel beiratkozzon a műegyetemre, vagy akár a bölcsészkar természettudományi szakjainak valamelyikére. Egy egyébként komplett reáliskolai érettségi birtokában – gyakran egy évvel később – sokan latin érettségit is tettek valamelyik gimnáziumban, ettől kezdve pedig a felsőoktatás valamennyi szektora nyitva állt előttük. A polgári iskola és a reáliskola közötti átjárhatóság már az 1920-as években csökkent, a 20-as évek második felében pedig csökkent a főreáliskolák

száma is. A már alsó tagozatában is latint tanító reálgimnáziumok – melyekké a reáliskolák jórészt átalakultak – ötödik osztályai pedig sokkal kevésbé jelentettek vonzó továbbtanulási lehetőséget a polgáristák számára. Az 1934-es középiskolai törvény pedig egyszerűen megszüntette a reáliskolát mint iskolatípust. Ez az iskolaszervezeti átalakulás a potenciálisan felfelé tartó társadalmi rétegek iskolája, a polgári iskola elől gyakorlatilag elzárta az érettséghez vezető felső középiskolai osztályokat.

Az iskolaszervezet 1945-ös reformja megnyitotta az utat a polgári iskolákból létrejött általános iskolai felső tagozatok diákjai számára az immár négy osztályos gimnáziumba, ami viszont törvényszerűen vezetett az egyetemek felé. Az egyetemi rendszer 1945 utáni növekedésének előfeltétele tehát az általános iskola létrejötte volt.

A felsőoktatás új közönsége 1945 után

A felsőoktatás „új” közönségével kapcsolatban az arányok változását nem könnyű mérni.

Ismeretes, hogy a hatvanas évek elejéig származás szerinti kvóták voltak, s később is több motiváció torzíthatta azt, hogy egy személy eltartójának foglalkozását miképpen rögzítette a felsőoktatási intézményi statisztika.

Létezik azonban egy forrás, amelyet mindeztidáig nem aknázott ki a kutatás. Az 1960., 1970. és 1980. évi népszámlálás során megkérdezték az állampolgárokat, hogy az általuk eltartott személyek között hány általános iskolában, középiskolában, szakmunkásképzőben és felsőfokú intézményben tanuló eltartott személy van.

Ennek az adatnak egyszerűen nincs hol torzulnia, hiszen a dolgozókat a népszámlálási statisztika valamiképpen besorolja szellemi, fizikai, önálló, illetve önállókat és szervezetzeti tagokat segítő kategóriába. E besorolás lehet önkényes vagy érdekezérelt, valamiképpen torzított, de arra semmilyen lehetőség nincs, hogy a besorolás a szerint változzon, hogy a megkérdezett személy által eltartott személy egyetemista és főiskolás-e, vagy általános iskolás. Feltételezve, hogy általános iskolába nagyjából mindenki jár, az egyes foglalkozási csoportok megoszlása az általános iskolások eltartói között jelentenét az a (virtuális) megoszlást, ahogyan a felsőfokú intézményekbe járóknak meg kellene oszlania, ha a felsőfokú intézménybe kerülés nem lenne társadalmilag szisztematikus. Az ettől való eltérés csökkenése, illetve növekedése mutatja, mikor milyen irányba változik a felsőoktatás közönsége.

A tömegesedés legelső pillantásra a következő számból tűnik ki: 1960-ban 28020 eltartott személy van a felsőoktatásban, 1970-ben már 59552, 1980-ban pedig 70823. Az 1960-1970-es évtizedben tehát 2,1-szeresére, a következő évtizedben további 1,2-szeresére nőtt ez a szám. Ebben a két évtizedben tehát több mint kétszeresére nőtt a felsőoktatásban tanulóként eltartottak száma.

Ezen belül is egyértelműen új közönségnek tekinthetők a nem szellemi dolgozók gyerekei, akik 15 ezerről előbb 27 ezerre, majd 33 ezerre növelték számukat.

1960-ban több mint tízszeresen alulreprezentált csoport a mezőgazdasági önállók segítőinek lánygyermekai és a mezőgazdasági szervezetekben dolgozók segítőinek fiai. 0,15 alatti reprezentációval a mezőgazdasági fizikaiak lányai, a mezőgazdasági önállók segítőinek fiai rendelkeznek. A 0,15 és 0,2 közötti sávban már a városi csoportok is felbukkannak, az ipari munkások, a parasztlányok mellett a mezőgazdasági szervezetekben segítőik lányai tartoznak ide.

6. táblázat: Eltartott felsőoktatási hallgatók nemenként, az eltartó társadalmi státusza szerint

| | Eltartott felsőoktatási hallgatók száma (N) | | | Létszámnövekedés 10-20 év alatt | | |
|--|---|--------------|--------------|---------------------------------|------------|------------|
| | w | 1970 | 1980 | 1960-1970 | 1970-1980 | 1960-1980 |
| LÁNYOK | | | | | | |
| ipar/fizikai/ | 1416 | 3649 | 6434 | 2,6 | 1,8 | 4,5 |
| ipar/szellemi/ | 1088 | 4064 | 5394 | 3,7 | 1,3 | 5,0 |
| ipar/önálló, segítő/ | 286 | 551 | 456 | 1,9 | 0,8 | 1,6 |
| mezőgazdasági/fizikai/ | 723 | 2491 | 3688 | 3,4 | 1,5 | 5,1 |
| mezőgazdasági/szöv. segítő/ | 4 | 2 | 0 | | | |
| mezőgazdasági/szellemi/ | 207 | 1199 | 1473 | 5,8 | 1,2 | 7,1 |
| mezőgazdasági/önálló/ | 664 | 125 | 99 | 0,2 | 0,8 | 0,1 |
| mezőgazdasági/önálló segítője/ | 6 | 3 | 1 | | | |
| mezőgazdasági/kisegítő gazd.-ban segítő/ | 0 | 1 | 0 | | | |
| egyéb/fizikai/ | 1733 | 4444 | 5159 | 2,6 | 1,2 | 3,0 |
| egyéb/szellemi/ | 3642 | 9216 | 11495 | 2,5 | 1,2 | 3,2 |
| egyéb/önálló, segítő/ | 69 | 161 | 167 | 2,3 | 1,0 | 2,4 |
| FRÚK | | | | | | |
| ipar/fizikai/ | 2487 | 4213 | 6344 | 1,7 | 1,5 | 2,6 |
| ipar/szellemi/ | 1818 | 5220 | 5801 | 2,9 | 1,1 | 3,2 |
| ipar/önálló, segítő/ | 494 | 699 | 426 | 1,4 | 0,6 | 0,9 |
| mezőgazdasági/fizikai/ | 1624 | 3490 | 3499 | 2,1 | 1,0 | 2,2 |
| mezőgazdasági/szöv. segítő/ | 1 | 2 | 1 | | | |
| mezőgazdasági/szellemi/ | 374 | 1546 | 1581 | 4,1 | 1,0 | 4,2 |
| mezőgazdasági/önálló/ | 1612 | 195 | 152 | 0,1 | 0,8 | 0,1 |
| mezőgazdasági/önálló segítője/ | 13 | 1 | | | | |
| mezőgazdasági/kisegítő gazd.-ban segítő/ | 2 | 1 | | | | |
| egyéb/fizikai/ | 3765 | 6741 | 5903 | 1,8 | 0,9 | 1,6 |
| egyéb/szellemi/ | 5871 | 11272 | 12543 | 1,9 | 1,1 | 2,1 |
| egyéb/önálló, segítő/ | 121 | 266 | 207 | 2,2 | 0,8 | 1,7 |
| Összesen | 28020 | 59552 | 70823 | 2,1 | 1,2 | 2,5 |

A két évtizedben a 2,5-szeres növekedés elsősorban a felsőbb csoportok javára történt. Az eredetileg is nagy létszámú csoportok között a tercier szektor szellemi alkalmazottainak lányai megháromszorozták, a fiai megkétszerezték létszámukat. Látványos növekedés jellemezte az ipari és agrárszférában dolgozók lányainak részvételét.

A „később diplomázás” az egyes nemzedékek felsőfokú iskolázottságában

A felsőoktatásba kerülés „királyi útja” az 1850-es évek óta, amikor az Entwurf bevezette az érettségivel végződő standard középiskolázást, többé-kevésbé az, hogy a 18 vagy évszázad esetében 19, legfeljebb húsz éves korukban érettségit szerző diákok azonnal egyetemre, főiskolára mennek, s a felsőoktatási intézményt az arra rendelt idő alatt, vagy legfeljebb egy év elvesztésével elvégzik. Akárhogy is, a „királyi úton” végzők 25 éves korukra már diplomával rendelkeznek. Épp ezért az egymást követő nemzedékek 25–30 éveinek diplomával rendelkezési aránya minden más statisztikai adatnál biztosabban mutatja a felsőoktatás életkorát tekintve „hagyományos” közönségének növekedését.

7. táblázat Az egyetemi, főiskolai stb. oklevéllel rendelkező népesség száma és megoszlása a 25–30 éves korcsoportban, valamint a megfelelő korúak százalékában, nemenként

| | Férfi | Nő | Férfi | Nő | Férfi | Nő | Férfiak fölénye |
|------|--------|---------|---------------------|------|---------------------------------|------|-----------------|
| | | | megoszlás, százalék | | a megfelelő korúak százalékában | | |
| 1920 | 10 323 | 1 362 | 15,2 | 24,5 | 3,6 | 0,4 | 9,00 |
| 1930 | 10 745 | 1 482 | 14,0 | 17,8 | 2,9 | 0,4 | 7,25 |
| 1941 | 8 789 | 2 101 | 11,7 | 17,8 | 2,3 | 0,5 | 4,60 |
| 1949 | 7 761 | 2 182 | 10,0 | 14,0 | 2,1 | 0,5 | 4,20 |
| 1960 | 22 083 | 9 371 | 16,9 | 24,0 | 6,2 | 2,5 | 2,48 |
| 1970 | 29 893 | 24 460 | 14,8 | 26,6 | 8,1 | 6,7 | 1,21 |
| 1980 | 40 965 | 46 366 | 14,1 | 23,9 | 9,1 | 10,6 | 0,86 |
| 1990 | 35 117 | 48 220 | 9,2 | 14,2 | 11,2 | 15,7 | 0,71 |
| 2001 | 48 842 | 67 357 | 10,5 | 14,3 | 12,2 | 17,4 | 0,70 |
| 2011 | 64 728 | 106 385 | 10,3 | 13,1 | 20,9 | 35,3 | 0,59 |

A harmadik és negyedik oszlop azt a ritkábban elemzett számot mutatja, hogy a fiatal diplomások mekkora részét teszik ki a teljes diplomás népességnek. Jól látható, hogy a fiatal diplomás népesség különösen 1960 és 1980 között hatott ki látványosan a diplomástársadalomra, hiszen ebben az időben minden hatodik-hetedik diplomás férfi és minden negyedik diplomás nő fiatal volt.

Ugyanebben a három évtizedben a férfiak egykori roppant fölénye a diplomások számában elolvad. Bármely időpontra igaz természetesen, hogy a lányok hamarabb szerzik meg a diplomát, ezért a 30–34 éves korosztályt vizsgálva a férfiak fölénye kicsit nagyobb, illetve hátránya kicsit kisebb, de ez a tendencián nem változtat.

A „királyi úton” kívüli, azaz 25 év feletti diplomázás nagyságrendjét úgy ítélnék meg leginkább, hogy kísérletet teszünk arra, hogy megállapítsuk, mennyit nő egy-egy születési csoportban a felsőfokot végzettek aránya a „normál kor”, azaz a 25–29 éves korosztály, és harminc év múlva az 55–59 éves korosztályok között.

8. táblázat Az x időpontban 25–29 éves diplomás népesség és az x+30 időpontban 30 évvel idősebb diplomás népesség számának összevetése

| | 1920+30 év | 1930+30 év | 1941+30 év | 1949+30 év | 1960+30 év | 1970+30 év | 1980+30 év |
|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| FÉRFIAK | | | | | | | |
| 1893+-2 | 0,66 | 0,54 | | | | | |
| 1903+-2 | | 0,95 | 0,81 | | | | |
| 1913+-2 | | | 1,69 | 1,07 | | | |
| 1923+-2 | | | | 2,88 | 1,19 | | |
| 1933+-2 | | | | | 1,54 | 0,94 | |
| 1943+-2 | | | | | | 1,55 | 1,09 |
| 1953+-2 | | | | | | | 1,39 |
| NŐK | | | | | | | |
| 1893+-2 | 0,78 | 0,77 | | | | | |
| 1903+-2 | | 1,30 | 1,20 | | | | |
| 1913+-2 | | | 1,84 | 1,25 | | | |
| 1923+-2 | | | | 2,75 | 1,65 | | |
| 1933+-2 | | | | | 1,69 | 1,13 | |
| 1943+-2 | | | | | | 1,57 | 1,34 |
| 1953+-2 | | | | | | | 1,50 |

Az 1890-es évek elején született diplomás férfiak létszáma az 1920-at követő három évtizedben (nemcsak a természetes mortalitás, de a holokauszt, a világháborús pusztítás és az emigráció következtében is) 0,66-ára esett vissza, tehát – egyszerűbben szólva – 27 éves és 57 éves koruk között egyharmaduk vélhetően meghalt, s mivel a felnőttképzésnek e nemzedékben nincs nagy jelentősége, a kiesettek nem is pótlódtak az alsóbb iskolázási csoportokból. (A mellette lévő 0,54-es szám azt mutatja, hogy a tíz évvel később megfigyelt – tehát 37 éves – diplomásoknak 67 éves korukra alig több mint fele van életben. Az 56 és 67 év közötti csökkenés már a természetes mortalitás rovására írható.)

Az 1900-as évek elején születettek közül az 57 éves korban megfigyelt szám a 27 évesen megfigyelt számot majdnem eléri. Tíz év alatt nem javulhatott ennyit a diplomások várható élettartama, tehát ez azt jelenti, hogy e nemzedékben már voltak, akik nem a klasszikus korban szereztek felsőfokú végzettséget.

Óriási az ugrás az 1910-es évek elején születetteknél, itt az 1941-ben megfigyelt 27 éves diplomásszám harminc év alatt 1,7 szerezre nőtt. Ha a mortalitás ugyanakkora, mint húsz évvel korábban, akkor az 1910-es évek elején született diplomás férfiaknak a többsége 30 éves kora után szerezte a diplomáját. A feltehetően levelező vagy esti képzésben szerzett diplomák aránya a legnagyobb az 1920-as évek elején születetteknél – e nemzedékben a férfiak kétharmada szerezte 30 évesnél idősebben diplomáját. Ennél a nemzedéknél tehát a nem királyi út nem másodlagos kiegészítője a királyi útnak, hanem az a tipikusabb és társadalmilag fontosabb út.

Ha ezek után konkrétan megvizsgáljuk, hogy melyik évtized „felelős” leginkább a 30-on túl szerzett diplomákért, akkor megállapíthatjuk, hogy az 1920-as évek elején születettek

leginkább 1949 és 1960 között szereztek be „pótlólag” diplomájukat, de ezt a nemzedéket minden más nemzedéknél jobban jellemzi az is, hogy 37 és 47 éves kora között diplomát szerez. A következő évtizedekben születettek körében a 27 és 57, illetve a 27–37 életév között szerzett diplomák aránya is kisebb, mint ennél a generációnál. Az utolsó 2001–2011-es évtizedben fordul meg a trend, azaz a 27–37 éves kor között szerzett diplomák aránya magasabb, mint az előző évtizedben. Ennek a jelenségnek az értelmezésére más alkalommal kerítünk sort.

9. táblázat A meghatározott időpontokban született diplomás népesség számának növekedése, illetve csökkenése a népszámlálások között

| | 1920- 1930 | 1930- 1941 | 1941- 1949 | 1949- 1960 | 1960- 1970 | 1970- 1980 | 1980- 1990 | 1990- 2001 | 2001- 2011 |
|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| FÉRFIAK | | | | | | | | | |
| 1893+-2 | 1,00 | 0,81 | 0,81 | 0,82 | | | | | |
| 1903+-2 | | 1,00 | 0,95 | 1,00 | 0,85 | | | | |
| 1913+-2 | | | 1,28 | 1,25 | 1,06 | 0,81 | | | |
| 1923+-2 | | | | 2,20 | 1,32 | 0,99 | 0,91 | | |
| 1933+-2 | | | | | 1,36 | 1,11 | 1,02 | 0,83 | |
| 1943+-2 | | | | | | 1,37 | 1,14 | 1,00 | 0,96 |
| 1953+-2 | | | | | | | 1,32 | 1,04 | 1,02 |
| 1963+-2 | | | | | | | | 1,21 | 1,14 |
| 1973+-2 | | | | | | | | | 1,59 |
| NŐK | | | | | | | | | |
| 1893+-2 | 0,99 | 0,95 | 0,83 | 0,97 | | | | | |
| 1903+-2 | | 1,11 | 1,12 | 1,04 | 1,03 | | | | |
| 1913+-2 | | | 1,19 | 1,36 | 1,14 | 0,81 | | | |
| 1923+-2 | | | | 2,24 | 1,26 | 0,97 | 1,34 | | |
| 1933+-2 | | | | | 1,29 | 1,11 | 1,18 | 0,86 | |
| 1943+-2 | | | | | | 1,26 | 1,21 | 1,03 | 1,07 |
| 1953+-2 | | | | | | | 1,26 | 1,07 | 1,11 |
| 1963+-2 | | | | | | | | 1,15 | 1,23 |
| 1973+-2 | | | | | | | | | 1,64 |

Az egyetemi és főiskolai szint

A felsőoktatás tömegesedése fontos tüneteként említhető, hogy a főiskolai szféra nagyságrendje erősen megnőtt. Becslésünk szerint – ami a TARKI-NPT-50000 nevű adatbázison⁶ alapul, a tízes évek elején született felsőfokú végzettségű férfiak közel háromnegyedének egyetemi diplomája van, ez a következő évtizedekben születetteknel a népesség felére, majd az 1950 után születetteknel kétötödre esett vissza. A nők esetében eleve lényegesen alacsonyabb – egyharmados – az egyetemi végzettség aránya, és ez egyötödre esik vissza.

10. táblázat Az 1998-ban életben lévő diplomások megoszlása a diploma egyetemi, illetve főiskolai jellege szerint, %

| Születési csoport | Főiskolai diploma | Egyetemi diploma |
|-------------------|-------------------|------------------|
| FÉRFI | | |
| 1911-1915 | 26,1 | 73,9 |
| 1921-1925 | 46,9 | 53,1 |
| 1931-1935 | 44,1 | 55,9 |
| 1941-1945 | 54,5 | 45,5 |
| 1951-1955 | 59,2 | 40,8 |
| 1961-1965 | 57,8 | 42,2 |
| 1971-1975 | 62,0 | 38,0 |
| Nő | | |
| 1911-1915 | 66,7 | 33,3 |
| 1921-1925 | 63,3 | 36,7 |
| 1931-1935 | 62,8 | 37,2 |
| 1941-1945 | 67,1 | 32,9 |
| 1951-1955 | 74,8 | 25,2 |
| 1961-1965 | 79,3 | 20,7 |
| 1971-1975 | 78,1 | 21,9 |

Az 1973-as mikrocenzus azt is lehetővé teszi, hogy a főiskolai/egyetemi jelleget, illetve a nappali/nem-nappali jelleget kombináltan tanulmányozhassuk: a főiskolai végzettséggel rendelkező, a húszas években született férfiak és nők egyaránt háromnegyede a nem királyi úton szerezte diplomáját. Az egyetemi végzettséggel rendelkezőknél ez csupán 40, illetve 29%. A felnőttoktatás ciklusait ugyan az oktatás és társadalompolitika generálja, de társadalmi következményei vitathatatlanok (Sáska, 1991).

⁶ Az adatbázis a TÁRKI 1997–2000 közötti Ombinus 1500 fős almintáiból lett aggregálva, 50 ezres létszámúra. Az adatbázis részletes leírását l. az *Educatio 2010* 2. sz. 278. oldal 13-as lábjegyzetében.

11. táblázat A képzés szintjének, jellegének arányai születési csoportonként és nemenként

| Születési csoport | Főiskolai nappali | Egyetemi nappali | Főiskolai nem nappali | Egyetemi nem nappali | N |
|-------------------|-------------------|------------------|-----------------------|----------------------|-----|
| FÉRFIAK | | | | | |
| 1901-1910 | 29,4 | 55,0 | 9,2 | 6,4 | 109 |
| 1911-1920 | 23,3 | 31,9 | 32,5 | 12,3 | 163 |
| 1921-1930 | 12,4 | 29,7 | 36,6 | 21,2 | 306 |
| 1931-1940 | 13,9 | 44,6 | 32,7 | 8,9 | 303 |
| 1941-1950 | 42,5 | 33,2 | 20,7 | 3,6 | 386 |
| NŐK | | | | | |
| 1901-1910 | 33,3 | 44,4 | 18,5 | 3,7 | 27 |
| 1911-1920 | 25,5 | 17,6 | 49,0 | 7,8 | 51 |
| 1921-1930 | 13,5 | 29,4 | 45,2 | 11,9 | 126 |
| 1931-1940 | 16,4 | 41,8 | 33,9 | 7,9 | 177 |
| 1941-1950 | 37,2 | 26,2 | 32,0 | 4,6 | 328 |

(Társadalomkutatási Informatikai Egyesülés – TDATA-B27: Magyarországi 1973-as mikrocenzus. Az 1959-nél korábban született személyek foglalkozástörténete. Verzió: 2007-01-19)

Ugyanennek az adatbázisnak a segítségével az egyes évtizedekben diplomát szerző csoportok rétegháttere is tanulmányozható. Ez azonban már végképp nem lehet ennek a tanulmánynak a tárgya.

A felsőoktatásban tanulók számának növekedése minden nemzedék számára az előző nemzedékhez képest érzékelhető valóság – ennek összes lélektani következményével. A „színvonal romlása” – mint társadalmi percepció is folyamatos (Lukács, 1992). E percepciót azonban nemcsak mérések nem támasztják alá, hanem másféle objektivációk sem: a csúcscélit – a magyar Nobel-díjasok, vagy a nemzetközi kézikönyvek által legnagyobb értékűnek ítélt művészek, tudósok száma éppen abban a századforduló után diplomázó nemzedékben szaporodik fel, mely az első nagy növekedési ciklus egyik csúcspontja. A diplomázottak számának növekedése ellenére a Kádár-korszak végén, a rendszerváltás után a diploma léte/nemléte lett a legfontosabb társadalmi-gazdasági osztóvonal. A növekedés nem egyszerűen úgy történik, hogy mind több frissen érettségizett fiatal „benyomnak” a felsőoktatásba, hanem úgy is, hogy felnőtt, családos emberek – a társadalmi sikeresség feltételének érezvén azt – tanulni kezdenek. A felsőoktatás és a felsőiskolázottak létszámnövekedése, a létszám megoszlása az egyes ágazatokban és képzési szinteken – mindig komplex társadalmi jelenség –, ezért a diplomások számának növekedését vagy stagnálását az egyes korszakok konkrét feltételei között lehet megítélni – egyszerűen nem mondható ki (mégha a haszon mibenlétében meg is egyeznének) –, hogy a tömegesedés mekkora mértéke hasznos, és mekkora káros.

IRODALOM

1920. évi népszámlálás. Összefoglaló kötet.
1980. évi népszámlálás. 36. kötet.
2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok, Budapest, 2013.
- ANDOR MIHÁLY (2002): Diplomás szülők gyermekei. In: *Educatio*, 2002. (11. évf.), 2. sz., 191-210. p.
- B. KÁDÁR ZSUZSANNA (2009): Kéthly Anna. In: *Rubicon*, 2009. 4. sz., lásd még: http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/kechly_anna/
- BIRÓ ZSUZSA HANNA (2013): *Német szakos bölcsészek és középiskolai némettanárok Magyarországon (1895–1945) – kollektív életütemzés.* PhD értekezés
- BLASKÓ ZSUZSA (2002): Pályakezdő diplomások a munkapiacra. In: *Educatio*, 2002. (11. évf.), 2. sz., 301-312. p.
- CSÁKÓ MIHÁLY (2002): ... és a doktor úr gyereke?: adalékok egyes értelmiségi kategóriák gyerekeinek felsőfokú továbbtanulásához. In: *Educatio*, 2002. (11. évf.), 2. sz., 211-266. p.
- FORRAY R. KATALIN (2002): Expanzió középfokon. In: *Educatio*, 2002. (11. évf.), 1. sz., 13-27. p.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (2004): Frissdiplomás fiatalok a munkaerőpiacon. In: *Educatio*, 2004. (13. évf.), 1. sz., 163-173. p.
- HRUBOS ILDIKÓ (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. In: *Educatio*, 2000. (9. évf.), 1. sz., 13-26. p.
- HRUBOS ILDIKÓ (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. In: *Educatio*, 2002. (11. évf.), 1. sz., 96-106. p.
- HRUBOS ILDIKÓ (2006): A 21. század egyeteme. In: *Educatio*, 2006. (15. évf.), 4. sz., 665-684. p.
- KARÁDY VIKTOR (1955): A középiskolai elitképzés első történelmi funkcióváltása Magyarországon (1867–1900). In: *Educatio*, 1995. (4. évf.), 4. sz., 639-667. p.
- KARÁDY VIKTOR (2012): *Allogén elitek a modern magyar nemzetállamban. Történelmi-szociológiai tanulmányok.* Budapest, John Wesley Publisher, 2012, Wesley Egyház- és Vallás-szociológiai Kutatóközpont, 2012. (Szociológiai dolgozatok 6.)
- KARADY VICTOR ÉS LUCIAN NASTASĂ (1994): *The University of Kolozsvár/Cluj and the students of the Medical Faculty, 1872–1918 / by; [publ. by the] Central European University, Ethnocultural Diversity Resource Center, Budapest, 1994.*
- KOZMA TAMÁS (2010): Expanzió. In: *Educatio*, 2010. (19. évf.), 1. sz., 7-18. p.
- LADÁNYI ANDOR (1969): *A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében.* Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.
- LADÁNYI ANDOR (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- LADÁNYI ANDOR (2002): A diplomások száma és összetétele. In: *Educatio*, 2002. (11. évf.), 2. sz., 179-190. p.
- LENGYEL GYÖRGY – BARTHA ATTILA (1995): Az iskolapadból a csúcsra: a gazdasági elit képzettsége és karrierintái a kilencvenes évek első felében. In: *Educatio*, 1995. (4. évf.), 4. sz., 598-613. p.
- LUKÁCS PÉTER (1991): Színvonal és szelekció. Bp.: *Educatio*, 1991. *Magyar Statisztikai Szemle*, 1943. 12. sz.
- Mazsu János (2012) *Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéhez, 1825–1914.* Gondolat. Budapest.
- NAGY PÉTER TIBOR (1999): Minőségek versengése. In: *Educatio*, 1999. (8. évf.), 3. sz., 429-460. p.
- NAGY PÉTER TIBOR (2006): A humboldti és a post-humboldti egyetem diplomásai a magyar társadalomban. In: *Educatio*, 2006. (15. évf.), 4. sz., 703-718. p.
- NAGY PÉTER TIBOR (2010): A felsőfokú végzettségűek státusz-inkonzisztenciája. In: *Educatio*, 2010. (19. évf.), 3. sz., 402-418. p.
- Népszámlálási adatbank: <http://konyvtar.ksh.hu/neda>
- POLÓNYI ISTVÁN (1999): Finanszírozás és a felsőoktatás minősége. In: *Educatio*, 1999. (8. évf.), 3. sz., 598-608. p.
- POLÓNYI ISTVÁN (2000): Egyre többet, egyre kevesebbet? In: *Educatio*, 2000. (9. évf.), 1. sz., 43-61. p.
- POLÓNYI ISTVÁN (2008): A felsőoktatás minőségügye. In: *Educatio*, 2008. (17. évf.), 1. sz., 5-21. p.

- POLÓNYI ISTVÁN (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. In: *Educatio*, 2010. (19. évf.), 3. sz., 384-401. p.
- POLÓNYI ISTVÁN (2011): *Az ezredforduló hazai oktatása: háromnegyed évtized tanulmányai az oktatásról, oktatásgazdasági, oktatáspolitikai nézőpontból.* ÚMK, Budapest.
- RECENSĂMINTUL GENERAL AL POPULAȚIEI ROMĂNIEI DIN 29 DECEMBRIE 1930 VOLUMUL V. EDITURA: Institutul Central de Statistică București Tipărit: București 1940
- RÓBERT PÉTER (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? In: *Educatio*, 2000. (9. évf.), 1. sz., 79-94. p.
- SÁSKA GÉZA (1992): *Ciklikusság és centralizáció: a központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete.* Educatio Kiadó, Budapest.
- SÁSKA GÉZA (2002): Az autonómiák kora. In: *Educatio*, 2002. (11. évf.), 1. sz., 28-48. p.
- SETÉNYI JÁNOS (1993): A főiskolai szektor modernizálódása. In: *Educatio*, 1993. (2. évf.), 3. sz., 465-475. p.
- Statisztikai Évkönyvek
- SZATHMÁRI GÁBOR (1943): Az 1941. évi népszámlálás műveltségi adatai. In: *Statisztikai Szemle*, 1943 dec. 643-649 pp.
- SZÖGI LÁSZLÓ (SOROZATSZERK.): *Magyarországi diákok egyetemjárása az újkorban*, Budapest (1994-2014)
- VARGA JÚLIA (2010): Mennyit ér a diploma a két- ezres években Magyarországon? In: *Educatio*, 2010. (19. évf.), 3. sz., 370-383. p.
- VEROSZTA ZSUZSANNA (2010): A foglalkoztathatósághoz kötődő hallgatói várakozások. – In: *Educatio*, 2010. (19. évf.), 3. sz., 460-471. p.

Az expanzió vége?

Bevezetés

A hazai oktatáspolitikai közbeszéd – ma is, mint négy évvel ezelőtt (Kozma, 2010) – a felsőoktatási expanziótól hangos. Pontosabban attól, hogy a felsőoktatási expanzió véget ért – s ezzel véget ért a nagy létszámemelkedések, nagy építkezések, nagy kutatóprogramok és nagy nemzetközi felsőoktatási projektek kora. Kiderült, hogy a PPP (*Public Private Partnership*) konstrukcióban épült felsőoktatási kapacitások már középtávon is többre kerülnek, mint várható lett volna, s amellettenként nem is méltányos föltételekkel készültek el. Az is kiderült, hogy a kapacitások bővülése nem tartott lépést a felsőoktatási tevékenységek bővülésével – különösen nem a hallgatói létszámokkal. Újólaj, immár sokadszorra kiderült az is, hogy a felsőoktatás növekedése egyre komolyabb zavarokat okozott a felsőoktatási intézmények, a rendszer és az irányítás működésében. Ezeket a zavarokat ideig-óráig leplezni lehetett ugyan, hogy ne ismétlődjenek meg az 1980-as évek elejének felsőoktatási szűkítése. A hallgatói létszámok csökkenése idején, a felsőoktatás állami támogatásának drasztikus csökkenésével azonban egyre sürgetőbb a felsőoktatási rendszer és az intézmények belső átalakítása.

Mindezeket a problémákat gyakorta szokás úgy kommunikálni, hogy egyre kevesebb a hallgató, ami értelemszerűen és kényszerűen vonja maga után a felsőoktatási expanzió végét (Polónyi 2004, Timár–Polónyi, 2006). E könnyen kommunikálható és egyértelműnek látszó érvelés segít elfogadtatni egy sor olyan felsőoktatás-politikai intézkedést, amely egyébként nehezen volna értelmezhető, még nehezebben kommunikálható. (Néhány évvel ezelőtt ugyanez történt az ún. „Bologna-folyamat” implementációjánál is. A Bologna-folyamat „csomagjában” felsőoktatási reformokat igyekezett bevezetni a kormányzat. Vö. erről: Kozma–Rébay, 2008). Hiszen a felsőoktatási kapacitások szűkítése, a felsőoktatásra fordított állami kiadások csökkentése, a közszférában foglalkoztatottak arányának visszaszorítása egyenként racionálisnak tűnhet. Egészében azonban az ország felsőoktatásának szűkítése – ha csak „átépítésnek” vagy „átszervezésnek” nem nevezik – korunk nemzetközi környezetében legalábbis szokatlan. Nem ismétljük meg azt, amit négy évvel ezelőtt már bemutattunk (Kozma, 2010). Csupán földézzük: a felsőoktatás minden ország számára – különösen a feltörekvőknek – presztízskérdéssé vált. A nemzetközi versenyben senki sem engedheti meg magának, hogy visszafogja saját felsőoktatási rendszerének növekedését, hacsak nem átmenetileg és meghatározott céllal. Ebben az értelemben a felsőoktatási expanzióknak nemhogy vége nincs, de a nemzetközi verseny nyomására igazán még csak most

kezdődik. Tegyük hozzá: az a négyéves periódus (2010–2014), amelyre itt most visszajpillantottunk, amúgy sem volna elegendő egy több száz éves tendencia (oktatási expanzió, vö. *Craig–Spear 1979, Meyer et al. 1992*) megfordulásának regisztrálására.

Nem kell azonban ilyen messzire mennünk. Már az is félrevezető, ahogy az „expanzió” szót használjuk – sok értelemben, jórészt tisztázatlanul. (Ezért is hangozhat oly meggyőzően a politikában: mindenki érteni véli, hozzákapcsolva saját szándékait.) Hogy csak néhány értelmezést soroljunk föl: az „expanzió” jelentheti az egyre több hallgatót, jelentheti a mind több intézményt, jelentheti az egyre nagyobb ráfordításokat (egyéneket és közösségeket), a mind modernebb kapacitásokat. Mi az alábbiakban „expanzió” a felsőoktatás növekedésének mindkét oldalát fogjuk érteni: a felsőoktatás tömegesedését (a hallgatói, keresleti oldal), valamint a felsőoktatás bővülését (az intézményi, kínálati oldal). A kereslet-kínálat elemzéséből tudjuk, hogy a kettő összefügg. A keresleti oldal növekedése – a mind több hallgató – kikényszerítheti a kínálat – a felsőoktatási kapacitások – növekedését, és ez fordítva is igaz.

Mi történik azonban, ha a kínálat csökken (mondjuk, szűkülő állami ráfordítások miatt)? Vajon visszaesik majd a kereslet (a hallgatók jelentkezése), mert nincs elég férőhely a felsőoktatásban? Az 1970-80-as években egyszer már megtapasztalhattuk, hogy a kínálat tartós visszafogása csak lefékezte, de elnyomni, megszüntetni nem tudta a (felső)oktatás iránti társadalmi igénynövekedést. Az igények az 1990-es években, a felsőoktatási kapacitások oktatáspolitikai korlátozásának föloldásával szinte robbanásszerűen megnöttek. Akkor azonban a kényszerű szűkítésből lépett át a hirtelen bővítés fázisába az oktatáspolitikai. De vajon mi történik, ha a bővítés szakaszából lép vissza kapacitásszűkítésbe? Újra csökkenni kezdenek a továbbtanulási igények? Vagy akik tovább akarnak tanulni, de a megszokott felsőoktatásban nem tudnak, új utakat keresnek maguknak?

Ez az egyik kérdés, amivel ebben a tanulmányban foglalkozunk. A másik kérdés pedig az, hogyan lehet társadalmilag elfogadhatóvá tenni, oktatáspolitikailag elfogadhatóan kommunikálni egy már kiépült felsőoktatási rendszer tartósnak szánt szűkítését. A költségvetés nehézségeire hivatkozni csak átmenetileg lehet. Hosszabb távon a felsőoktatás iránt csökkenő kereslettel kell. S itt kézenfekvő a népesség csökkenésére hivatkozni. A felsőoktatási intézmények megszorult versenyhelyzetükben már évek – egy évtized – óta ezt teszik. Ha csökken a gyermeklétszám, föl kell számolni az iskolákat, eladni az épületeket. Ha nincs elég hallgató, föl kell számolni a felsőoktatást. Legalábbis annak egy részét.

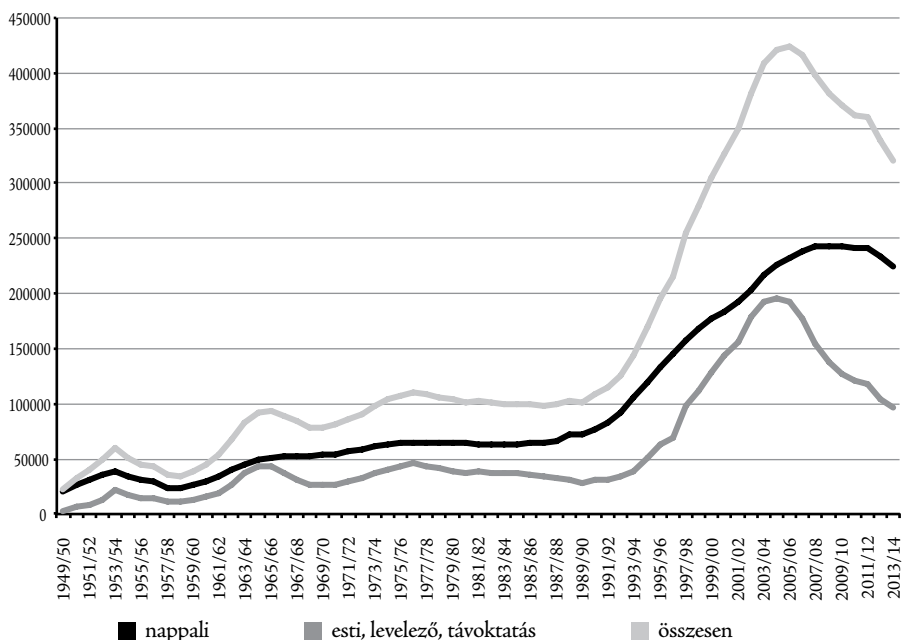
De vajon így van-e? Tényleg csökken a hallgatók létszáma (jelentkezése, intézményben tartózkodása)? S ha csökken, hol, miért csökken? Vajon a csökkenés eredményezi-e a felsőoktatás szűkítését – vagy fordítva: a felsőoktatás szűkítése okoz csökkenést? S mindez hová vezet?

Ezekkel a kérdésekkel nem először foglalkozunk. A felsőoktatás szűkülése vagy bővülése és annak várható társadalmi hatásai mintegy három évtizede merültek föl először (*Kozma, 1983*); akkor, amikor a középfokú oktatás expanziója megindult. Az akkori előrejelzések bevalását – előrevetítését, illetve módosítását – azóta többször megkíséreltük (*Kozma 1998, Kozma 2010*). Így a kép, amelyet erről a társadalmi és intézményi mozgásról – a felsőoktatás expanziójáról – alkothatunk, mind megbízhatóbb. S hogy még megalapozottabb lehessen, ebben a tanulmányban – reflektálva korábbi megállapításainkra – ismét megvizsgáljuk az expanzió aktuális állását.

Adatok

A **hallgatók száma**. 1990–2005 között a felsőoktatásban tanulók száma, illetve a korcsoporton belüli arányuk radikálisan, négyszeresére emelkedett. A növekedés, bár eltérő időben, de mindenhol tapasztalható Európában. Különösen az EU új tagállamaiban volt gyors a folyamat, ahol a korábbi tervutasításos rendszer irányította felsőoktatás a lakossági igényeket kevésbé vette figyelembe, és miután a rendszer nyitottabbá vált, a hallgatók száma, mint említettük, látványos növekedésnek indult. A 2000-es évek közepére azonban a felsőoktatás telítődni látszik: az elmúlt kilenc év alatt (2004–2013) a felsőoktatási hallgatók száma 24%-kal (több mint 100 ezer fővel) csökkent. Ez nem egyformán érintette a különböző képzéseket: a csökkenés elsősorban a nem nappali képzésben tapasztalható. A nappali képzésben tanulók létszáma egyelőre stagnál, és csak az elmúlt két évben (2012–2014) csökkent némileg (1. ábra).

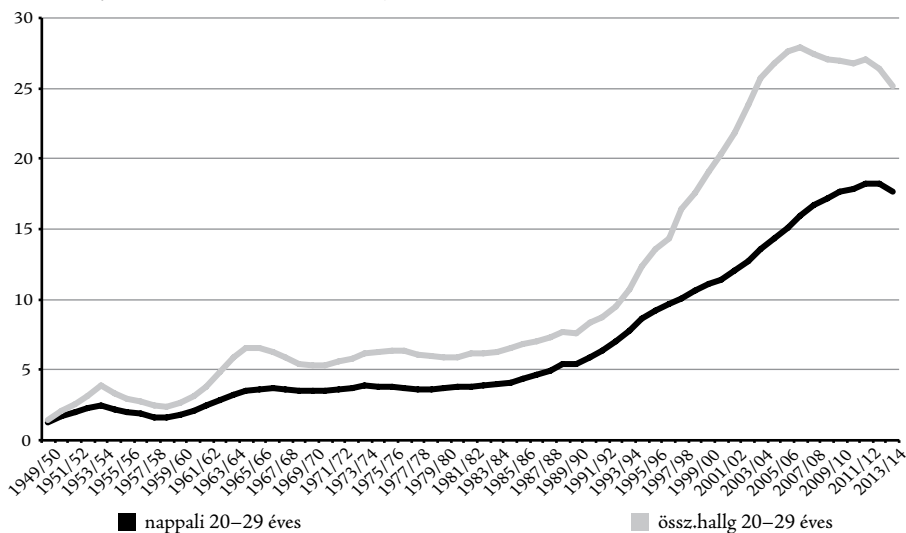
1. ábra A hallgatók számának változása a felsőoktatásban, 1949/50–2013/14



Adatok forrása: Statisztikai tájékoztató – felsőoktatás 2005-06, Statisztikai tájékoztató – Oktatási évkönyv 2011/2012, KSH Statisztikai évkönyvek és http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html

Vajon a csökkenésnek csakugyan demográfiai okai vannak? A 2. ábrán a 20–29 éves korcsoporthoz viszonyítottuk a hallgatókat, mivel közel 80%-uk ebből a korcsoportból kerül ki. Az ábrából látszik, hogy a 20–29 éves korcsoporthoz viszonyítva az összes munkarendben tanulók aránya erőteljesen csökkent az elmúlt kilenc évben, de a nappali képzésen résztvevőké nem, sőt még enyhe növekedés is tapasztalható. Ez a növekedés az ő körükben tovább tartott: egészen a 2012/13-as tanévig.

2. ábra A felsőoktatásban tanulók aránya a 20–29 éves korcsoportban 1949–2013, %



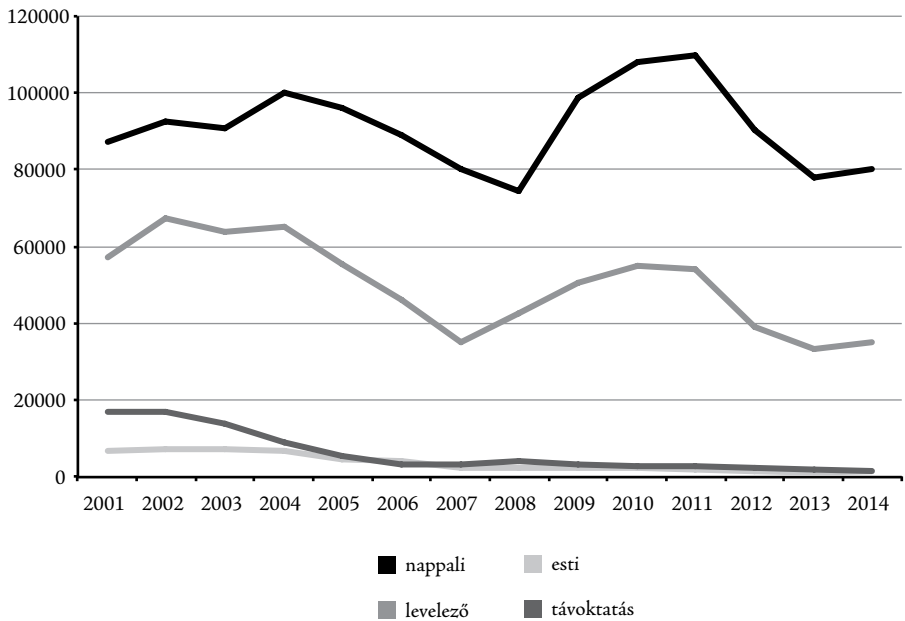
A jelentkezők száma. Az elmúlt tizenhárom év (2000–2013) jelentkezési számait megvizsgálva, jól látszik a hektikus hullámzás, melynek két mélypontja 2007/8 és 2013/14 (3. ábra). Ezt sem lehet demográfiai okokkal magyarázni, sokkal inkább oktatáspolitikai döntések következménye. Az elmúlt évtized közepén egy újabb felsőoktatási törvény (2005. évi CXXXIX. törvény), a „bolognai rendszer” bevezetése, a tandíj bevezetésének lehetősége sokakat más irányba terelhetett. De jelentős szerepet játszott a középiskolai nyelvi előkészítő évfolyamok 2004-es bevezetése, ami szintén csökkenthette az adott korcsoporton belül a felsőoktatásba jelentkezők számát 2008-ban (Híves–Imre, 2010).

Az elmúlt két évben a jelentkezők számának nagyarányú csökkenését nem lehet demográfiai okokkal magyarázni. Míg a 19 évesek csupán 9%-kal lettek kevesebben két év alatt, addig a jelentkezők száma közel harmadával (32,4%), 55 ezer fővel csökkent (www.felvi.hu). Figyelembe kell venni azonban azt is, hogy előzőleg kiugróan magas volt a jelentkezők száma (magasabb volt a „bázis”); ami magyarázható azzal, hogy akkor végeztek az öt évvel korábban bevezetett nyelvi előkészítő évfolyamos tanulóit. A csökkenés azonban így is jelentős, okait mélyebben kellene elemezni. Bizonyosan közrejátszik a gazdasági helyzet – mind a lakosság, mind az intézmények anyagi lehetőségei szűkültek –, az oktatáspolitikai döntések, a jelentős számú elvándorlás. Feltehetőleg többen választják a rövidebb OKJ-s képzést (bár erre nincsenek még adataink), a hosszabb és anyagilag nehezebben vállalható egyetemi és főiskolai tanulmányok helyett. (A Bologna-folyamatban kialakított hat-hétszemeszteres alapképzés többek közt az ilyen problémákra is igyekezett választ kínálni, vö: Kozma–Rébay, 2008).

A 3. ábráról az is leolvasható, hogy a felsőoktatáson belül az esti és a távoktatás megszünbőben van. Ez a folyamat a 2000-es évek közepétől gyorsuló ütemben tart. Esti tagozatra 2003–2004-ben még 5300-an jelentkeztek, 2013-ban már csak 659-en. Méginkább visszaszorult a távoktatás: 2002-ben 12 ezren jelentkeztek, ami mostanra (2013) 836 főre csökkent. A levelező tagozatra jelentkezők száma és aránya is jelentősen csökkent: arányuk az összes jelentkező között 35%-ról 23%-ra esett. Valószínűsíthető, hogy ezekből a nem nap-

pali képzési formákból vont el hallgatókat a középiskolákban folytatott, nem felsőoktatáshoz tartozó szakképzés, hiszen ezek anyagilag könnyebben vállalhatók, és helyben vannak. Tíz év alatt két és félszeresére nőtt az ott tanulók száma (8,8 ezerről 20,6 ezerre). Bár csökken a nappali tagozatra jelentkezők száma is, a felsőoktatásba bejutni kívánók azonban egyre nagyobb arányban ezt a képzési formát választják: 55%-ról 76%-ra emelkedett tíz év alatt az arányuk. A részdíjs felsőoktatás visszaesésének, majd újra növekedésének van néhány további fontos oka: pl. a kétszintű képzés bevezetése, ami átalakította a részdíjs továbbtanulási stratégiákat (lásd erről: Polónyi (2012): Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, 2012/2, vagy Polónyi (2013): Az aranykor vége – bezárnak-e a papírgyárak? Gondolat.) A jelenlegi csökkenésnek pedig nyilvánvaló oka az emelt szintű érettségi előírása bejutási követelményként.

3. ábra A felsőoktatásba jelentkezők száma, 2001–2013

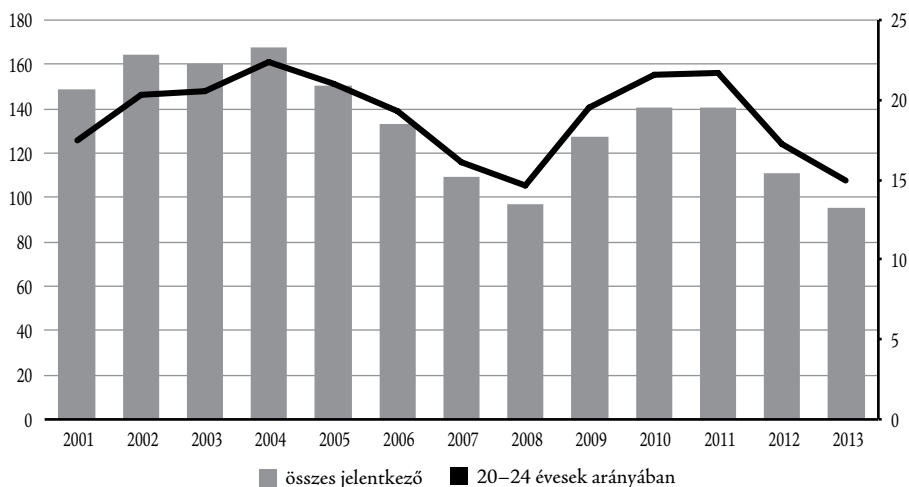


Adatok forrása: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php

Továbbtanulási igények. A továbbtanulási igényeket nem jellemezhetjük pusztán a jelentkezők számával: a jelentkezők száma demográfiafüggő (ha esetünkben ez nem is mutatható ki). A továbbtanulás iránti (társadalmi) igények megfelelőbb mutatója ezért a jelentkezők aránya a megfelelő korcsoportban. A felsőoktatásba jelentkezők számát viszonyítva a 20–24 éves korcsoporthoz, látható, hogy az elmúlt tizenhárom évben (2001–2013) tendenciaszerűen nem csökkent a jelentkezési arány (4. ábra), hanem 14–23% között ingadozott. A két mélypont a 2008-as és a 2013-as év. Az oszlop- és vonaldiagram egymáshoz simulása és az arányszám hullámlása azt mutatja, hogy elsősorban nem demográfiai okokra vezethető vissza a felsőoktatásba jelentkezők számának csökkenése. A hallgatóknak a 20–29 éves korcsoporthoz viszonyított aránya nem ingadozott ennyire, és a visszaesés is csak mi-

nimális: 28-ról 26%-ra az összes munkarendet tekintve; a nappali hallgatók között pedig gyakorlatilag nincs csökkenés. A 2000-es évek közepén még emelkedett is az arányuk, és az évtized második felében is csak stagnált.

4. ábra A felsőoktatásba jelentkezők száma (ezer fő) és arányuk (%), a 20–24 éves népességhez viszonyítva, 2001–2013



Jelentkezési hajlandóság, Mit csinálnak az érettségizett fiatalok? Miért jelentkeznek kevesebben a felsőoktatásba? Az 1. táblázat szerint az érettségizők aránya a 19 éves korosztályban változatlanul 70% körül mozog – bár a létszámuk csökkent (demográfia!) –, kissé emelkedő tendenciával. Ráadásul az elmúlt tizenhárom évben (2001–2013) az arányok eltolódtak a gimnáziumban érettségizettek felé, ami jobb esélyt biztosít a felsőoktatásba jutáshoz.

1. táblázat Érettségizettek, 2001–2013

| Év | Gimnáziumban | % | Szakközépiskolában | % | Összes érettségizett | 19 évesek | Érettségizettek/19 évesek arányában |
|------|--------------|------|--------------------|------|----------------------|-----------|-------------------------------------|
| 2001 | 37 989 | 42,7 | 50 919 | 57,3 | 88 908 | 134761 | 66,0 |
| 2002 | 40 239 | 44,5 | 50 170 | 55,5 | 90 409 | 127985 | 70,6 |
| 2003 | 42 739 | 47,9 | 46 488 | 52,1 | 89 227 | 128151 | 69,6 |
| 2004 | 48 259 | 51,9 | 44 695 | 48,1 | 92 954 | 129706 | 71,7 |
| 2005 | 45 151 | 51,0 | 43 387 | 49,0 | 88 538 | 126815 | 69,8 |
| 2006 | 46 847 | 51,6 | 43 939 | 48,4 | 90 786 | 125035 | 72,6 |
| 2007 | 47 422 | 52,1 | 43 607 | 47,9 | 91 029 | 124718 | 73,0 |
| 2008 | 42 353 | 52,2 | 38 830 | 47,8 | 81 183 | 124545 | 65,2 |
| 2009 | 49 278 | 54,5 | 41 172 | 45,5 | 90 450 | 126231 | 71,7 |
| 2010 | 46 768 | 53,6 | 40 476 | 46,4 | 87 244 | 127509 | 68,4 |
| 2011 | 46 561 | 54,2 | 39 364 | 45,8 | 85 925 | 121914 | 70,5 |
| 2012 | 45 835 | 54,9 | 37 613 | 45,1 | 83 448 | 117630 | 70,9 |
| 2013 | 46 115 | 54,5 | 38 489 | 45,5 | 84 604 | 115590 | 73,2 |

Még érdekesebb megvizsgálni a felsőoktatásba felvetteket és a jelentkezőket az érettségizők és a 19 évesek arányában (2. táblázat). A felsőoktatásba felvettek száma radikálisan csökkent mind az érettségizőkhöz, mind a 19 évesekhez viszonyítva. Ez a jelenség különösen az elmúlt néhány évben gyorsult fel. A felsőoktatásba jelentkezők aránya is csökkent. Míg a 2000-es évek elején 100 érettségizőre még 140-150 felsőoktatási jelentkezés esik (ebbe beszámít a második, harmadik diplomáért való jelentkezés és az érettségit utáni évek jelentkezései is), addig tavaly (2013) csak 83. A felsőoktatásba jelentkezők arányának csökkenése felkelti a gyanút, hogy nemcsak a létszámok csökkennek, hanem a továbbtanulási igények is. De vajon valóban az igények csökkennek – vagy éppen a továbbtanulási lehetőségek szűkültek? Ez utóbbit valószínűsítik a következők:

- Korábban sokan második (harmadik) diplomát akartak szerezni, sokszor a nem nappali képzésben, napjainkban pedig radikálisan csökken a nem nappali képzésre jelentkezők száma.
- Alapvetően befolyásolhatja ezt az adatot a hallgatók finanszírozása. Jelenleg (2013/2014) tizenkét félévet finanszíroz az állam; korábban nem volt ilyen limit. Valószínűsíthető, hogy sok hallgató nem vállalkozik további diploma elérésére, mert csak önköltségesen tudná megszerezni. A Szinapszis Piackutató és Tanácsadó Kft. egy utóbbi felmérése szerint például: „A passzív jogvisztonnyal rendelkező (vagyis tanulmányait korábban elkezdő, de halasztás mellett döntő) egyetemi hallgatók 41 százaléka az első két évben függeszti fel a tanulmányait, ezen belül is 47 százalékuk azzal indokolja a döntést, hogy nem tudja a tanulás költségeit tovább finanszírozni, 42 százalék pedig elkezd dolgozni...” (Origo, 2014). Elmennek külföldre dolgozni? Ez utóbbit állítólag mind többen választják – bár megbízható és reprezentatív adataink erre vonatkozólag még nincsenek. Egyelőre annyit tudunk, hogy jelenleg (2014) a 18–49 éves korcsoport mintegy 7%-a van külföldön. Mintegy negyedrészüik Németországban, negyedrészüik Angliában (Egyesült Királyság), további mintegy harmaduk pedig a Benelux államokban, illetve Amerikában (USA) (Sik, 2014).
- Más lehetséges válasz, hogy – mint fentebb említettük – a rövidebb, OKJ-s képzéseket választják a diákok. Felsőfokú szakképzésben tanult középfokú iskolában (főleg szak-középfokú iskolában – ők nem tartoznak a felsőoktatáshoz): 2012-ben 20573, 2010-ban 20580, 2008-ban 16646, 2004-ben 14492, 2002-ben 8893 fő.
- Esetleg külföldön tanulnak. Egyes statisztikák szerint „robbanásszerűen” nő a külföldön tanulók száma (HVG, 2013.12.6) – de ez ma még elenyésző az itthon tanulókhöz képest. (2013-ban az érettségizők 18%-a jelentkezett külföldi felsőoktatási intézménybe; jellemzően a jó tanuló lányok, akik ún. elit gimnáziumokban szereztek érettségit. A legnépszerűbb – választási sorrendben – Anglia (Egyesült Királyság), Amerika (USA), Ausztria és Németország. (MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet, 2013). Az Education at a Glance szerint 2003 és 2011 között 2-3 ezerrel nőtt a külföldön tanuló magyar diákok száma. Mind az Education at a Glance 2013, mind a Global Education Digest 2012 szerint 8-10 ezer magyar hallgató tanult külföldön 2010, 2011-ben. (Polónyi jelen kézírata szerint 2011-ben 10 628 fő.)

2. táblázat Felsőoktatásba felvettek és jelentkezők az érettségizők és a 19 évesek arányában, 2001–2013

| év | Felvettek* | | | Első helyen jelentkező | | |
|------|------------|----------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|
| | fő | Érettségizők arányában (%) | 19 évesek arányában (%) | fő | 19 évesek arányában (%) | Érettségizők arányában (%) |
| 2001 | 81 543 | 91,7 | 60,5 | 128 545 | 95,4 | 144,6 |
| 2002 | 89 823 | 99,4 | 70,2 | 140 174 | 109,5 | 155,0 |
| 2003 | 84 860 | 95,1 | 66,2 | 133 398 | 104,1 | 149,5 |
| 2004 | 86 898 | 93,5 | 67,0 | 139 647 | 107,7 | 150,2 |
| 2005 | 81 540 | 92,1 | 64,3 | 124 989 | 98,6 | 141,2 |
| 2006 | 71 888 | 79,2 | 57,5 | 103 297 | 82,6 | 113,8 |
| 2007 | 65 214 | 71,6 | 52,3 | 87 017 | 69,8 | 95,6 |
| 2008 | 71 726 | 88,4 | 57,6 | 86 157 | 69,2 | 106,1 |
| 2009 | 75 239 | 83,2 | 59,6 | 103 913 | 82,3 | 114,9 |
| 2010 | 72 707 | 83,3 | 57,0 | 107 418 | 84,2 | 123,1 |
| 2011 | 73 991 | 86,1 | 60,7 | 105 829 | 86,8 | 123,2 |
| 2012 | 59 921 | 71,8 | 50,9 | 79 591 | 67,7 | 95,4 |
| 2013 | 53 443 | 63,2 | 46,2 | 70 390 | 60,9 | 83,2 |

* Felvettek: alapképzésre, minden munkarendben, őszi indulással, pótfelvétellel is

- Alapvetően befolyásolhatja a felsőoktatásba való bejutást a folyamatosan emelkedő ponthatár (2010-ben 160 pont, 2011-ben 200 pont, 2013-ban 240 pont, 2014-ben 260 pont, 2015-ben 280 pont), 2016-ban 300 pontra emelkedik a bejutáshoz szükséges ponthatár (EduLine, 2013).

Mіндеzt fogja eredményezni, hogy egyre kevesebben akarnak/tudnak/fognak bejutni a felsőoktatásba. Az Oktatási Hivatal adatai szerint 2012-ben 3144 fő került be 240-259 közötti pontszámmal alap- és osztatlan képzésre az általános, a keresztféléves és a pótfelvételin. Ez a szűkítés – amely a minőségre hivatkozik – várhatóan egybe fog esni egy nagyarányú demográfiai hullámvölgygel (2013-ban 630 ezer 20-24 éves volt, 2023-re 480 ezer lesz).

De jó-e az, ha csökken a hallgatói létszám? Egyesek szerint a felsőoktatási kínálat folyamatos bővülésének – vagy akár a meglévő kapacitások fönntartásának – egyfajta önmozgása van (l. pl. a bázisalapú finanszírozás gyakorlatát). Ami fölöslegesen terheli a költségvetést, ugyanakkor csökkenti is a színvonalat, hiszen a felsőoktatás kimerítette a „továbbtanulási potenciált”, valamint diplomás munkanélküliséget okoz (Timár–Polónyi, 2001). Mindebből következnek, hogy a hallgatói létszám csökkenése nem rossz, hanem jó. Emeli a diplomások színvonalát (a diploma presztízsét: ha kevesebb van belőle, akkor a kevesebb többet ér). És segít elkerülni a diplomás munkanélküliséget. Ezzel szemben érdemes megfontolni a következőket:

- Kétségtelen, hogy egyre többen vannak felsőfokú végzettségűek: 1990-ben még 11%, 2001-ben 12%, 2011-ben 19%-ra nőtt a 25 éven felüli népességben a felsőfokú végzettségűek aránya Magyarországon. Ez azonban még mindig jelentősen az OECD-átlag (26%) alatt van. Vajon a nálunk fejlettebb országokban, ahol a felsőoktatásban való társadalmi részvétel magasabb – a felsőoktatás gyakorlatilag már el is tömegesedett –,

emiatt alacsonyabb lenne a diplomák színvonala vagy értéke? Vajon a szigorúbb felvételi szelekció – alternatív tanulási utak nélkül – automatikusan emeli a felsőoktatás színvonalát?

- Jelenleg (2013) a 20–24 éves népességből közel 30% tanul valamilyen felsőoktatási intézményben. Ma nincs számottevő diplomás munkanélküliség Magyarországon. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők bérelőnye az alacsonyabb végzettségűekhez képest nemzetközi szinten is magas. Akinek van diplomája, az viszonylag jól keres, és talál állást: a munkaerőpiac ma is inkább a magas végzettségű munkavállalókat várja, kevésbé az alacsonyabb iskolázottságúakat.
- A felsőoktatási expanzió középiskolai háttere biztosítva van: a tartalékok egyáltalán nem merültek még ki. A 2011-es népszámlálás szerint a 20–24 éves korcsoport 68%-a érettségizett, az érettségizettek aránya a megfelelő korcsoportban az 1970-es évek vége óta nálunk is folyamatosan növekszik. A kérdés az, hogy közülük hányan akarják vagy tudják vállalni a felsőoktatással járó anyagi és időbefektetést.

Mindebből arra következtetünk, hogy a hallgatói létszám csökkenése inkább rossz, mint jó. S ha ez így van, érdemes gondolkodni azon, hogyan állíthatjuk meg a hallgatói létszám csökkenését –, illetve miként fordíthatjuk meg a felsőoktatási kapacitások esetleges leépülését.

Kilátások

A vizsgált statisztikai adatokból az látszik, hogy az elmúlt években a felsőoktatásban való részvétel stagnált, illetve erőteljesen hullámszott – de ennek elsősorban nem demográfiai, hanem oktatáspolitikai okai voltak. A következő évtizedben (2013–2023 között) 24%-kal csökken a 20–24 éves korcsoport létszáma. A gazdasági helyzettől és az oktatáspolitikától függ, hogy ez a csökkenő létszámú népesség milyen számban és milyen arányban fog részt venni a felsőoktatásban. Úgy véljük, a jelenlegi megtorpanás mögött nem a továbbtanulási igények csökkenése van – egyfajta elfordulás a felsőoktatástól –, hanem inkább szunnyadó igények, amelyek egy bátorító oktatáspolitikai környezetben ismét fölerősödnek. A felsőoktatás expanziójának folytatódását a 2010-es évek vége felé várjuk. De vannak-e egy újabb felsőoktatási expanzióknak tartalékai?

Nem szokványos hallgatók. A felsőoktatási expanzió egyik esélye: a lemaradó társadalmi csoportok mind nagyobb arányú bevonása a felsőoktatásba. Nincsenek reprezentatív adataink annak kiderítésére, hogy különböző társadalmi csoportokban milyen és mekkora a hajlandóság a középfok utáni továbbtanulásra. Egyes „mélyfúrászerűen” végzett felsőoktatási kutatásokból (Forray–Kozma, 2009; Engler, 2013; Tözsér, 2013) azonban – értelemszerűen – arra következtethetünk, hogy a középfok utáni tanuláshoz különböző társadalmi csoportokban különböző motívumai vannak. Egyes társadalmi csoportokban továbbra is az ún. „középosztályosodás” a legerősebb hajtóerő, amely a középfok utáni tanulást (felőttoktatás, élethosszig tartó tanulás stb.) a társadalmi emelkedéssel, érvényesüléssel köti össze. Más társadalmi csoportokban – s éppen azokban, amelyekből az ún. „nem szokványos” hallgatóság érkezik, a kézzel fogható munkaerő-piaci előnyök, a munkapiacra realizálható jövedelem, a gyorsabb és/vagy előnyösebb elhelyezkedés, a minél hamarabbi belépés a munka világába lehet az uralkodó hajtóerő.

A nem szokványos hallgatók megjelenése volt a nyugat-európai felsőoktatási robbanás egyik magyarázata az 1960-70-es évtized fordulóján. A nem szokványos hallgatók közé sok mindenkét soroltak, és sorolhatunk mi is. Főleg azokat a csoportokat, amelyeknek még nem volt felsőoktatási hagyományuk. Nyugat-Európában ilyenek voltak például a nők, a különböző kisebbségek, nem utolsósorban a sajátos nevelési igényűek. Ilyenek voltak azonban azok a korcsoportok is, amelyek hagyományosan már nem jártak a felsőoktatásba, életkoruknál és / vagy előképzettségükönél fogva. Az idősebb korcsoportok megnyerése volt a nyugat-európai (első) felsőoktatási robbanás egyik hajtóereje. A volt gyarmattartó országokban pedig az egykori gyarmatok főlzabadult lakosai, akik egykori gyarmatosítói felsőoktatásában is megjelentek (pl. Hollandia felsőoktatási expanziójánál).

Nálunk a felsőoktatás újabb expanziójának tartaléka elsősorban a cigányság. Rájuk, a roma/cigány népességre ugyan hagyományosan úgy szokás gondolni, mint a szociálpolitika problémájára (és csak ennek függvényében az oktatáspolitikára). Ennek oka részben egy politikai tradíció, részben pedig a cigány/roma népesség sokszínűsége, nemzetközi viszonylatban is. A hazai roma/cigány népesség azonban nem azonos az angliai, ír vagy svédországi vándorlókkal (traveller). A hazai roma/cigány népesség – számos más országban élő rokonaitól eltérően nemzeti (etnikai) kisebbségnek számít, és az is. Eltérő kormányzati politikák tekinthetnek ugyan főként szegénységi problémaként őket (ez is igaz), az újabb kutatások (Forray, 2013) egyre inkább kulturális helyzetük elmaradottságát emelik ki. Növekvő arányuk miatt az érettségizettek között, a hazai felsőoktatásnak mindenképpen velük kellene elsősorban számolni. Megnyerésük nem csak az expanzió miatt fontos – társadalmpolitikai értelemben is az.

A nem szokványos hallgatók sajátos, új csoportja – legalábbis a hazai felsőoktatásban – a külföldi hallgatók tábora. Régóta jelen vannak a hazai felsőoktatásban, 1989/90 előtt főként mint külpolitikai szereplők (a megsegíteni kívánt szocialista országokból, illetve a szovjet érdekszférába tartozó területekről érkeztek); 1989/90 után, az EU-csatlakozás előtt inkább a határon túli magyarok közül. Az EU-csatlakozás alapvetően megváltoztatta a helyzetet. Míg itthonról sokan (egyre többen?) jelentkeznek külföldi felsőoktatásba, addig a hazai felsőoktatásnak is erőteljesen számolnia kell olyanokkal, akik Magyarországon kívánnák végezni tanulmányaikat, de legalábbis azok egy részét. (Polónyi kéziratában 2011-ben 18 850 külföldi hallgatónk volt – köztük bizonyára sok határainkon túli magyar, valamint fizetős nem magyar orvostanhallgató.)

Intézményi átalakulás. A nem szokványos hallgatók föltűnése a hazai felsőoktatásban ki fogja kényszeríteni a hagyományos felsőoktatás belső megújulását. Korábban többször megírtuk már, hogy a felsőoktatás egyre inkább illeszkedik az ország oktatási rendszeréhez, és ez tevékenységeiben, módszereiben és szemléletében is igaz. Az oktatás megújuló módszereit valójában nem a menedzserizmus kényszeríti ki, hanem egy megváltozott hallgatótság (amint ez számos más szolgáltatónál is igaz). A felsőoktatási expanzió újabb szakasza szinte törvényszerűen kell (és talán fog is) együtt járni a felsőoktatásban folyó tevékenységek átalakulásával és megújulásával.

Területi egyenlőtlenségek. A felsőfokú továbbtanulási igények (jelentkezések) és realizálásuk területi szerkezetét vizsgálva olyan társadalmi eredetű egyenlőtlenségek mutatkoznak, amelyek egyaránt összefüggésbe hozhatók az adott térségek gazdasági fejlettségével és a felsőoktatás területi szerkezetével (5. ábra) (Forray–Kozma, 1999). Várható és kívánatos,

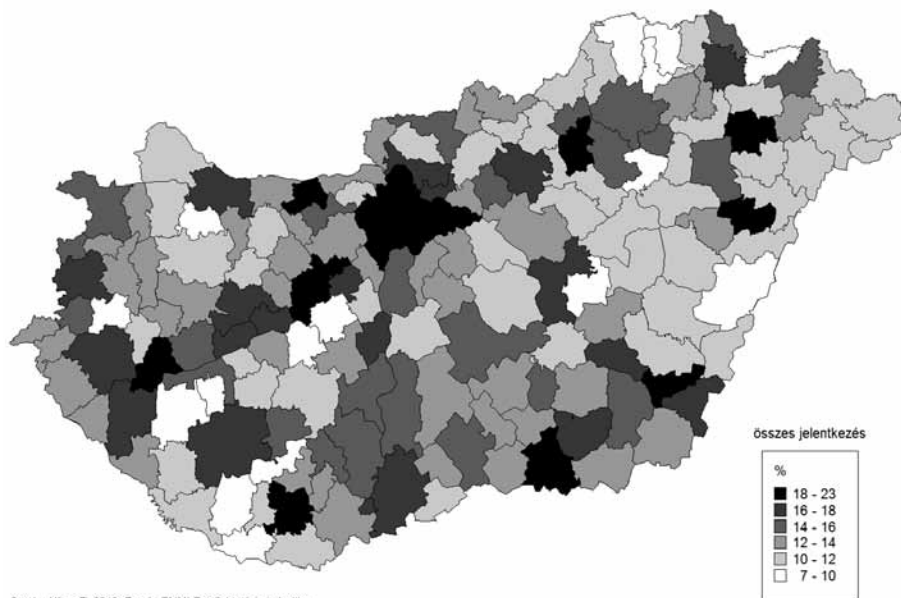
hogy az igen jelentős (háromszoros, 7–23%) területi egyenlőtlenség mérséklődjék. Ennek több eszköze is van – az oktatáspolitikára számára a leginkább hozzáférhető a felsőoktatás hálózatának átalakítása.

A felsőoktatás jellegénél fogva centralizált, központokhoz kötött; székhelye valamelyik nagyváros, s az elmúlt években a felsőoktatás központosítása – mind nemzetközi, mind kormányzati, mind pedig intézményi szinten – méginkább előrehaladt (Kozma, 2010). Egyre inkább a nagy egyetemek uralják a hazai felsőoktatás hálózatát, és köztük is erőteljes hierarchizálódás ment végbe. Abban a versengésben, amely a hallgatói létszámok növeléséért indult, ez a hierarchizálódás még tovább növekedett; s ebben erőteljesen közreműködtek a felsőoktatás különböző érdekcsoportjai is. Ahhoz, hogy a felsőoktatási csökkenés – amelynek adatait az imént bemutattuk – megálljon, a felsőoktatásnak ezt a hierarchizálódását érdemes mérsékelni. Ennek eszköze – mint azt már számos vonatkozó tanulmányból ismerjük – a hálózat egyfajta terítése. Közelebb vinni az emberekhez – esetünkben a potenciális vagy éppen az aktuális (jelentkezésre főkészülő) hallgatókhoz – a felsőoktatás kínálatát: ez az eszköz már nemzetközileg is eredményesnek bizonyult. Ami nem a felsőoktatási központok visszaszorítását, leépítését jelenti – pl. racionalizálásukra hivatkozva –, sokkal inkább kis intézmények egész hálózatának mintegy alájuk építését. E kis intézmények mintegy „rájuk hordhatják” a hallgatóságot, amelynek nem kell azonnal elszakadnia saját térségétől, elég a későbbi tanulmányok során jelentkezni és főlételt nyerni az egyetemi központokba (mondjuk, magiszteri vagy másoddiplomás képzésekre).

A felsőoktatás hálózatának ilyen „terítése” egybecseng a térségközpontok vezetőinek törekvéseivel, a mostanában sokat és kedvvel emlegetett „tanuló város”, „tanuló közösség”, vagy akár egy tágan értelmezett vidékfejlesztés elképzeléseivel. Ami azt is jelenti, hogy további helyi források is megmozgathatók; föltéve persze, hogy egy-egy nagy, egyetemi központ az ilyen „partikuláit” kellő gondtal, távlatosan és bátorítóan kezeli. Úgy mint ún. harmadik misszióját, annak egy kiemelkedő módját. Bár a gondolat az elitegyetemi elzárkózásoktól ma még meglehetősen idegen, a regionális és térségi fejlesztőktől távolról sem az. Kiepitése, megvalósítása egy-egy régió egészét is megemelheti (s most nem beszélünk itt eredeti szerepéről, a felsőoktatás korszerű kiterjesztéséről).

Oktatási központok. Egy mainál jobban „terített” felsőoktatási hálózat továbbvisz bennünket azokhoz az „oktatási központokhoz”, amelyek a hálózat végpontjait jelenthetik. Ezek aligha lesznek a mai, tradicionális értelemben vett felsőoktatási intézmények. Hiszen a térségnek, amelyben, amely számára és közreműködésével megszerveződnek, nem elég felsőoktatást nyújtaniuk. Mint az „újszülött egyetemekkel” kapcsolatos kutatásaink is mutatták (Kozma–Pataki, 2011), ezeknek a központoknak egyszerre sokféle szolgáltatást kell nyújtaniuk, hisz életképesek csak így maradhatnak. E sokféle szolgáltatás közül persze – mind szervezettségében, mind színvonalában – a felsőoktatási alapképzések ki kell, hogy emelkedjenek; másképp nem vezetnek el a felsőoktatási központokba azokat, akik erre törekcszenek. E (felső)oktatási központok előképeivel már találkoztunk külföldön az 1970-es évek komprehenzív középiskolái, valamint regionális főiskolái, politechnikumai, illetve az amerikai népi főiskolák (*community college*) formájában. Hazai előzményeinek tekinthetők azok a „művelődési városközpontok”, amelyeket tervezőik egy-egy térség kis- és közepes városainak földrajzi központjába képzeltek el (Forray–Kozma, 2011). Ilyen centrumok játszhatnak meghatározó szerepet a már említett „tanuló városok” és a bennük folyó „közösségi tanulás” kialakulásában.

5. ábra A kistérségből felsőoktatásba jelentkezők a helyben élő 20–29 évesek arányában 2011-ben



Szerk.: Híves T. 2013. Forrás EMMI Felsőoktatási statisztika

Forrás: TeIR, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

*

Mint eddig mindig, ma (2014) is úgy látjuk, hogy az oktatás – s benne a felsőoktatás – expanziója folytatódik, még ha törések, megtorpanások és pillanatnyi visszafordulások statisztikailag is tapasztalhatók benne. Az elmúlt mintegy kétszáz év oktatástatistikái egyértelműen erre engednek következtetni (Shofer–Meyer, 2005). Csakhogy az expanzió nem mindenki számára jelenti ugyanazt. Aki a hallgatói létszámok folyamatos emelkedésére gondol, az érvelhet úgy is, hogy a demográfiai csökkenés időszakában a hallgatói létszámok is előbb-utóbb csökkenni fognak. Még ha így van is, ez nem jelentheti a felsőoktatási kapacitások leépítését, a felsőoktatási programok szűkítését vagy a különféle-fajta elitista kísérleteket az ún. „tehetségek” kiválogatására. A „tehetségeket” ugyanis előbb föl kell fedezni, ki kell művelni – ami éppen hogy nem az elitoktatás, hanem a demokratizálás irányába mutat.

Minden megfontolás ellenére azonban adataink mintha egyfajta társadalmi elbizonytalanodást mutatnának a felsőoktatás iránt. Néhány év megtorpanása nem mérvadó ugyan; hasonló megtorpanásokat grafikonjaink többször is mutattak (1. a 2. és a 3. ábrán). S ez jogossá teszi a kérdést: vajon hogyan folytatódik a felsőoktatási expanzió? A tradicionális intézményi struktúráknak talán kimerültek már a tartalékaik. Talán olyan intézményi struktúrák kellene, amelyek újszerűen kapcsolódnak egy szélesebb értelemben vett, tágabb keretek között folyó „társadalmi tanuláshoz” (Wenger, 2000). Lehet, hogy – európai módra, az európai hagyományokat követve és tekintetbe véve – nem csak egy negyedik fokozat kezdetének vagyunk a tanúi a mai „harmadik fokozatot” követve, arra alapozva (vö. Kozma, 2000)? Lehet, hogy a tanulás terjedése nem (nemcsak) a formális oktatási rendszer-

rek expanzióját jelenti, hanem számos egyéb, ma még nem is egészen ismert középfok utáni tanulási utat? Négy év (2010-2014) nem elegendő ahhoz, hogy új tendenciákat fedezzünk fel. A következő évek talán bizonyítják (vagy cáfolják) föltevéseinket.

MEGJEGYZÉS

A szerzők köszönik Polónyi István szakmai észrevételeit, közülük egyeseket szövegszerűen felhasználunk.

IRODALOM

- CRAIG, J. E. ÉS SPEARN. (1979): *Explaining educational expansion*. In: ARCHER, M. S. (1979), *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage, pp. 151-213.
- EDULINE (2013) Letöltés: (http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2013/8/26/Ilyen_lesz_a_2014es_felveteli_a_legfontosa_HJRG1Q): (2014.02.23.)
- ENGLER Á. (2013): *Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján*. *Educatio* 22 (2013), 1: 81-89.
- FELSŐOKTATÁSI TÖRVÉNY (2005) Letöltés: <http://www.complex.hu/kzldat/r0500139.htm/r0500139.htm> (2014.02.21.)
- FORRAY R. K. (2013): *Az idő fogságától szabadon*. Új Mandátum, Budapest.
- FORRAY R. K. ÉS KOZMA T. (2011): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum, Budapest.
- FORRAY R. K. ÉS KOZMA T. (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- HÍVES T. ÉS IMRE A. (2010): *A középfokú oktatás szerkezeti változásai és az érettségivel kilépők*. In: *Felsőoktatási jelentkezések 2010*. Educatio Kft., Budapest. pp. 39-48.
- HVG, 2013.12.06. Letöltés: http://hvg.hu/itthon/20131206_El_lehet_menni_gimanistak_kulfoldi_egyetemen (2014.2.23.)
- KOZMA T. (1983): *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- KOZMA T. (1998): *Expanzió* *Educatio* 7 (1998), 1: 5-18.
- KOZMA T. (2000): *Negyedik fokozat?* *Info-Társadalomtudomány* 49: 61-74.
- KOZMA T. (2010): *Expanzió. Tények és előrejelzések, 1983–2020*. *Educatio* 18 (2010), 1: 7–18.
- KOZMA T. ÉS PATAKI GY. (SZERK.) (2011): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Régió és Oktatás VIII.: CHERD, Debrecen.
- KOZMA T. ÉS RÉBAY M. (SZERK.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában.: Új Mandátum*, Budapest.
- MEYER J. W. ET AL. (1992): *World expansion of mass education 1870-1970*. *Sociology of Education* 65 (1992), 6: 13-24.
- MKIK GAZDASÁG- ÉS VÁLLALKOZÁSKUTATÓ INTÉZET (2013): *Hol szeretnék továbbtanulni. Hat magyarországi állami gimnáziumban tanulók körében végzett adatfelvétel eredményei, 2013*. Letöltés: http://www.gvi.hu/data/papers/gimi_2013_elemzes_130723.pdf (2014.2.23.)
- ORIGO (2014): *Nem a nyelvvizsga a fő problémája az egyetemistáknak*. Letöltés: http://www.origo.hu/itthon/20140213-nem-a-nyelvvizsga-a-fo-problemaja-az-egyetemistaknak.html?utm_source=origo-nyito&utm_medium=sec-1&utm_campaign=sec. (2014.2.23.)
- POLÓNYI I. (2004): *A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején*. *Kutatás Közben* 255. Felsőoktatási Kutató Intézet, Budapest.
- POLÓNYI I. (2012): *Honnan jönnek a hallgatók?* *Educatio* 2012/2,
- POLÓNYI I. (2013): *Az aranykor vége?* (*Társadalom és Oktatás* 37) *Gondolat, Budapest*.
- POLÓNYI I. ÉS TIMÁRJ. (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum.

POLÓNYI I. ÉS TIMÁRJ. (2006): *Oktatáspolitikai és demográfia*. Kutatás Közben 274. Felsőoktatási Kutató Intézet, Budapest.

SHOFER E. ÉS MEYERJ. W. (2005): *The world wide expansion of higher education*. American Sociological Review 70 (2005), 6: 898-920.

SIKENDRE (2014): *Migráció a mai Magyarországon*. Tárki. 11. p.

Letöltés: http://www.tarki.hu/hu/news/2014/kitekint/20140116_migracio.pdf (2014.02.23.)

TŐZSÉR Z. (2013): *Intézményválasztási döntések a résziidős hallgatók körében*. Iskolakultúra, 22 (2013), 7-8: 84-101.

WENGER, E. (2000): *Communities of practice and social learning system*. Organization 2000, 7: 225-36.

Felnőttképzés a felsőoktatásban

Bevezetés

A felnőttképzési törvény alapján felnőttképzésen az iskolarendszeren kívüli szakmai, nyelvi és általános képzéseket értjük, ami a felsőoktatás tekintetében egy meglehetősen szűk értelmezési keretet ad, amelybe a felsőoktatási intézmények – jellemzően továbbképzési intézetei – által folytatott OKJ-s, vállalati, nyelvi, informatikai képzések tartoznak. Tágabb értelemben a felnőttképzéshez sorolható minden olyan képzés, amit felnőtt hallgató (a felsőoktatási intézménnyel hallgatói jogviszonyban) vesz igénybe. Ide sorolhatjuk a részidős első diplomás képzést, a szakirányú továbbképzést, az újabb diplomás képzéseket.

A 2000-es évektől kezdődően mindkét szintér egyre erőteljesebben volt jelen a felsőoktatási intézmények életében. A 2011. évi felsőoktatási és a 2013. évi felnőttképzési törvény azonban új szabályozást hozott mindkét területen. Az új regulák alapján a felsőoktatási felnőttképzés 2000-es évek elején elindult expanziója mára jelentősen visszaesett. A részidős képzésben résztvevők számának 2004 óta tartó csökkenése tovább folytatódik, mivel a 2013-ban részidős képzésre felvett hallgatók száma 42,4%-kal alacsonyabb a 2010. évinél. Pár éven belül további csökkenés várható a kedvezőtlen demográfiai tényezők, valamint a fizetőképes kereslet csökkenése miatt, hiszen a részidős képzések szinte teljes mértékben önköltséges képzések, ami a résztvevőknek komoly teher, az intézményeknek azonban komoly bevétel (lehet).

A hatályos jogi szabályozás alapján a „két típusú” felsőoktatási felnőttképzés eltérő értelmezést és vizsgálatot igényel, ezért tanulmányomban is külön elemzem a címben megjelölt téma szűkebb és tágabb kontextusát.

A felsőoktatási felnőttképzés fogalomrendszere

A címben szereplő téma körülhatárolása nem könnyű, hiszen a felsőoktatási felnőttképzés fogalmát nem találjuk meg jogszabályokban és stratégiai dokumentumokban. További nehézséget okoz a fogalomértelmezésben, hogy a felsőoktatási, valamint a felnőttképzési terminológia nem egységes, a magyar oktatási rendszer erősen szektorális megközelítésű, és nem az egész életen át tartó tanulás kontextusában vizsgálja és értelmezi a tanulási folyamatot. A négy oktatási alrendszert négy törvény szabályozza, és a hatályos jogi szabályozás tükrében a felsőoktatás és a felnőttképzés külön értelmezést igényel, annak ellenére, hogy mindkét oktatási alrendszerben életkori/jogi értelemben felnőttek vesznek részt.

► Farkas Éva: *Felnőttképzés a felsőoktatásban*, Educatio 2014/2. 253-269.pp.

A téma konkretizálása érdekében a *felsőoktatás, felnőttoktatás és a felnőttképzés* fogalomrendszerét kell körüljárni, hogy megvizsgáljuk, találunk-e közös metszetet a különböző területek között.

A *felsőoktatás* az egyetemeken és főiskolákon megvalósuló képzés, amelyben a résztvevők *hallgatói* jogviszony keretében tanulnak.

A *felnőttoktatás* fogalmát a köznevelési törvény így definiálja: „A *tanuló* attól az évtől kezdődően, amelyben nyolc évfolyamos általános iskola esetén tizenhetedik, középiskola és szakiskola esetén huszonegyedik életévét betölti, kizárólag felnőttoktatásban kezdhet új tanévet. A *tanuló* attól a tanévtől kezdve folytathatja a tanulmányait felnőttoktatás keretében, amelyben a tizenhatodik életévét betölti. A felnőttoktatásban az oktatás megszervezhető a nappali oktatás munkarendje, továbbá esti, levelező vagy más sajátos munkarend szerint (2011. évi CXCV. törvény 60§). A felnőttoktatás tehát – amely pótló funkciót tölt be, és lehetőséget ad a tanköteles életkorban elmaradt iskolai végzettség felnőttkorban történő megszerzésére – nem a felsőoktatásban folyó oktatást-képzést jelenti.

A *felnőttképzés* a felnőttképzést folytató intézmény saját képzési program alapján végzett, iskolarendszertől kívüli tevékenysége, amely célja szerint irányulhat szakmai, idegen nyelvi és általános kompetenciák fejlesztésére.

2003 és 2007 között, az akkori felsőoktatási (1993. évi LXXX. törvény, majd a 2005. évi CXXXIX. törvény) és felnőttképzési törvény (2001. évi CI. törvény) hidat teremtett a két oktatási alrendszer között, egyértelművé téve a felsőoktatási felnőttképzés fogalmát. A felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény 3/A§ alapján: „a felnőttképzési törvény 20§ (felnőttképzési szerződés) és a 27§ (személyi jövedelemadó kedvezmény) tekintetében felnőttképzési tevékenységnek minősül a felsőoktatási intézményben a hallgatók részére nyújtott, a felsőoktatásról szóló törvény alapján állami támogatásban nem részesülő, a felsőoktatási törvény hatálya alá tartozó képzés”.

Ezt erősítette meg a 2005. évi CXXXIX. felsőoktatási törvény 56§ (1) bekezdése: „ha a hallgató költségtérítéssel képzésben vesz részt, hallgatói jogviszonyából eredő jogaira és kötelezettségeire alkalmazni kell az e törvényben meghatározottak mellett a felnőttképzésről szóló törvény 20 és 27§-ban foglaltakat, azzal az eltéréssel, hogy a szerződésnek tartalmaznia kell a következőket is: a költségtérítés összegét, a költségtérítésért járó szolgáltatásokat, a befizetett költségtérítés visszafizetésének feltételeit”.

Eszerint a költségtérítéssel *hallgatókkal* a felnőttképzési törvény szerinti felnőttképzési szerződést kellett kötnie a *felsőoktatási intézménynek*. Ez többlet adminisztrációt rótt mind az intézményre, mind a hallgatóra, cserébe azonban a hallgató igénybe vehette a személyi jövedelemadó-kedvezményt. A felnőttképzés finanszírozásának indirekt forrásként vezették be 2003-ban a személyi jövedelemadó-kedvezményt, amelyről a személyi jövedelemadóról szóló törvény (1995. évi CXVII. törvény) rendelkezett. Az adókedvezmény a képzési költség 30%-a, maximum 60 ezer forint lehetett. Ezt a lehetőséget 2004-ben kb. 80 ezren vették igénybe, 1,7 milliárd, 2005-ben 2,5 milliárd forint értékben. A 2003 és 2007 között működő rendszert 2007-ben megszüntették. Hibának ítéltető, hogy a konstrukciót és az azt szabályozó rendeletet nem átdolgozták, hanem eltörölték. Ez volt a felnőttképzési finanszírozási rendszer egyik – ha nem az egyetlen – olyan eleme, amely a képzési költségek megosztása terén, hosszabb távon előremutató lehetett volna annak érdekében, hogy mind az állam, mind a felnőtt tanulók is részt vállaljanak a tudás bővítésében, és amely növelte volna a képzésben résztvevők autonómiáját és a képzés iránti valós keresletet. Azokban az európai országokban, ahol magas a felnőttképzésben való részvétel, működik az egyéni adókedvezmény rendszere (Farkas, 2013, 125-126. o.).

A szak- és felnőttképzést érintő reformprogram végrehajtásához szükséges törvények módosításáról szóló 2007. évi CII. törvény megszüntette a személyi jövedelemadó-kedvezményt, és ezzel együtt hatályon kívül helyezte a 2001. évi CI. felnőttképzési törvény 3/A§-t. Azóta nincs egyértelmű jogi háttér a felsőoktatási felnőttképzésnek, és nincs közös metszete a két oktatási alrendszernek.

A *felnőttképzés* fogalmát és tevékenységét ma is a felnőttképzési törvény szabályozza. E törvény alapján felnőttképzésen az iskolarendszeren kívüli képzési tevékenységet értjük. Ez azonban egy meglehetősen szűk értelmezési keretet ad témánk szempontjából, amelybe a felsőoktatási intézmények – jellemezően felnőttképzési/szak/továbbképzési intézetei – által folytatott OKJ-s, vállalati, nyelvi, informatikai és egyéb képzések tartoznak. Ezért bővíteni szükséges az értelmezési kontextust, így a felsőoktatási felnőttképzéshez sorolunk minden olyan képzést, amit felnőttek hallgatói jogviszonyban vesznek igénybe. Ebben az összefüggésben egy újabb kérdés merül fel, nevezetesen, hogy kiker és milyen szempontok alapján tekintünk felnőtteknek, illetve felnőtt hallgatóknak.

A felsőoktatási törvényben nincs kimondott utalás a felnőtt hallgatókra. A törvény mindössze annyit rögzít, hogy a felsőoktatásban a képzés megszervezhető teljes idejű képzésként, részesítés (azaz levelező vagy esti) képzésként, továbbá távoktatásként. Életkori értelemben a jogi nagykorúsággal azonosítjuk a felnőtt létet, ugyanakkor a felnőtté válás számos más társadalmi, gazdasági, pszichikai jellemzővel rendelkezik. Nehézséget okoz, hogy a felnőttképzési statisztikai rendszerek eltérő adatgyűjtési módszertana miatt más adatokat szolgáltat a KSH, az OSAP vagy az EUROSTAT. A Központi Statisztikai Hivatal felnőttoktatásra vonatkozó adatsoraiban azok a felnőttek szerepelnek, akik az iskolarendszerű közoktatás és szakképzés, valamint a felsőoktatás körén kívül eső, szervezett formában folyó meghatározott hatósági bizonyítvány, jogosítvány, vagy valamely foglalkozás, munkakör ellátásához szükséges képesítés megszerzésére felkészítő oktatásban, képzésben vesznek részt (Központi Statisztikai Hivatal 2003, 331. o.). Ebbe a csoportba tehát a felsőoktatási felnőttképzésben résztvevők nem tartoznak bele. Az EUROSTAT klasszifikációs rendszere nem tartalmaz közvetlen definíciót a felnőttoktatásra, felnőtt tanulóra/hallgatóra vonatkozóan, ugyanakkor a felsőoktatási felnőttképzést bemutató adatsorok azokra a 30 éven felüliekre vonatkoznak, akik még nem rendelkeznek felsőfokú iskolai végzettséggel (European Commission, 2006).

A nemzetközi kutatási adatokat vizsgálva azt találjuk, hogy a nem közvetlenül érettségi vizsga után belépő, tanulmányait megszakító, 25 éven felüli, már munkatapasztalatot szerzett, a hagyományos (nappali tagozatos) hallgatóktól eltérő képzési formában tanulókat tekintjük felnőtt hallgatóknak. Mind a magyar, mind a nemzetközi gyakorlatban eltérőek tehát az értelmezési keretek. A különböző definíciók közös halmaza, hogy a felnőtt hallgató fogalma az életkoron kívül az előzetesen megszerzett tudásban, munkatapasztalatban és foglalkoztatotti státuszban ragadható meg leginkább.

A fenti okfejtés alapján jelen dolgozat értelmezésében a felsőoktatásban tanuló felnőttek három nagy csoportját különböztethetjük meg:

1. a felsőfokú végzettségi szintet biztosító, részesítés képzésben részt vevő hallgatók;
2. a felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító, részesítés képzésben részt vevő hallgatók;
3. az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben részt vevő felnőttek.

Bár mindhárom csoportban felnőttek tanulnak, a három csoport külön értelmezést és vizsgálatot igényel. Ennek megfelelően a továbbiakban a három csoport jellemzőit külön-külön elemzem.

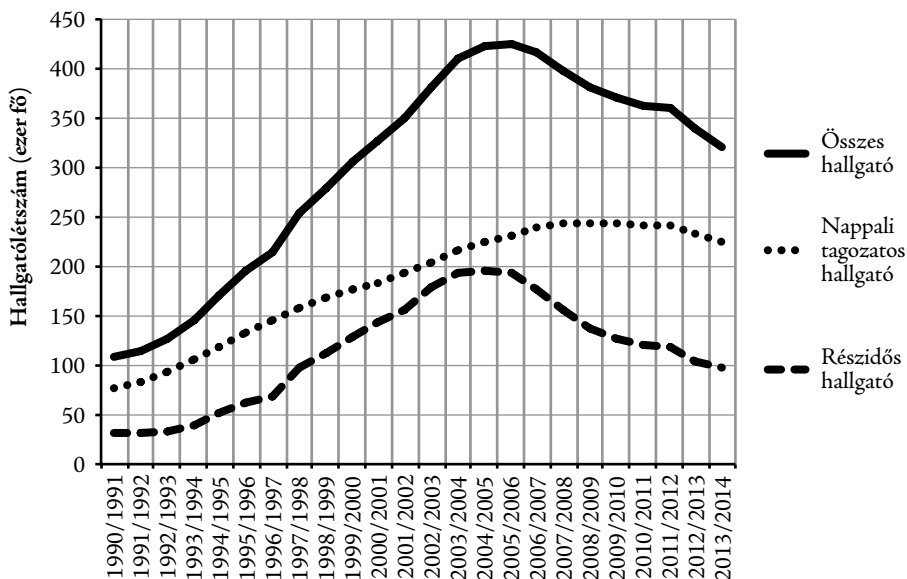
1. A felsőfokú végzettségi szintet biztosító, részidős képzésekben részt vevő hallgatók jellemzői

Ez a csoport jelenti a felsőoktatási felnőttképzés legnagyobb területét. Ebben az esetben jellemzően a felsőoktatás egymásra épülő, osztott vagy osztatlan képzésként megszervezhető részidős alap- és mesterképzéséről van szó. Jelen tanulmánynak nem tárgya a doktori (PhD, DLA) képzés sajátosságainak részletes bemutatása, de annyit mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy a részidős doktori képzés is az elemzett felsőoktatási felnőttképzés kategóriájába tartozik. Részidős doktori képzésben való részvételre a 2000/2001-es tanévtől van lehetőség. Az elmúlt 15 évben évente összesen kb. 7 ezer fő vett részt doktori képzésben, egynegyedük levelező tagozaton tanult. A 2013/2014-es tanévben 7 347 hallgatóból 1 869 volt a részidős képzésben résztvevők száma.

A részidős képzés lehet esti vagy levelező munkarend szerint szervezett képzés. A részidős képzésben részt vevő hallgatókra vonatkozóan semmilyen speciális rendelkezést (pl. a tanulástámogatásra vonatkozóan) nem tartalmaz a felsőoktatási törvény, csak a részidős képzés óraszámát szabályozza, miszerint a részidős képzés tanítási óráinak száma a teljes idejű képzés tanóráinak legalább 30%-a, legfeljebb 50%-a lehet.

A rendszerváltást követően a felsőoktatási expanzió (amelyen itt és most a hallgatói létszám növekedését értem) a részidős hallgatók esetében jóval erőteljesebb volt, mint a nappali tagozatos hallgatók körében. A „hagyományos” hallgatói létszám növekedése 2008-ig tartott. 1990-ről 2008-ra a nappali tagozaton tanulók száma háromszorosára (76 601 főről 242 928 főre) emelkedett. 2008 és 2011 között stagnálást, az utóbbi három évben pedig enyhe csökkenést figyelhetünk meg a „hagyományos” hallgatók létszámában (1. ábra).

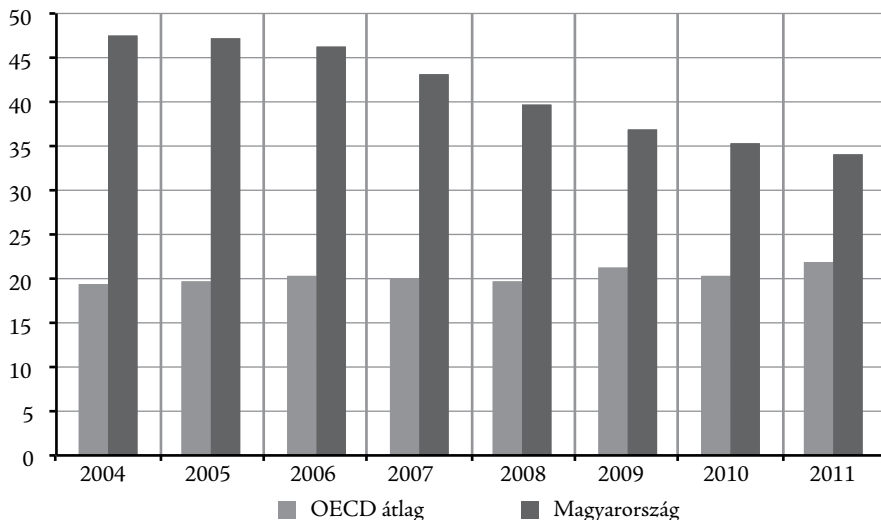
1. ábra A felsőfokú végzettségi szintet biztosító képzésekben részt vevő hallgatók száma



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013 alapján saját szerkesztés

A részidős képzésben résztvevők létszáma a 2004/2005-ös tanévben érte el a csúcspontot. 1990-ról 2004-re a részidős hallgatók száma hatszorosára (31 775 főről 196 008 főre) emelkedett. 2004-től jelentős csökkenés figyelhető meg, és a 2013/14-es tanévben a 2004-es létszámnak már csak a fele (96 520 fő) tanult részidős képzésben (1. ábra).

2. ábra A felsőfokú végzettségi szintet biztosító részidős képzésben részt vevő magyar hallgatók aránya az OECD-átlaghoz viszonyítva (%)



Forrás: OECD 2006-2013 adatai alapján saját szerkesztés

Magyarország sokáig jóval az OECD átlag felett teljesített a felsőfokú végzettségi szintet biztosító (ISCED 5A), részidős képzésben tanuló hallgatók esetében. 2004-ben az összes hallgató 47,6%-a volt részidős, 2011-ben ez az arány 34%-ra csökkent (2. ábra). Magyarországhoz hasonlóan magas a részidős képzésben résztvevők aránya Lengyelországban, Svédországban, Finnországban. 10% alatti a részidős képzésben résztvevők aránya Csehországban, Németországban, Dániában.

A részidős képzéssel szemben – sok más mellett – rendszerint két kritika fogalmazódik meg. Az egyik, hogy a részidős képzésekben a nappali tagozatos képzésre sikertelenül felvételizők vesznek részt. A felvételi adatok alapján azonban nem igazolható ez az állítás. Az elmúlt években mindössze 4-6% között van azoknak a jelentkezőknek az aránya, akik a sikertelen nappali tagozatos felvételi miatt tanulnak részidős képzésben (1. táblázat). Ez az alacsony arány arra utal, hogy a részidős képzésre történő jelentkezés tudatos döntés eredménye.

1. táblázat Részidős képzésre felvett, első helyen nappali tagozatos képzést megjelölők az összes felvett hallgató százalékában

| Év | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|
| (%) | 4,8% | 6,6% | 4,3% | 4,9% | 4,4% | 4,9% | 4,8% | 4,0% |

Forrás: Garai 2014

Ha életkori bontásban vizsgáljuk meg a részidős képzésre felvettek arányát, akkor azt találjuk, hogy jellemzően a 21 év alatti jelentkezők választják a részidős képzést, ha nem sikerült bejutniuk a nappali tagozatra. Az életkor növekedésével egyre csökken ez az arány, már a 22-24 év közötti korosztályban is átlagosan csak 6%-os, a 30 év feletti korosztályban pedig kevesebb mint 1% (2. táblázat).

A részidős képzésben résztvevők korstruktúrája is jelentősen átalakult az utóbbi évtizedben, és egyre nagyobb a 30 év feletti aránya, akik életkoruknál és munkaerő-piaci státuszuknál fogva is egyértelműen részidős képzésre jelentkeznek. Saját oktatói tapasztalatom alapján is azt mondhatom, hogy a részidős hallgatók között egyre jelentősebb mértékben vannak jelen azok, akik adott szakterületen dolgoznak, és szeretnék tudásukat rendszerbe foglalni, bővíteni és hivatalos dokumentummal is igazolni.

2. táblázat Részidős képzésre felvett, első helyen nappali tagozatos képzést megjelölők az összes felvett hallgató százalékában korosztályonként (%)

| Év | -21 | 22-24 | 25-29 | 30 és felette |
|------|-------|-------|-------|---------------|
| 2006 | 20,25 | 5,01 | 1,05 | 0,55 |
| 2007 | 21,21 | 6,94 | 1,70 | 0,96 |
| 2008 | 16,15 | 4,17 | 1,06 | 0,50 |
| 2009 | 20,89 | 5,79 | 1,39 | 0,62 |
| 2010 | 20,94 | 6,30 | 1,38 | 0,77 |
| 2011 | 21,50 | 7,10 | 2,07 | 0,75 |
| 2012 | 20,57 | 6,72 | 2,07 | 0,70 |
| 2013 | 16,20 | 6,25 | 1,46 | 0,61 |

Forrás: Garai 2014.

A másik kritika, amely időről időre megfogalmazódik, hogy a részidős képzésen tanulókkal szemben támasztott követelményrendszer lényegesen elmarad a nappali tagozatosok követelményrendszerétől, és a felsőoktatásban a részidős képzésben lényegében „ákkreditek alapján áldiplomákat adnak ki” (Polónyi, 2012). A nemzetközi gyakorlatban két irány rajzolódik ki a részidős tanulmányokra vonatkozóan. Egyes országokban (pl. Írország, Litvánia) a teljes és a részidős tanulmányok közötti különbségtétel a munkaterhelésben van, azaz a részidős képzésben résztvevők kevesebb kreditet szereznek meg egy tanév alatt, ezért hosszabb ideig tanulnak, mint a teljes idejű képzésben részt vevő hallgatók (Mondolat 2011, 38-39. o.). Más országokban a munkaterhelés nem tér el, de a kontaktórák száma igen.

Magyarországon a részidős képzésben „hivatalosan” azonos a követelményrendszer, a hallgatói munkateher és a képzési idő. Bár a hatékony felnőttképzés módszertani szempontból számos sajátossággal rendelkezik, a felsőoktatási intézmények a részidős képzésben részt vevő felnőtt tanulók egyetlen sajátosságát veszik figyelembe, a munka melletti tanulásból fakadó időhiányt. Ezért eltérés a kontaktórák számában és a konzultációk szervezésének módjában van. A részidős képzésben általában a teljes idejű képzés óraszámának 30%-át teljesítik a hallgatók, a konzultációk megtartására pedig tömbösítve, jellemzően péntek-szombati napokon kerül sor. A csökkentett óraszámából, az életkorból, a családi helyzetből, a hallgató munkaerő-piaci státuszából fakadó természetes hátrányok kompenzálása megfelelő módszerekkel azonban nem kap megfelelő figyelmet. A kontaktórák száma és a hallgatói teljesítmények között tapasztalataim szerint nem mutatható ki egyenes

arányosság. Ha mégis feltételezzük, hogy a részidős képzésben a követelményrendszer és az oktatás színvonala alacsonyabb, akkor az a felsőoktatási rendszer és az azt működtető szereplők hibája. Nem szükségszerű, hogy a részidős képzésben kevesebbet követeljenek az oktatók, és kevesebbet tanuljanak a hallgatók. Ez elkerülhető a tudatosabb tanulás-szervezési és oktatásmódszertani eljárások alkalmazásával; új, rugalmas tanulási utak biztosításával; a tanácsadás és támogató szolgáltatások erősítésével; a munkatapasztalat során vagy más, nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények azonosításával és validálásával; ismeretmegtartó vagy megújító részképzések szervezésével; az oktatók képzésével. Ezek a módszerek és eljárások több időt és energiát követelnek az oktatótól. Mivel a felsőoktatásban oktatóknak semmilyen kötelező továbbképzése nincs, és az oktatók hallgatók általi minősítése vagy formális, vagy semmilyen következménnyel nem jár, jelen pillanatban az oktató saját szakmai igényességén és erkölcsi tartásán múlik, hogy mennyire képes megfelelni a változó szerepegyüttesnek, alkalmas-e a megújult tudástartalmak közvetítésére és a „nem hagyományos” hallgatók tanulásának hatékony támogatására.

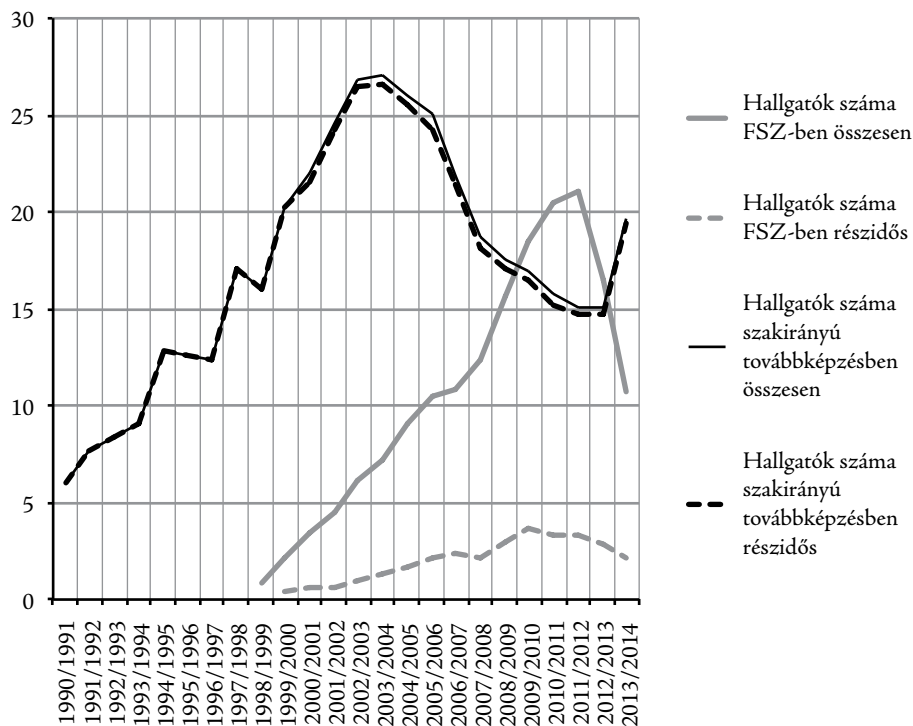
A képzés eredményességének sokféle feltétele van. De leginkább meghatározó a tanári munka minősége, így a részidős képzési folyamat eredményességének is legjelentősebb fokmérője az oktató szakmai, andragógiai, módszertani, kommunikációs, mediációs és emberi felkészültsége.

A TÁMOP 4.1.4-08/1-2009-0002 projekt keretében, a Mondolat Iroda által 2011-ben megvalósított *Minőségfejlesztés az oktatásban* című kutatás eredményei azt mutatják, hogy a kutatásban részt vevő oktatók körülbelül fele különböző szintű pedagógus végzettségű, akik leginkább a felsőoktatás területén rendelkeznek oktatási gyakorlattal, háromnegyed részük saját bevallása szerint még soha nem vett részt felnőttképzés-módszertani továbbképzésen, felnőttoktatási gyakorlatuk ösztönszerű. Ugyanakkor jelen van a kiscsoportos foglalkozás iránti igény, a korszerű tanulás-szervezési, pedagógiai módszerek alkalmazásának vágya. Joggal tehetjük fel a kérdést: a hazai felsőoktatási ranglisták szempontjai között miért nem szerepel az oktatók kompetenciájával, a kompetencia alapú oktatással kapcsolatos kérdés? Az oktatók minősítése elsősorban miért csak a tudományos munka, a publikációk száma alapján történik? Ez oda vezet, hogy az oktatók sokkal inkább a saját kutatási eredményeiket tartják fontosnak, és legkevésbé a hallgatók önálló tanulásának támogatását! (v. ö. *Mondolat*, 2011).

2. A felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító, részidős képzésekben részt vevő hallgatók jellemzői

A felsőoktatás tekintetében felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító képzések a *felsőoktatási szakképzés* (korábban felsőfokú szakképzés) és a *szakirányú továbbképzés*. Ezeknek a képzéseknek talán kevesebb jelentőséget tulajdonítunk, pedig ma már – a folyamatosan változó és kiszámíthatatlan körülmények között működő gazdasági folyamatok okán – nincs szoros összefüggés a felsőfokú végzettség szintje, szakmai területe és a későbbi munkafeladat, karrier között. Így a rövid idejű, gyakorlatorientált képzések tudják leginkább biztosítani a képzettség és a munkakör közötti megfelelést, harmóniát.

3. ábra Felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító képzésben részt vevő hallgatók száma (ezer fő)



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013 alapján saját szerkesztés

A felsőfokú végzettségi szintet nem, de felsőfokú államilag elismert OKJ-s szakképesítést biztosító *felsőfokú szakképzés* 1998-ban került bevezetésre. 2012-ben a felsőfokú szakképzés *felsőoktatási szakképzésre* változott, amely képzés során felsőfokú (de nem OKJ-s) szakképzettség szerzhető, amelyet oklevél tanúsít. A felsőoktatási szakképzésre tekintettel kiállított oklevél önálló végzettségi szintet nem biztosít. A felsőfokú szakképzésben 2011-ig folyamatosan emelkedett a létszám. A 2011/2012-es tanévben 21 115 hallgató tanult ezen a képzési szinten, az utóbbi két évben a felsőoktatási szakképzés változásai és szűkülő képzési kínálata miatt azonban meredek létszámcsökkenés mutatkozik. A részidős képzés sosem volt domináns a felsőfokú szakképzésben, évente átlagosan kettő ezer fő körül mozog, de 3 600 fő fölé sosem emelkedett a hallgatók száma (3. ábra).

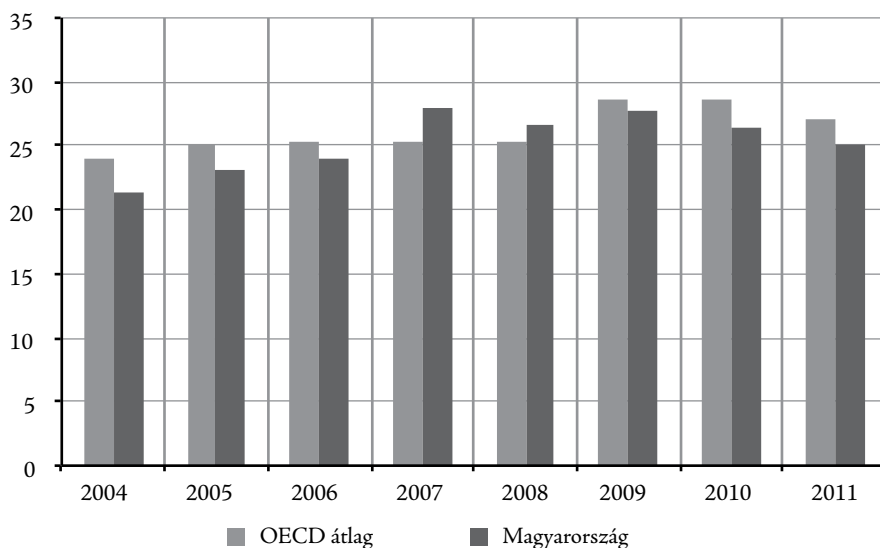
A *szakirányú továbbképzések* már megszerzett végzettségre és meghatározott szakképzettségre épülő, újabb végzettséget nem adó képzések, amelyek speciális szakirányú szakképzettséget tanúsító oklevél kiadásával zárulnak. A szakirányú továbbképzések között említést érdemel néhány szakma (pl. orvosok, jogászok, mérnökök) értelemszerűen zárt, de jól szervezett, részben működési feltételként kötelező továbbképzési rendszere.

A jellemzően 4 féléves szakirányú továbbképzéseken nem tömeges a részvétel. A hallgatók száma a 2003/2004-es tanévig lassan, de folyamatosan emelkedett (27 074 főben

csúcsosodott), 2004 óta azonban jelentősen csökkent. Valószínűleg ez visszavezethető arra az okra is, hogy a 2008-tól bevezetett mesterképzések két tanév alatt magasabb szintű végzettséget adnak, így népszerűbbek, mint az újabb végzettséget nem adó szakirányú továbbképzések. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy míg a szakirányú továbbképzésekbe a képzési területtől eltérő elővégzettséggel is be lehet kapcsolódni, a mesterképzések esetében konkrétan meghatározottak a belépéshez figyelembe vehető végzettségek, illetve a bemene-ti követelményt kreditótlással mindenképpen kompenzálni szükséges.

A szakirányú továbbképzéseken – a képzés funkciójából adódóan is – domináns, szinte kizárólagos a részidős képzési forma (3. ábra).

4. ábra A felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító részidős képzésben részt vevő hallgatók %-os aránya az OECD-átlaghoz viszonyítva



Forrás: OECD 2006-2013 adatai alapján saját szerkesztés

A felsőfokú végzettségi szintet nem biztosító (ISCED 5B) részidős képzéseken tanulók aránya az OECD-átlag szintjén (21-27% között) van Magyarországon is (4. ábra). Rendkívül magas (70% feletti) az ISCED 5B típusú képzéseken a részvétel például az Egyesült Királyságban és Svájcban, alacsony (10% alatti) Svédországban és Spanyolországban.

Felsőoktatási tendenciák 2010 után

A 3. táblázat a felsőoktatásba jelentkező és felvett hallgatók számát mutatja az elmúlt négy évben. 2013-ra a jelentkezők száma 34,5%-kal, a felvett hallgatók száma 26,5%-kal, az államilag finanszírozott hallgatók száma 21,1%-kal csökkent. A legnagyobb visszaesés a részidős hallgatóknál jelentkezik, ahol a 2013-ban felvett hallgatók száma 42,4%-kal alacsonyabb a 2010 évinél. Folyamatosan csökken a felsőoktatás állami támogatása. A 2013/2014-es tanévre 35%-kal kapnak kevesebb támogatást a felsőoktatási intézmények, mint 2010-ben.

3. táblázat A felsőoktatásba jelentkező és felvett hallgatók száma minden képzési szinten és formában

| | Jelentkezők száma összesen (fő) | Felvett hallgatók száma összesen (fő) | Felvett részidős hallgatók száma (fő) | Államilag finanszírozott hallgatók száma (fő) | Állami támogatás mértéke (e Ft) |
|---|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| 2010/2011 | 125 983 | 98 208 | 28 769 | 68 622 | 190 676 446 |
| 2011/2012 | 125 735 | 98 144 | 28 699 | 67 035 | 182 277 200 |
| 2012/2013 | 93 426 | 80 136 | 19 822 | 51 308 | 165 010 548 |
| 2013/2014 | 82 569 | 72 159 | 16 636 | 54 209 | 123 251 600 |
| Csökkenés mértéke 2013-ra 2010-hez képest (%) | 34,5% | 26,5% | 42,4% | 21,1% | 35,4% |

Forrás: Felvi 2014 és Magyar Rektori Konferencia 2013 adatai alapján saját szerkesztés

A jelentkező és felvett hallgatók számának csökkenését sokan a demográfiai tényezőkkel magyarázzák. A demográfiai tényezők ugyan éreztetik hatásukat, de egyelőre még közel sem ilyen mértékben. Néhány év múlva azonban már jelentős lesz a demográfiai csökkenés a felsőoktatásba lépők korcsoportjában is. 2016-ra 16,2%-kal csökken a 20 évesek száma, amely csökkenés még jelentősebb (24,7%-os) lesz 2020-ra.

Az elmúlt évek hallgatói létszámának csökkenését sokkal inkább az oktatáspolitikai változások okozzák.

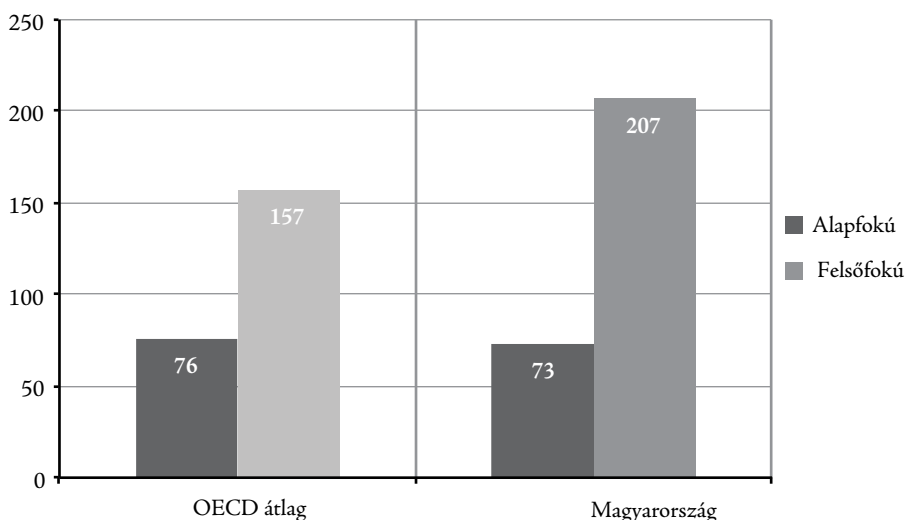
Az európai oktatáspolitikai gondolkodást alakító „Gondoljuk újra az oktatást” stratégia leszögezi, hogy 2020-ig várhatóan 34%-ra emelkedik a felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások aránya a 2010 évi 29%-ról. Ugyanebben az időszakban 23%-ról 18%-ra csökken azoknak a munkahelyeknek, munkaköröknek az aránya, ahol elegendő az alacsonyabb iskolai végzettség. Kiemeli a transzverzális készségek fejlesztésének szükségességét, amelyek felkészítik az egyéneket a változatos és kiszámíthatatlan viszonyokhoz való alkalmazkodásra (European Commission, 2012). Ezzel összefüggésben – és jórészt ellentétben – nálunk a következő tendenciák ismerhetők fel a felsőoktatásban: bizonytalan és kiszámíthatatlan felsőoktatási környezet, folyamatosan változó oktatáspolitikai elképzelések, csökkenő kerszámok, 16 szakon irreálisan magas ponthatár az államilag finanszírozott helyekre történő bekerüléshez. Ezekről a problémákról elég sok szó esik a szakmai diskurzusban, de a mindennapokban is, ugyanakkor kimaradt a közbeszédből, hogy több alapszak esetében a bejutás feltételül szabták az emelt szintű érettségit. Érinti ez azokat a felnőtteket, akik munka mellett szeretnének jelentkezni a felsőoktatásba, levelező tagozatra, és még a két-szintű érettségi bevezetése előtt fejezték be a középiskolát. Ha valaki most 30-40 évesen akar belépni bizonyos alapszakokra, akkor először legalább egy tantárgyból emelt szintű érettségit kell tennie ahhoz, hogy meg tudja kezdeni az alapszakos tanulmányait. Vajon mekkora annak az esélye, hogy ezt vállalni tudják egy olyan érettségi rendszerben, amelyben nem tanultak és nem vizsgáltak? Ez a döntés súlyosan korlátozza a tanuláshoz való jogot és hozzáférést.

A bekerülési esélyek korlátozása a felsőoktatásban tovább csökkenti az oktatási rendszer képességét arra, hogy kielégítse az egyre nagyobb és egyre változatosabb tanulási igényeket.

A felsőoktatás pozitív gazdasági és társadalmi hatásainak elemzése külön tanulmányba kívánkozik, ugyanakkor egy adatot érdemes itt szerepeltetni. Míg az OECD-országokban

a felsőfokú végzettségűek átlagosan másfélszer többet keresnek a középfokú végzettségűeknél, addig Magyarországon több mint kétszeres a felsőfokú végzettségűek kereseti előnye (5. ábra). Ezzel az adattal Chile és Brazília után a harmadik helyen vagyunk az OECD-országok között. A tanulás tehát jövedelmező befektetés, hazánkban a tanulásba fektetett összeg magas hozammal jár az egyén számára.

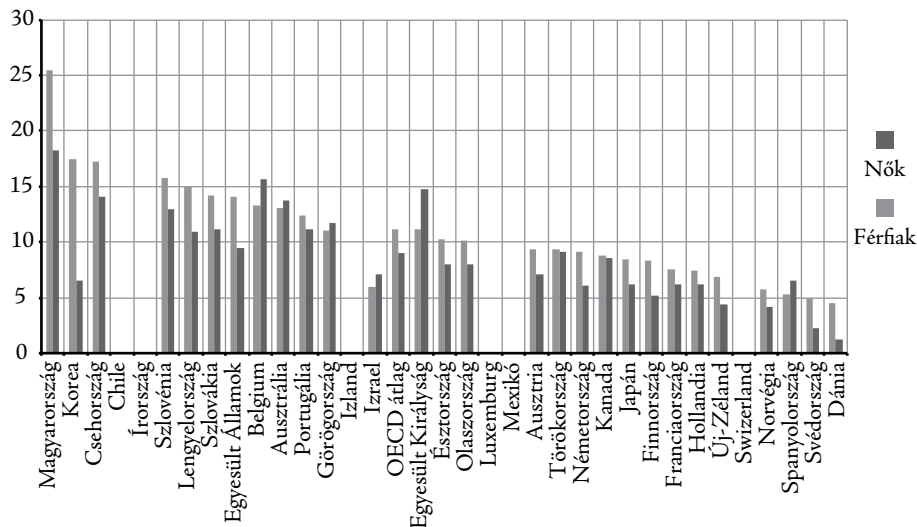
5. ábra Diplomás prémiumjövedelem az érettségizettekhez képest 2011-ben (%)



Forrás: OECD 2013:100 alapján saját szerkesztés

A felsőoktatás egyéni hasznán kívül érdemes megvizsgálni a társadalmi hasznosságát is. A felsőfokú végzettség minden országban magasabb jövedelmi előnyöket hordoz, de Magyarországon ez a különbség kiemelkedően magas. A felsőoktatás társadalmi (közösségi) belső megtérülési rátája Magyarországon a legmagasabb az OECD-országok között, a férfiak esetében 25,4%, a nők esetében 18,2% (6. ábra), mindkét esetben több mint kétszerese az OECD-átlagnak.

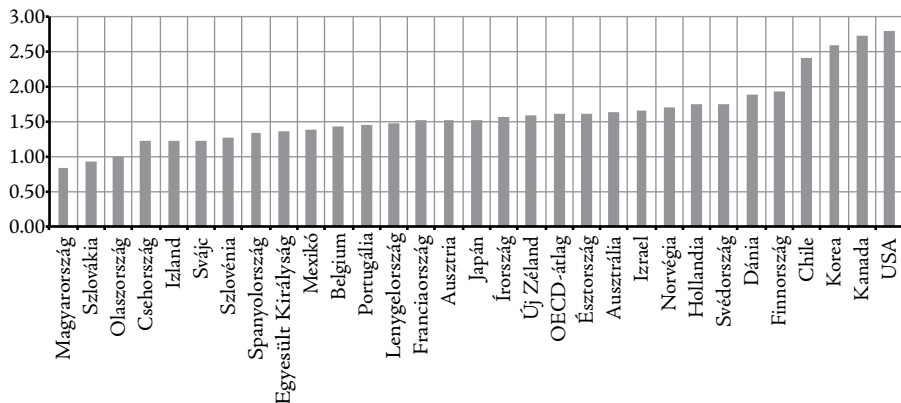
6. ábra A felsőoktatás társadalmi belső megtérülési rátája az OECDországokban 2009-ben (%)



Forrás OECD 2013: A7.4a és A7.4b táblázat adatai alapján saját szerkesztés

A magasan képzett felnőttek az alacsony szociális ráfordításokkal és a magasabb adófizetéssel, valamint a nagyobb mértékű fogyasztással gazdaságilag is közvetlenül hozzájárulnak a társadalom jólétéhez. A számadatok világosan mutatják, hogy az oktatás jó befektetés nemcsak az egyén, hanem az állam és a társadalom számára is. Olyan befektetés, amelyből a 2010-es adatok tanulsága szerint Magyarország az OECD-országok közül a leginkább profitál (OECD 2013, 132. o.), és ezt az egyéni és társadalmi hasznot viszonylag kis költségárfordítással lehet elérni, hiszen a magyar állam a GDP mindössze 0,84%-át költötte a felsőoktatásra 2010-ben, a legkevésbé az OECD-országok közül, azok átlagának kb. felét.

7. ábra A felsőoktatásra fordított kiadás a GDP arányában (%)



Forrás: Education at a Glance 2013 OECD 2013 (B2.4 táblázat alapján)

1995 és 2005 között a GDP 5,3%-át fordítottuk oktatási kiadásokra. 2005-től ez csökkenő tendenciát mutat. 2010-ben a GDP 4,6%-át költöttük az oktatási rendszerre, amely adattal az OECD 33 országa közül az utolsók voltunk (OECD 2012). 2012-ben ez az arány már csak 4,3% volt. A felsőoktatás finanszírozása 1% alá csökkent. Ha ez az arány tartóssá válik, akkor a már most is érzékelhető rendszerfenntartási problémák állandósulnak.

3. Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben részt vevő felnőttek jellemzői

A felsőoktatási felnőttképzésben résztvevők harmadik csoportját a felsőoktatási intézmények által szervezett iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben résztvevők alkotják. Az iskolarendszeren kívüli képzés résztvevői nem állnak a képző intézménnyel a nemzeti köznevelésről szóló törvényben vagy a nemzeti felsőoktatásról szóló törvényben meghatározott tanulói vagy hallgatói jogviszonyban (2013. évi LXXVII. törvény 2§ 17.). Ez a képzési forma tehát a felsőoktatási intézmény által szervezett, de a felnőttképzési törvény hatálya alá tartozó, nem hallgatói jogviszonyban szervezett képzéseket jelenti.

Az első felnőttképzési törvény (2001. évi CI. törvény) hatályossági ideje alatt, 2002 és 2013 között a felsőoktatási intézmények pozitív diszkriminációban részesültek. Ez azt jelentette, hogy amennyiben a felsőoktatási intézmények nyilvántartását vezető szerv a szakirányú továbbképzést, illetve a felsőoktatási törvény 56§ (1) bekezdésében meghatározott költségterítéses képzést folytató intézmények jegyzékét megküldte a Felnőttképzési Akkreditációs Testület (továbbiakban: FAT) számára, úgy a FAT akkreditációs eljárás lefolytatása nélkül intézményakkreditációs tanúsítványt állított ki a felsőoktatási intézmény számára (2001. évi CI. törvény 12§ (6) bekezdés). Ugyancsak akkreditációs eljárás lefolytatása nélkül kaphattak a felsőoktatási intézmények program-akkreditációs tanúsítványt, ha az Oktatási Hivatal a szakirányú továbbképzési programok és a költségterítéses képzési programok jegyzékét megküldte a FAT részére (2001. évi CI. törvény 19§ (6) bekezdés). A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXCI. törvény 11§ (4) bekezdése is rögzítette, hogy „a felsőoktatási intézmény az alapító okiratában foglaltak alapján – a felnőttképzési törvényben meghatározott intézményi akkreditáció nélkül – vehet részt a felnőttképzésben”. A 2011. évi CCIV. nemzeti felsőoktatásról szóló törvény jogfolytonosságot biztosított, a 3. § (4) bekezdés szerint „a felsőoktatási intézmények az alapító okiratukban foglaltak alapján – a felnőttképzésről szóló törvényben meghatározott intézményi, valamint a képzési programjukban szereplő képzések esetében program-akkreditáció nélkül – vehetnek részt a felnőttképzésben. A felsőoktatási intézmények, valamint a képzési programjukban szereplő képzések – a felnőttképzési törvényben meghatározott bejelentési eljárást követően – akkreditált intézményeknek, valamint akkreditált programnak minősülnek”.

Ennek megfelelően a felsőoktatási intézmények akkreditált felnőttképzési intézményeknek minősültek, és élvezhették ennek minden előnyét, például a felnőttképzési programok állami vagy európai uniós támogatását. Ezen kívül a felsőoktatási intézmények a velük felnőttképzési szerződéses jogviszonyban álló résztvevők számára alanyi jogon szervezhettek államilag elismert szakképesítés megszerzésére irányuló szakmai vizsgát. Ezt a pozitív helyzetet – a későbbiekben részletezett – 2013-as felnőttképzési törvény megszüntette.

A felsőoktatási intézmények számára biztosított előnyök ellenére a felsőoktatás sosem tudta kihasználni a felnőttképzésben rejlő lehetőségeket. Míg kis magánvállalkozások profitálni tudtak a felnőttképzés szervezéséből, addig a személyi és tárgyi feltételekben bővel-

kedő felsőoktatási intézmények a felnőttképzési piac töredékén voltak jelen, és a vállalatok által szervezett, tervezett képzésekben alig játszottak szerepet.

A felnőttképzési rendszer pedig mind minőségében, mind mennyiségében ugyanolyan nagy rendszer, mint a szakképzési vagy a felsőoktatási rendszer. 2013 augusztusában – a felnőttképzési intézmények elektronikus nyilvántartása szerint – 10.303 felnőttképzési intézmény biztosította a rendszer működését, ebből 1.595 volt akkreditált. Az Országos Statisztikai Adatszolgáltatási Program adatai szerint 2011-ben 720.460, 2012-ben 590.249, 2013-ban 748.962 felnőtt vett részt iskolarendszeren kívül szervezett általános, szakmai vagy nyelvi képzésben. Ezek a számok – bár elmaradnak az európai uniós átlagtól, valamint a hazai demográfiai és foglalkoztatási viszonyok által indokolt szinttől – semmiképpen nem tekinthetők elenyészőnek, az aktív korú (15–64 éves) népesség (2013-ban 6,67 millió fő) 10%-áról van szó. A statisztikai adatszolgáltatás hiányosságai miatt feltételezzük, hogy a valós részvételi adat ennél is magasabb, évente kb. 800 ezer főre lehet becsülni az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben résztvevők számát.

4. táblázat A felnőttképzésben résztvevők száma a képzés jellege szerint (fő)

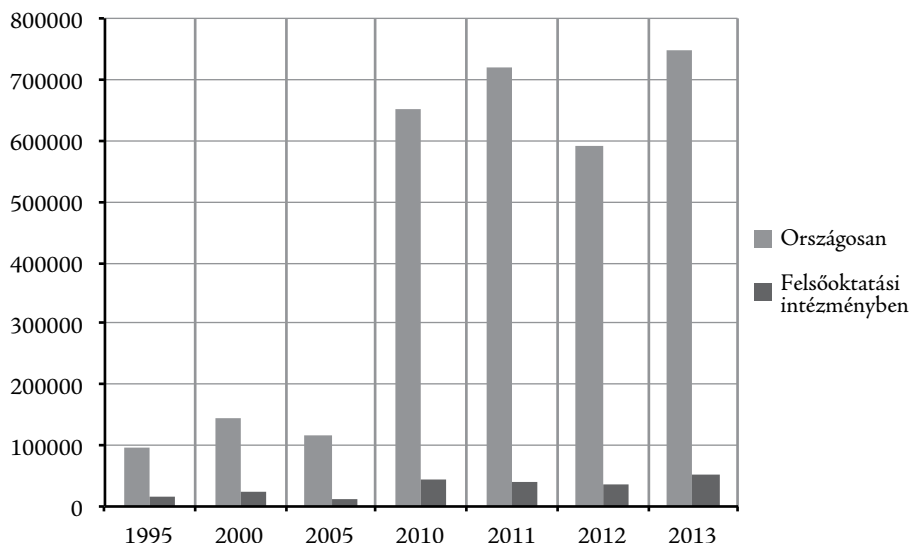
| A képzés jellege | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Állam által elismert, OKJ szakképesítést adó | 106 553 | 113 851 | 112 919 | 152 017 |
| Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges, nem OKJ szakképesítést adó | 54 904 | 51 937 | 51 602 | 56 594 |
| Szakmai továbbképző | 229 629 | 246 948 | 212 694 | 208 505 |
| Hatósági jellegű képzésre felkészítő képzés | 42 855 | 48 052 | 43 550 | 51 256 |
| Nyelvi képzés | 96 634 | 95 673 | 68 376 | 128 219 |
| Általános felnőttképzés | 76 635 | 77 469 | 61 196 | 85 602 |
| Informatikai képzések | 31 724 | 68 548 | 26 085 | 46 308 |
| Egyéb képzések | 13 653 | 17 983 | 11 830 | 20 461 |
| Összesen | 652 587 | 720 460 | 590 249 | 748 962 |

Forrás: OSAP 2010–2013 alapján saját szerkesztés

A 4. táblázat adatai alapján az elmúlt években a felnőttkori tanulás leginkább szakmai továbbképzésekben valósult meg (a felnőttképzésben résztvevők 27–36%-a tanult szakmai továbbképző tanfolyamokon). Jelentős a részvétel az államilag elismert, azaz az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakképesítések megszerzésére irányuló képzésben (évente 16–22%). Népszerűek a nyelvi (13–18%), valamint az általános képzési programok is (11–12%).

2013-ban a 66 felsőoktatási intézményből 48 rendelkezett felnőttképzési intézményi akkreditációval. A 48 intézmény az utóbbi négy évben az átlagosan 700 ezer, képzésben résztvevő felnőttből körülbelül 40–45 ezer főt képzett. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatás felnőttképzési részesedése 5-6%-os.

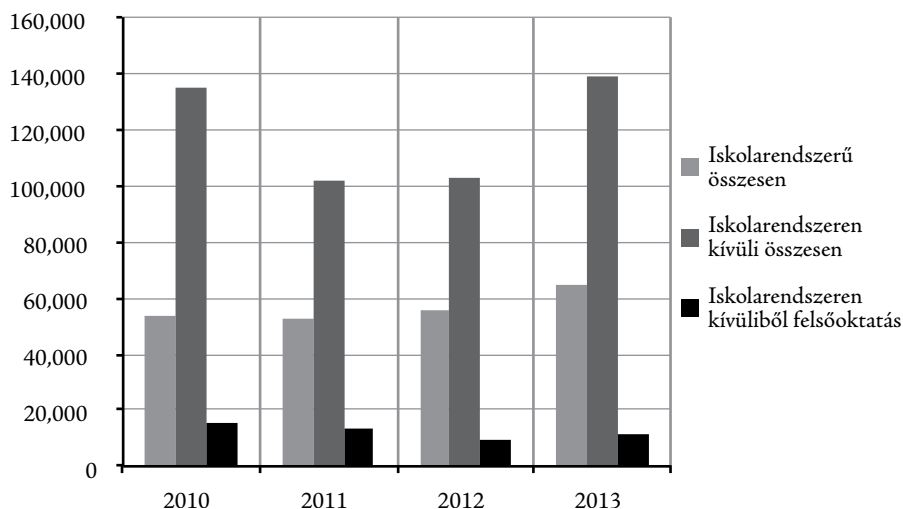
8. ábra Az iskolarendszeren kívüli képzésben résztvevők száma (fő)



Forrás: OSAP 1995–2013 alapján saját szerkesztés

Kevésbé ismert adat, hogy felnőttképzésben, azaz iskolarendszeren kívüli képzésben minden évben több mint kétszer többen szereznek államilag elismert OKJ-s szakképesítést, mint iskolarendszerű képzésben, azaz szakiskolában, szakközépiskolában (9. ábra). A felsőoktatás részesedése azonban ezen a területen is rendkívül csekély, 10% alatti.

9. ábra OKJ-s szakképesítést szerzők száma (fő)



Forrás: OSAP 2007–2013 és Emberi Erőforrások Minisztériuma 2013 alapján saját szerkesztés

A jogi szabályozásból adódó idilli állapot az új felnőttképzési törvény hatályba lépésével megszűnt a felsőoktatási intézmények számára. A 2013. szeptember 1-jén hatályba lépett 2013. évi LXXVII. új felnőttképzési törvény alapjaiban változtatta meg a felnőttképzés korábbi működési feltételrendszerét. A legjelentősebb különbség, hogy az új szabályozás nem terjed ki a felnőttképzés teljes palettájára. Az állam azokat a területeket kívánta szabályozni, amelyekért szakmai vagy pénzügyi garanciát vállal. Így az új törvényi szabályozás egyszerre teremt meg – a törvény hatálya alá tartozó OKJ-s, általános nyelvi és más támogatott képzések esetében – a szigorúan szabályozott, a – törvény hatálya alá nem tartozó képzések esetében pedig – a liberalizált felnőttképzési piacot.

A másik jelentős változás, hogy az eddigi kétszintű működés (nyilvántartási szint és akkreditációs szint) megszűnt, az új törvény hatálya alá tartozó képzések esetében a felnőttképzési tevékenység csak hatósági engedély birtokában kezdhető meg. Az új rendszerben új elemként jelenik meg a hatósági engedély, a képzési program előzetes minősítése, a szakmai és nyelvi programkövetelmény, a vagyoni biztosíték, az előzetes tudás kötelező mérése.

Az új törvény nem biztosít előjogokat a felsőoktatási intézmények számára. A felnőttképzési törvény 2013. szeptember 1-jei hatállyal módosította a felsőoktatási törvény 3. § (4) bekezdését az alábbiak szerint: „a felsőoktatási intézmények az alapító okiratukban foglaltak alapján – a felnőttképzésről szóló törvény szerint – vehetnek részt a felnőttképzésben (2013. évi LXXVII. törvény 37. §).

Eszerint a felsőoktatási intézmények más felnőttképzést folytató szervezetekkel azonos feltételek mellett szervezhetnek felnőttképzési tevékenységet. Amennyiben a törvény hatálya alá tartozó OKJ-s, általános nyelvi, vagy egyéb támogatott képzéseket kívánnak indítani, azt csak hatósági engedély birtokában tehetik meg. A törvény hatályán kívül eső képzéseket pedig szabad piaci szolgáltatásként nyújthatják.

Következtetések

A magyar felsőoktatás jellemzően csak a fokozathoz vezető képzési utakra koncentrál. Az akadémiai vonulaton kívül eső felnőttképzés nem stratégiai kérdésként, hanem egyfajta „kiegészítő”, többletbevételt teremtő tevékenységként jelenik meg a felsőoktatási intézmények tevékenységében. Rossz beidegződés, hogy a felsőoktatás szervezeti kultúrájába nem fér bele a felnőttképzés. Pedig az expanzió fontos és elismerésre méltó területe lehet. A konkrét munkahelyi követelményekhez kapcsolódó részképzések, rövid idejű szakmai képzések biztosíthatják leginkább a képzettség és a munkakör közötti megfelelést, harmóniát. Egyelőre azonban nagy kihívást jelent a felsőoktatás számára, hogy képessé váljon a rendkívül változatos, időben is gyorsan változó egyéni és munkaadói igények kielégítésére. Ez attitűdváltozást, több gyakorlatiasságot és másféle oktatói felkészültséget kíván.

IRODALOM

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA (2013): *Statisztikai tájékoztató – Oktatási évkönyv 2011/2012, 2012/2013*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

EUROPEAN COMMISSION (2006): *Classification of learning activities – Manual*. Luxembourg,

European Commission. Letöltés: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-BF-06-002/EN/KS-BF-06-002-EN.PDF (2014.04.24.)

EUROPEAN COMMISSION (2012): *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-*

- economic outcomes*. Strasbourg, European Commission. Letöltés: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf (2014.02.10.)
- FARKAS ÉVA (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. typiArt Médiaműhely Kft., Pécs.
- FELVI (2014): *A felsőoktatásba jelentkezők és felvettek számának alakulása 2010 és 2013 között* Letöltés: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=1 (2014.03.10.)
- GARAI ORSOLYA (2014): *Felnőttoktatás-e a részidős képzés?* In: Kiss László (szerk.): *A felsőoktatás szociális dimenziója. Az EUROSTUDENT V magyarországi eredményei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. Megjelenés előtt.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2003): *Szolgáltatások jegyzéke*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2013): *A felsőoktatásban való részvétel adatai*. Letöltés: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html (2014.02.10.)
- MAGYAR REKTORI KONFERENCIA (2013): *Felsőoktatási elvonások*. Letöltés: <http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2013/02/Fels%C5%91oktat%C3%A1si-elvon%C3%A1sok-2008-20131.pdf> (2014.02.10.)
- MONDOLAT IRODA (2011): *„Minőségfejlesztés a felsőoktatásban”* TÁMOP-4.1.4-08/1-2009-0002 Európai Unió forrásból megvalósuló projekthez kapcsolódóan Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés. Kutatási jelentés. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- OECD (2006-2013): *Education at a Glance 2006 és 2013 közötti kötetei*. OECD Indicators. OECD Publishing.
- OECD (2012) *Education at a Glance 2012*. OECD Indicators. OECD Publishing.
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013*. OECD Indicators. OECD Publishing.
- OSAP (2010-2013): *A felnőttképzésben résztvevők adatai*. Letöltés: <https://statisztika.nive.hu/> (2014.01.20.)
- OSAP (1995-2013): *A felnőttképzésben résztvevők adatai*. Letöltés: <https://statisztika.nive.hu/> (2014.03.20.)
- OSAP (2007-2013): *Felnőttképzésben OKJ-s végzettséget szerzettek száma*. Letöltés: <https://osap.nive.hu> (2014.01.09.)
- POLÓNYI ISTVÁN (2012): *Állkreditek – áldiplomák? Iskolakultúra* 10. szám. 3-10.
1995. évi CXVII. törvény a személyi jövedelemadóról
2001. ÉVI CL. TÖRVÉNY a felnőttképzésről
2005. ÉVI CXXXIX. TÖRVÉNY a felsőoktatásról
2007. ÉVI CII. TÖRVÉNY a szak- és felnőttképzést érintő reformprogram végrehajtásához szükséges törvények módosításáról
2011. ÉVI CCIV. TÖRVÉNY a nemzeti felsőoktatásról
2011. ÉVI CXC. TÖRVÉNY a nemzeti köznevelésről
2013. ÉVI LXXVII. TÖRVÉNY a felnőttképzésről

A tömegesedés és a hazai intézményi menedzsment

A tanulmányban a tömegesedés hatását vizsgálom, hogyan hatott a honi intézményi menedzsmentre. A tömegesedés hatásait részint a finanszírozás (gazdálkodás), részint az intézményi vezetésen keresztül tanulmányozom, amely hatások – úgy vélem – e fogalmak segítségével jól leírhatóak.

Mindenekelőtt kérdés, hogy a tömegesedéssel miért is kell(ene) változnia az egyetemeknek-főiskoláknak. Ehhez tekintsük át – *Kozma* (2004) nyomán – *Clark* (1983) trianguláris tipológiáját. A táblázatban az önkormányzati működés helyett a civil szervezeti jelleget emeltem ki, így az alapkonzfigurációnak az egyesületet vélem. Az önkormányzati működés az egyesület sajátja, a kiindulásnak tekintett szervezeti forma számos rokon vonást mutat az egyesületekkel, ahhoz áll leginkább legközelebb.

1. táblázat A felsőoktatás szervezeti típusai

| Szervezet típusneve | EGYESÜLET | HIVATAL | VÁLLALKOZÁS |
|------------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------|
| Koordináció | Etikai | Bürokratikus | Piaci |
| Bekerülés módja | Próba | Jogosultság | Tandij |
| Hallgató státusza | Tanítvány | Ügyfél | Fogyasztó |
| Oktató státusza | Tudós | Tanár | Alkalmazott |
| Vezetés módja | Választott | Kinevezett | Szerződött |
| Finanszírozás módja | Vágyon | Költségvetés | Piac |
| Adminisztráció jellege | Titkár (kancellár) | Kvesztor (hivatalnok) | Burzárius (menedzser) |

A tömegoktatás talán abban különbözik leginkább a klasszikus felsőoktatástól, hogy a felsőoktatási intézmények nem (csupán) és nem elsősorban az oktatók-hallgatók speciális igényeit kívánják lefedni, amennyiben azok célja – tanítványként és tudósként – a tudomány szerete és az abban való elmélyülés. A tömegoktatásban a felsőoktatásbeli részvétel az oktatók és hallgatók részéről egyaránt elsősorban munkaerő-piaci hasznosságmaximalizálásuk, előbbieknél azonnali, utóbbiaknál a jövőbeni.

Fentiekből következően a menedzsmenttel kapcsolatos megfontolások is annak megfelelően változnak, hogy a változások a bürokratikus, vagy a piaci koordináció irányába tolják el a szervezetet. *Polónyi* (2012) nyomán veszem sorra a változásokat a tömegoktatás hazai megjelenésétől.

A finanszírozás

A tömegoktatással az intézmények mérete szerfelett megnövekedett, a hajdani néhányteremű (szakos) egyetemeken esetenként több száz szakot és kutatási programot menedzselnek. Ennek megfelelően az intézmények is rendkívül sokszínűvé váltak. A legkülönbözőbb érdeklődésű, felkészültségű hallgatóknak kínálnak programokat. Ebből következően a viszonylag homogén felsőoktatás inhomogénné vált, ezért (papíron) 1996-ban áttértek a paraméterezett finanszírozásra, a korábbi tárgyalásosról. A tárgyalásos, vagy másképpen bázisfinanszírozás lényege, hogy közvetlenül a költségekről folyik a vita. Az információs aszimmetria következtében a tárgyalásos finanszírozás legnagyobb hátránya, hogy a költségvetési korlát felpuhul, először az intézményen belül, majd az ágazatban. A puha költségvetési korlát ellenszere ebben az esetben a stabilitás és az egyszerű szervezetet kívánó, kevéstermékessé szolgáltató. A nehezen változó környezetben az intézményi lobbierő kisebb, mert a finanszírozó elég sokat tud az intézményről, továbbá kevés a paraméter és ritkán változik, amihez újabb finanszírozási igény kapcsolható. A tárgyalásos finanszírozást 1996-ban leváltó paraméterezett finanszírozás inputfinanszírozás volt. Ennek lényege, hogy már nem közvetlenül a költségekről folyik a vita, hanem az egyes szakok rendelkeznek bizonyos normatívákkal, melyeket elméletileg a szak átlagköltségei figyelembevételével alakítanak ki. A normatívákat megszorozva különböző paraméterekkel (hallgatói létszám, tudományos fokozattal rendelkező oktató-kutató stb.) adódik ki a támogatás összege. Ebben az esetben már a normatívákról folyik a vita, nem közvetlenül a normatívákat alkotó költségekről. A szakokhoz kapcsolt normatívák nagyobb lehetőséget adnak a további belső allokációra, és jobban a programokra koncentrálnak, mint a tárgyalásos finanszírozás. Egyben csökkentik a költségvetési korlát felpuhítására irányuló költségnyomást.

Az inputfinanszírozás tovább változott, és kiegészült néhány fontos elemmel.

- A parametrizálás egyre több tárgyalásos elemmel bővült, a fejlesztésben meghatározóvá váltak a pályázaton elnyerhető uniós források.
- Az ingatlangazdálkodás szabadabbá vált, az intézmények lényegében megkötések nélkül és hosszú távra köthettek bérleti szerződéseket. Ingatlanjaikat értékesíthették, amennyiben az azokból származó bevételeket megmaradó épületállományuk felújítására használják föl.
- A kormányzat vállalati forrásbevonást ösztönző szabályokat hozott, a felsőoktatási intézmények közvetlenül juthattak hozzá az innovációs járulék és a szakképzési hozzájárulás forrásaihoz.
- Az állam engedélyezte az (állami) felsőoktatási intézmények befektetési tevékenységét.
- A kutatásfinanszírozásban – az állami dominancia mellett – jelentős szerepet kaptak az üzleti szektor forrásai.

2010-től a finanszírozás és a gazdálkodás alapvetően megváltozott. A finanszírozási modell visszalépett a harminc-negyven évvel korábbi elvekhez, sokkal jobban közelített a klasszikus költségvetési szerveknél alkalmazottakhoz. Lényege, hogy tiltottá, vagy legfeljebb túrtté vált minden olyan tevékenység, mely a nem a bürokratikus koordináció mentén szervezett: megszűnt a szakképzési hozzájárulás és az innovációs járulék közvetlen intézményi elnyerése, a maradványokat lekötni tilos; az állami intézmények lényegében nem adhatnak el (legfeljebb le) ingatlant; vállalkozásalapításuk bonyolult engedélyezési eljárásához kötött. A képletszerű finanszírozás paravánként szolgál, a források elosztásakor az állam saját magát

és az üzleti elitet erőteljesebben kedvezményezi, mint korábban. A finanszírozás rendkívül bonyolulttá vált, helyenként a nagy felsőoktatási lobbik érdekeit képviselve.

A felsőoktatás finanszírozással kapcsolatban érdemes idézni néhány kutatói véleményt.

Halász Gábor (2012) megállapította, hogy az általános nemzetközi trendek szerint a fejlett országokban az állami felsőoktatás-politikák az intézmények gazdálkodási önállóságának, felelősségének és különösen képességének az erősítését, másfelől az állam stratégiai irányító szerepének és eszközszerének a jelentős megerősödését szolgálták. A tendenciát jól mutatja, hogy egyre több a magas szintű gazdálkodási autonómiával rendelkező intézmény, a nem állami költségvetési források aránya az intézményi bevételekben, a teljesítményalapú finanszírozást működtető országok száma, valamint azoké, ahol a kutatási támogatásokat nyílt versenyben lehet elnyerni. Az intézményi gazdálkodásról szólva rámutat, hogy az üzleties megközelítések erősödésével feleslegessé és értelmetlenné válik a hagyományos hatalmi logika alkalmazása, mely erős egyetem – gyenge kar, vagy gyenge egyetem – erős kar dichotómiában gondolkodik. Idejémtúlttá válik, mert – a felkeményedett költségvetési korlát és annak tisztelete okán – a menedzsment fő célja már nem a költségvetési korlát puhítása (vagy esetenként keményítése) a képviselt belső érdekcsoport (vagy legalább saját maga) sikeres járadékvadászata érdekében, hanem az önállóan gazdálkodó szervezeti egységek felelősségének és jogainak egyensúlyban tartása, a szakmai eredményességhez szükséges horizontális koordináció elősegítése.

Kovács Gergely (2012) tanulmányában érzékletesen mutatja be, hogy a felsőoktatás finanszírozásának változásait a vizsgált országokban követték a menedzsment változásai is. Ahogy egyre piacosabbá válik az intézmény működése, úgy változnak az állami és intézményvezetői szerepek, testületek. Fontos megállapítása, hogy a változásokhoz szükséges a megfelelő vezetői képesség (menedzsment-kapacitás) és az ennek létrejöttét támogató infrastruktúra is. Véleménye szerint a képességfejlesztés és infrastruktúra-fejlesztés legfontosabb elemei 1.) a megbízható és pontos benchmark adatok, 2.) a tényadatokon alapuló elemzés és előrejelzés, 3.) a professzionális hálózatok működtetése, 4.) felsőoktatási vezetőképző programok elérhetősége.

Ugyanakkor a hazai finanszírozással kapcsolatban azt látjuk, hogy a tárgyalásos elemek megszaporodása miatt a finanszírozás egyre inkább a tömegoktatás előtti korszak logikáját idézi. A piaci koordináció csak kismértékben erősödött, a piacról kilépni (oda belépni) továbbra is nehéz.

Robosztus, paraméterezett, kiszámítható ágazati gazdálkodási szabályok hiányában az intézményeken belül sem születtek ilyenek, vagy azokat (is) rendszeresen felülírják az intézményen belüli erőviszonyok változásával (mint ahogy az ágazati koordinátor is teszi a maga szerepében).

Ráadásul a központi elosztás normativitása szűkült. A különböző kiegészítő támogatások (kiemelt, kutató stb. címekhez kapcsolódó különtámogatások, struktúraváltási alap stb.) jelentős része a működőképesség fenntartását szolgálják. Ezek egy része ugyan elvileg valamilyen kvantitatív módszerrel leírható allokációhoz kapcsolódik, valójában tervalkuk függvénye.

A hazai felsőoktatás tömegesedése finanszírozási oldalról – a fentiek miatt – nem kényszerítette ki a menedzsment változását. Az állami felsőoktatás meghatározó viselkedési jegyei *Kornai* (1993) által piaci szocializmusnak hívott '70-es, '80-as évekbeli világhoz képest nem sokat változtak. A menedzsment fontos szerepe az intézményekben (belül és kívül) részint

a költségvetési korlát puhítása, tervalkuk kikényszerítése, továbbá jó kapcsolat fenntartása a redisztributív littel a járadékvadászathoz és az (alkalmi) elosztási koalíciókhoz szükséges mértékben és módon.

A menedzsment változásai

Az 1985 I. törvényben még egyszerre szerepel a titkár (főtitkár) és a hivatalnok (gazdasági vezető), jelezve a felsőoktatási intézmény félig egyesület, félig hivatal státusát. Az állami befolyás erős, a rektoron, rektor-helyetteseken és az említett két vezetőn kívül a dékánok is miniszteri jóváhagyással nevezhetők ki.

Az 1993-as felsőoktatási törvény – menedzsment szempontból – érzéketlen a tömegoktatás várható kihívásaira, és a hivataliból az egyesületi modell irányába tolja vissza a menedzsment-szerkezetet. A vezetők, a gazdasági vezető kivételével választottak, kiválasztásuk a belső szabályok szerinti.

A 2005-ös törvény már számos ponton szakít az egyesületi modellel, elsősorban professzionalizálási célból. Az akkorra már tömegoktatássá vált felsőoktatás tapasztalatait értékelve világossá válik, hogy az egyesületi modell színvonalas tömegtermelésre alkalmatlan – ahogy az élet többi területén is. A sokféle célrendszert egyszerre megvalósítani óhajtó szervezetben az ügyek nagy része testületi döntéssel dől el, a döntéshozó tagok – mérsékelt tájékozottságú és elkötelezettségű – munkavállalók, hallgatók. Az alkalmazott modell túlságosan hasonlít a hajdani jugoszláv öngazgató szocialista vállalatokéhoz, hogy feltételezzük: a szervezet célfüggvénye a bérjellegű juttatások maximalizálása. Az így működtetett intézmény hajlamos egyrészt a költségvetési korlát puhítására, a nem munkavállalók és vezetők igényeinek figyelmen kívül hagyására. Másrészt pedig alacsony hatékonyságra, következményeképp a szemetesláda modell-szerű döntéshozatalra (*Berde és Ványolós, 2006*), melynek alapproblémája a vezetői amatőrizmus és az állami fenntartás-és finanszírozás előidézte felelőtlenség. A probléma kezelésére a következő szabályozási elemeket vezették be:

- ♦ az azonnali munkavállalói haszonra törekvés ellensúlyaként, a stratégiai tervezés erősítésére intézményfejlesztési tervek készítését írták elő,
- ♦ a rektor hatáskörét megerősítették, az akkori tendenciáknak megfelelően vezetői munkakörként próbálták definiálni, a különböző testületeknek véleményezési joguk maradt az egyéb vezetői kinevezésekben,
- ♦ a decentralizált működés, az önállóság és felelősségvállalás kiteljesedése érdekében a szénatási hatásköröket széles körben, a rektori munkáltatói jogokat teljes egészében átruházhatóvá tették,
- ♦ a hároméves megállapodások rendszerével megpróbálták intézményi teljesítményszereződések kötni,
- ♦ a gazdálkodás liberalizációjával kívánták a vezetői érdekképviseleti magatartást csökkenteni, a vezetőket inkább (a szervezet működtetésével kapcsolatos) döntési szerepekre rávenni.

2010-től fordulat következett be a fenntartó és az intézmények viszonyában, mert az üzletes menedzsment-eszközök egyértelműen kudarcot vallottak. A 2010-ben az ún. státustörvényt hatályon kívül helyezték, az alkalmazott forprofit technikákat többnyire más jogszabályokból is száműzték. Ennek okai sokrétűek.

A szakirodalomban említett „enabler”, „regulator” állam működési alapjainak megteremtéséhez hozzáértő, az adott ágazat ügyeiben elmélyült szakemberek szükségesek, akik első-sorban kvantitatív módszerekre alapozzák döntéseiket. A szemlélet idegen a költségvetési szervek menedzselésének hazai gyakorlatában. Jóval gyakoribb az érdekcsoporti harcokon alapuló, a hipokrita parazitizmus¹ (Sajó, 2008) jegyeit magán viselő magatartás. A fenntartó és a fenntartott intézmények egyike sem kívánta a piaci koordinációt, hiszen az alapvetően ellentétes járadékvadász törekvésekkel. Ennek megfelelően az alkalmazott eszközök (felhatalmazás, szerződések, motiváció stb.) nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Paravánként szolgáltak ahhoz, hogy az egyes intézmények közérdeknek tüntethessék fel saját működésüket, azok vezetői saját érdekeiket. A rektori fizetések körül kialakult mizéria és a kapcsolódó szerény vezetői teljesítmény (valamint az állami szférára mindenkor jellemző irigység) miatt a fenntartói képviselők azt a következtetést vonták le, hogy az intézményi vezetők a profitorientált szervezetekben használt menedzsment-eszközöket (érdekeltségek) a menedzseri önállóság növekedéséhez, a közösségi érdek érvényesítésének álarca mögé rejtett, járadékvadász önérdékkövetés megkönnyítéséhez és a vezetői pozíciók stabilizálásához használták fel.

A szereplők mindegyike úgy érezte, úgy érzi, hogy talán felesleges is az egyetemeket-főiskolákat szofisztikált, szerződéses kapcsolatokra épülő államműködéssel irányítani. Az irányító szervek úgy vélik, hogy az egyértelmű alá- és fölérendeltség helyetti, mellérendelt viszonyok gyengék. Nekik nincs elég szellemi erejük (az üzleties megközelítések elméletében és gyakorlatában járatlanok) és motivációjuk (a fenntartó is nonprofit, azaz gyengén motivált) a megfelelő teljesítménymenedzsment-rendszerek működtetéséhez, az intézmények ugyanakkor már elég gyakorlottak ahhoz, hogy a pongyolán megfogalmazott szabályok alól kibújhassanak, bármilyen felelősségre vonást elkerüljenek. Ezért a bizalomra, közös értékekben hívó, hosszú távú elképzelésekre alapozott kapcsolat kevésbé hatékony, mint a szankciókra, egyoldalú, nem magyarázott elhatározásokra, állandó fenyegetettségre épülő „hagyományos” modell.

Az intézmények ugyanakkor úgy tartják, hogy szükségtelen jogaik-kötelességeik átlátható rendszerbe foglalása, mert kialakított érdekkijáró rendszerük, „kiharcolt” kedvezményeik, ágazati jogszabályokban „elintézett” kiváltságaik nagyobb előnyöket rejtjenek. Az állami drasztikus beavatkozásokról (elvonások, zárolások, különböző tiltások-korlátozások stb.) eddig sem a jogszabályok védtek meg őket, hanem ügyüknek megnyert tisztviselőkből álló információs rendszerük, az idejében megszervezett ellencsapások, háttéralkuk, a kialakított „kocsonyás” viszonyok.

Amennyiben – a korábban írtaknak megfelelően – az egyetem alapkonfigurációjának az egyesületet, mint civil szervezetet tekintjük, akkor a szervezeti életciklus-modell (Heimerl és Meyer, 2002, 261. o.) magyarázatával is élhetünk. Csábítóan hatott, hogy az egyetemek az egyesületi alpműködést meghatározó pionír fázisból (többé-kevésbé a Handy-féle hatalomkultúrával leírható viselkedési modell) a differenciáló fázist (nagyjából a hivatali ethoszt hozó bürokratikus koordinációt) átugorva, rögtön az integrációs fázisba (mely a decentralizáltsággal, stratégiai menedzsmenttel, csapatszellemmel írható le) lépjenek.

¹ A hipokrita parazitizmus azt jelenti, hogy az államműködés során az azzal kapcsolatba lépő társadalmi szereplők, beleértve az állampolgárokat is, igyekeznek informális előnyöket szerezni az ebben hallgatólag együttműködő államtól, illetve igyekeznek az ilyen előnyszerzési helyzeteket állandósítani. Ehhez a fennen hirdetett, de kijátszott (olykor eleve kijátszásra szánt) normák csak paravánként szolgálnak.

A szervezeti életciklus-modell szemszögéből ez nem lehetséges, mivel a szervezetek fejlődéséhez krízis szükséges. Optimális esetben a differenciáló ciklusban addig maradnak a szervezetek, míg a túlszervezettség jelei meg nem jelennek. Az elmélet szerint az integrációs és asszociációs fázisban feltehetőleg a pionír (kezdeti) fázis értékeitől való eltávolodás játszik döntő szerepet. A magyarázat tehát az, hogy a rendszerváltás után az egyesületi működésbe visszatolt egyetemi szervezet kudarcára (ami alulszervezettségben, a hatalmi harcokban, a túlterheltségben, a motiváció alábbhagyásában és az elégedetlenség növekedésében nyilvánul meg) a bürokratikus koordináció a válasz, a piaci koordináció ideje akkor jön el, amikor ennek krízise (túlszervezettség, megmerevedés, szekciókban való gondolkodás és túl hosszú döntéshozatal) nyilvánvaló és tarthatatlan. A sikertelen piacosítási kísérletben minden bizonnyal az is szerepet játszott, hogy 1.) a felsőoktatásban az állami finanszírozás szerepe mindvégig meghatározó maradt, 2.) a szemetesláda-modellnek megfelelően a felsőoktatás rendre odáig jut, hogy vezetői nem tudják, hogy mit nem tudnak, ezért a felsőoktatás soha nem volt kitéve paradigmaváltást hozó kríziseknek.

A fordulat lényegében visszatérés a piaci szocializmus menedzsment-elveire és technikáikhoz.

A menedzsment kialakításának alapfeltételezése, hogy tulajdonosi jogokat gyakorló politikai döntéshozók hatalmi helyzete és a hierarchia által elősegített beavatkozási lehetőség bizonytalanná teszi a posztokat, korlátozza a rektorok diszkrecionális elhatározásait (azaz a piaci kockázat csökkenését a politikai kockázat növekedése ellentételezi) (Voszka, 2005). Azt feltételezi, hogy a rektorok (általában a vezetők) fő célja a munkavállalók érdekképviselése, a költségvetési korlát puhítása.

- Bizalmatlanságra épül, elveti a decentralizált működés felelősségvállalásból, önállóságból származó előnyeit. Helyette a feladat végrehajtásának biztonsága kerül középpontba (ami eleve furcsa olyan szervezetnél, mely az alsóbb szinten lévő munkatársak kreativitására épül). Például ennek elvére építve a szenátus hatáskörei csak kevés kivétellel átruházhatók.
- Jogszabály kötelezővé teszi a kari tagozódást és – a korábbiaknak megfelelően – definiálja azt az intézethez és a tanszékhez hasonlóan.
- A bizalmatlanság megjelenik az ágazati menedzselésben is, mert egyszerre három tárca is részt vesz a fenntartói jogok gyakorlásában. Ezek együttműködésére először a Gazdasági Tanácsok szolgáltak, majd különböző jogszabályi együttműködési kényszerek váltották ki őket.

A hierarchiára és lojalitásra épülő szervezeti kultúra méginkább politikai szervezetté teszi az egyetemeket-főiskolákat, azaz az üzleties gondolkodás helyébe a közösségi döntés igazsága lép:

- A magasabb vezetők kiválasztásánál nem előírás, hogy a gazdálkodás- és szervezéstudományok területén bármilyen (nemhogy legalább mesterfokozata) végzettsége legyen, a rektoroknak a törvényben előírt „vezetési ismeretek”-ről bizonyosságot nem kell tenniük.
- Az államháztartási törvény végrehajtására írt kormányrendelet módosítása nyomán a gazdasági vezetőknek sem kell szakirányú végzettséggel rendelkeznie.
- A rektorok kiválasztása átkerült a – szenátus javaslatára, döntése helyett – fenntartó hatáskörébe, ugyanakkor a kiválasztás szempontjai (továbbra) sem nyilvánosak.
- A gazdasági (és belső ellenőrzési) vezető kiválasztása a fenntartó(k) diszkrecionális döntése, szintén nem nyilvános szempontok alapján.

Az ágazati (fenntartói) felsőoktatás-menedzselés utóbbi évekbeli jellemzőivel – a felsőoktatási autonómia kapcsán – Kováts (2013) és Deák (2013) részletesen foglalkozott. Megállapításaikból kitűnik, hogy a közvetlen kormányzati beavatkozásokat, a bürokratikus koordináció növelését egyikük sem tartja helyes és kívánatos útnak. Érdekesség, hogy munkájukban mindketten alaposan és igényesen érvelnek közismert, általános közgazdasági alapigazságok (például a decentralizáció erényei, az állami beavatkozás piacgazdasági alapelvei) mellett. Erre nyilvánvalóan azért van szükség, mert a felsőoktatás aktorainak többsége személyes tapasztalatait és megérzéseit alapján formál véleményt, nem mélyülve el az oktatáspolitikai, az oktatás-gazdaságtan irodalmában.

Ha megvizsgáljuk a hazai állami egyetemek szervezeti felépítését és vezetőit, azt állapíthatjuk meg, hogy a BME kivételével mindegyik funkcionális szervezeti felépítést alkalmaz, ami azt jelenti, hogy elsősorban a bürokratikus koordinációt tekinti fő motivációnak, ezért nem választja el a stratégiai menedzsmenetet az operatív feladatoktól. Egyetemi szervezetben a különböző felsővezetők a belső érdekcsoportok ágensei (mert onnan jönnek és oda térnek vissza, – a vevői, fenntartói hatás gyenge). Az alaptevékenységi (oktatás-kutatás) fejlesztések ugyanakkor jellemzően nem fenntartói, vevői, megrendelések alapján, hanem munkatársi kezdeményezésre zajlanak. Mindez azt jelenti, hogy a funkcionális vezetők feladata a belső érdekcsoportok kiszolgálása. „Nempiacos” (nem keresleten-kínálaton, hanem politikai döntéseken alapuló) környezetben elsőrendű érdek, háttérbe szorítja minden más érdekelt igényét.

Az egyetemek, főiskolák rektor-helyettesei, dékánjai (vonalbeli vezetői) mindegyike vezető oktató (egyetemi-főiskolai tanár, docens), közöttük elenyésző számban található olyan személy, aki a gazdálkodás- és szervezéstudományok területén végzettséggel rendelkezik, és nem oktatói munkaköréből fakadóan került vezetői posztra. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a vezetésben a legfontosabb a vezető iránt érzett bizalom, hogy az illető az „egyesület” régi, magas státusú tagja legyen.

A kancellári modell

Lényegében a (piaci) szocializmus-menedzsmenet elveihez és technikáihoz nyúl vissza a kancellári modell. A mellette felsorakoztatott érvek indoklása nem túl mély – professzionális menedzsmenet szükségessége, ezzel azt feltételezve, hogy ilyen nincs a felsőoktatásban, miközben például a gazdasági és belső ellenőrzési vezetők kinevezése már évek óta a fenntartó diszkrecionális döntése. Azzal együtt, hogy a kancellárrá váláshoz sem szakirányú (menedzseri) felsőfokú végzettség, sem nyelvtudás, vagy releváns vezetői tapasztalat nem szükséges, és összeférhetlenségi szabályok (nála) sem korlátozzák foglyul ejtését. A hazai kancellári modell valójában az intézményi menedzsmenet amatőrizmusának és felelősség nélkülségének konzerválása.

A modell feltételezése, hogy a felsőoktatás bonyolult viszonyrendszere egyszerű eszközökkel menedzselhető. Pusztán egy kiválasztott, és az intézményi érdekcsoportoktól független vezető megoldja a hatékonysági problémákat. A professzionális menedzsmenet megértéséhez a felsőoktatásban a vezetési szinteket az alábbiak szerint csoportosíthatjuk:

- Technikai szintű vezetők (nagyobb tanszékek szakcsoportvezetői, kisebb tanszékek vezetői, kisméretű szervezeti egységek vezetői); a közvetlen beosztottak irányítását végzik a minél jobb oktatás, kutatás, hallgatói kiszolgálás, karbantartás, könyvelés stb. érdekében;
- Középvezetők (nagyobb tanszékek vezetői, dékánhelyettesek, kisebb karok dékánjai, műszaki osztályok vezetői, tanulmányi hivatalok igazgatói, könyvtárigazgató, pénzügyi igazgató stb.); az adott szolgáltatáshoz normákat, terveket, projekteket készítenek;

- Felsővezetők (közalkalmazotti szóhasználatnál magasabb vezetők), a dékánok, a rektorok, a rektorhelyettesek, a gazdasági vezetők, a főtitkárok) stratégiai tervek, átfogó szabályokat készítenek (és ezek végrehajtását felügyelik), mindezekkel a környezeti kihívásokra reagálnak.

A felsőoktatás professzionális menedzsment-rendszerének kialakítása tehát azt jelenti, hogy a vezetés különböző szintjein egyaránt megfelelő szakemberek dolgozzanak.

Az alábbi táblázat (szándékoltan sarkos megfogalmazásokkal) a hagyományos költségvetési szervként működő felsőoktatási intézmény, és a modern egyetem szervezeti magatartása közötti különbséget mutatja be.

2. táblázat A klasszikus költségvetési szervként működő és a modern egyetem összehasonlítása

| Klasszikus költségvetési szervként működő felsőoktatási intézmény | Következmény | Modern felsőoktatási intézmény | Következmény |
|---|--|---|---|
| Célja a fenntartói elvárások és az erős belső érdekcsoportok érdekeinek kielégítése | költségvetési korlát törvényszerű felpuhulása | Célja a hallgatók és a kutatási megrendelők elégedettsége | pénzügyi fegyelem erősödése, a tudás hasznosítása |
| Működés céhes jellegű működés, a szervezeti egységek tudományterületek szerint felosztják a művelt területeket, nem kooperálnak és nem versenyeznek | szabályorientált, vagy legfeljebb támogató szervezeti kultúra, legfontosabb értéke a stabilitás és a „szervezeti béke”, az elért eredmények megőrzése, a jó munkakörülmények és működési feltételek (elsősorban az ott dolgozók számára) | Működés vállalati jellegű működés, aminek a gazdasági gondolkodás az alapja, az igények minél jobb kielégítése érdekében a karok, tanszékek, kiszolgáló egységek együttműködnek | innovatív szervezeti kultúra, rugalmas, a kreativitást, fejlesztést helyezi előtérbe; kifelé összpontosít, célorientált |
| Szervezet lineáris, funkcionális szervezeti felépítés, cél, hogy a feladatok egymástól elkülönüljenek, a szervezet minél többféle tevékenységére legyen kikenyszeríthető tervalku | hatalmas szervezeti tartalékok, hosszú szolgálati utak, költséges standardmegoldások, szabályokhoz formális ragaszkodás, ún. „szemetesláda-szerű” döntések | Szervezet a sokféle, a szervezeti kompetenciákat horizontálisan átható feladat miatt szükségképpen divizionális, mátrix felépítések, cél, hogy az oktatási-kutatási szervezetek az önállóság-ból, felelősségvállalásból származó hajtóereje kiaknázzható lehessen | a profitorientáltság és a decentralizáltság miatt a produktív konfliktusok révén a menedzserek és a szolgáltatások állandóan fejlődnek, a kínált szolgáltatások sokszínűek, az alsóbb szintű ambíciók kibontakoznak |
| Források az állami támogatás domináns, fő cél a szabályok szerinti elköltése, nincs verseny az intézmények és a szervezeti egységek között sem | rendszeres tervalku, és emiatt fenntartói kézi vezérlés; az alkukhoz szükséges bizalmatlanság állandósulása fenntartói és intézményi oldalon egyaránt; törvényszerű eladósodottság; az intézményfejlesztési tervek formálisak | Források az állami és más források piaci (keresleti) alapúak, sok a saját bevétel, az intézmények és szervezeti egységeik versenyeznek a forrásokért | robosztus finanszírozási szabályok, megalapozott, reális intézményfejlesztési tervek, az intézményi vezetők és alkalmazottak motivációja egyértelmű |

A szervezeti magatartás nagyvonalú összehasonlítása után vizsgáljuk meg a gazdasági vezető szerepeit a klasszikus költségvetési szervként működő és a modern egyetemeken egyaránt.

3. táblázat A gazdasági vezető szerepe a klasszikus költségvetési szervként működő és a modern egyetemen

| Klasszikus költségvetési szervként működő felsőoktatási intézmény gazdasági vezetője | Modern felsőoktatási intézmény gazdasági vezetője |
|---|---|
| <p>„Hatalomszakember”, fontos, hogy jó kapcsolatot építsen ki a hatáskörét, kinevezését, javadalmazását befolyásoló fenntartói és intézményi érdekcsoportokkal. Egyrésztől megakadályozza a költségvetési korlát felpuhulását, másrésztől az élén áll a felpuhítási kísérleteknek, ha azzal személyes hatalma, tekintélye nő. Ehhez a kötelezettségvállalásokkal szembeni ellenjegyzési jogosítványok, szenátusi szavazati jog, különböző szintű egyéb egyetértési jogok, az intézmény többi vezetőjétől elkülönített hatalmi erőter szükséges, és társul, közvetlen fenntartói munkálataival.</p> | <p>Gazdasági és egyetemvezetési szakember, fontos, hogy az általa vezetett szervezet jó színvonalon szolgálja ki az oktatási, kutatási, és más szervezeti egységeket. Az adott egyetem alaptevékenységeinek mély ismerője, belülről elismert szakember, a rektor beosztottja, aki – az egyetem más vezetőivel együtt – érdekelt a (belső és külső) költségvetési korlát keménységének megőrzésében. Fontos, hogy az intézmény más vezetőivel jó csapatot alkosson, együttműködjön, tanácsadóként minél intenzívebben részt vegyen az intézményi működés magyarázatában, a stratégiai tervezésben, az egész egyetemet átfogó projektek menedzselésében.</p> |
| <p>A gazdasági szervezet érdekeinek prioritása:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a gazdasági adminisztráció a fenntartói és más ellenőrzéshez és az államszámviteli előírások alkalmazására alkalmas; • a választott megoldások uniformizáltak, a különböző profilú szervezeti egységek sajátosságait nem veszi figyelembe; • központosított döntések és ügyintézés, hogy a gazdasági szervezet számára egyszerűbb legyen a munka. | <p>A kiszolgált (alapvetően kari) szervezeti egységek érdeke az elsődleges:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a gazdasági adminisztráció a szervezeti egységek gazdálkodását segíti; • a gazdálkodási szoftverek, folyamatok tervezése a szervezeti egységek igényei szerinti; • decentralizált döntések és ügyintézés, hogy a szervezeti egységek számára egyszerűbb legyen a munka. |
| <p>A gazdasági vezető hangsúlyozza a szakmai és a gazdasági feladatok elkülönítését:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a szükséges információkat monopolizálhatja (állandó korrupcióveszély), ezzel hatalma, befolyása nőhet, szándékainak az intézmény más szándékait alárendelheti; • számára kevésbé lényeges a kínált oktatási-kutatási szolgáltatások hatékonysága, eredményessége, fontosabb a jogszabályi megfelelési menedzsment, a fenntartó azon, és a hozzá való lojalitáson méri rátermettségét; • azt feltételezi, hogy a többi szervezet és vezető csak a költségvetési korlát puhításában érdekelt, ezért minden gazdasági információ csak növeli a belső szervezeti egységek alkuképességét, tehát megosztani felesleges; • esetleges eladósodás, pénzügyi kudarc esetén nem ő a felelős, hanem a rektor, akinek ő nem felelős. | <p>A gazdasági vezető részt vesz a szakmai feladatok megoldásában:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tanácsaival segítheti a stratégiai irányokat, a szerzett információkkal a gazdasági szervezet alkalmazkodását; • a gazdasági szervezet, és az ő sikeressége is függ az oktatási-kutatási szolgáltatások hatékonyságától és eredményességétől, az ő, és az ott dolgozók jövedelme alapvetően ettől függ; • az intézmény egészére, minden szervezeti egységére azonos, robusztus szabályok vonatkoznak, a környezet kiszámítható, a költségvetési korlát keménységének megőrzése evidens: egyik szervezeti egység sem akarja a saját pénzét másokra költeni, a fenntartó a költségvetési korlát felpuhulását bünteti, segélyekkel nem jutalmazza; • a „szervezet beosztottjaként” célja, hogy az intézmény sikeres legyen, amit csak együttműködéssel, közös munkával képes elérni, hiszen újbóli kinevezése alapvetően ennek függvénye. |

A (magyar) kancellári modellben a kancellár rektori hatásköröket vesz át, illetve korlátoz, a feltehetően helytelenül működő intézményeket „igazítja el”. Kizárva az őket választók – szemben a fenntartó szerint személyében hitelesebben képviselt „társadalmi érdekekkel” – egyéni és kollektív hasznosságát szem előtt tartó „akadémiai vezetőket” az érdemi döntésekből. A rektori hatáskörök megkurtítása okán így a rektort már a szenátus választja. A modell indoklásában nagy hangsúlyt kap a tulajdonosi szerep erősítése, az intézményi belső szolgáltatások jó színvonalú működtetésére azonban sem érdekeltségi rendszert, sem kontrollmechanizmusokat nem tartanak szükségesnek. Ez azonban önmagában ellentmondás, hiszen mi lehetne a fenntartói elvárás, mint az intézményi szolgáltatások működtetése? Milyen fenntartói utasítást nem hajtottak végre a korábbi gazdasági vezetők és rektorok, hogy kancellárra van szükség?

Modern vezetés helyett anomáliák

A tömegoktatás felsőoktatási intézményei korszerű működésének többféle sikeres modellje létezik. Az azonban egyértelműen kijelenthető, hogy a modern felsőoktatásból egyre inkább tűnik el a bürokratikus koordináció, ugyanakkor a piacnak egyre nagyobb a súlya. Általánossá válik, hogy a fenntartói akarat normatív szabályok kialakításában, megfelelő finanszírozási rendszereken keresztül, illetve a stratégiai tervekben megjelölt indikátorok ellenőrzésében testesül meg.

Bármilyen is a modell, célja, hogy a rendkívül színes felsőoktatási paletta bármelyik részén is helyezkedik el az adott intézmény, képes legyen sajátosságainak megfelelő, hatékony menedzsment-rendszert működtetni. A jelentős saját bevétellel rendelkező, a külvilággal sok szálon futtatott kapcsolatokat menedzselő többkarú, több tízmilliárdos költségvetésű egyetemek nyilvánvalóan nem működtethetők ugyanolyan módszerrel, mint a szinte kizárólag állami támogatásból élő, párszáz milliós bevételű kisebb intézmények.

A fenntartó akkor jár el helyesen, ha világos, normatív szabályokat, kiszámítható környezetet alkot – az ezt megvalósító menedzsment-rendszer kialakítását viszont a legtöbb információval rendelkező adott intézményre bízta. Magatartása következetes, a közvetlen beavatkozást kerüli, különben az állandó célrendszer-változtatások miatt a szervezetben túl sok lesz a konfliktus, ami káoszhoz vezethet. Az ilyen káosz esetén már természetes megoldás a kancellár típusú fenntartó-vezérelt, autokratikus, erős hatáskörökkel rendelkező személy, aki „rendet tesz”. Ez viszont alapvetően már a szétesett, zavart helyzetben lévő intézménybe való beavatkozás gyógyszere, az egészségesen működő szervezetek beteggé válnak tőle.

A korszerű menedzsment megfelelő felelősségi renddel párosul, aminek jelenleg csíráit sem látni. Miközben a verbalitás szintjén, jogszabályi próbálkozással (a különböző egyetemi vezetők fölötti kinevezési jogok ide-oda tologatásával), újabb és újabb koordinációs mechanizmusokkal (költségvetési (fő)felügyelő) való próbálkozásokkal az egyetemi vezetők felelősségéről, leválthatóságáról, elszámoltathatóságáról van szó, az évtizedek óta meglévő és erre való jogosítványokkal még a kirívó esetekben sem élnek. Kérdéses, van-e értelme még nagyobb beavatkozási hatalmat nem kevés áldozat mellett kiépíteni, ha a meglévő kevesebb sem kívánnak szinte sohasem élni. Sem a rektorok, sem a gazdasági vezetők munkáját érdemben nem értékelik, erre módszereket sem fejlesztettek ki. A költségvetési, számviteli beszámolók leíró jellegűek, értékelésük (akárcsak az Intézményfejlesztési Terveknek) azonban még így is elmarad. Mindezekből következően aligha lehet megoldás újabb koordinátor rendszerbe iktatása, miközben fenntartói és intézményi oldalról egyaránt hiányoznak az alapvető menedzsment-módszerek.

Összefoglalás

A tanulmány arra a kérdésre kereste a választ, hogy a tömegoktatás milyen hatással volt (van) az intézményi menedzsmentre.

Az elemzés alapján kijelenthetjük, hogy az intézményi szervezeti felépítés és működési rend az elmúlt két évtizedben lényegesen nem változott. A felsőoktatás egészére legnagyobb befolyással rendelkező állami egyetemek-főiskolák szinte mindegyike lineáris-funkcionális felépítésű hierarchikus szervezet. Az átlagos intézményméret ugyanakkor megnövekedett, az állami felsőoktatási intézmények döntő többsége nagyvállalati méretű, százas nagyságrendű szakot és tudományos kutatási programot menedzsel. Ennek ellenére nem tért át laposabb és keresletvezérelt (divizionális, mátrix) szervezetre. Ennek okai sokrétűek.

Először is a finanszírozás nem piaci alapú, az elnyerhető források mennyiségében jelentős szerepet játszik a redisztributív fenntartói elttel fenntartott jó viszony, az (alkalmi) elosztási koalíciókban való sikeres részvétel. Ugyanez igaz az intézményeken belül is, ehhez a hatalmi viszonyrendszerhez jobban illik olyan szervezeti kultúra, mely alapvetően a források 1.) érdekcsoportok közötti, a status quo-t őrző elosztására, és 2.) szabályos elköltésére koncentrál. Az állami intézmények hasonlítanak a(z önigazgató) szocialista vállalatokhoz, azok jellemző tulajdonságait (költségvetési korlát puhasága, árérzékletlenség, inputok elszaladása stb.) hordozzák.

Másrészt az intézményeket és azok vezetőit nem érte olyan trauma, mely a változást kikényszerítette volna. Sem rektort, sem gazdasági vezetőt nem szankcionáltak, váltottak le azzal az indokkal, hogy az intézmény nem teljesítette a fenntartói elvárásokat. Intézmény nem szűnt meg, a szakmai-gazdasági kudarcokat kompenzálják.

Az ágazat menedzsereit általában amatőrizmus jellemzi. Egyetlenegy magasabb vezető, vagy fenntartói vezető esetében sem követelmény, hogy a gazdálkodás- és szervezéstudomány területén valamilyen végzettséggel rendelkezzen. Nem követelmény ezen belül jártasság a felsőoktatási marketing, pénzügyek, minőségbiztosítás, emberi erőforrás-gazdálkodás stb. területén sem. A vezetői pozíciók általában oktatói munkakörökhöz kapcsoltak, a vezetésben jellemző az általános szereptávolítás, amennyiben az ágazati menedzserek intézményhez, az intézményiek karhoz, tanszékhez kötődnek.

A tömegoktatással kényszerített piacosítási kísérletek kudarcba fulladtak, erősödik a bürokratikus koordináció, centralizáció. Az ágazati és intézményi centralizáció – a piaci koordinációhoz képest – hatékonyságvesztését részben kompenzálja, hogy az egyesületi működés még kevésbé hatékony. Tulajdonképpen arról van szó, hogy részint a (helyes) fenntartói feltételezés szerint az önérdékkövető (nem filantróp) munkavállaló és a gazdasági-vállalkozási tevékenységre alkalmatlan egyesületi modell kombinációja még kevésbé alkalmas színvonalas tömegtermelésre, mint a szocialista vállalatként működő központi költségvetési szerv. Részint pedig éppen a fenntartó professzionalizáltságának hiányai miatt, valamint gyors megoldáskeresése okán nem választja a piaci koordináció kiterjesztését, ürügyül használva az ügyetlenül menedzselte, és piacnak hirdetett korábbi változtatások kudarcait.

A kancellári modell bevezetésével a tömegoktatás menedzsmentjének hatékonysága tovább romlik, mert az információs aszimmetria miatt a fenntartó nyilvánvalóan csak vész helyzetben avatkozik be. Ilyen helyzetben a nem megragadható felelősségű (a költségvetési

szerv vezetője a rektor marad), intézményen belüli fékekkel és ellensúlyokkal gyengén korlátozott kancellár aligha hagyja ki a lehetőséget, hogy a menedzseri önállóság növekedését elsősorban tehetőség válásának megkönnyítéséhez és vezetői pozíciója stabilitásához használja fel.

Más oldalról a szakmai és gazdasági folyamatok szervezeti és személyi elszeparálása párhuzamos és költséges apparátus felállításához vezet, mert az egymástól kölcsönösen független rektor és kancellár egyaránt információt akar szerezni a másik döntéseiről. A helyzet állandósult hatalmi harcok okoz és kiterjedt párhuzamos szervezeteket hoz létre, melyek feladata, hogy a szereplők képet kapjanak az oktatási-kutatási, illetve a gazdálkodási döntések mozgatórugóiról.

IRODALOM

- BERDE ÉVA ÉS VÁNYOLÓS ISTVÁN (2006): A felsőoktatási döntéshozatal szemetesláda-modell. *Közgazdasági Szemle*, LIII. évf., 2006. május. 465-480.
- CLARK, B. R. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley: University of California Press.
- DEÁK DÁNIEL (2013): Autonómia és egyetem. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja Műhelytanulmányok Autonómiák a felsőoktatásban. *NFKK FÜZETEK* 11. 2013. december, 7-47.
- HALÁSZ GÁBOR (2012): Finanszírozási reformok a felsőoktatásban: nemzetközi összehasonlító elemzés. In: Temesi József (szerk.): *Felsőoktatás-finanszírozás. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 2012. 9-65.
- HEIMERL, P. ÉS MEYER, M. (2002): Organisation und NPOs. In Badelt, Ch. (Hrsg.): *Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management*. 3. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. 259-290.
- KORNAI J. (1993): *A szocialista rendszer*. Heti Világgazdaság Kiadói Rt., Budapest. 122-140.
- KOVÁTS GERGELY (2013): A felsőoktatás autonómiája a 2010 és 2013 közötti felsőoktatás-politika tükrében. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja Műhelytanulmányok. Autonómiák a felsőoktatásban. *NFKK FÜZETEK*, 11. 2013. december, 47-81.
- KOVÁTS GERGELY (2012): Felsőoktatás-finanszírozás néhány fejlett országban. In: *Felsőoktatás-finanszírozás. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. Aula, Budapest. 103-164. ISBN 978-963-339-032-0.
- KOZMA TAMÁS (2004): *Kié az egyetem?* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- MINTZBERG, H. (1988): *A vezetői munka természete*. Henry Mintzberg válogatott tanulmányainak fordításgyűjteménye. OFFI, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (2012): *A hazai felsőoktatás állami finanszírozásának története 1990–2011*. In: Temesi József (szerk.): *Felsőoktatás finanszírozás: Nemzetközi tendenciák és hazai helyzet*. Aula Kiadó, Budapest. 199-254.
- SAJÓ ANDRÁS: Az állam működési zavarainak társadalmi újratermelése. *Közgazdasági Szemle*, LV. évf., 2008. július-augusztus, 690-711.
- VOSZKA ÉVA (2005): Állami tulajdonlás – elvi indokok és gyakorlati dilemmák. *Közgazdasági Szemle*, 2005. január, 1-23.
1985. I. TÖRVÉNY az oktatásról.
2005. ÉVI CXXXIX. TÖRVÉNY a felsőoktatásról.
2011. ÉVI CCIV. TÖRVÉNY – a nemzeti felsőoktatásról.
- 368/2011. (XII. 31.) KORM. RENDELET az államháztartásról szóló törvény végrehajtásáról.

VALÓSÁG

A felsőoktatási expanzió együtt járt a hallgatók heterogenizálódásával. Az alábbi interjúban ennek a témának egy-egy érintett hallgatói csoportjával foglalkozunk. Ezek egyike egy speciális igényekkel jellemezhető hallgatói kör – a fogyatékkal élő – felsőoktatási tanulmányainak támogató rendszerét mutatja be. Másik két interjúban a megnövekedett hallgatói létszámmal együtt járó nagy évfolyamok felsőoktatási beilleszkedésének segítésére létrehozott évfolyamfelelősi rendszer, illetve intézményi mentorrendszer működésével és létrejöttének körülményeivel foglalkozik. Az interjúkat *Tőt Éva* készítette 2013-ban, egy felsőoktatási vizsgálat keretében.

„Non-stop online vagyunk”

Beszélgetés a hallgatótámogatás módszereiről és intézményi gyakorlatáról *Dr. Márkus Edina* egyetemi adjunktussal, a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézetében

Educatio: Mikor és hogyan alakult ki a jelenlegi évfolyamfelelősi rendszer?

Dr. Márkus Edina: A mai rendszer két nagylétszámú évfolyam megjelenéséhez kötődik. Három-négy éve – a mai mesterszakosok akkori évfolyamaiban – 50–80 fős évfolyamok kezdtek meg az alapképzést. Ezek közül a hallgatók közül többen is voltak, akik nehezen tudtak eligazodni az egyetem világában. Az ő segítségüknek múltja volt már a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán. Már a '80-as évek végén, '90-es évek elején – amikor magam is ide jártam – voltak évfolyamfelelősök, jóllehet akkor még csoportfelelősnek hívták őket. A csoportfelelős egy olyan kinevezett tanár volt, akihez a hallgatók problémáikkal, kérdéseikkel fordulhattak. Ez a rendszer később elhalt, ahogy a belépő hallgatók kissé önállóbbá kezdtek válni.

E: Hogyan hasonlítaná össze az akkori és a mai hallgatói kérdéseket, problémákat?

Dr. M. E.: Akkoriban a hallgatói támogatás rendszere leginkább azáltal működött, hogy valakinek be tudtunk számolni a problémás tanulmányi kérdésekről. Például arról, hogy nem merjük egy professzornak jelezni, hogy túl kevés vizsgaidőpontot hirdetett meg. Segítség volt

ez akkor, ha nem igazán tudtuk, hogyan lehetne egy oktatóval kommunikálni. Mára azért változott a világ. Egyrészt a hallgatók önérvényesítési képessége is sokat javult, bátrabban merik jogaikat érvényesíteni. Talán ezért is szűnt meg ez a támogatás egy időre. Mostanában viszont újra szükségesnek mutatkozik, elsősorban a tanulmányi rendszer bonyolulttá válása miatt. A kreditrendszerben többen csúszkálnak az évfolyamok között, gyakran kitolódik a tanulmányi idő. Sok hallgató nem igazodik el az oktatásszervezési kérdésekben, s ilyenkor jól jön egy biztos pont, ahová fordulhatnak, ahol eligazítják őket. Ez egyébként kapcsolatok kialakulását is jelenti. Nekem még most is ír néhány egykori hallgató arról, hol és hogyan talált munkát, esetleg ajánlást kér. Sokszor megmarad a kapcsolatunk a végzés után is.

E: Milyen szervezeti keretek között működik az évfolyamfelelősi rendszer?

Dr. M. E.: Nincs írásban rögzített szabályozás. Maguk az oktatók is egyénileg alakítják saját tevékenységüket, úgy segítenek, ahogyan ők jónak gondolják. Személyiségfüggő, hogy ki mit tud nyújtani. Vannak azonban egységesnek, általánosnak mondható támogatási formák, melyek nem feltétlenül az évfolyamfelelősi rendszerhez kötődnek. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézetében dolgozó kollégák például nagyon nagy számban – lényegében non-stop – elektronikusan a hallgatók rendelkezésére állnak, vagyis e-mailben bárki bármilyen problémával fordulhat az oktatójához. Ez rengeteget számít, és alapjaiban változtatta meg a kommunikációt. Korábban a hallgatóknak személyesen kellett felvenni a kapcsolatot az oktatókkal, ami sok szervezéssel, várakozással járt. Az e-mail-nek köszönhetően ez a kommunikáció megsokszorozódott. Érdekes módon maga a kapcsolat is – annak ellenére, hogy nem személyes jelenlétén alapul – sokszor erősebb, mint korábban, hiszen lehetőséget ad visszakerdezésre, többszöri kapcsolatfelvételre. A hallgatók a konkrét tárgyakhoz kapcsolódó problémáikkal az oktatókhoz, oktatásszervezési kérdésekkel az oktatásszervezőhöz fordulhatnak, de akár a tanszékvezetőt is el tudják érni.

E: Melyek a leggyakrabban feltett kérdések, felvetett problémák?

Dr. M. E.: Sokszor merülnek fel kérdések-kérések a vizsgákkal kapcsolatban. Például, hogy nem alkalmas a felkínált vizsgaidőpont, mert aznapra már több vizsga is esik. Gyakran találkozunk újabb vizsgaidőpont meghirdetésének igényével, vagy elmaradt vizsga pótlásának problémájával. Van, hogy a hallgatók szakirodalom-javaslatot kérnek. Az is előfordul, hogy a tanulmányi rendszer sajátosságához igazodó kérdésekben kérnek segítséget. Más természetű kérések is érkeznek hozzánk. Például ajánlás kérése gyakornoki program megkezdéséhez vagy az elhelyezkedéshez.

E: Nagy terhet ró mindez a tanárookra?

Dr. M. E.: Lényegesen nagyobb, mint korábban. Külön e-mail címet rendszeresítettem a hallgatói levelek számára. Vizsgaidőszakban már előre félek, hogy a hallgatói kérdések megválaszolása jelentős időt vesz el a hétvégéből. A levelek száma tanulmányi időszakonként változó. A szorgalmi időszak kezdetén, a tantárgyfelvételi szakaszban ez akár heti 10-15 levelet is jelent. A vizsgaidőszakban vagy a szakdolgozatok leadása előtt megint csak felfut a számuk. A konzultációs időszakok alatt heti 15-20 levélre is lehet számítani. Ez a szám persze az oktatótól is függ. A hallgatók megszokják, hogy kire számíthatnak, ki az, aki érdemben és gyorsan reagál a kérdéseikre. Ezekhez az oktatókhoz bátrabban mernek fordulni. A kapcsolattartásra többen elektronikus felületeket vesznek igénybe. Erre szolgálhat egy Google-drive felület, vagy akár a Debreceni Egyetemen működő Moodle E-Learning

Keretrendszer. A kollégák egy része ez utóbbit használja a hallgatói kommunikációra, akik ide tölthetik fel elkészült anyagaikat is. Nagy előrelépést látok e tekintetben.

E: Hogyan alkalmazkodnak az oktatók ehhez a változáshoz?

Dr. M. E.: Ez nagyon jól működik. A mostani oktatói gárdában nincs olyan, aki ne használná ezeket a lehetőségeket. A hallgatók talán nem is észlelik, mekkora segítséget jelent ez a számukra, aminek hátránya, hogy immár elvárásként jelenik meg a részükről. Elvárják, hogy az oktatójuk elektronikusan küldje el a tananyagot, az intézeti könyvtárban leadott papíralapú anyagokat már meg sem találják, olyan ritkán fordul ez elő. Mi magunk szoktattuk ehhez hozzá őket, s az ebben rejlő segítséget egészen addig nem is látják, amíg nincs másik intézményből származó tapasztalatuk. A hallgatóink egy része máshonnan érkezik a mi mesterszakos képzéseinkre, nekik van tehát összehasonlítási alapjuk. Ők látják, hogy milyen sokat jelent ez a rendelkezésre állás. A levelezős, szakvizsgás hallgatók – akik gyakran munka, család mellett, szigorúbb időbeosztással tanulnak – ugyancsak elismerik az elektronikus tanulástámogatás jelentőségét. Az is lényeges szempont, hogy ezáltal az oktatók és hallgatók közti interakciók egy része írásban rögzített. Vitás esetekben ez fontos lehet. Ugyanakkor sok esetben a hallgatóknak van még mit tanulniuk az írásbeli kommunikáció szabályairól. Ha kritikus akarnék lenni, akkor azt mondhatnám, sokszor nem a megfelelő formában vagy hangnemben írják a leveleket. A némileg könnyedebb elektronikus kommunikációt a mi irányunkba is így értelmezik. Ilyen esetekben is számíthatnak az oktatók visszajelzéseire. A kollégák egy része – magam is – több közösségi fórumot használ, például Facebookon is reagál a hallgatói megkeresésekre. Mi andragógia szakosokat is tanítunk, s ennek során a rendezvények szervezésében is hasznát vesszük az online közösségeknek. Rendezvényeink jó részét Facebook-csoporton keresztül is szervezzük, mondhatni non-stop online vagyunk.

E: Milyen jellegűek a hallgatói szerveződések?

Dr. M. E.: Egyetemi szinten a tanulmányok megkezdésekor 1200 fős gólyatábor fogadja a hallgatókat, és ismerteti meg őket campus túrák keretében az egyetemmel, valamint az itt működő szervezetekkel. Ennek keretében a mi intézetünkhöz tartozó Nullpont Kulturális Egyesület és Életvonal Alapítvány is bemutatkozik. A gólyatábor keretében Civil Falu kezdeményezés is indult, részvételi lehetőséget biztosítva az egyetem civil szervezeteinek. Az elsős évfolyam számára emellett szakos tájékoztatót, esetenként tréninget tartunk. A másod- és harmadévesek ismerkedési, közösségépítési célból gólyaavatót szerveznek. Fontosak ezek az események, különösen azért, mert elég erős klikkesedést érzékelek a hallgatók között. A hallgatók egy része egy városból, sőt intézményből érkezik. A kollégisták ugyancsak zártabb kört alkotnak. Ezt a zártságot némileg oldják az évfolyamonként Facebook-csoportok, ahonnan mindenki hozzáférhet a szükséges információkhoz. Ezeket a felületeket a hallgatók hozzák létre, ez az ő magánterületük. Az évfolyamoknak közös e-mail címük van, így az oktatóknak nem kell több száz hallgatóval leveleznie, ha mindenkit érintő információkat, azaz tananyagot, irodalomjegyzéket, tantárgyi programot kíván megosztani.

E: Milyen szakmai szerveződések segítik a hallgatókat?

Dr. M. E.: Van egy hallgatói kulturális egyesületünk, amely 2013-ban volt húsz éves. Itt gyakorlatot szerezhetnek a hallgatók, rendezvényeket, konferenciákat, könyvbemutatókat, műhelymunkákat, szakesteteket szervezünk, a hallgatók igényétől függően. Több karon vagy szakon – politológia, szociológia, történelem – működnek ilyen jellegű kezdeményezések.

Esetünkben ez egy bejegyzett egyesületi keretet jelent, amely Nullpont Kulturális Egyesület néven működik. Korábban az elnökség is hallgatókból állt, ám a rövid képzési idő miatt immár tanárok töltik be ezeket a tisztségeket, és a hallgatók a tagságot alkotják. Ennek a formalizált szervezetnek a munkájába már elsőévesként be lehet kapcsolódni egy belépési nyilatkozattal. A hallgatók többnyire tanulmányi éveik alatt érdekeltek a részvételben, ennél fogva a tagság gyorsan cserélődik. Ebben az időszakban azonban mindenki félig-meddig tét nélkül próbálhatja ki magát számos szakmai területen, ha bekapcsolódik a havonta szervezett hallgatói programokba. Persze, a működéshez egyre inkább szükséges a tanári segítség. A szervezet létrehozásakor mi hallgatóként még jóval önállóbban működtünk, a tanárok lényegében mentor szerepet tölthettek be. A mostani hallgatók – heterogénebb közoktatási háttérük, készségeik, ambíciók miatt – önállótlanabbak, több támogatást igényelnek. A bekapcsolódó hallgatók munkájához minden program után visszacsatolás társul. Az ezen a nem formalizált gyakorlóterepen végzett munkát emellett szakmai gyakorlatként is elismerjük, illetve többen szakmai ajánlásukat alapozzák erre a tevékenységükre a munkaerőpiacra lépés során. A részt vevő hallgatók száma mégis csökkenőben van, a korábbi évek 15-20 fős létszámához képest mára feleződött. Ennek oka egyrészt az, hogy egyre több lehetőség adódik a hallgatók számára, másrészt pedig a gyakori tanulás melletti munkavállalás, diákmunka.

E: Hogyan működik a tehetséggondozás rendszere?

Dr. M. E.: A tevékenységünk erre a területre is kiterjed. Több tehetséggondozó programunk van, két pályázatot nyertünk a Nemzeti Tehetség Program keretében, jelenleg kari szinten épp a harmadik pályázatunkon dolgozunk. Egerszalókra, Galyatetőre szerveztünk tehetséggondozó táborokat. Ezek a 4-5 napos alkalmak a tudományos munka felé orientálódó, OTDK-n részt vevő hallgatóknak nyújtanak felkészülési lehetőséget. A jelentkezés, kiválasztás egyrészt motivációs levélen alapul, másrészt szakkollégiumi (Hatvani István Szakkollégium) részvételhez kapcsolódik. Harmadrészt, a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába (DETEP) bekapcsolódó hallgatókból kerülnek ki a résztvevők úgy, hogy az e hallgatók munkáját támogató mentortanároknak jelezzük a tábor indulását. Ezek az alkalmak arra is jók, hogy orientálják a hallgatókat. Sokan, akik a tudományos pályát ambicionálják, itt vizsgányítási pontként szembesülhetnek a többiek teljesítményével, képességeivel. A részvételt anyagilag is igyekszünk támogatni. Az intézménynek is érdeke, hogy a tehetséges hallgatókat mesterszakon, sőt a legjobbakat később doktori képzésben is bent tudja tartani. A bekapcsolódás a tehetséggondozásba presztízst jelent a hallgatók között. A Debreceni Egyetemen mindez demonstrátori rendszerrel, kiemelt köztársasági ösztöndíjjal is társulhat. A pályázathoz kötött támogatási formák esetében nagy súllyal esnek latba a hallgatói eredményesség olyan komponensei, mint a konferencia-részvétel, publikációk vagy a részvétel tehetséggondozó programban. Mindez tehát az intézmény és a hallgató közös érdeke.

„Szeret énekelni a csapát, csak nem tud”

Beszélgetés Szép Sándorral, a Pécsi Tudományegyetem Támogató Szolgálatának vezetőjével

Educatio: Kik és milyen körülmények között hozták létre a Pécsi Tudományegyetemen a Támogató Szolgálatot?

Szép Sándor: 2002-ben, majd 2004-ben a Pécsi Tudományegyetemen került megrendezésre a Fogyatékos Egyetemisták és Főiskolások Országos Találkozója, amire számos egyetem-

ről érkeztek fogyatékosügyi koordinátorok, és velük együtt érkeztek fogyatékosággal élő hallgatók is. A két konferencia fő szervezője az egyetemünk akkori fogyatékosügyi koordinátora, Adonyiné Gábori Mária volt, én önkéntesként vettem részt a szervezésben.

E: Akkor még hallgatóként?

Sz. S.: Hallgatóként kezdtem önkénteskedni, de 2004-ben már nem voltam egyetemi hallgató. Máshol dolgoztam, de továbbra is visszajártam segíteni. A második konferencián több felvetették, hogy az egyetemeknek létre kellene hozniuk olyan speciális szolgáltatásokat, amelyek a fogyatékkal élő egyetemi polgárokat segítenék. Működtek már mindenhol fogyatékosügyi koordinátorok, akik segítették a rászorulókat, de hogy ezt a munkát egy szakértőkből álló csoport is végezhetné, még új gondolatnak számított.

E: A Pécsi Egyetemen most hány hallgatót érint ez a szolgáltatás?

Sz. S.: A nálunk regisztrált hallgatók száma 360. Ezeknek több mint fele (kb. kétharmada) diszlexiás-diszgráfiás, tehát alapvető tanulási nehézségekkel küzdenek. A felsőoktatási törvény szerint ők is fogyatékkal élő hallgatóknak minősülnek. Jelenleg én vagyok a fogyatékosügyi koordinátoruk. Általában már a tanulmányaik legelején, lehetőség szerint minden orientációs napon, amit az első éveknek tartanak a karok, megpróbálok ott lenni, és a tájékoztatón kapott pár percben elmondani, hol és hogyan érhetnek el engem. Egyébként, amióta ez a szolgáltatás működik, jelentősen megnőtt az érintettek száma. 2005-ben 80 körül voltak a fogyatékkal élő hallgatók, most már 360 a regisztrált létszám.

E: Milyen hátrányokat szenvedtek el ezek a hallgatók, mielőtt a szolgáltatás beindult? Nagyobb volt körükben például a lemorzsolódás?

Sz. S.: Erről nincsenek adataim, így nem tudok erre a kérdésre válaszolni. Viszont azt fontos tudni, hogy a regisztrált hallgatóknak csak töredéke az, aki napi vagy heti szinten igénybe veszi a támogató szolgáltatásunkat. Nem is tudnánk ellátni 360 hallgatót. Körülbelül 60 hallgatóval kötöttünk megállapodást, ők szinte naponta jönnek valamilyen segítségkéréssel.

E: A megállapodás valamilyen írásos szerződés?

Sz. S.: Igen. Minden támogató szolgáltatásnak kell ilyen megállapodást kötnie. A felsőoktatásban nem jellemző, hogy támogató szolgálatok működjenek. Támogató szolgálatok inkább a civil szférában vagy önkormányzatoknál találhatók.

E: Működnek hasonló szolgálatok a többi főiskolán, egyetemen is?

Sz. S.: Azt nem tudom, hogy ugyanezzel a jogi háttérrel működnek-e hasonló központok, de komoly testület működik az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, a Debreceni Egyetemen és a Szegedi Egyetemen. A többi főiskolán vagy egyetemen a helyzetet azonban nem ismerem, elképzelhető, hogy ott csak a koordinátorok segítik a hallgatókat. A kisebb egyetemeken ez elegendő lehet.

E: Milyen módon működik a Támogató Szolgálat itt Pécsen? Van más főállású munkatársuk is?

Sz. S.: Két főállású kolléganő dolgozik a szolgálatnál mint személyi segítő. Az ő feladatuk a hallgatók tanulmányainak és mindennapi életvitelének segítése. Harmadik kolléganőm felelős a civil szervezetek felé történő kapcsolattartásért, rendezvények szervezéséért. Gép-

kocsivezető kollégánk szállítja a hallgatókat az egyetemi kurzusokra és vissza. Egy munkatársunk pedig a fogyatékos hallgatók munkaerő-piaci elhelyezkedését segítő tréningekkel, munkáltatók megkeresésével.

E: És ki finanszírozza mindezt?

Sz. S.: A szervezet finanszírozását az egyetem vállalja a saját forrásaiból, hiszen emelt összegű normatívát kap minden felsőoktatási intézmény a regisztrált fogyatékos hallgatók után. Ez egy naptári évre 120 ezer forint fejenként, amiből egy ekkora teammel, mint ami nálunk van, el lehet látni minden feladatot. Szerintem, inkább ott lehetnek a finanszírozással problémák, ahol kevés az érintett hallgató.

E: A szociális és a felsőoktatási törvényen kívül van egyéb szabályozás, amely elrendezi, hogyan kell működtetni ezeket a szolgáltatásokat?

Sz. S.: A szociális törvény mellett nagyon sok rendelet szabályozza a támogató szolgáltatások működését. Ezek közül a legfontosabb az 1/2000-es SzCsM rendelet. A fogyatékos hallgatók jogairól pedig a 79/2006-os kormányrendeletben olvashatunk.

E: Van valamilyen előírt képzettség, ami ehhez a munkához nélkülözhetetlen?

Sz. S.: Először is kell hozzá egy nagy adag szociális érzékenység, de van rendelkezés a végzettségről is. Az 1/2000-es SzCsM rendelet melléklete foglalkozik ezzel. A szolgálat vezetőjének felsőfokú szociális végzettséggel, a személyi segítőknek középfokú szociális végzettséggel kell rendelkezniük, és ezen felül mindenkinek részt kell vennie egy speciális tanfolyamon is, ami kimondottan a fogyatékkal élőkkel való bánásmódot mutatja be. Ez hasznos, még azoknak is, akik már tanultak erről. A gépkocsivezetők általában nem szociális végzettségűek, ezért számukra különösen fontos a tanfolyam elvégzése. Nekik is meg kell tanulniuk, hogyan viselkedjenek egy fogyatékos személlyel. A célunk deklaráltan az integráció elősegítése, hogy a fogyatékos hallgatók is bejárhassanak az órákra, és ne csak otthon tanuljanak. Ezért hozzuk-visszük őket mikrobuszal, így, mire kikerülnek a munka világába, már megszokják, hogy együtt kell élniük és dolgozniuk a nem fogyatékos társaikkal. De a nem fogyatékos hallgatók számára is fontos, hogy ne úgy kezeljék a fogyatékosokat, mint az úrlényeket, hiszen sokszor ugyanazok a problémáik és az örömeik is.

E: Azt megkérdezhetem, hogy Ön milyen szakmai háttérrel rendelkezik, honnan került a támogató szolgálathoz?

Sz. S.: Természetesen. Én szociálpolitikát végeztem, egyetemi diplomát szereztem ebből, aztán később hároméves szociális menedzser szakirányú továbbképzésen vettem részt. Az első diplomám megszerzése után egy idősek otthonában voltam mentálhigiénés szakember, de közben is segítettem az egyetemen a fogyatékos hallgatóknak. Aztán jött a felkérés, hogy támogató szolgálatot kellene az egyetemen létrehozni, így az akkori koordinátorral nekiálltunk. Ő az egyetem akkori vezetésével vette fel a kapcsolatot, én meg a szakmai programot írtam, és a szolgálat engedélyeztetését intéztem. Egy év kellett ahhoz, hogy 2005-ben elinduljon ez a szolgáltatás.

E: Mi jellemzi a központ infrastruktúráját? Milyen szolgáltatást nyújtanak?

Sz. S.: Van a BTK-TTK épületében, közel a kampuszhoz egy 110 nm-es akadálymentes épületrész, amely egyben közösségi tér is, ahova be tudnak jönni a fogyatékos hallgatók.

Ezen belül van egy kb. 40 nm-es terem, ahol öt számítógép áll a hallgatók rendelkezésére. Itt internetezhetnek, megírhatják a házi dolgozataikat, mi pedig, ha kéri, kijavítjuk vagy átnézzük a dolgozataikat. Ez nem csak tanulószoba, hanem egy olyan tér, ahol közösségi élet zajlik, ahol beszélgethetnek is egymással intézhetik a levelezéseiket stb. És ami fontos, ez egy integrált hely, ahol a fogyatékosok és nem fogyatékosok együtt vannak, a fogyatékos hallgatók sokszor elh hozzák magukkal a segítőiket, vagy bejön néha egy-egy nem fogyatékos csoporttárs.

E: Mennyire képes a szolgálat speciális igényeket kielégíteni? Mondjunk egy látási problémával küzdő hallgatónak milyen jellegű segítséget tudnak nyújtani?

Sz. S.: A látássérült hallgatóknak segítünk az útvonalak betanulásában, vagy elkísérjük őket, de általában az alapelvünk az, hogy az önálló életriteltüket kell elősegítenünk. A látássérültek használják a számítógépeket, a Jaws felolvasó programot, aki nem teljesen vak, a Magic képernyőnagyító programot. Ha be kell adniuk valamilyen anyagot, azt kinyomtatjuk. Az órai jegyzeteket általában a csoporttársaiktól kéri el, vagy néha előfordul, hogy a tankönyveket vagy közelebbi irodalmat felolvastatják. Régebben volt például egy látássérült jogáshallgató, akinek felolvastuk az egész római jogot. De volt egy olyan énekművész hallgató is, aki azt kérte, hogy egy gregorián énekeskönyvet énekeljünk el neki. Nahát, itt azért kudarcot vallottunk! Szeret énekelni a csapat, csak nem tud.

E: A hallgatók milyen önkéntes feladatokat vállalhatnak?

Sz. S.: Többnyire felolvasni szoktak, vagy fénymásolnak fogyatékos társaik számára, segítik az épületen belüli közlekedésüket, például tolják a kerekes székest stb. Ezzel elsajátíthatnak olyan képességeket, amelyek a későbbiekben is hasznos lehet számukra. Rendszeresen toborzunk önkénteseket, ebben a hallgatói önkormányzat is nagyon sokat segít, ők tudnak ajánlani nekünk szociálisan érzékeny hallgatókat. A felhívásunkat időnként az egyetemi újságban is közzé tesszük, de erre mostanában nem volt szükség, mert kialakult egy (két-három hallgatóból álló) kör, akik itt beváltak, és ennyi önkéntes jelenleg elég a szolgáltatások biztosításához.

E: Van kapcsolat az itt végzett önkéntesség és a „közösségi szolgálat” nevű kötelező társadalmi munka között? Ezt a középiskolákban már bevezették, és felröppent a hír, hogy egyfajta elvárás lesz a közeljövőben a felsőoktatásban is?

Sz. S.: Nem tudok róla, hogy ez napirenden lenne.

E: Mondhatjuk azt, hogy kidolgoztak itt Pécsen egy olyan komplex támogató szolgáltatást, ami akár egyfajta modellként is szolgálhat más intézmények számára? Fordultak már öönhöz segítségért?

Sz. S.: Persze, gyakran fordulnak hozzám más egyetemek, akár olyan egyszerű kérésekkel, mint mikrobusz-beszerzés, de szakmai dolgokban is. Ugyanakkor azt is látom, hogy néhány dologban más helyeken még akár jobban is működik a szolgálat, mint nálunk. Szóval, nekünk is van miben fejlődniünk! Például, a Debreceni Egyetemen van kutyás terápia, talán látássérülteknek, de lehet, hogy valamilyen érzelmi problémákkal küzdő hallgatóknak. Ha jól tudom, ezt a fogyatékosügyi koordinátor, Berényi András csapata csinálja. Ő tudna erről többet mondani.

Milyen fórumon, felületen tudnak egymással találkozni, információt cserélni? Van valamilyen szervezett kommunikációs felület vagy találkozó?

Sz. S.: Szervezünk néha teadélutánokat, társasjáték délutánokat, de ha online felületre gondol, akkor van egy Facebook oldala a PTE támogató szolgálatnak, és ott lehet kapcsolatba lépni velünk. Visszatérve az előző kérdésre – már hallottam, hogy máshol beszéltek a pécsi modellről, de akkor azt gondolom, hogy van debreceni modell is, mert ott egészen másként mennek a dolgok. De akkor van szegedi modell, meg bárczisi modell is, legalábbis a kifejezést már hallottam.

E: És miben nyilvánul ez meg?

Sz. S.: Szerintem elsősorban szervezeti, felépítésbeli másság van e között a négy modell között. A debreceniek egy támogató szolgálattal állnak szerződésben, nálunk az egyetem egyik osztálya a szolgálat. Szegeden is belső, de nem támogató szolgálat. Az ELTE Gyógy-pedagógiai Karán pedig az intézmény jellegénél fogva is másképp szerveződhet a szolgálat. Ahány intézmény, annyiféle modell létezik.

„Biztos, hogy hívhatlak hetente nyolcszor?”

Beszélgetés *Kard Annával* az ELTE Természettudományi Karán működő hallgatói mentorálásról

Educatio: Bemutakozásként mit emelne ki a saját tanulmányi körülményeivel, a választott szakjával kapcsolatban?

Kard Anna: Budapesti vagyok, érettségi után rögtön sikerrel jelentkeztem az ELTE Természettudományi Karának geofizika képzésére. A szakválasztásomat az motiválta, hogy általános iskolás korom óta földregességekkel szeretnék foglalkozni. Négy és fél éve vagyok egyetemi hallgató, három éve dolgozom is a tanulmányaim mellett, rész munkaidőben diák-munkát végezve. Nem szakmai munkavégzésről van tehát szó, sokkal inkább anyagi kénysermegoldásról. Az én szakterületemen legalább egy alapidiploma szükséges a munkavállaláshoz. A csoporttársak körülményeire az évfolyamok elmosódottsága miatt nem látok rá, de tudtommal igen magas a munkát vállalók aránya. A mesterképzések hallgatói közül szinte mindenki dolgozik, ám ők már többnyire szakmai munkát tudnak vállalni, geofizikai cégnél. A munkavállalás a tanulmányi idő kitolódásával is járhat. Azt tapasztaltam, hogy akik három év alatt elvégezték az alapképzést, azok nemcsak hogy okosak voltak és nagyon tudtak tanulni, de döntően nem kényszerültek munkavállalásra sem.

E: Elsőévesként, az egyetem kezdetén milyen nehézségekkel szembesült?

K. A.: Tanulmányi szempontból az első év nem okozott komoly problémát, a második sokkal inkább. Eligazodást, tájékozódást tekintve szerencsésnek tarthatom magam, mivel tanulmányaim kezdetétől bekapcsolódhattam a Természettudományi Karon 2006 óta működő mentorrendszerbe. Jól emlékszem: egy mosolygós, szőke, kék szemű lány már a gólyatábor első napján, a vonatúton megkérdezte tőlem, hogy nem akarok-e a gólyája lenni. Ő lett a mentorom, azóta pedig az egyik legjobb barátóm. Hihetetlenül sokat segített a kreditrendszer megértésében, ha kellett, személyesen kísért el mindenkit a Tanulmányi Osztályra vagy a tanárokhöz. Vizsgaidőszakban is végig segített. Két hét után megkérdeztem tőle: biztos, hogy

hívhatlak hetente nyolcszor? A mentorrendszer annyira sokat jelentett számomra, hogy már a következő évben én is mentor lettem, majd az azt követő évben mentorkoordinátor.

E: Az intézményben dolgozók közül kik segítik a frissen bekerült hallgatókat?

K. A.: A tanárokkal a tanulmányok kezdetén nem alakul ki ehhez megfelelő kapcsolat. Egy alapszak 160 fővel és nagy lemorzsolódással indul. Egy tanárnak kisebb gondja is nagyobb annál, hogy egy elsőévest – aki talán egy fél évet sem „él túl” – kiemelt figyelemmel kísérsen és segítsen. Egy ilyen túlszűfolt rendszerben szerintem a Tanulmányi Osztálynak, tanulmányi előadónak kellene segítenie a tájékozódást. A helyzetet nehezíti, hogy nincsenek már jól megragadható évfolyamok. Kezdetben a csoporttársakat hívtam évfolyamtársaknak, később ez a szakirány-társakra redukálódott. Régebben a beiratkozás során egy nagyobb előadás keretében beszélt a tanulmányi előadó, a HÖK elnök, a szakterületi koordinátor, az elnökhelyettesek, a tanulmányi- és szociális szervező. Jelenleg a főbb információk átadására a Mentor kisokos kiadvány szolgál. Ez egy 40-60 oldalas kiadvány, amely elég jól lefedi a főbb dolgokat, de persze már kezdetektől megjelennek az egyéni igények, kérdések. Ezeket mi jellemzően nem az egyetem, hanem a HÖK felé továbbítjuk, amely a TTK-n hatékonyan működik. Mondhatjuk azt is, hogy ez egy kiegészítés a Tanulmányi Osztály mellett. A TO ugyanis csak minimálisan foglalkozik például szociális ügyekkel. Az ilyen panaszokkal kapcsolatos teendőket nálunk a HÖK-ös szakterületi koordinátorok intézik.

E: Hogyan választódnak ki a mentorok?

K. A.: A mentorok segítik az egyéni problémák megoldását, vagy legalábbis meg tudják mondani, kihez kell fordulnia a hallgatónak. Feladatukat egy évre vállalják, amelynek első félévében a képzés zajlik, a gólyák segítése a második félév feladata. A féléves képzés sok önfeláldozást kíván meg a mentoroktól. Az én mentorkoordinátori tevékenységem idején három előadáson és két kiránduláson kellett részt vennünk, majd egy tesztet írnunk. Emellett a gólyatáborokat egy nagy, 3 napos tábor előzte meg, ahol kimondottan a gólyatáborra készültünk fel csapatépítő feladatokkal, a tananyag átismétlésével. A szűrés erős, a teszten például legalább 80 százalékot kellett teljesítenünk ahhoz, hogy mentorok lehessünk.

E: Kik jelentkeznek mentornak? Kiből válik jó mentor?

K. A.: Mentorként sok mindennek kell megfelelni. Általában, aki eljut odáig, hogy mentornak jelentkezzen, tisztában van azzal, hogy nemcsak jófejnek kell lennie – ami persze relatív és nehezen szűrhető tulajdonság – de jól is kell teljesítenie. Magabiztosság és kapcsolatteremtő-készség is kell 30-40 golya vezetéséhez. A mentori tevékenység a nagyobb ismertség révén ad egyfajta státuszt, nagyobb népszerűséget a hallgatók körében. Azt tapasztalom, hogy a tanárok is értékeli ezt a tevékenységet, mert az ő munkájukat is segítik a mentorok. Azzal például, hogy felkészítik a gólyákat a problémáik megfelelő kommunikálására. A mentorok az intézményi feladatok ellátásában is hasznosak. Már a beiratkozásnál látom, hogy az adminisztratív feladatok nagy részét átveszik: elkérik a személyi igazolvány számát, az érettségi bizonyítvány, a nyelvvizsga-bizonyítvány másolatát, előkészítik az aláírandó papírokat.

E: Milyen problémái lehetnek egy elsőéves hallgatónak?

K. A.: Az első félévet komoly szűrőnek mondanám. A beiratkozás maga is kihívás, meg kell küzdeni a tanulmányi rendszerrel. Aztán az első hónaptól exponenciálisan nő a problémák

száma. A közte lévő időszak relatíve nyugodt. Sajnos tényleg van egy-két tanár, aki nagyon élvezi ijesztgetni, sőt, kicsit megalázni a gólyákat. Például azzal, hogy nem fogják egy évnél tovább húzni az egyetemen. Ezeket a problémákat is kezelni kell. Egyrésztől jogos, hogy jelezni kell, ha valakinek valószínűleg nem való az egyetem. Másrésztől viszont nem jogos, mert szegénynek ettől az életkedve is elmegy. Valahogy úgy kellene megoldani a szűrést, hogy azért valamennyi önbizalma maradjon a delikvensnek.

E: Hogyan lehet ezt kezelni? A mentor lelket is ápol?

K. A.: A mentorok tevékenysége erre is kiterjedhet, de ez már erősen személyiségfüggő. Egy mentor nemcsak tanulmányi vagy szociális ügyekben segít. Az egyetemen is van külön erre irányuló szolgáltatás, úgynevezett Pszichológiai sarok. Ezt a szolgáltatást a Pedagógiai és Pszichológiai Kar végzős hallgatói látják el, tudtommal ugyancsak a Hallgatói Önkormányzat szervezésében.

E: Milyen arányú a lemorzsolódás?

K. A.: Az első évet nem igazán tudom, de a mi alapszakunkon, a földtudományi képzésen 3 év után mindössze 25 százaléknyan végeznek. Tudomásom szerint a biológia szakosoknál a legrosszabb ez az arány, közülük mindössze tíz százalék szerez diplomát. A többiek közül van, aki csúszik a tanulmányokkal, bár nem sokan. Általában, aki már öt év tanulmányi időt is igénybe vesz, az nem szokott lediplomázni. A végzés esélye tehát az első 3 év után nagyságrendekkel esik vissza.

E: Sokan feltételezik, hogy a képzésben maradás, a tanulmányok elnyújtása egyfajta életforma.

K. A.: Négy év után senki nem maradhat a képzésben állami támogatással. Ha valakinek van erre félévente 210 ezer forintja, az nyilván azt csinál, amit akar. Jó változásnak tartom, hogy nem lehet ugyanarra a szakra ismét felvételizni. Régen néhányan éltek ezzel a lehetőséggel. Sokan mondják, hogy a HÖK-ösök szeretnek tartósan hallgatói státuszban maradni. Én ezt az általánosítást nem tartom fairnek, hiszen épp a Hallgatói Önkormányzatban voltak sokan – a kar kiváló hallgatói –, akik most már doktori képzéseken tanulnak. Ők már nem lehetnek a HÖK tagjai. A többiek is általában mesterképzésben tanulnak. A lemorzsolódó hallgatóknak már nem érdeke, hogy néhány kurzusért féléves tandíjukat fizessenek ki. Ők átmennek inkább egy másik szakra, vagy elkezdenek egy OKJ-s képzést. Esetleg elmennek dolgozni, és elhagyják az egész felsőoktatást.

A munkaerő-piaci tájékozottság és az elvárások területi differenciái

A magyar gazdaság 1990 után mély válságba került. Nyilvánvalóvá vált, hogy a szocializmusban kiépített gazdaságszerkezet versenyképtelen a világ gazdasághoz való kapcsolódás terén, és ez számos vállalatbezárással, magas és csökkenni nem akaró munkanélküliséggel járt, aminek következtében romlott az életszínvonal. A gazdaság átalakulása szükségszerűen maga után vonta a társadalom változását is. Új társadalmi rétegek jelentek meg, mint például a munkanélküliek és hajléktalanok, de ezzel egy időben más csoportok, mint a vállalkozók, megerősödtek. Változott a munkaerő és a munka viszonya, nőtt a szervezeti döntésben való részvétel, a munkavégzés tartalmi elvárásai pedig gyökeresen átalakultak.¹ Megváltozott a foglalkozások szerkezete, az egyes kategóriák számszerű aránya és fontossága, pénzbeli megbecsültsége, társadalmi presztízse.

A foglalkoztatás nem csak gazdasági szempontból játszik fontos szerepet. Alapját képezi a társadalmi beilleszkedésnek, az anyagi javak előteremtésének, az esélyegyenlőségnek, valamint az elszegényedés elkerülésének. Az elmúlt 25 évben jelentős változások történtek a foglalkoztatás tekintetében is. Közel másfélmillió munkahely szűnt meg, a korábbi ipari központokban a termelés visszaesett, megkezdődött a gazdasági szerkezet átalakítása. Mindez sújtotta a munkaerőt kibocsátó térségeket is, így az ágazati válságok területi válsággá szélesedtek ki. A keleti piacok elvesztése a mezőgazdaságban szintén megingatta a korábbi szerkezeti és termelési rendszert, amit csak mélyítettek a tulajdonviszonyok visszarendezésére vonatkozó politikai döntések. A 2064 éves népességre vetített magyar foglalkoztatási arány az OECD adatai szerint 1992-től mintegy 65%-ról 1997-re 60% alá zuhant. Ez az érték az elkövetkező években a 70% körüli mutatókat teljesítő OECD-átlag alatt maradt. 2006-ban a magyar elmaradás az OECD-átlagtól 7-8 százalékpont volt. Különösen nagy volt a húszas éveik elején járó kezdő munkavállalók, illetve a 60 éven felüli korosztály elmaradása. A 3055 év közötti nők foglalkoztatottsága elérte, sőt meg is haladta az OECD-átlagot, a fiatalabb és az idősebb korosztályok felé haladva azonban meredeken nőtt az elmaradás. A férfiak foglalkoztatottsága minden korosztályban kisebb volt az OECD-átlagnál, és a magyar átlagot csak 2545 év közt érte el, vagy haladta meg, de még 2007-ben is alig haladta meg a 60%-ot. A válság következtében a gazdasági növekedés világszinten lelassult, ami negatívan érintette a foglalkoztatást is. Magyarország e tekintetben sajnos mindmáig az egyik legrosszabb mutatókkal rendelkező ország. Bár a vizsgálat

¹ Borgulya Istvánné – Vető Ágnes (2012): A munkával kapcsolatos értékek és attitűdök változása Közép-Kelet Európában a XXI. század első évtizedében. *Vezetéstudomány*, 4.

időpontjában a KSH jelentése szerint 2013 I. negyedévére 3 millió 818 ezer főre **nőtt** a megfigyelés körébe tartozó, 15–74 éves foglalkoztatottak száma (6 ezerrel haladta meg a 2012. I. negyedévit), tudvalevő, hogy a statisztikai adatok mögött több, összetett folyamat húzódik meg, amelyek végső soron azt mutatják, hogy az elmúlt évek foglalkoztatási tendenciái összességében inkább kedvezőtlenek voltak. Magyarországon pár százalékpontos különbségektől eltekintve a legmarkánsabb előrelépés a szakpolitikai intézkedések eredményeként (szociális ellátások, korkedvezményes nyugdíj, rokkantsági feltételek szigorítása, nyugdíjkorhatár emelése stb.) az aktivitási ráta emelkedésében nyilvánult meg (2013. I. né.: 64,1%). A foglalkoztatási többlet túlnyomó részét a közmunka adta, kisebb részben a migráns munkavállalók és a fehéredés is hozzájárult a látszólagos bővüléshez, ugyanakkor csökkent a versenyszférában alkalmazásban állók száma.

A munkanélküliség szintén nem csak gazdasági probléma, mert nem csupán a létfenntartást veszélyezteti, hanem a társadalmi integrációt is. Ugyanakkor kihathat a társas kapcsolatokra és a személyiségfejlődésre is, rontja az egészségi állapotot, hozzájárul a halálzási mutatók romlásához, növeli a bűnözést. A rendszerváltást követő néhány év alatt ugrásszerűen megnőtt a munkanélküliség, és 1993-ra több mint 13%-os szinten érte el a csúcspontját. A 2000-es években az uniós átlaghoz képest kedvezőbbek voltak a hazai munkanélküliségi mutatók, amelyek azonban a válság hatására lényegesen romlottak. A KSH adatai szerint a 2013 I. negyedévében a munkanélküliek száma 509 ezer fő, a munkanélküliségi ráta 11,8% volt. A munkanélküliek 44,7%-a egy éve, vagy annál régebben keresett állást. A munkanélküliség átlagos időtartama 15,8 hónap volt. A munkanélküliségi mutatók ugyan az elmúlt két évben alacsonyabb dinamikát mutatnak, mint a 2009-2010-es évben, azonban általánosságban véve elmondható, hogy az értékek az utóbbi időben leginkább stagnálnak.

A gyakorlat tehát azt igazolja, hogy az évtizedek óta elvárt foglalkoztatottság-bővítés és munkanélküliség-csökkenés nem valósult meg.² Az Európai Unióban létrehozott foglalkoztatási stratégia, amely alapvetően határozza meg a foglalkoztatáspolitikai irányokat, nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket.³ Nőtt a munkanélküliség, a gazdasági bizonytalanság, az esélyegyenlőtlenség, és a regionális különbségek mit sem változtak.

A hazai munkaerőpiac regionális folyamatait az állandóság, a stabil megosztó dimenziók jelenléte jellemzi. 1990-től folyamatosan nyomon követve a hazai munkanélküliség változását, megállapítható, hogy sem a régiók, sem a megyék, sőt a munkaerő-piaci körzetek szintjén sem történt jelentős relatív elmozdulás. Térségi szempontból elmondható, hogy az 1991. év végén ismert térségi különbségek tovább konzerválódtak. A gazdaság húzóerejét jelentő, társas gazdálkodási formában tevékenykedő szervezetek meghatározó része az ország középső és északnyugati térségeiben összpontosul. A külföldi tőke területi megoszlására a központi régió dominanciája a jellemző.⁴ Ennek megfelelően, munkanélküliség szempontjából a legkedvezőbb helyzetű a főváros, a nagyvárosok, valamint a Nyugat-Dunántúl és a turisztikai jelentőséggel rendelkező körzetek.⁵ A munkanélküliség által legin-

² Artner Annamária (2011): Európai foglalkoztatás: helyzet, célok, eszközök. *Munkaügyi Szemle*, 3.

³ Koncz Katalin (2012) Foglalkoztatási célkitűzések és a valóság. *Statisztikai Szemle*, 2-3.

⁴ Kelemen József (2013): Magyarország hét régiójának új gazdaságföldrajzi modellje – paraméterbecslés. *Közgazdasági Szemle*, október.

⁵ Bakos Norbert – Hidas Zsuzsanna – Kezán András (2011): Területi különbségek Magyarországon. A főbb társadalmi és gazdasági folyamatok az ezredforduló után. *Statisztikai Szemle*, 4.

kább érintett területek pedig az ország északkeleti és keleti részén összefüggő térségeket alkotnak, míg az Alföld többi részén, illetve a Dunántúlon szétszórtan helyezkednek el.⁶

A foglalkoztatás szűkülése miatt természetszerűleg adódik a kérdés, hogy a változások hogyan érintették, illetve a közeljövőben hogyan fogják érinteni a fiatalok, pályakezdők lehetőségeit, esélyeit a munkaerőpiacon. Kutatások és vizsgálatok eredményei, szakdolgozások felmérései, de a mindennapos tapasztalat is azt mutatja, hogy ifjúságunk meglehetősen tájékozatlan a munka világában. Kevésbé ismerik a munkaerő-piaci folyamatokat, a munkaerő-piaci helyzetet, jövőbeli lehetőségeiket.

A bemutatásra kerülő vizsgálat-rész (mely egy komplex kutatás egyik komponense csupán) törekvése az volt, hogy felfedje az ország különböző területein (az ország keleti, nyugati részén, illetve a fővárosban) élő és (többféle szakon) tanuló felsőoktatási hallgató vélekedését a munkaerőpiacról, saját jövőbeli elhelyezkedési esélyeiről, diplomájuk piaci értékéről.

A vizsgálat arra a feltételezésre épült, hogy bár ma már a hallgatók elegendő információ birtokában, viszonylag reális képpel, ismeretekkel rendelkeznek a magyar munkaerőpiac által kínált lehetőségekről, valóságos a jövőképük, fellelhetők válaszaikban a Magyarországra oly jellemző regionális különbségek. A vizsgálat módszere kérdőíves felmérés volt, 382 fős, országos, részlegesen reprezentatív minta esetében.⁷

Ennek megfelelően, a felmérés elvégzését az indokolta, hogy az eredmények alapján megoldási javaslatok szülessenek a jövőben diplomás munkavállalók munkaerő-piaci beilleszkedését segítő.

A vizsgálat eredményei

A vizsgálat első része a hallgatók általános munkaerő-piaci tájékozottságának feltárására irányult, a munkanélküliségre koncentrálva.

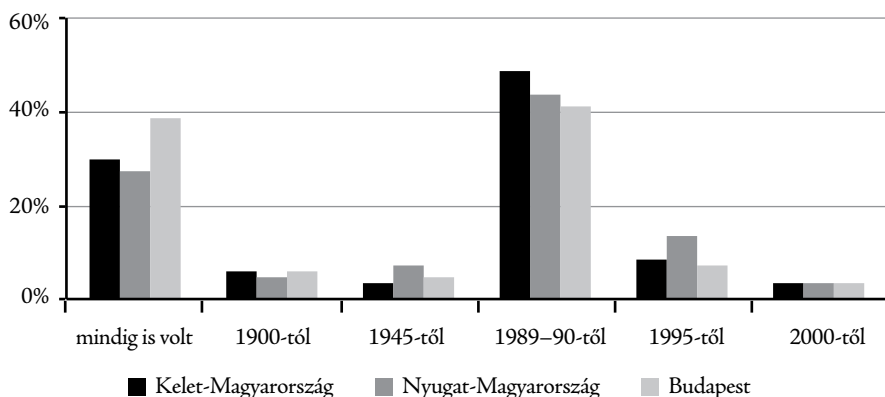
A megkérdezettek bizonytalanok voltak abban a tekintetben, hogy mióta van munkanélküliség Magyarországon (1. ábra). A hallgatók fele sem (44%) tudja a helyes választ, hogy a rendszerváltás idején alakult ki újra hazánkban a munkaerő-piaci egyensúlytalanság ezen formája. Érdekes, hogy a mintában részt vevők egyharmada (31%) szerint munkanélküliség mindig is volt. A többi válasz 10%-nál alacsonyabb értékeket kapott.

A χ^2 próba eredménye (szig.:0,042) szignifikáns eltérést mutat a tájegységek válaszai között. Az adjusted residualok eredménye szerint eltérés figyelhető meg a „1989-90” válaszlehetőség mentén. Az ezt a lehetőséget választó válaszadók között a legnagyobb arányban a kelet-magyarországiak voltak, a budapestiek pedig a legkisebb arányban. A „mindig is volt” lehetőséget jelölők között legkisebb arányban nyugat-magyarországiak, legnagyobb arányban budapestiek voltak.

⁶ Karácsony Péter – Varga Mária (2011): Regionális különbségek a hazai munkaerőpiacon. *Munkaügyi Szemle*, 4.

⁷ Az alkalmazott regionális felosztásnak (3 országrész a 7 régió helyett) az az oka, hogy egyenlőtlenül érkeztek be a kérdőívek a különböző egyetemi városokból (Debrecen, Miskolc, Nyíregyháza, Békéscsaba, főváros, Székesfehérvár, Győr, Sopron, Zalaegerszeg, Veszprém), és ez a tény nem tette lehetővé a 7 régió szerinti elemzést. A minta reprezentatív jellegének megállapítása a KSH *A felsőfokú alap- és mesterképzésben részt vevő hallgatók aránya 1000 lakosra számítva 2011/2012-ben* felmérése alapján készült. Ennek megfelelően Közép-Magyarországon 103 (27%), Kelet-Magyarországon 152 (40%), Nyugat-Magyarországon 127 db (33%) kérdőív került kitöltésre. Továbbá a minta reprezentatív a hallgatók nemek szerinti összetétele szerint is: 55%-ban (210 fő) nők, és 45%-ban (172 fő) férfiak szerepeltek a megkérdezettek között.

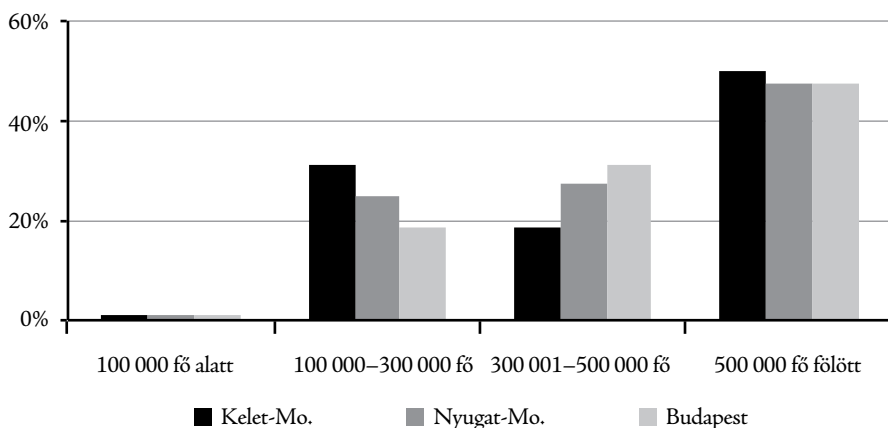
1. ábra A munkanélküliség megjelenése Magyarországon (%) N=382



A magyar munkanélküliek számát tekintve megkérdezettek fele rendelkezik helyes ismeretekkel, akik félmillió felettinek ítélték meg az álláskeresők számát. Mindazonáltal a minta több mint 20%-a csupán 100-300 ezer, illetve 300-500 ezer főre becsüli a munka nélkül lévők állományát.

Regionálisan (2. ábra) a 100 000-300 000 fő esetét választók között legnagyobb arányban kelet-magyarországiak, míg a legkisebb arányban budapestiek voltak. Meglepő, hogy éppen abban a tájegységben tippelték legalacsonyabbra a munkanélküliek számát, ahol a legtöbb van.

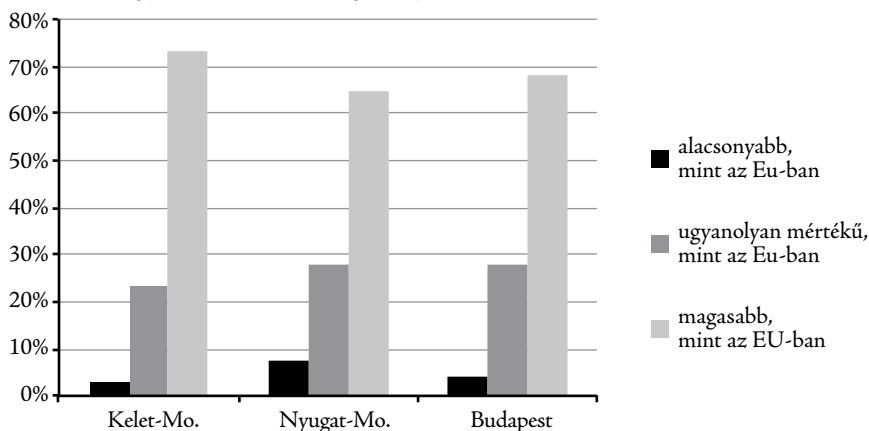
2. ábra A munkanélküliek nagysága Magyarországon (%) N=382



Nemcsak a hazai munkanélküliség kezdetében és mértékében tájékozatlanok a megkérdezettek, hanem abban is, hogy hol a helyünk ezen a téren az EU-ban (3. ábra). Ugyanis, míg a magyar munkanélküliségi ráta 10,2% (2013. június), addig az EU átlag 12,4% az Eurostat adatai szerint. A vizsgálati mintában szereplők közel háromnegyede (69%) magasabbnak ítéli a hazai munkanélküliség mértékét a nemzetközínél, csupán a megkérdezettek 4,5%-a tudja a helyes választ.

Regionálisan összehasonlítva a válaszokat nincs szignifikáns eltérés. Mindegyik csoportban a magasabb variáció szerepelt a legnagyobb arányban. Azok közül, akik az „alacsonyabb, mint az EU-ban” válaszlehetőséget jelölték meg, a legtöbben nyugat-magyarországiak voltak.

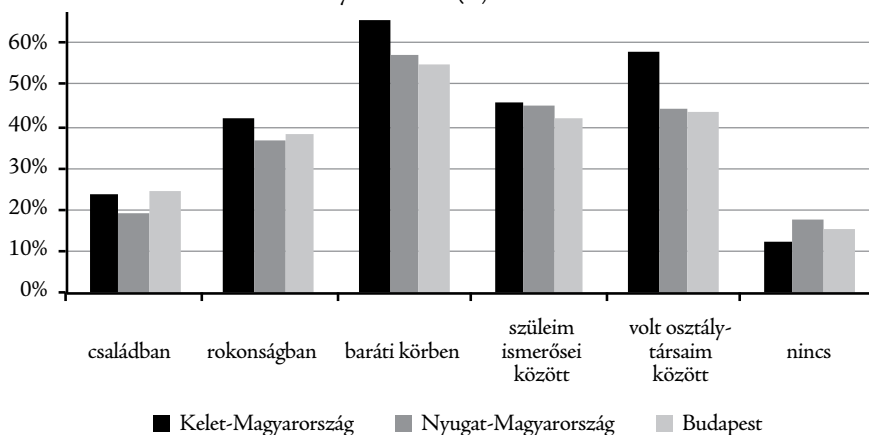
3. ábra A magyar munkanélküliség aránya az EU-hoz képest (%) N=382



A 4. ábra adatai tanúsága szerint, a megkérdezettek többségének van a környezetében munka nélkül lévő személy, leginkább a barátok (58%), volt osztálytársak (48%), illetve a szülők ismerősei között (44%), valamint a rokonságban (38%). Éppen ezért érthetetlen, hogy a megkérdezettek hogyan nem tudták helyesen behatárolni az országban található munkanélküliek helyes nagyságát. Kevés (15%) az olyan válaszadó, akinek egyáltalán nincs munkanélküli a környezetében.

A regionális összehasonlítás arról árulkodik, hogy a kelet-magyarországi válaszadók között minden szinten a legmagasabb a százalékos arány.

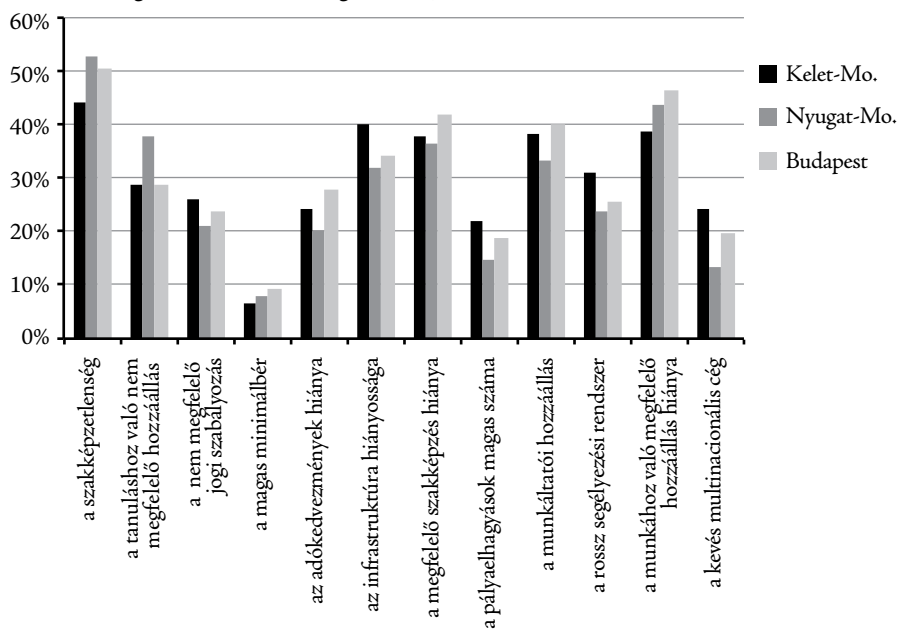
4. ábra Van-e munkanélküli a környezetében? (%) N=382



A magas munkanélküliség okaként a megkérdezettek kimagaszló arányban jelölték meg (5. ábra) a „munkavállalói szakképzetlenséget” (48%) és a „nem megfelelő hozzáállást a munkához” (42%). Magas értékeket kapott még a „nem megfelelő szakképzés” (38%), az „infrastruktúra hiányossága” (35%), a „munkáltatói hozzáállás” (37%) és „a tanúláshoz való nem megfelelő hozzáállás” (32%). A „magas minimálbért” mindössze a megkérdezettek 7%-a jelölte be a munkanélküliség okaként.

Regionális összehasonlításban egy esetben van szignifikáns eltérés a csoportok válaszaik között: „kevés multinacionális cég” esetében, amely lehetőséget legnagyobb arányban a kelet-magyarországi válaszadók választottak. A kelet-magyarországiak leginkább a szakképzetlenségben és az infrastruktúra hiányában látják a munkanélküliség okait. A tanúláshoz való nem megfelelő hozzáállást leginkább a nyugat-magyarországiak emelték ki, míg a munkához való helytelen hozzáállást a fővárosiak.

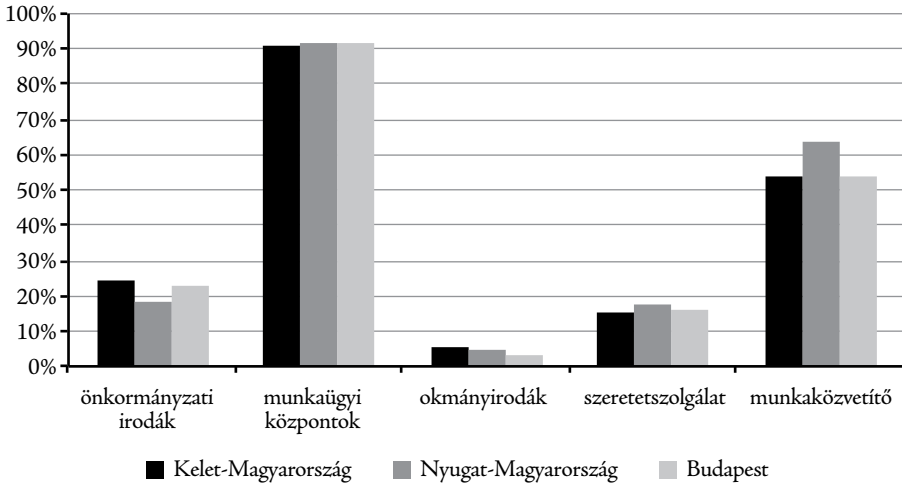
5. ábra A magas munkanélküliség okai (%) N=382



A munkanélküliekkel foglalkozó szervezeteket többnyire ismerik a megkérdezettek (6. ábra), ahol a legnagyobb gyakorisággal a munkaügyi központ és kirendeltség (90%), valamint a munkaközvetítők (53%) szerepelnek. Meglepő azonban, hogy közel 15%-ban bejelölték a szeretetszolgálat és 5%-ban az okmányirodák szerepét a munkanélküliek ellátásában, amely teljes tájékoztatásról tesz bizonyosságot.

Regionális összehasonlításban nincs szignifikáns különbség a válaszokban.

6. ábra A munkanélküliekkel foglalkozó szervezetek ismertsége (%) N=382

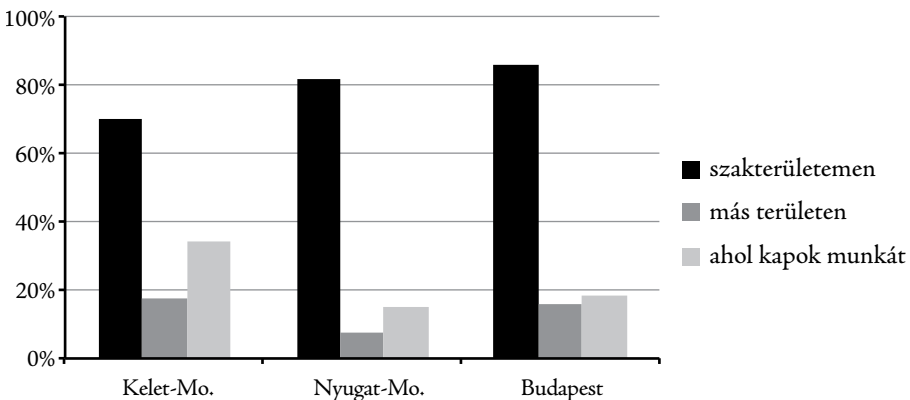


A vizsgálat második része a hallgatók munkaerőpiaccal kapcsolatos elvárásait tárta fel.

A megkérdezett hallgatók közel kétharmada (68%) a szakterületén szeretne elhelyezkedni, bizonyítva ezzel szakmai elkötelezettségét is. Ugyanakkor érzékelhető egyfajta rugalmasság is részükről, hiszen bejelölték azt a választ is, hogy bárhol dolgoznának (20%), illetve, hogy más területen is (12%) elfogadnának munkahelyet (7. ábra).

A regionális különbségeket tekintve elmondható, hogy szignifikáns eltérések a csoportválaszok között a „szakterületemen”, illetve az „ahol kapok munkát” lehetőségek esetében figyelhető meg. A hallgatók több választ is bejelölhettek. A kelet-magyarországi válaszadók bárhol elhelyezkednének, ahol kapnak munkát (Adj.R. 3,2), ezzel szemben a budapesti válaszadók leginkább a szakterületükön szeretnének munkát találni (Adj.R. 2,2). A válaszokból a keleti országrészben élők nagyobb alkalmazkodóképességére lehet következtetni.

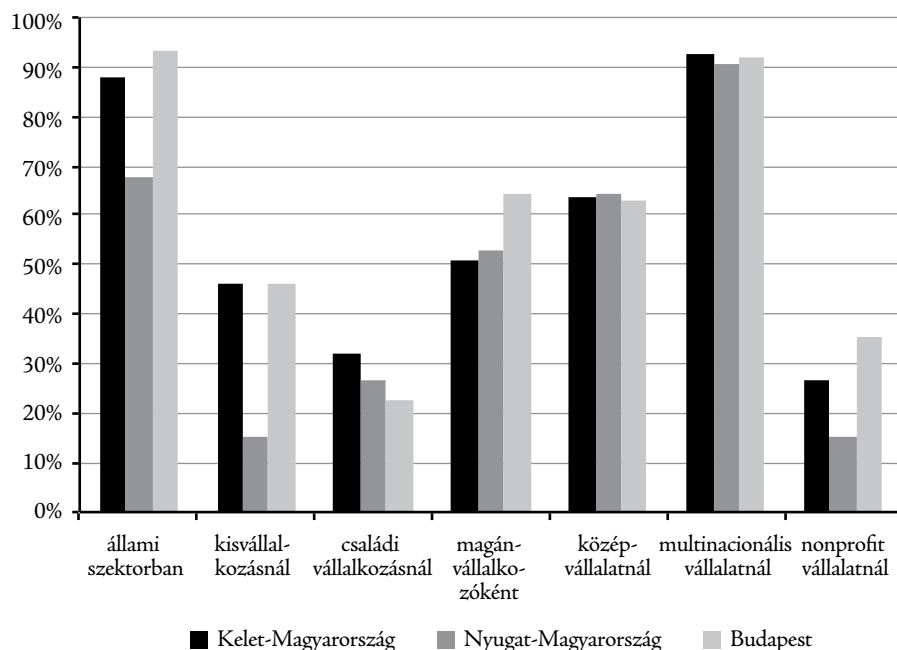
7. ábra Milyen területen szeretne dolgozni? (%) N=382



A „Milyen típusú munkahelyen szeretne elhelyezkedni?” kérdésre több válasz is adható volt. A 8. ábra alapján elmondható, hogy regionális elhelyezkedéstől függetlenül leginkább multinacionális cégnél szeretnének elhelyezkedni a megkérdezettek (41%). A 2. helyen, de alig lemaradva az állami szektor áll (40%), ezt követi a kisvállalkozói szektor (31%), majd a magánvállalkozás (28%). Nem meglepő, hogy legkevesebben a nonprofit (12%) szférát jelölték be, valamint a családi vállalkozást (13%).

Szignifikáns különbség egy helyen látható: a nyugat-magyarországiak szeretnének legkevesebb kisvállalatnál dolgozni. A fővárosi hallgatók körében az állami szektor iránti kereslet a legnagyobb.

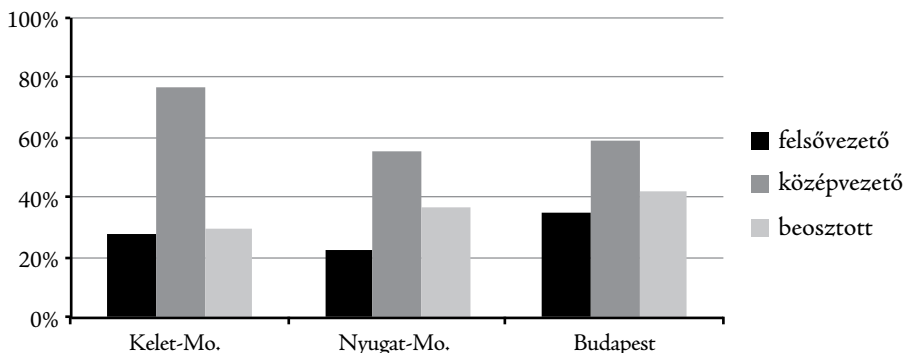
8. ábra Milyen típusú munkahelyen szeretne elhelyezkedni? (%) N=382



A jövőbeli beosztás tekintetében feltett kérdésre több válasz is adható volt (9. ábra). A megkérdezettek többsége középvezetői beosztásban (63%) képzelel el jövőbeli munkahelyét, ezt követi a beosztottkénti (36%) munkavégzés, illetve a felsővezetőként történő munkavállalás (28%).

Szignifikáns eltérés a csoport válaszai között egy esetben, a középvezető válaszlehetőségénél látható (szig.: 0,042). A kelet-magyarországi válaszadók remélik leginkább, hogy diplomával a kezükben középvezetői szinten helyezkedhetnek el (Adj.R.:3,0). Felsővezetői munkakört legtöbbször a fővárosi hallgatók remélnék, ugyanúgy, mint a beosztott is.

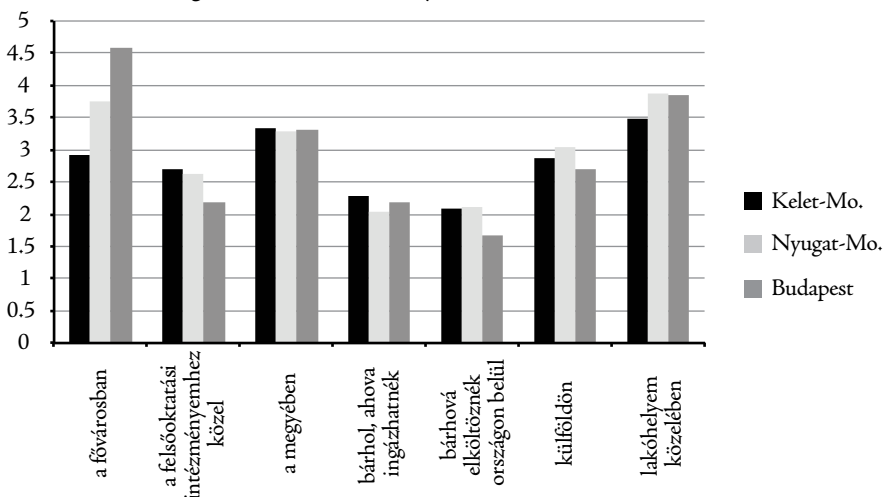
9. ábra Milyen beosztást szeretne? (%) N=382



Az elhelyezkedés földrajzi vonatkozását tekintve egy 5-ös Likert skálán pontozták a hallgatók a preferenciáikat, ahol az 1-es a legkevésbé, az 5-ös a leginkább válaszokat jelentették (10. ábra). A legnagyobb a minta átlaga a „Fővárosban” (3,94) és a „Lakóhelyem közelében” (3,74) válasznak volt, majd ezt követi (3,32) a „Megyében, ahol lakom” lehetősége. A külföldi munkavállalást kevesen választanák (2,81). Az ingázási és a költözési hajlandóság nagyon alacsony (2,19 és 1,89).

Szignifikáns eltérés a csoportok válaszai között a „fővárosban”, „felsőoktatási intézményem közelében”, illetve „bárhová országon belül” esetében volt. Az eltérések a fővárosi, illetve vidéki válaszadók között (függetlenül, hogy kelet vagy nyugat) vannak a post hoc teszt adatai alapján. Legkisebb mintaátlagot a „bárhová elköltöznék országon belül” válasz kapta. Ez az elutasítás főként a fővárosi megkérdezettekre jellemző.

10. ábra Területileg hol szeretnének elhelyezkedni? N=382

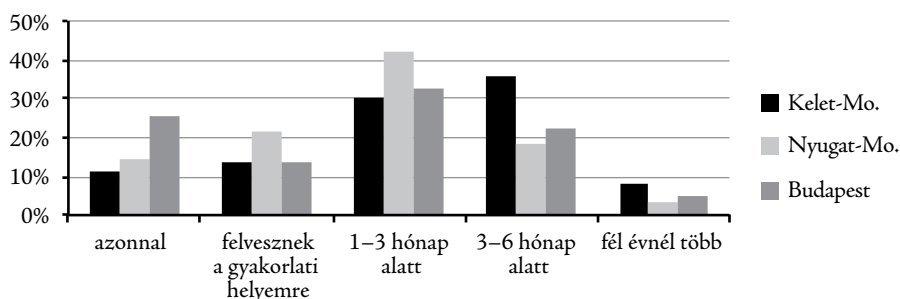


A válaszadók igen optimisták a várható elhelyezkedés idejét tekintve, hiszen legtöbben (34%) az 13 hónapos időintervallumot jelölték be. Ezt követi a 3-6 hónapos várakozási

idő (25%), de a megkérdezettek közel egyötöde az azonnali elhelyezkedés reményében él. A mintában részt vevő hallgatók 15-20%-a már a megkérdezés időpontjában rendelkezett ígérettel, hogy végzés után tovább fogják alkalmazni a mostani gyakorlati helyén. Fél évnél hosszabb elhelyezkedési időre kevesen (5%) számítanak.

A 11. ábra a várt elhelyezkedési időt mutatja regionális bontásban. A Chi2 próba eredménye szignifikáns eltérést mutat (szig.: 0,034) a csoportok válaszai között. A budapesti válaszadók bíznak abban leginkább, hogy a szak elvégzése után rögtön el tudnak helyezkedni (Adj.R.: 2,8), legkevésbé pedig a kelet-magyarországiak (Adj.R.: -2,2), ők 3-6 hónapos munkanélküliségre számítanak (Adj.R. 2,6).

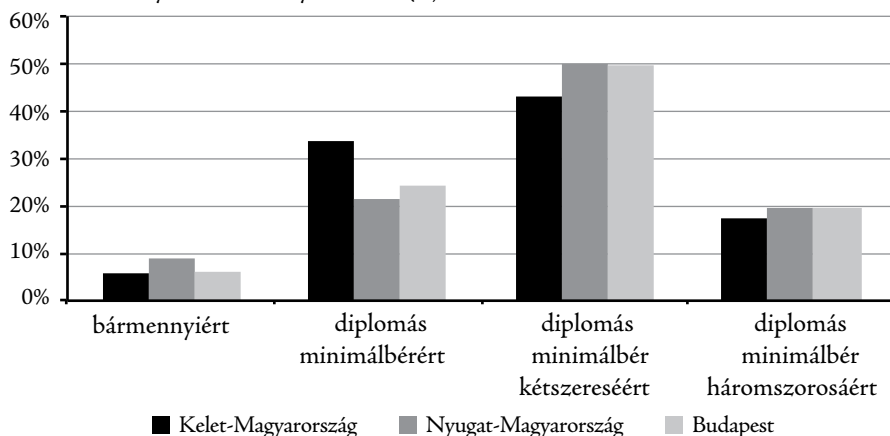
11. ábra Mikor tud elhelyezkedni? (%) N=382



A megkérdezett hallgatók fizetési igényei enyhén túlzottak. A minta közel fele a diplomás minimálbér kétszeresét szeretné megkapni kezdő fizetésként, és csupán egynegyedük elégedne meg annak összegével. A mintában szereplők egyötödének az az elképzelése, hogy a minimálbér háromszorosát is eléri majd a fizetése.

A 12. ábra mutatja a hallgatók fizetési igényeit regionális bontásban. A Chi2 próba eredménye (szig.:0,776) nem jelez szignifikáns különbséget. A keresztábra eredménye azt mutatja, hogy legalacsonyabbak a Kelet-Magyarországon tanulók és lakók bérigényei. Tiszta-ban vannak a bérek közötti regionális különbségekkel.

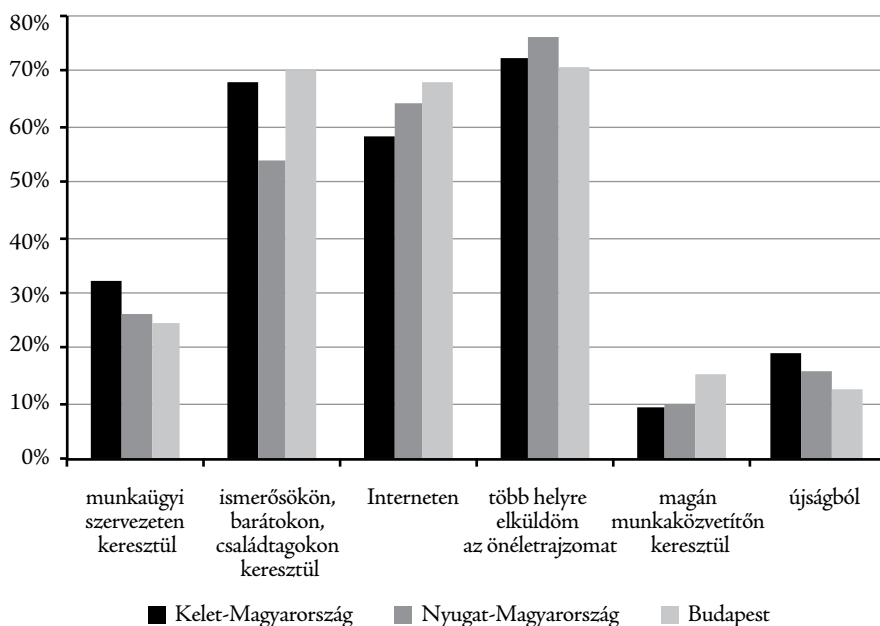
12. ábra Mennyiért tud elhelyezkedni? (%) N=382



A munkakeresés módjai közül a hallgatók jelentős része több csatornát is igénybe venne. Legnépszerűbb lehetőségnek (65%) mind a három esetben a közvetlen megkeresés („több helyre elküldöm az önéletrajzomat”) lehetőség bizonyult, ezen kívül nagy arányban (61%) jelölték meg az internetes munkakeresést, illetve bíznak az ismerősök kapcsolataiban (60%) (13. ábra). A munkaügyi központ segítségét a megkérdezettek egynegyede jelölte meg lehetőségként, és egyötöd alatt van az újságból való tájékozódás és a magán munkaközvetítők igénybevétele.

Regionális összehasonlításban nincs szignifikáns különbség a csoportok válaszai között. A hagyományos munkakeresési módokat, mint az újságokból való informálódást és a munkaügyi központ igénybe vételét, legtöbben a kelet-magyarországiak közül jelölték be.

13. ábra Hogyan szeretne munkát keresni? (%) N=382

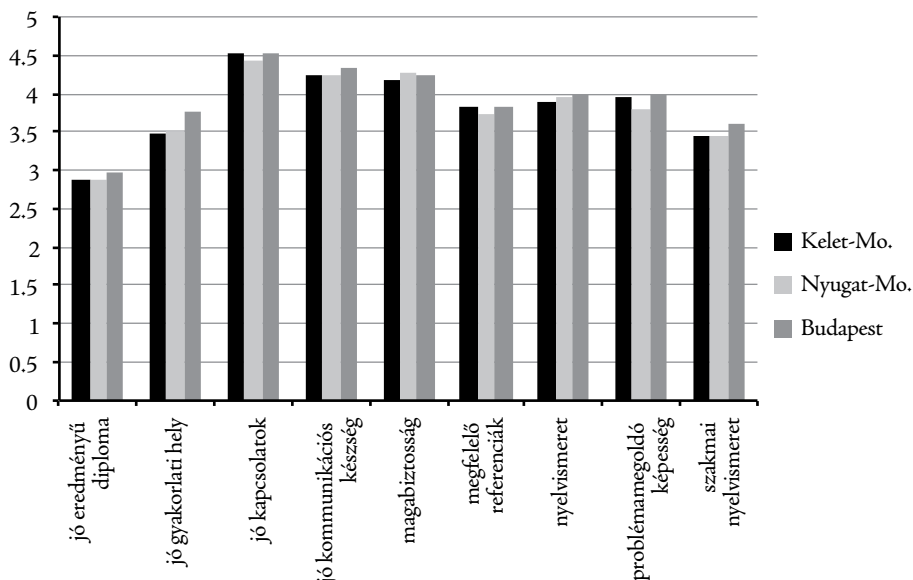


A vizsgálat két utolsó kérdése a hallgatók szubjektív véleményére fókuszált.

A sikeres elhelyezkedéshez szükséges tényezőket egy 5-ös Likert skálán pontozták a hallgatók, ahol az 1-es a legkevésbé, az 5-ös a leginkább válaszokat jelentették (14. ábra). A hallgatók véleménye szerint a sikeres elhelyezkedéshez elsősorban jó kapcsolatok (4,51), jó kommunikációs készség (4,29), és magabiztosság kell (4,23), de a nyelvismeret (3,95) és a problémamegoldó képesség (3,94) meglete is sokat segít. A munkaerőpiac kínálati oldalának szereplői a diploma minősítését (2,93) tartják a legelhanyagolhatóbb tényezőnek egy jó állás megtalálásakor, bár ebben az esetben volt a legnagyobb a szórás.

Regionális összehasonlításban szignifikáns eltérés egy esetben látható, méghozzá a jó gyakorlati hely tekintetében (legnagyobb jelentőséget a budapesti válaszadók tulajdonítanak ennek a szempontnak). A post hoc teszt eredménye szerint eltérés Budapest és a vidék között van (függetlenül attól, hogy a keleti vagy a nyugati országrész).

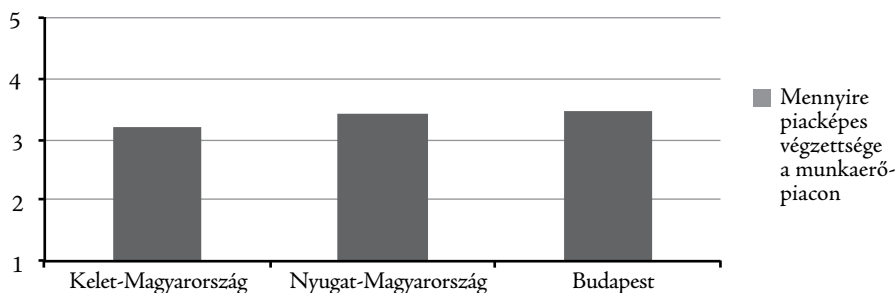
14. ábra Mi kell a sikeres álláskereséshez? N=382



A vizsgálat kiterjedt arra is, hogy a kutatásban részt vevők mennyire tartják piacképesnek a választott diplomájukat. Ezt egy 5-ös Likert skálán pontozták (15. ábra). Érdekes, hogy a minta átlaga csupán gyenge jónak mondható, a 3,36-os értékkel.

Regionális viszonylatban vannak különbségek, a megkérdezettek közül a fővárosiak a legmagabiztosabbak (3,45), és a keleti országrészben élők tartják legkevésbé (3,2) piacképesnek a diplomájukat.

15. ábra Mennyire piacképes a végzettsége? N=382



Záró gondolatok

A vizsgálat kérdésfeltevésének azon része, mely regionális különbségeket feltételezett a munkaerő-piaci tényezők ismerete között, megdőlt. Egyrészt a megkérdezettek összességében tájékozatlanok a munkaerőpiac tekintetében. A hallgatók igen bizonytalanok abban, hogy mióta van munkanélküliség Magyarországon; mindössze a válaszadók fele rendelke-

zik helyes ismeretekkel arról, hogy mekkora ez az érték; csupán a megkérdezettek 4,5%-a tudja, hogy ez alacsonyabb, mint az EU-s átlag. Meglepő, hogy többen bejelölték a szerezetszolgálat és az okmányirodák szerepét a munkanélküliek ellátásában, amely teljes tájékoztatlanságról tesz bizonyosságot. Másrészt csak 2 válasz esetében volt szignifikáns a különbség a 3 területi egység között. De meglepő, hogy éppen abban a tájegységben tudnak legkevesebbet a munkanélküliségről, ahol a legmagasabb a mértéke.

A jövőbeli elhelyezkedéssel kapcsolatos elvárásokban többnyire voltak szignifikáns eltérések regionális vonatkozásban. Összefoglalva, a válaszadók igen optimisták a várható elhelyezkedés idejét (hiszen legtöbben az 1-3 hónapos időintervallumot jelölték be, az átlagos elhelyezkedési idő pedig 3-6 hónap) és fizetési igényeit tekintve (legtöbbjük a diplomás minimálbér kétszeresét vagy háromszorosát szeretné megkapni kezdő fizetésként, míg a diplomás minimálbér 1,5-szerese az átlagos érték). A munkahely típusát, a várható beosztást, a jövődó munkahely területi elhelyezkedését reálisan ítélik meg a vizsgált hallgatók. A válaszokból a keleti országrészben élők nagyobb alkalmazkodóképességére és realitásérzékére lehet következtetni.

A hallgatók véleménye szerint, regionális helyzetre való tekintet nélkül, a sikeres elhelyezkedéshez elsősorban jó kapcsolatok, jó kommunikációs készség és magabiztosság kell, de a nyelvismeret és a problémamegoldó képesség megléte is sokat segít. A diplomájuk munkaerő-piaci értékét erősen közepesnek minősítik a megkérdezettek, kis regionális különbséggel.

A kérdőíves felmérés alapján tehát kiderült, hogy a jövődó magyar diplomás munkavállalók ismeretei és elvárásai nem kielégítőek a munkaerőpiacra és a foglalkoztatáspolitikára vonatkozóan, mert némely kérdésben hiányosságok mutatkoznak, vagy téves információk vannak a birtokukban. Azonban a munkaerő-piaci tájékozottság és az elvárások területi differenciái nem mutathatók ki egyértelműen.

A vizsgálati eredmények rávilágítottak arra, hogy az egész országban nagyobb szerepet kell, hogy kapjon a munkavállalók munkaerő-piaci tájékoztatása. A felmérésből az is megmutatik, hogy a regionális kutatásoknak napjainkban több tényező is különös aktualitást ad.

FINTOR GÁBOR – SZABÓ JÓZSEF

A sportolást befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál

Számos kutatás bizonyította már, hogy az egészséges testi fejlődés szempontjából mennyire fontos a rendszeres fizikai aktivitás, és hogy ennek nagyon sok kedvező élettani és pszichológiai hatása van. A szegedi középiskolások körében végzett vizsgálatok is azt mutatják, hogy azok a fiatalok, akik fizikailag aktívak, magabiztosabbak, jövőorientáltabbak, illetve jobb pszichoszociális és lelki egészség mutatható ki körükben. A sport nemcsak az egészséges testi, hanem a szellemi fejlődés szempontjából is lényeges.¹ A sportolás rendszeressége hozzájárul az egészség hosszú távú megőrzéséhez.² Egy, a magyar lakosság körében végzett kutatás kimutatta, a rendszeresen sportolók között sokkal kisebb a tartós betegségben szenvedők száma, illetve az egészségügyi panaszok is jóval kisebb arányban fordultak elő körükben, mint inaktív társaiknál.³ Ennek ellenére a Magyar Ifjúságkutatás adatai szerint (15–29 évesek körében) a rendszeres testmozgás az elmúlt években nem lett divatos (2011). Feltételezésünk szerint a sportolási szokások kialakítását iskolás korban kell megalapozni.

Sportolási szokások Magyarországon

A fejezet fogalmi keretét a sport fogalmának meghatározása adja. Azt a meghatározást tekintjük mértékadónak, ami az empirikus kutatásunk alapját is szolgálja. Az Európai Sport Charta megfogalmazása szerint „sport minden olyan fizikai tevékenység, melynek célja esetenként vagy szervezett formában a fizikai és szellemi erőnlét kifejezése vagy fejlesztése, társadalmi kapcsolatok fejlesztése, vagy különböző szintű versenyeken eredmények elérése”.⁴

Az empirikus kutatásunkban a válaszadók az egészséges életmódona rendszeres mozgást, az iskolai testnevelésórákon (mindennapos testnevelésen) kívüli, szervezett keretek közötti aktív testmozgást értették.

¹ Pluhár Zsuzsanna, Keresztes Noémi és Pikó Bettina (2003): „Ép testben ép lélek” – Középiskolások értékrendje fizikai aktivitásuk tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2003. 2. sz. 29-33. p.

² Héjjas B. (2006): Korunk civilizációja: A posztmodern embertípus megalkotása. *Társadalomkutatás* 24, 261-283.

³ Jákó P. (1994): A magyar lakosság fizikai aktivitásának jelenlegi helyzete. *Sportorvosi Szemle*, 35, 133-139. p.

⁴ Európai Sport Charta és a Sport Etikai Kódexe 2001, 6

Az Ifjúság 2012⁵ adatait elemezve megállapítható, hogy a magyar fiatalok az egészségükkel és a közérzetükkel leginkább elégedettek (73%). Ezt követően jön a külsővel való elégedettség (59%), az edzettségi szint (52%). Fontos tény, hogy míg a sportolók 81%-a elégedett az egészségével, addig a nem sportolók elégedettségi aránya 69%. A különbség rávilágíthat, mekkora szerepe van az egészséges életmódnak, a rendszeres testmozgásnak. Nemek szerinti bontásban a lányok/nők kritikusabbak edzettségi szintjükkel kapcsolatban, mint a fiúk/férfiak. 2000-ben a fiatalok 33%-a vallotta magáról azt, hogy rendszeresen sportol a kötelező testnevelésórán kívül. 2004-re 8%-os pozitív emelkedés tapasztalható, 2008-ra ehhez képest 3%-os visszaesés figyelhető meg. 2012-re pedig tovább csökkent az arány 3%-kal. A nemek tekintetében megállapítható, hogy a fiúk/férfiak többet sportolnak, mint a lányok/nők, 2012-ben az előbbieik aránya 43%, az utóbbiaké 27%. A legfontosabb okként a rendszeres testmozgást végző fiatalok az „edzett legyen” választ jelölték 61%-ban, ezt követte az „egészséges legyen”, amit minden második fiatal említett. A fiatalok 25%-a a jó társaságot is fontos szempontnak tartja. Kevésbé jelentős ok a sportolásra, ha az illető „fogyni szeretne”, és az is, ha „szülei javaslatára” sportol.⁶

Pluhár–Keresztes–Pikó⁷ 600 szegedi középiskolást kérdezett meg életmódjáról, ezen belül sportolási szokásairól. A megkérdezettek 3,5%-a soha, 27,1%-a alkalmanként, 69,4%-uk pedig rendszeresen végez fizikai aktivitást. A sport gyakoriságának növekedésével szignifikánsan nő a barátokkal töltött idő. A testmozgást egyáltalán nem végzők jelentősen több időt töltenek szabadidejükben számítógépes játékokkal, mint sportoló társaik. Érdekes összefüggés, hogy itt – habár az eredmény nem szignifikáns – azok, akik az alsóbb társadalmi osztályba sorolták magukat, nagyobb arányban sportolnak szinte minden nap. A sport szoros pozitív kapcsolatban van a jó iskolai teljesítménnyel, az anya iskolai végzettségével, a jelen egészség megítélésével, a jövőorientáltsággal, az önbizalommal és a barátok sportolási szokásaival.

A sport és az iskola kapcsolata

Az iskolai testnevelés, a sport és az egészség összetartoznak, kiegészítik egymást. A család után az iskola a legmegfelelőbb színtere az egészséges életmódra nevelésnek, mert itt elérhető a teljes ifjúság, és megfoghatók azok a szenzitív időszakok, amikor a legfogékonyabbak az ismeretek elsajátítására.⁸

Makszin⁹ a következő alapfeladatokat jelölte meg, melyet az iskolának el kell látnia: a tanulók játék- és sportműveltségének fejlesztése, a tanulók egészséges testi fejlődésének segítése, edzettségük, erőnlétük és a közösségi magatartás fejlesztése.

⁵ Az Ifjúság kutatássorozat négyévente lefolytatott nagymintás ifjúságkutatás, mely a 15–29 éves korosztályt vizsgálja. Célja, hogy feltárja az ifjúsági korosztályok iskoláztatását, elhelyezkedését, karrierjét, önállóodását és boldogulási esélyeit befolyásoló társadalmi tényezők változását. Bemutatja továbbá, hogy ezek a hatások hogyan tükröződnek a fiatalok életmódjában, szabadidős tevékenységében, kulturális fogyasztásában. <http://aktivifialok.hu/ifjusagkutatások-magyarországon/>

⁶ http://kutatapont.hu/files/2012/02/magyar_ifjusag_2012.pdf

⁷ Pluhár Zsuzsanna, Keresztes Noémi és Pikó Bettina (2003): „Ép testben ép lélek” – Középiskolások értékrendje fizikai aktivitásuk tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2003. 2. sz. 29-33. p.

⁸ Telegdi Attila (2011): *Az iskolai testnevelés, a sport és az egészség*. Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar, Jászberény

⁹ Makszin I. (2002): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest-Pécs. Dialóg Campus

A fiatalok szemléletformálása, az egészséges életmódhoz kapcsolódó szükségletek igényének kialakítása nem jelenik meg náluk elvárásként. Ezen ismeretek átadásának első színtereként az oktatási, nevelési intézmények kerülnek elsődlegesen előtérbe, melyet már *Goleman*¹⁰ kutatásai is bizonyítottak, miszerint az egészségnevelés a családi nevelésre építve az iskolában kell megalapozni. Az iskolai testnevelés és sport feladata az egészséges életmódra nevelés, a fiatalok fizikai képességeinek fejlesztése, a versenysport utánpótlásának biztosítása. Az iskola jelentősége felértékelődött. Már a legkorábbi történelmi kultúrákban is felismerték a rendszeres fizikai aktivitás jótékony hatását a testre és a lelki működésekre. Az egyensúly, a harmónia, a mértékletesség megtalálásának fontos eszköze, amit olyan értéknek kell tekintenünk, mely az egészség fejlesztéséhez, megőrzéséhez járul hozzá.¹¹ Az élethosszig tartó sport igényét iskoláskorban kell kialakítani. Szükséges, hogy a gyermekben kialakuljon a mozgásszeretet, a mozgásigény, a sport általi stressz kezelési technikája, egy egészséges emberi eszmerendszer. A testnevelés az életre nevel, értéket közvetít, eszmerendszert alakít ki, tudást ad és fejleszti a képességeket. Az értékek jelentős része a szocializáció során alakul ki az emberben. Így a családra mint elsődleges szocializációs közegre jelentős szerep hárul, ezt követően az iskolán belül lehet és kell megalapozni az egészségnevelést. A szülőkkel közösen, az általános iskola alsó tagozatán a szakemberek segítségével még nagyobb eséllyel lehetne az egészségtudatos magatartást javítani, pótolni, finomítani.¹²

Az iskolai sport vizsgálatok az is érdemes megnézni, hogy melyek azok a sportágak, amelyek a legnépszerűbbek. A legalább havonta sportolók sportágválasztásában a legelső helyen áll a kerékpározás 36%-kal, ezt követi a labdarúgás 32%-kal, majd az úszás 27%.¹³ *Trzaskoma-Bicsérdy*¹⁴ vizsgálta a versenyszerűen sportoló általános iskolai diákokat. Azt találta, hogy közülük legtöbben a labdarúgást üzik (32,7%), és szintén magas a kézilabdázók aránya. Az *Ács-Borsos-Rétság*¹⁵ kutatócsoport megkérdezte a tanulókat, hogy a testnevelésóra keretei között milyen mozgásformát tanulnának szívesen. A válaszadók a hagyományos tartalmak mellett (labdarúgás, kosárlabda, kézilabda) preferálták a táncot, teniszt, lovaglást, sielést. A fiúknál a labdarúgás a legkedveltebb, a lányoknál a tánc.

Sportolást befolyásoló tényezők

Napjainkban a gyermekek legtöbbször a sport már egyre inkább a háttérbe szoruló szabadidős tevékenységek közé tartozik. A sport a fiatalabb nemzedékek értékrendjében változó, enyhén csökkenő jelentőséggel szerepel, jelezve azt, hogy számos olyan egyéb alternatíva is nyílik az időtöltésre, mely konkurenciát jelent a sportnak¹⁶ (*Bicsérdy, 2002*).

¹⁰ Goleman, Dániel (1997): *Érzelmi intelligencia*. Budapest. Háttér Kiadó

¹¹ Pikó Bettina – Keresztes Noémi (2007): *Sport, lélek, egészség*. Budapest. Akadémiai Kiadó

¹² Bognár József (2009): Az iskolai testnevelés célja, feladata, tartalmi vonatkozásai. In Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Budapest. Akadémiai Kiadó, 662-668. o.

¹³ Neulineger Ágnes (2007): *Társas környezet és sportfogyasztás*. Budapest. PhD értekezés, Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola, Marketingkutatás és Fogyasztói Magatartás Tanszék.

¹⁴ Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella (2007): *A sportági eredményesség néhány meghatározó tényezőjének vizsgálata birkózásban*. Budapest. Semmelweis Egyetem Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola, Sport, Nevelés és Társadalomtudományi Program

¹⁵ Ács Pongrác – Borsos Anita – Rétsági Erzsébet (2011): *Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről*. Budapest. Magyar Sporttudományi Füzetek

¹⁶ Bicsérdy Gabriella (2002): Sportágválasztás a különböző életkorban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2002. 3-4. sz. 7-10. o.

A Magyar Ifjúság 2012 jelentése szerint a fiatalok továbbra is otthonukban és barátaiknál töltik el leggyakrabban a kötelességeik után fennmaradt idejüket, úgy hétköznap, mint hétvégén, a sportpályán hétköznap csak 4%-uk, hétvégén 5%-uk. Szabadidős tevékenységeik már sokkal nagyobb változatosságot mutatnak. Amíg 2008-ban a fiatalok szabadidejét a televízió uralta 65-68%-ban, addig 2012-ben ez 49-49%-ukra igaz a hétköznap és hétvége esetében. A legfontosabb tevékenység a számítógépezés és internethasználat lett. A televíziózást a zenehallgatás, az olvasás, a videojátékozás követte.¹⁷

Az Ács–Boros–Rétsági tanulmányban továbbá olvasható, hogy serdülőkorban a személyiség dimenzióinak kialakításában, megszilárdításában fontos szerepet töltenek be a szocializációs közegek és közösségek: a család, az iskola, a sportkör, a sportegyesület és a média is, melyek hatásrendszerükkel befolyást gyakorolnak a felnövekvő generáció egészségmagtartására. 8. osztályosok körében végzett vizsgálatok (2008, 2009) alapján megállapítják, hogy a fiúk a testnevelésórán kívül szignifikánsan többet sportolnak, mint a lányok: a fiúk 26,5%-a hetente háromszor, 20,8%-uk csaknem minden nap. A lányok ugyanezen mutatói 21,8% és 17,7%. A legnagyobb motiváció a fiatalok körében a jó kondíció (83,3%), a következő népszerű okok: a jó közérzet (79,8%), a jó alak (70,5%), valamint a kikapcsolódás (69,3%). Vizsgálatuk során az a megállapítás született, hogy a serdülők sportolási hajlandóságát a szülők sportolási múltja szignifikánsan meghatározza, vagyis azon gyermekek sportolnak hetente gyakrabban, akiknek a szülei a múltban sportoltak.

A legkomolyabb ösztönzőnek a belső motiváció tekinthető, hiszen a válaszolók 83,4%-a jelölte meg az „önszántamból sportolok” kategóriát. Nagy súlya van az eredmények alapján a szülők (67,3%) véleménye mellett a barátok (63,6%) ösztönzésének. Legkevésbé befolyásoló hatású – meglepő módon – a tanárok (17,1%) ösztönző ereje.

Pikó–Pluhár–Keresztes szerint ezek összefüggésbe hozhatók a sportmotivációkkal, vagyis a lányok azért sportolnak, hogy csinosak, egészségesek legyenek, a fiúk a versenyzés kedvéért, a győzelemre való törekvéért. Dankó¹⁸ (2004) megállapítja, hogy az iskoláskorú fiatalok a sportolókat pozitív tulajdonságokkal ruházzák fel. Erősebbnek, gyorsabbnak, szorgalmasabbnak, kiegyensúlyozottabbnak és intelligensebbnek tekintik őket nem sportoló társaiknál.

Pikó, Pluhár és Keresztes fiatalok sportolási szokásait vizsgáló kutatásai is kimutatták, hogy a megkérdezett diákok környezetében a fizikailag aktívnak tekinthető személyek közül az osztálytársak és barátok játsszák a legfontosabb szerepet. Emellett a szülők jelenleg is aktív, illetve korábbi sportolása, a testvér, a barát és az osztálytársak, valamint a párjuk sportolása befolyásolja azt, hogy sportolnak-e rendszeresen vagy sem. Már korai életkorban a tévén látott sportesemények és sportolók befolyásolják döntéseiket abban, hogy milyen sportot válasszanak. Érdemes megnézni a beiratkozási adatokat minden nyári olimpia után. Egy bizonyos sportban való részvétel gyermekként elsődleges faktora lehet a szurkolói hűségnek felnőttként. A sport iránti szenvedély a tévén milliányi ember döntését és preferenciáját meghatározza; ahogy szabadidejüket töltik, a termékek, amiket fogyasztanak, a szavak és kifejezések, amiket használnak, ahogy képet alkotnak magukról, és ahogyan interakcióba lépnek másokkal.¹⁹ Fontos lenne a médiát sokkal nagyobb mértékben bevonni az egészséges

¹⁷ http://kutatopont.hu/files/2012/02/magyar_ifjusag_2012.pdf

¹⁸ Dankó Adrienn – Kovács Szilvia – Máder Miklós – Pillók Péter (2004): *Iskoláskorú fiatalok sporttal kapcsolatos attitűdjei*. (Kutatási beszámoló.) Ifjúságkutatási Iroda.

¹⁹ Dennis Deninger (2012): *Sports on Television The how and why behind what you see*. New-York. Routledge is an imprint of the Taylor and Francis Group, an informa business

életmódra nevelésbe. A szabadidősportok gyakoribb megjelentetésével, a különböző egészségvédő kampányok népszerűsítésével növelhetné a sportolási hajlandóságot. Különösen fontos lenne ez a fiatalok körében, akiknél a média az egyik legfontosabb szocializációs közzegé lépett elő az utóbbi évtizedekben, mintaadó szerepe megkérdőjelezhetetlen.²⁰

Az empirikus kutatás

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk a testnevelésórán kívüli sportolás és az általános iskolai tanulók kapcsolatát, a sportolási gyakoriságot, azt, hogy a vizsgált korosztályban melyek a legkedveltebb sportágak, melyek azok a befolyásoló tényezők, amelyek alakítják a sportág-választásukat.

Alanyaink egy nyíregyházi, egy nyírteleki, egy tiszavasvári és egy újfehértói iskolában tanulnak, ötödik, hatodik, hetedik évfolyamon; a debreceni intézményben készített kutatásunkban pedig negyedik és hatodik évfolyamosok válaszoltak, 10-14 évesek, 321 fiú (54,6%), 267 lány (45,4%). A felmérés 2013 februárjában-márciusában zajlott, 568 diák részvételével. A kitöltés anonim módon történt, a kérdőíveket minden intézménybe személyesen vittük el, a pedagógusok és tanulók munkáját kitöltési útmutató segítette. A kérdőívben zárt típusú kérdések találhatók; Likert-féle skálát is használtunk. A kérdőív 23 kérdést tartalmazott, ami 7 kérdéscsoport köré épült. Személyes információk, családi háttér, szocioökonómiai háttérváltozók, a sportolási szokások, az azokat befolyásoló tényezők, az egészséges életmóddal kapcsolatos magatartás, az ezzel összefüggésbe hozható televíziós és internet- (elektronikus média-) használati szokások.

Hipotézisek

1. A sportolási szokások gyakoriságát illetően a fiúk és a lányok válaszai között szignifikáns különbség mutatható ki.
2. A sportolási szokások gyakorisága és a szülők sportolási aktivitása között szignifikáns összefüggés mutatható ki.
3. A sportágválasztást befolyásoló tényezők összehasonlításában a szülők és az elektronikus média hatása érzékelhető leginkább.

Eredmények

A minta elemzésekor először a sportolási szokásokat vizsgáltuk. Megfigyelhető, hogy a válaszadók 37,2%-a legalább hetente háromszor sportol. A hetente legalább kétszer sportolók aránya is igen magas, 59,6%. A fiúk 48,5%-a sportol legalább heti 3 alkalommal, míg a lányoknál ez az arány csak 26,6%. A nemek tekintetében lényegesebb eltérés a „legalább hetente háromszor sportolok” kategóriában található, hisz a leányok 31,5%-a, a fiúk 68,5%-a sportol ilyen rendszerességgel. Megállapítható az első hipotézishez kapcsolódóan, hogy szignifikáns az eltérés a fiúk és lányok tekintetében a sportolás gyakoriságát illetően (Pearson Chi-Square = 0,000); ez hasonlóságot mutat a korábbi kutatások eredményeivel is.

²⁰ Gál Andrea (2008): A Magyar lakosság egészségtudatossága és szabadidő-sportolási szokásai. In: Földesiné-Gál-Dóczy (2008): *Társadalmi riport a sportról*. Budapest. Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság és Magyar Sporttudományi Társaság. 9-39. o.

A gyerekek között évfolyamuk szerint szignifikáns eltérést nem tapasztaltunk.

Tanulóinknál Ács-Boros-Rétsági 2011-es kutatásával²¹ ellentétben azt tapasztaltuk, hogy egyik szülő iskolai végzettsége sem befolyásolja azt, hogy gyermekük mennyire intenzíven sportol.

A következő vizsgálatoknál elemeztük, hogy a szülők sportolási szokásai befolyásolják-e a gyerekek sportolásának gyakoriságát. A kapott eredmények azt mutatják, hogy azoknál a gyerekeknél, ahol az apa soha nem sportol, ott a gyerekek 40,3%-a sem sportol, és a sportoló gyerekek közül is csak 9,7% sportol rendszeresen (heti háromszor). Ahol az apa rendszeresen sportol, ott a gyerekek 50,9%-a is hetente legalább háromszor sportol, és csak 17,6%-a nem sportol egyáltalán. Ez az eredmény szignifikáns eltérést mutatott a két csoport között. Kijelenthető, hogy azok a tanulók, akiknek az apjuk soha nem sportol, nagy valószínűséggel nem fognak sportolni, vagy csak hetente 1-2 alkalommal (90,3%).

Az anya sportolási szokásainál is megfigyelhető, hogy ahol az anya soha nem sportolt, azoknak a diákoknak a 21,3%-a sem sportol, és a további 46,8%-a is csak hetente 1-2 alkalommal. A rendszeresen sportoló anyák gyermekeinek 59,6%-a, a gyakran sportoló anyák gyermekeinek 60,5%-a legalább hetente háromszor sportol.

Az összefüggés a szülők és a diákok sportolási aktivitása között Chi-négyzet próbával vizsgálható, amely mindkét szülő esetében szignifikáns (Pearson Chi-Square_{apa} = 0,000 és Pearson Chi-Square_{anya} = 0,047), vagyis a szülők sportolási szokásai – az iskolai végzettséggel ellentétben – befolyásolják gyermekük sportolási gyakoriságát. A második hipotézisünk tehát beigazolódott.

A tanulók sportágválasztásánál megfigyelhető a szakirodalomban is megjelent labdarúgás dominanciája. A sportágak tekintetében a labdarúgás toronymagasan vezet (28,7%), ezt követi a tánc (18,2%) és a torna (16,3%). Az élmezőnyhöz tartozik még a kosárlabda (13,6%), a kézilabda (12,4%) és a röplabda (11,9%).

A vizsgálat során, mivel a tanulók több sportágat is megjelölhettek, ezért klaszteranalízist is végeztünk azon változókra, melyek az egyes sportágak választására vonatkozó információkat tartalmazták. Az ennek segítségével nyert adatok is azt támasztották alá, hogy a rendszeresen sportolók kézilabdáznak vagy röplabdáznak, de a labdarúgás több csoport tevékenységében is kiemelt jelentőségű. A kapott klasztereknél a kézilabdázók, a röplabdázók, az atletizálók legalább hetente háromszor sportolnak, de ezzel párhuzamosan más sportágat is üznek.

A klaszterek közül viszont három olyan sportágat találtunk, amelyben az adott sportág egyedül szerepelt (tehát csak ezt üzik); ez a tánc, a röplabda és a labdarúgás. Érdekes azonban, hogy a táncot leginkább hetente csak 1-2 alkalommal üzik, míg a röplabdát és a labdarúgást is minimum hetente háromszor.

Míndezek után Kruskal-Wallis teszttel megvizsgáltuk (5 fokú skálán kellett megjelölniük, ahol az 1-es az egyáltalán nem befolyásolta, az 5-ös teljes mértékben befolyásolta), hogy a gyerekek sportágválasztását ki vagy mi befolyásolta leginkább. Érdekes, hogy a gyerekeknél

²¹ Ács Pongrác – Borsos Anita – Rétsági Erzsébet (2011): Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről. Magyar Sporttudományi Füzetek, Budapest.

saját bevallásuk szerint a barát, a személyes érdeklődés, az egészségügyi okok, az, hogy a sportág az iskolában űzhető, a „mert világhírűek vagyunk”, és a televízió befolyásolja döntésüket. Azoknál, akik hetente legalább háromszor sportolnak, sportolási aktivitásukat a személyes érdeklődés, a barátok és a média hatása motiválja leginkább, s ezek befolyásoló ereje szignifikáns eltérést is mutat a kevesebbet sportoló társakkal szemben. A harmadik hipotézis tehát csak részben igazolódott be, hiszen a televízió hatása szignifikánsan jelenik meg, míg a szülői befolyás nem mutat szignifikáns eltérést a gyerekek sportolási gyakoriságát illetően.

Összegzés

Tanulmányunk elméleti fejezetében több kutatás segítségével állapítottuk meg, hogy a magyarok keveset sportolnak, a rendszeres testmozgás csak kevesek életében van jelen, annak ellenére, hogy a mozgásnak számtalan jótékony hatása van. Ezért kiemelten fontos lenne a fiatalok körében az aktív testmozgás, s annak népszerűsítése a médiában, hiszen a szabadidős tevékenységeknek számos konkurenciája van a serdülők körében.

Az empirikus részben először a sportolási szokásokat vizsgáltuk, a sportolási gyakoriság és a nemek tekintetében. Megfigyelhető, hogy a válaszadók között 37,2%, legalább hetente háromszor sportol. A nemek tekintetében lényegesebb eltérés a „legalább hetente háromszor sportolok” kategóriában található. Nem meglepő eredmény, amely a korábbi kutatási eredményeket is alátámasztja, hogy a fiúk több mint kétszer annyian sportolnak, mint a lányok. A szülők sportolási aktivitása is hatást gyakorol a gyerekek sportolási gyakoriságára.

A tanulók sportágválasztásánál kiderült, hogy a labdarúgás toronymagasan vezet (ami a fiúk körében a leginkább kedvelt), ezt követi a tánc, ami napjaink egyre népszerűbb mozgásformája. A válaszadó diákok sportágválasztási szokásait befolyásoló tényezők között azoknál, akik hetente legalább háromszor sportolnak, sportolási aktivitásukat a személyes érdeklődés, a barátok és a televízió hatása motiválja leginkább.

Összességében kutatásunkból kiemelhető, hogy a sport megszerettetését, az egészséges életmód, a testmozgás jótékony hatásainak közvetítését iskolás korban kell megalapozni, melynek egyik eszköze lehet a média is.

MÁRKUS ZSUZSANNA

Eljönni. Itt lenni. És visszamenni? A határon túli magyar hallgatók a magyarországi munkaerőpiacon

A szomszédos országok magyar kisebbségeinek Magyarországra történő áttelepülése jól ismert jelenség. A rendszerváltás után számos kutatás foglalkozik a határon túli magyarság több szempontú elemzésével – vizsgálják többek között a kint élők demográfiai, társadalmi, kulturális, gazdasági vagy kisebbségpolitikai jellemzőit. Jelen tanulmányban a határon túli magyar fiatalok magyarországi tanulmányi célú mobilitásával és magyarországi munkavállalásukat meghatározó tényezőkkel foglalkozunk.

Az oktatásszociológia a hallgatói mobilitás kapcsán leginkább az európai felsőoktatási térben kialakult migrációs folyamatokat vizsgálja. Az Európai Unió oktatáspolitikai stratégiájának egyik legfontosabb pillére az egységes felsőoktatási tér kialakítása, a nemzetközi hallgatói mobilitás ösztönzése. A Kárpát-medencében azonban létezik a hallgatói mobilitásnak egy, az európaiától különböző formája. Ez a mobilitás a Magyarország környező országokban (Ukrajna, Románia, Szlovákia, Szerbia, Horvátország) élő magyar kisebbségek Magyarországra tanulmányi céllal történő ideiglenes vagy végleges „áttelepülését” jelenti. Az európai és a Kárpát-medencei mobilitás közötti egyik eltérés, hogy ez a migrációs folyamat egyirányú, és zárt földrajzi térben valósul meg. További különbség még, hogy a mobil hallgatók nem kizárólag tanulási céllal érkeznek Magyarországra, de talán a legmarkánsabb különbség, hogy mindez Magyarország nemzetpolitikai célkitűzései eredményeként valósul meg, aminek egyik legfontosabb motorja a támogatáspolitikai.

A magyar kisebbségek támogatása – a nemzetközi és a kétoldalú kisebbségvédelem, a magyar-magyar kapcsolatok intézményes működtetése mellett – a rendszerváltás utáni új magyarságpolitika szerves részét képezi.¹ Magyarország kisebbségvédelmi megközelítése abból indul ki, hogy előbb az adott szomszédos országgal kell megteremtetni a jó viszonyt, és ezt követően lehet a magyar kisebbség problémáit kezelni. Ebben a megközelítésben különösen hangsúlyos, hogy az adott kisebbségi közösségnek saját országában kell megtalálnia lehetőségeit. Ebben Magyarország döntően külpolitikai eszközökkel segítheti határon túli magyarjait. Szintén ide tartozik a magyar kisebbségi társadalmak gazdasági, társadalmi megerősítésének programja, azaz, hogy önálló intézményeik útján valósíthatják meg önál-

¹ Bárdi Nándor (2008): A budapesti kormányok magyarságpolitikája 1989 után. In: Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest, Gondolat Kiadó – MTA Kisebbségkutatás Intézet.

lóságukat. Ezen célok megvalósításának egyik eszköze a határon túli magyar fiatalok magyarországi iskoláztatásának támogatása.²

Határon túli magyar hallgatók a magyarországi felsőoktatásban

A magyarországi egyetemeken az 1990-es évek elejétől folyamatosan növekszik a külföldi hallgatók száma: míg a rendszerváltás előtti években átlagosan 2500 külföldi hallgató tanult magyar egyetemen és főiskolán, addig 2010-ben már a 18 ezer főt is meghaladta a számuk.³ A külföldi hallgatók többsége a határon túli országokból és más európai államokból érkezik. A legnagyobb küldő ország Románia, Szlovákia, Ukrajna és Szerbia, bár 2006-tól a német hallgatók száma meghaladja a kárpátaljai és a vajdasági hallgatókét.⁴ Az országok részletes adatait az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat Határon túli magyarok a magyarországi felsőoktatási intézményekben. A nappali tagozatos hallgatók száma 1995–2011 között kibocsátó országonkénti bontásban

| Tanév | Összes külföldi | Ezen belül | | | |
|---------|-----------------|------------|----------|----------|------------|
| | | Szerbiai | Romániai | Ukrajnai | Szlovákiai |
| 1995/96 | 6300 | 596 | 1019 | 361 | 373 |
| 1998/99 | 7111 | 281 | 940 | 387 | 724 |
| 2001/02 | 8556 | 822 | 1664 | 592 | 1208 |
| 2004/05 | 9946 | 714 | 1580 | 788 | 1430 |
| 2007/08 | 12212 | 871 | 1714 | 858 | 1604 |
| 2010/11 | 15889 | 1136 | 1436 | 862 | 2034 |

Statistikai tájékoztató, Oktatási évkönyv.2010/2011. KSH

Jól látható, hogy a határon túli hallgatók száma a magyarországi felsőoktatási rendszerben folyamatosan növekszik. A tanulmányi célú migrációs folyamatok a fővárosban és a nagyobb vidéki egyetemvárosokban koncentrálódnak. Az elvándorlási helyek pedig majdnem teljes mértékben megegyeznek a szomszédos országok nagyobb magyar városaival. A legtöbben Komáromról, Dunaszerdahelyről, Szabadkáról, Nagyváradról, Beregszászból, Nagyszőlősről és környékükről érkeznek.⁵ A kutatásokból az is kiderül, hogy a migráló hallgatók többsége értelmiségi családból származik, illetve nagyobb részük magyar tannyelvű középiskolában érettségizett. A döntések motivációja között első helyen szerepel az a

² Szarka László (2008): Útkeresés, önszerveződés a rendszerváltás éveiben (1989-1991). In: Bárdi Nándor, Fedinec Csilla és Szarka László (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest, Gondolat Kiadó – MTA Kisebbségkutató Intézet.

³ [1] Dusa Ágnes Réka (2012): Külföldi hallgatók a Debreceni Egyetemen. In: Dusa Ágnes Réka, Kovács Klára, Márkus Zsuzsanna, Nyüsti Szilvia, Sörös Anett (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságpszichológiai tanulmányok I.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. [2] Rédei Mária (2007): A külföldi hallgatók jellemzői. *Modern Geográfia* 4.

⁴ Dusa Ágnes Réka (2012): Külföldi hallgatók a Debreceni Egyetemen. In: Dusa Ágnes Réka, Kovács Klára, Márkus Zsuzsanna, Nyüsti Szilvia, Sörös Anett (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságpszichológiai tanulmányok I.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

⁵ Takács Zoltán, Kincses Áron (2013): *A Magyarországra érkező külföldi hallgatók területi jellegzetességei*. Területi statisztika 53 (1).

hallgatói percepció, miszerint a magyarországi felsőoktatás színvonalasabb a szülőföldinél, valamint, hogy a magyarországi diploma nagyobb munkaerő-piaci lehetőségeket predesztinál, mint a szülőföldi. Ezek mellett fontos tényező még az anyanyelvi oktatási környezet. A rangsor további helyein a vonzó élet és a letelepedés jelennek meg.⁶

A támogatási rendszer kiépülése és a Márton Áron Szakkollégium

A határon túli magyar hallgatók magyarországi tanulmányainak egyedüli és komplex hátterintézménye és kollégiumi ellátórendszere a Márton Áron Szakkollégium.⁷ A szakkollégiumnak az 1991-es megalakulása óta három feladata van: ösztöndíjak folyósítása, a szakkollégiumi képzés megszervezése, valamint a végzett hallgatók munkavállalásának segítése. Mindez azzal a nemzetpolitikai törekvéssel, hogy a Magyarországon diplomát szerző fiatalok szülőföldjükre hazatérve saját kisebbségük értelmiségi feladatait és érdekképviseletét képesek legyenek maradéktalanul ellátni.⁸

Ennek ellenére már az 1990-es években megfigyelhető volt az a tendencia, hogy a diplomás hallgatók nem térnek haza szülőföldjükre, hanem Magyarországon vállalnak munkát. A minisztérium a jelenséget az ösztöndíjazási rendszer hibáival magyarázta, emiatt évről évre újabb és újabb reformokat vezetett be. Az egyik legfontosabb változást a szakkollégiumi képzés elindítása jelentette, melyben a tanulmányi előmenetel nagyobb hangsúlyt kapott. A képzés célja, hogy felkészítse a hallgatókat a szülőföldre való hazatérésre és a munkavállalásra. Az ún. „papucsos órák⁹” további előnyökkel járnak, a hallgatók egyetemi képzését is kiegészítik, a kurzusok szabadon választható tanegységekként elismertethetők az egyetemeken.¹⁰

2000-től újabb változások történtek a támogatási rendszerben, amelynek egyik fontos momentuma, hogy kölcsönös kötelezettségeket és jogokat deklaráltak az ösztöndíjszerződésekben.¹¹ Ezek a kötelezettségek a következők voltak: az ösztöndíjasnak vállalnia kellett, hogy tanulmányai befejezésével hazatér szülőföldjére, hogy az ösztöndíj folyósításának ideje alatt nem kérelmez magyarországi letelepedésre vonatkozó idegenrendészeti eljárásokat, valamint, hogy kötelezően részt vesz a szakkollégiumi képzésben. Amennyiben a magyarországi tanulmányok befejezésével a hallgató nem tér vissza szülőföldjére, úgy a rá fordított kiadásokat vissza kell fizetnie Magyarországnak. A szerződés feltételeinek betartatása

⁶ [1] Erdei Itala (2005): Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. *Educatio* 2. 334-359. [2] Pusztai Gabriella, Nagy Éva (2005): Tanulmány célú mobilitás Magyarország keleti határvidékei. *Educatio* 2.

⁷ Christian Espare (2008): A nemzet peremén. Külföldi magyar ösztöndíjasok a fővárosban. In: Szarka László, Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek. Külföldi magyar egyetemisták peregrinus stratégiai a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.

⁸ Molnár Csaba (2008): Érvényesülés, karrierépítés – hazatérés. In: Szarka László, Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek. Külföldi magyar egyetemisták peregrinus stratégiai a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.

⁹ A kifejezés a kurzusok körülményeire utal, ugyanis ezek a szakkollégiumi órák általában hétvégén, tömbösített formában és a szakkollégium termeiben folytak. Tehát a hallgatóknak elegendő volt otthoni öltözetben, olykor papucsban a kurzusokat látogatni (a szerző magyarázata).

¹⁰ Molnár Csaba (2008): Érvényesülés, karrierépítés – hazatérés. In: Szarka László, Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek. Külföldi magyar egyetemisták peregrinus stratégiai a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.

¹¹ Molnár Csaba (2008): Érvényesülés, karrierépítés – hazatérés. In: Szarka László, Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek. Külföldi magyar egyetemisták peregrinus stratégiai a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.

azonban olyan széles körű minisztériumi és államközi együttműködésen alapult, hogy a valóságban az ösztöndíjasok nyomon követésére sosem került sor.¹²

Az intézmény életében a következő változást a 2007-es év hozta, amikor a Szakkollégium megszűnt önálló intézményként működni. Ettől az évtől kezdve a Balassi Intézet alegységeként folytatta munkáját. Szervezeti felépítése és tevékenységi köre is megváltozott. Az ösztöndíjazás rendszere is némileg módosult, a korábbi ösztöndíjakat a miniszteri ösztöndíjak váltották fel, amelyeket már a befogadó felsőoktatási intézmény folyósított, valamint az ösztöndíj nem a képzés teljes egészére vonatkozott, hanem tanévenként újra kellett pályázni. Az ösztöndíjszerződés szövegezése is megengedőbb volt a hazatéréssel kapcsolatban, már nem kötelezte a hallgatókat a szülőföldi munkavállalásra, hanem csak támogatta a hazatérést.

Magyarország nemzetpolitikai törekvéseinek ellenére a támogatási rendszer kiépítése ellentétes erővel hatott. A nemzetpolitika részeként megvalósuló támogatási rendszer a határon túli magyarok értelmiségi utánpótlásának biztosítása érdekében jött létre, azonban Magyarország elszívó hatását¹³ kevésbé volt képes ellensúlyozni.

A végzett hallgatók munkahelykeresési jellemzői

Kutatási problémánk megfogalmazásakor a határon túli magyar fiatalok egyedi helyzetéből indultunk ki, amelyet sajátos kettősség jellemez. A magyarországi továbbtanulási motivációk között láthatunk, hogy a személyes karriertörekvés, a kedvezőbb gazdasági, kulturális és társadalmi helyzet szerepelnek. Sok esetben a tanulmányok a magyarországi letelepedés „előszobái”, annak reményében kezdik meg felsőfokú tanulmányaikat, hogy magyarországi diplomával majd nagyobb valószínűséggel jutnak magyar álláshoz, megteremtve a letelepedéshez szükséges erőforrásokat.¹⁴ Mindezek mellett az intézményi és az ösztöndíjazási nyomás (ösztöndíjszerződés, szakkollégiumi kurzusok stb.) a hazatérésre helyezik a hangsúlyt. Ebben a paradox helyzetben találják magukat a határon túli magyar hallgatók. Elemzésünkben igyekszünk rávilágítani azokra a faktorokra, amelyek a diplomások döntési körülményeit jellemzik. Kutatási kérdésünk megválaszolásához a Márton Áron Szakkollégium Diplomás Pályakövető Rendszer 2011. évi országos adatait használtuk fel. A kutatásban online kérdőíves módszert alkalmaztak 803 fő bevonásával.¹⁵

Miért épp a munkaerő-piaci helyzetük elemzésére vállalkoztunk? Abból indulunk ki, hogy a „maradni vagy hazatérni” döntési kényszerben a személyes célok megvalósítása nagyobb erővel hat, mint a hazatérésre ösztönző intézményi nyomás. A letelepedés, vagyis a beilleszkedés következő formális állomása – a felsőoktatási intézmény után – a munkahely.

¹² Baksa Antónió (2011): *A felsőoktatás szerepe a határon túli magyarok migrációjában*. A Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium szerepe a folyamatban. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem, Természettudományi és Technológiai Kar Földtudományi Intézet Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék.

¹³ [1] A jelenséget Kádár Adrienn „magyar-magyar agyelszívásnak” nevezi, ami az angol brain drain kifejezésből ered. [2] Kádár Adrienn (2008): A „magyar-magyar agyelszívás” jelensége. In: Szarka László, Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.

¹⁴ [1] Erdei Itala (2005): Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. *Educatio* 2. 334-359. [2] Pusztai Gabriella, Nagy Éva (2005): Tanulmány célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio* 2

¹⁵ A mintába a Márton Áron Szakkollégium és a Balassi Intézet kollégiumaiban lakó, magyarországi felsőoktatási intézményekben, illetve a nyelvi- és egyetemi előkészítőben tanult hallgatók kerültek. A kutatást az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. végezte.

A munkahely új kapcsolatok kialakítására ad lehetőséget, egy új szocializációs teret jelent a friss diplomásoknak, ami hozzájárul a társadalmi integrációs folyamataik megvalósulásához, vagyis hosszú távon ahhoz, hogy az áttelepült fiatalok elérjék magyarországi céljaikat.

Mit mutatnak az adatok? A mintába legmagasabb arányban romániai (46 százalék), szerbiai (19 százalék) és ukrainai (16 százalék) friss diplomások kerültek, majd őket követték a szlovákiak (14 százalék) és a horvátországiak (2 százalék). Legtöbben alkalmazottak (69 százalék), közel azonos arányban vannak azok, akik még nappali tagozaton folytatják tanulmányaikat (10 százalék), és akik GYES-en vagy GYED-en vannak (8 százalék), de vannak közöttük szintén azonos arányban vállalkozók, önfoglalkoztatottak és munkanélküliek is (4-4 százalék).¹⁶

Ezek után a fiatalok lakó- és munkahelyének országokénti jellemzőit elemeztük. A válaszmegtagadás a munkahely országára vonatkozóan is kiugróan magas, csupán 281 fő választott a feltett kérdésre. Az adatokból kitűnik, hogy a megkérdezettek fele ugyan életvitelszerűen a szülőföldjén él, azonban több mint 56 százalékának Magyarországon van a munkahelye.

A szülőföldi államnyelvi ismeretek mérésére is lehetőséget adott a kérdőív az alábbi kérdést használva: Milyen szinten beszéli szülőföldje államnyelvét? Először országoként elemeztük az államnyelv ismeretének szintjeit. Az eredmények minden esetben szignifikáns ($p < 0,05$) összefüggést mutattak.

2. táblázat A szülőföldi államnyelv ismerete országoként (%) N=775

| Milyen szinten beszéli szülőföldje államnyelvét | Melyik országból érkezett? | | | |
|---|----------------------------|---------|---------|-----------|
| | Szerbia | Románia | Ukrajna | Szlovákia |
| Anyanyelvi szinten | 25 | 31,1 | 13,2 | 25,2 |
| Jól | 34,5 | 49,3 | 13,2 | 37,4 |
| Közepesen | 23 | 17,1 | 33,1 | 28 |
| Kevésbé | 16,9 | 2,5 | 31,4 | 7,5 |
| Egyáltalán nem | 0,6 | 0 | 9,1 | 1,9 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 | 100 |

A táblázat adataiból kitűnik, hogy a legrosszabb helyzetben a kárpátaljai fiatalok vannak, náluk a legalacsonyabb az anyanyelvi szinten jól beszélők aránya, míg az összes többi ország fiatalja ennél jóval kedvezőbb helyzetben van. Az ukrainai friss diplomások esetében az államnyelv ismeretének hiánya taszító tényezőként értelmezhető, ugyanis magyar diplomával és az ukrán nyelv hiányos ismerete miatt többszörösen hátrányos helyzetbe kerülnek a magyar fiatalok.

Elemzésünk következő részében a szülőföldi és a magyarországi munkahelykereséssel kapcsolatos percepciók elemzésére vállalkoztunk. A válaszadók a tapasztalataikat 4 fokú skálán osztályozták, ahol az 1-es jelentette a legkedvezőbb opciót, 4-es pedig a legkedvezőtlenebbet. Ahhoz, hogy az elemzésünk szempontjából a mutatót minél hatékonyabban al-

¹⁶ Hozzá kell tennünk azonban, hogy az adatok némileg torzítanak, ugyanis a nem válaszolók aránya kiugróan magas, a 803 fős teljes mintában csupán 362 fő választott erre a kérdésre.

kalmazhassuk, két kategóriába vontuk össze: nem kedvező és kedvező elhelyezkedési lehetőségekké. Ennek alapján a válaszadók 71 százaléka érzi úgy, hogy szülőföldi elhelyezkedési lehetőségei kedvezőtlenek, míg a magyarországi kilátásokat 43,5 százalékos ítéli kedvezőnek. Az adatok alapján azt is látjuk, hogy általánosan szkeptikusak a munkaerő-piaci lehetőségeket illetően (függetlenül az országotól), azonban a magyarországi esélyeket mégis jobbnak ítélik meg. Ha országonkénti bontásban vizsgáljuk az elhelyezkedési lehetőségek percepcióit, azt tapasztaljuk, hogy a szerb és az ukrán munkaerőpiacot látják a legkedvezőtlenebbnek a fiatalok, a román és a szlovák helyzetet pozitívnak ítélik meg. Az eredmények minden esetben szignifikáns ($p < 0,05$) összefüggést mutattak.

3. táblázat A szülőföldi és a magyarországi elhelyezkedési lehetőségek országos bontásban (%) $N=795$, $n=783$

| | | Melyik országból érkezett? | | | |
|--|-------------|----------------------------|------------|------------|------------|
| | | Szerbia | Románia | Ukrajna | Szlovákia |
| Szülőföldi elhelyezkedési lehetőség | Nem kedvező | 78,1** | 70,5** | 79,8** | 60,4** |
| | Kedvező | 21,9** | 29,5** | 20,2** | 39,6** |
| Magyarországi elhelyezkedési lehetőség | Nem kedvező | 58,3 | 56,5 | 52,1 | 60 |
| | Kedvező | 41,7 | 43,5 | 47,9 | 40 |
| Összesen | | 100 | 100 | 100 | 100 |

** jelöli a Chi-négyzet értékét, amely 0,01 és 0,1 közé esik.

Munkahelykeresési szempontból az elhelyezkedéshez szükséges kritériumok vizsgálata sem hagyható figyelmen kívül. A kérdőívben erre vonatkozóan 9 kritérium közül kellett választaniuk a diplomásoknak. A magyarországi és a szülőföldi munkahelyi igények eltérő vonásait a 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat A szülőföldi és a magyarországi munkahelyek kritériumainak előfordulása (%) $N=803$

| Kritériumok | Szülőföld (%) | Magyarország (%) |
|-----------------------|---------------|------------------|
| Iskolai végzettség | 41,3 | 58,5 |
| Nyelvtudás | 54,8 | 52,4 |
| Szakmai felkészültség | 46,5 | 66,5 |
| Keresett szakma | 39,2 | 43,2 |
| Személyes kapcsolat | 76,2 | 63,4 |
| Ambíció, kitartás | 37,6 | 44,3 |
| Tehetség | 24,3 | 31,3 |
| Rugalmasság | 21,3 | 24,7 |

A táblázat celláiban a kritérium előfordulásának gyakorisági arányszáma szerepel, vagyis a magyarországi sikeres munkahelykeresés legfontosabb kritériuma a megfelelő iskolai végzettség, míg a szülőföldinek a minél tágabb személyes kapcsolatrendszer. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a Magyarországon végzett fiatalok úgy érzik, hátrányban vannak a hazai munkaerőpiacon, ugyanis nem a szakmai kvalitásuk alapján szereznek meg állásukat, hanem kapcsolathálójuk révén. Ezzel szemben a magyar munkaerőpiacot sokkal inkább versenyal-

pú rendszernek (ahol az objektív jellemzők a döntőek) ítélik meg. Tehát joggal gondolhatjuk, hogy a fiatalok efféle tapasztalatai inkább a magyarországi munkavállalásra ösztönzik őket. Nem meglepő, hogy a szülőföldi munkahelynél a nyelvtudás magasabb arányszámmal szerepel, feltehetőleg nemcsak a nyugati, idegen nyelvekre gondoltak, hanem saját államuk nyelvére (az elemzés korábbi részében láthattuk a nyelvismereti mutatókat). Országokénti bontásban még informatívabbak az adataink. A szülőföldi munkaerőpiac megítélésében a tehetség mint kritérium nem mutat országokénti eltérést. A magyarországi munkaerőpiac értékelésében csak két tényezőnél fedezhetünk fel országokénti különbséget: az iskolázottság és a nyelvtudás esetében. A többi szempont szerint nincs országokénti eltérés a fiatalok válaszaiban. Vagyis, míg a szülőföld karakteresebb eltéréseket mutat a jelzett kritériumok szerint, addig a magyarországi piacot többnyire egyformán látják a fiatalok.

5. táblázat A szülőföldi munkahely kritériumainak országokénti megoszlása (%)

N=803

| Szülőföldi munkahelyek kritériumai | Melyik országból érkezett | | | |
|------------------------------------|---------------------------|---------|---------|-----------|
| | Szerbia | Románia | Ukrajna | Szlovákia |
| Megfelelő iskolai végzettség | 46,4** | 36,1** | 38,7** | 56,8** |
| Nyelvtudás | 59,6*** | 45,1*** | 70,2*** | 68,5*** |
| Szakmai felkészültség | 29,8*** | 57,6*** | 29*** | 53,2*** |
| Keresett szakma | 49** | 41,6** | 29** | 35,1** |
| Személyes kapcsolat | 86,1*** | 78*** | 76,6*** | 64,9*** |
| Ambíció, kitartás | 28,1** | 43,5** | 32,3** | 36** |
| Tehetség | 17,2 | 26,9 | 21 | 25,2 |
| Rugalmasság | 15,2*** | 27,7*** | 9,7*** | 22,5*** |

** jelöli a Chi-négyzet értékét, amely 0,01 és 0,1 közé esik, *** jelöli a Chi-négyzet értékét, amely 0,000 alatti.

6. táblázat A magyarországi munkahely kritériumainak országokénti megoszlása (%)

N=803

| Magyarországi munkahelyek kritériumai | Melyik országból érkezett | | | |
|---------------------------------------|---------------------------|---------|---------|-----------|
| | Szerbia | Románia | Ukrajna | Szlovákia |
| Megfelelő iskolai végzettség | 70,9* | 51,6* | 63,7* | 59,5* |
| Nyelvtudás | 58,9* | 46,5* | 61,3* | 51,4* |
| Szakmai felkészültség | 62,3 | 68,5 | 72,6 | 65,8 |
| Keresett szakma | 46,4 | 42,4 | 41,1 | 44,1 |
| Személyes kapcsolat | 66,9 | 63,3 | 56,5 | 70,3 |
| Ambíció, kitartás | 47,7 | 43,5 | 46,8 | 42,3 |
| Tehetség | 30,5 | 31 | 41,1 | 27,9 |
| Rugalmasság | 28,5 | 24,7 | 21 | 26 |

* jelöli a Chi-négyzet értékét, amely 0,01 és 0,05 közé esik.

Összegzés

A Magyarországra migráló hallgatók egy sajátos csoportját alkotják a határon túli magyar hallgatók; tanulmányi célú mobilitásuknak eltérő okai vannak más mobil csoportokhoz képest. Dolgozatunkban ezeknek a hallgatóknak a magyarországi munkavállalásuk, áttelepülésük körüli döntési helyzetei vizsgálatával foglalkoztunk. Arra a következtetésre jutottunk, hogy kibocsátó országokként ugyanazon tényezők mentén más-más helyzetben találják magukat a frissen végzett álláskereső. Egészen más körülmények között választ egy kárpátaljai fiatal, mint egy felvidéki. Elemzésünk során sajátos vonásokat figyeltünk meg a régiók között.

A vizsgált dimenziók közül az államnyelv ismeretének szerepét inkább a szülőföldről való elköltözést erősítő tényezőként értelmeztük, különös tekintettel a kárpátaljai fiatalokra, ugyanis náluk volt a legmagasabb az államnyelvet nem ismerők aránya. Ugyanezen változó mentén viszont a szerbiai és a romániai diplomások kerültek a legkedvezőbb helyzetbe.

A szülőföldi és a magyarországi elhelyezkedési lehetőségeket egyaránt pesszimistán látják a diplomások, azonban a szülőföldi munkavállalás lehetőségeit a romániaiak és a szlovákiaiak inkább optimistábban szemlélik. Az ukrainiaknak van a legrosszabb tapasztalatuk, ezzel szemben a magyarországi lehetőségeket a szülőföldihez viszonyítva kedvezőbbnek érzik. Érezhető, hogy a diplomások a két munkaerőpiacot egymáshoz viszonyítva ítélték meg, így például a kárpátaljaiak esetében a legmagasabb azoknak az aránya, akik a szülőföldi munkavállalást a legkedvezőtlenebbnek gondolják, és körükből kerülnek ki azok is, akik a magyarországit látják a legkedvezőbbnek.

A magyarországi és a szülőföldi munkahelyek kritériumait elemezve is eltérő képet kapunk a régiók diplomásait vizsgálva. A szülőföldi elhelyezkedéshez leginkább nyelvtudásra és személyes kapcsolatokra van szükség, míg Magyarországon inkább a szakmai felkészültség és a megfelelő iskolai végzettség dominál, bár a személyes kapcsolathálónak ebben az esetben is kiemelt figyelmet szenteltek.

A mutatók alapján megfigyelhetjük, hogy a döntés körülményeire vonatkozó jellemzők régióként eltérnek. Ahol a szülőföldi elhelyezkedési lehetőségeket pesszimistábban látják a diplomások, ott a Magyarországhoz való kötődés erősebb, de más-más okok állnak a háttérben. Mik azok a tényezők, amelyek még befolyásolhatják a diplomás fiatalok döntési helyzetét? Erre és az ehhez kapcsolódó kérdésekre következő kutatásainkban szeretnénk választ kapni.

A dolgozat címében szándékosan Magyarország oldaláról tettük fel kérdésünket. Mindezzel a határon túl élő kisebbségek viszonyítási rendszerét akartuk érzékeltetni. Azt az élethelyzetet, amelyben Magyarország a viszonyítási pont. A tanulmányi céllal Magyarországra érkezők ugyanis épp emiatt találják magukat döntési helyzetben.

VARGA ESZTER

A szakképzés társadalmi-gazdasági szerepe Dél-Koreában

Dél-Korea (későbbiekben Korea) speciális helyzetben van a szakképzés társadalmi szerepének meghatározását illetően. A XX. század közepétől lezajlott gyors iparosítást elsősorban a szakképzési rendszer támogatásával érték el,¹ amelyhez az amerikai kölcsönök biztosították a pénzügyi alapot. Ugyanakkor az oktatási szintek megnyitásával az oktatáspolitikai utat engedett a gyors oktatási expanzió, de a kulturális gyökerek (konfucianizmus) és a több évtizeden át tartó elnyomás (japán gyarmati időszak 1910–1945) egy teljesen másattitűdöt alakított ki a koreai társadalomban.

A szakképzés gazdasági helyzetének vizsgálatakor figyelembe kell vennünk, hogy Koreában ma is az az elképzelés uralkodik, hogy a társadalmi ranglétrán való feljebbjutás és az ennek következtében kiérdemelt státusz, elismerés csak és kizárólag a hosszú és jó minőségű oktatás által érhető el. Így számos olyan jelenségre lehetünk figyelmesek, amelyek a sajátos társadalmi-gazdasági berendezkedés és kulturális gyökerek következtében alakultak ki Dél-Koreában. Például az ún. „tanulási láz”, a koreai szülők megszállottsága gyermekük minél jobb minőségű oktatásban való részesítésére; a sztenderdizált iskolai tanterv és az erre épülő, iskolaszinteket elválasztó felvételi vizsgák; vagy a közoktatási rendszeren kívül eső, kiegészítő magánoktatási szolgáltatások. Rövid áttekintésünkben a dél-koreai középfokú szakképzési rendszer helyzetét, annak társadalmi-gazdasági következményeit, illetve a rendszert övező oktatáspolitikai folyamatokat ismertetjük.

Dél-Korea gazdasági jellemzői

Dél-Korea gazdasági jellemzőire is érdemes egy pillantást vetnünk, hiszen a Világbank által magasan teljesítő országok közé sorolják Hong Kong, Tajvan, Japán, Kína, Malajzia, Indonézia és Thaiföld mellett. A fejlődés üteme is tanulságos, ha összehasonlításban nézzük. Nagy-Britanniában 58 év alatt duplázódott meg az egy főre jutó jövedelem 1780-tól kezdődően, az USA ugyanezt az eredményt érte el 47 év alatt, 1839-től, míg Japánban ez a folyamat 1900-ban kezdődött és 34 évbe telt. Dél-Korea ezt mindössze 11 év alatt érte el, 1966-tól kezdődően, gazdasági növekedése a jelentős állami támogatottságú ipari konglomerátumok segítségével valósult meg.² Azt hihetnénk, hogy fő exportja az autógyár-

¹ Seth, Michael J. (2002). *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. Honolulu: Univ. of Hawaii Press

² Morris, Paul (1996). *Asia's Four Little Tigers: a comparison of the role of education in their development* *Comparative Education* (32) 1. 95-109.

tás (Hyundai, Ssangyong, KIA) vagy az elektronikai cikkek (Samsung, LG), ez azonban a hajógyártás és a fűvelőeszközök, bár kétségtelen, hogy előbbi kettő is benne van a fő exportcikkek top öt listájában, a kőolajtermékeken kívül.³

A 2011-es adatok szerint, 1993 óta a legtöbb munkavállalót foglalkoztató szektor a szolgáltatás és kereskedelemi szektor,⁴ ezt követi a hivatali, az ipari és építőipari szektor. Az iskolai végzettség szerinti foglalkoztatottságot tekintve: a középiskolai végzettséggel rendelkezők körében 61,6%-os a foglalkoztatottsági arány, míg a főiskolát végzettekénél ez a szám 75,6%; az egyetemi, vagy annál magasabb végzettséggel rendelkezőknél 75,6%-os foglalkoztatottságról beszélhetünk.⁵

A szakképzési rendszer jellemzői

A koreai iskolarendszer 6-3-3-4-es felosztás szerint működik, tehát az alsó fokú oktatás hat évig, az alsó- és felső középiskola három-három évig, a felsőfokú oktatás pedig általában 4 évig tart, de utóbbi nyilván a választott képzés hosszától is függ. A kötelező oktatás elvégzése után két irányba lehet középiskolai tanulmányokat folytatni: általános középiskolákban, amelyek külön tagozatos középiskolák is lehetnek (idegen nyelvi középiskolák) vagy magán középiskolák; valamint a szakképzési rendszer részeként speciális szakközépiskolákban vagy mester iskolákban. A középiskola szakirányától függően (általános vagy szakközép) a felsőoktatásban egyetemre, felsőfokú szakképzésre jelentkezhetnek a továbbtanulók.

A szakképzési rendszer fejlődésének oktatáspolitikai háttere

A második világháborút követő évtizedekben, a direkt gazdasági irányítás következtében a koreai állam nagy hangsúlyt fektetett a szakképzés fejlesztésére. Az 1970-80-as években az ipari fejlődés középpontjában a nehézipar és a vegyipar volt a gazdasági fejlődés magja, kialakult az ipari társadalom. Az 1980-as években viszont a koreai vállalatok átalakultak, a középiskoláknak, amelyek középpontjában a szakképzés állt, már nem tudták biztosítani a megfelelő készségekkel rendelkező és az ipari követelményeknek is megfelelő fiatal munkaerőt. Az oktatási reformokért felelős bizottság 1996-ban javasolta a második oktatási reformprogramot, amelynek fő célja az élethosszig tartó szakképzési rendszer kialakítása volt az LLL alapú társadalom megvalósítása érdekében.⁶

A jelenlegi oktatáspolitikai reformok egyike a 2005 májusában az oktatási reformokért felelős nemzeti bizottság, valamint az Oktatás és Humán erőforrás Fejlesztés Minisztériuma által bejelentett „Szakképzési Rendszer Jövője 2020: Szakképzés Mindenkinék” elnevezésű reformtervezet (*Reform Plan for the Vocational Education System Vision 2020: Vocational Education for All*). A tervezet a gyorsan változó gazdasági, oktatási és képzési környezetre, illetve a szakképzést érintő negatív közvéleményre – amely a szakképzés kizárólag olyan

³ <http://www.korea.net/AboutKorea/Economy/Overview>

⁴ Ebbe beletartoznak az oktatási szolgáltatások is, amelyek kiemelkedően magas arányban vannak jelen az országban.

⁵ Kis, V. és Park, E. (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.

⁶ Lee, Young-Hyun (2007). *Workforce Development in the Republic of Korea – Policies and Practices*. Asian Development Bank Institute <http://www.adbi.org/book/2007/10/29/2385.korea.workforce.development.policies.practices/> (2013. 08. 14.)

eszközként való elismerését jelenti, amely ipari munkásság képzésére alkalmas – adott válasz volt (Oh, 2005). A reform a következő javaslatokat tartalmazza: az alacsonyan képzett munkaerőt váltsa fel magasan képzett munkaerő-réteggel; rugalmas és megfelelő mértékben diverzifikált tantervre van szükség; át kell alakítani a központilag irányított rendszert, az ipar és más központi és helyi kormányzati szervek közreműködésével; bővíteni kell a tankezes kor után is tartó szakképzést; maximalizálni az anyagi és emberi erőforrásokat, az iskola és az ipar együttműködése révén, az oktatás és képzés összekapcsolásával.⁷

Emellett a kormány bevezette a Munkaerő Támogató Központot, amely munkát kínál az összes nagyvárosi és vidéki oktatási hivatalon keresztül a diákoknak. A cél, hogy minőségileg és mennyiségileg is nőjön a középiskolát végzettek alkalmazása. A karrier-tanácsadásra is komoly összegeket fordítanak. Nagyjából 1000 szakképzési tanácsadó és 4500 szakképzési és karriertanácsadó tanár, mentorprogramok és a pályakövető rendszer alkotja ezt a rendszert. A szakmai gyakorlatra is nagy hangsúlyt helyeznek, arra ösztönzik a speciális szakképző iskolák diákjait, hogy előbb inkább álljanak munkába, és ne közvetlenül a középiskola után folytassák tanulmányaikat. Az utóbbi időben megnőtt azoknak az egyetemeknek a száma, amelyek ilyen diákokat fogadnak (például a *corporate university*). Továbbá a szerződéses programok, ipari megbízásból történő oktatás, a Koreai Állami Szabadegyetem és a kreditrendszer, a speciális cyber-egyetemek mind a speciális szakközépiskolát végzettek számára kínálnak lehetőségeket.⁸

A kormány az iskola és az ipar közötti kapcsolatot támogató politikája ellenére ez az oktatás minden szintjén csak korlátozva működik. A cégek hajlamosak a programokkal kapcsolatos érdektelenségre, ha az közvetlenül nem jár számukra üzleti haszonnal, ezért főként passzív és formális jellegű az együttműködés. Az előzőekhez hasonló célú intézkedés a 2007-ben bevezetett Humánerőforrás Hasznosítási Stratégia, amelynek célja, hogy két évvel korábban léptesse be a fiatalokat a munkaerő-piacra, valamint az idősebb munkavállalók 5 évvel később hagyják el a munkaerőpiacot, mint jelenleg.

A szakképzési rendszer felépítése

A szakképző iskolák alapvetően a munkaerőpiacra készítik fel, így a legtöbb szakközépiskolát végzett diák egyből a munka világába lép be, de a felsőfokú tanulmányokat folytatók aránya megnőtt a szakközépiskolát végzettek körében az utóbbi években, mivel a felsőfokú végzettség fontossága egyre növekszik az egyéni karrierben is.⁹ A következőkben áttekintjük a középfokú szakképzési rendszer iskolatípusait.

A *speciális középiskolákat* azért vezették be 1998-ban, hogy megfékezzék a középiskolákban uralkodó, központi felvételre fókuszáló előkészítést. Ez az iskolatípus munkavállalásra felkészítő kurzusokat kínál azoknak a diákoknak, akik nem tervezik folytatni tanulmányukat a felsőoktatásban. A kormány a képzési területek bővítését tervezi, 2+1 bontásban: két év iskola, egy év munkahelyen töltött gyakorlat.¹⁰

⁷ Lee, 2007

⁸ Park, Young-bum és Chung, Jisun (2013): *Vocational Education and Training in Korea*. Korea Research Institute for Vocational Education and Training http://eng.krivet.re.kr/eu/zc/prg_eu_Z_prA.jsp?dv=G&gn=M06|M060000056 | 2014. 01. 31.

⁹ Sandefur, Gary D. – Park Hyunjoon (2007). Educational expansion and changes in occupational returns to education in Korea. *Research in Social Stratification and Mobility* 25. 306–322. o.

¹⁰ Lee, 2007

Az *integrált középiskolának* az a célja, hogy integrálja a szak- és általános oktatást egy intézményen belül. Egy időben kínálják a továbbtanulási lehetőséget és a munkaerő-piacra való felkészítést.

A *2+1 program*: Az ipar és a műszaki/ipari-szakképző iskolák közti együttműködés. A koreai kormány a forrás-megosztással próbálkozik az iskolák és az iparágak között, hogy eredményesebb kapcsolat jöhessen létre. Ezt a rendszert még 1994-ben vezették be, a program 2 év szakközépiskolai oktatás és egy év gyakorlati képzés keretében folyt ipari vállalatoknál. 1998-ban 40 kijelölt iskolában működött, és majdnem 10 ezer diák vett részt ebben a programban, 1999-ben 37 iskolával és több mint 17 ezer diákkal működött. Hasonló a *2+2 kapcsolat programhoz*, amelyre már korábban utaltunk.

Szakképzés az akadémiai középiskolákban: a diákok a harmadik évben a szakközépiskolai tagozaton szakképzésben részesülnek. 2005-ben az akadémiai középiskolák szakképző tagozatára felvett diákok száma 4488 volt, amely az összes akadémiai középiskolás 0,6%-a volt.¹¹

Számos, az iskola és az ipari ágazatok együttműködésén alapuló program működik Koreában, amelyeket a szakképzésre irányuló oktatáspolitikai reformok részeként vezettek be és működtetnek. Terjedelmi korlátok miatt nem térünk ki ezekre részletesen. Kiemelendő közülük a 2010-ben alapított Mester-középiskola hálózat, amely a közoktatás és az ipari szektor közötti együttműködés egyik legjellegzetesebb, és az utóbbi időben legnépszerűbb formája.¹² Ezt az iskolatípust azzal a céllal hozták létre, hogy a fiatalokat felkészítsék a magasan képzett munkaerőt igénylő gyártási munkákra, így elősegítve ezen pozíciók magasabb státuszának elérését. A programban eddig 28 iskola, 11 500 diák, és több mint 1600 vállalat vett részt. Ezt az iskolatípust 2008-ban vezették be az alapvető szakismeretek oktatására, technikai munkaerő képzésére. Míg a szakközépiskola után a diákok választhatnak, hogy a felsőoktatásban folytatják tanulmányaikat, vagy munkába állnak, addig a mester-középiskolát végzettek nem mehetnek továbbtanulni a felsőoktatásba. Alapvetően erre a szlogenre épít: „Előbb dolgozz, tanulj tovább később!” Ennek a projektnek a kidolgozására a koreai oktatási minisztérium (Ministry of Education, Science and Technology – MEST) hatalmas pénzüsszegeket fordított, 2010-ben 21 ilyen iskola működött, 2013-ban pedig már 35. A kormányzati, ipari és üzleti körök képviselői, valamint oktatási szakértők javaslatára a minisztérium 2,5 millió dollárt biztosított első évben az iskolák felállításához szükséges kiadásokra. Ezt a pénzt a megalakuló iskolák a kollégiumok felépítésére, működtetésére, kísérleti és laboratóriumi eszközök vásárlására és tantervfejlesztésre használhatták. A mester-középiskola által nyújtott előnyök többek között, hogy a fiúk négy évvel elhalaszthatják a kötelező katonai szolgálatot, ha végzés után munkába állnak, ez idő alatt a szakmájuknak megfelelő feladatokra jelentkezhetnek;¹³ azok a diákok, akik szeretnék folytatni tanulmányaikat, egy speciális felvételi vizsgán keresztül jelentkezhetnek a felsőoktatásba a 3 éves munkavállalási időszak után; a program keretében a munkavállalás és a tengerentúli tanulás is biztosított; a diákok mentesülnek a tandíjak alól,¹⁴ és ösztöndíjakat vehetnek igénybe; kollégiumok, laborok s egyéb lehetőségek állnak rendelkezésükre.

¹¹ Lee, 2007.

¹² http://mckinseyonociety.com/e2e_casestudy/meister-high-schools-south-korea/

¹³ Koreában a férfiaknak 2 éves kötelező katonai szolgálatot kell teljesíteniük 30 éves korukig.

¹⁴ Koreában a középiskolák majdnem fele-fele arányban oszlanak meg állami és magánfenntartás szerint, így sok középiskola tandíjmentes.

A mester-középfiskolák további előnye, hogy az igazgató vezérigazgató típusú pozíciót tölt be (CEO), és ipari tapasztalattal is rendelkezik. Ezeknek az iskoláknak az első tanulói 2013 februárjában végeztek, így még túl korai lenne értékelni a program hatásait.

Szakképzés és társadalom

A már említett tanulás iránti túlfűtöttség mind a középiskolai továbbtanulásnál, mind a munkaerő-piaci elhelyezkedést illetően komoly problémákat okoz társadalmi szinten. A felsőoktatás preferenciájából eredő ifjúsági munkanélküliség egyre komolyabbá válik. Ezért törekedtek a döntéshozók és az ipari ágazatok vezetői a középiskolát végzettek sikeres munkaerő-piaci elhelyezésére az elmúlt években, de a felsőoktatási továbbtanulás haladási üteme még mindig magas az OECD országokhoz képest – mondja Young-bum Park, a Koreai Szakképzés-kutató Intézet (KRIVET) elnöke a szervezet honlapján. A sikeres felvételi után is minél több képesítéssel és a későbbiekben érvényesíthető plusz tevékenységekkel próbálják tanulmányaikat kiegészíteni a diákok, ilyenek például a tengerentúli nyelvi kurzusok, önkéntes munkák. Bár a HR-szakértők szerint ezek csak kismértékben, vagy egyáltalán nem nyújtanak semmilyen pluszt munkába álláskor. Mindezek ellenére még mindig rengeteg fiatal dönt úgy, hogy a felsőoktatásba jelentkezik.¹⁵

Dél-Korea társadalmi berendezkedése miatt az, hogy a szülők gyermekeik szakmai pályáját támogassák, csak csekély mértékben elképzelhető, mindezek fontos alakító tényezői a kevésbé differenciált oktatási rendszerüknek – vagy éppen fordítva.¹⁶ A felsőfokú oktatásban részt vett, 25–64 éves korosztály aránya a 2000-es 24%-ról 2011-re elérte 40%-ot (OECD-átlag – 2000: 22%, 2011: 31%). A felsőoktatásba történő belépés arányszáma a szakmai programokat illetően (*vocational programmes*) 2000-ben 51%, 2011-ben viszont már csak 37% (OECD-átlag – 2000: 16%, 2011: 19%). Az egyetemi programokba való belépés aránya 2000-ben 45% volt, 2011-ben pedig 69% (OECD átlag – 2000: 48%, 2011: 60%).¹⁷ Dél-Koreában nagyon fontos a minél magasabb szintű iskolai végzettség, amit lehetőleg egy nagy presztízsű felsőoktatási intézményben kell megszerezni. Ez viszont az említett központi felvételi vizsgák, a kiélezett verseny és a túltelített felsőoktatási piac miatt nagyon nehéz – nem beszélve arról, hogy a bejutáshoz elit társadalmi kapcsolatok is szükségesek. – Így annak, aki nem jut be az általa – és leginkább szülei által – áhított felsőoktatási intézménybe, több lehetősége is van: külföldön folytatja tanulmányait, újra próbálkozik a felvétellel, vagy felsőfokú szakképzés¹⁸ választására kényszerül, amely után ismét próbálkozhat egyetemi szintű képzésekre bejutni. Ez magyarázhatja a középiskolai továbbtanulási adatok alakulását is. Iskolatípusok szerint, a hagyományos középiskolákból továbbtanulók aránya 75,2% volt 2011-ben (1990: 47,2%), a szakközépfiskolát végzettek tekintetében pedig 63,7% (1990: 8,3%). A felsőfokú szakképzésben részt vevő hallgatók aránya az összes felsőoktatási hallgatóhoz képest 35,1%, amely a második legnagyobb a

¹⁵ The answer to youth employment lies with industry http://eng.krivet.re.kr/eu/ec/prg_euCHAVw.jsp?pgn=1&gk=&gv=&gn=M19-M190000014

¹⁶ Sandefur, Gary D. – Park Hyunjoon (2007). *Educational expansion and changes in occupational returns to education in Korea*. Research in Social Stratification and Mobility 25. 306–322.

¹⁷ OECD 2013, *Education at a Glance – Countrynote Korea*.

¹⁸ A felsőfokú szakképzésekre csupán röviden térünk ki. Célja, hogy közepes tudású szakembereket képezzenek, a kínálatukban szerepelnek továbbá átképzési programok és LLL-programok a már alkalmazottak számára.

négy éves egyetemi képzést követően.¹⁹ Ugyanakkor az 1965-től 2012-ig tartó időszakban a szakközép- és egyéb középiskolák felvételi arányszámaiban markáns eltérések mutatkoznak. Viszont, ha önmagában a szakközépiskolákat nézzük, akkor az látható, hogy 1995-től kezdve folyamatosan csökken a szakközépiskolát választók száma, a majdnem 1 milliós létszám kevesebb, mint a felére csökkent 2012-re. Persze ehhez egyéb tényezők is hozzájárulnak, demográfiai változások, oktatáspolitikai intézkedések stb.²⁰

Másfelől a szakképzés diverzifikációjára irányuló oktatáspolitikai intézkedések, különösen a 2+2 kapcsolat-program²¹ megnövelte a szakközépiskolát végzett, továbbtanulni szándékozó diákok arányát (Lee, 2007) – ahogy erre már korábban utaltunk. A legtöbb szakközépiskolát végzett diák a felsőoktatásban folytatja tanulmányait, 2007-ben 43%-uk tanult tovább ifjúsági főiskolán, 25%-uk pedig egyetemen.²² Ennek eredményeképpen, jelenleg Koreában a 25–34 éves korosztály ugyanakkora arányban rendelkezik felsőfokú végzettséggel, mint Japán, Kanada és Hollandia az OECD országok közül, csak két ország van (Norvégia és az USA), ahol ez az arány magasabb.²³ A felsőoktatásban résztvevő legtöbb hallgató magán főiskolákon és szakmai főiskolákon (felsőfokú szakképzés) folytatja tanulmányait. A kialakult helyzet magától értetődően kiegyensúlyozatlan kapcsolatot eredményez a munkaerő-piaci kereslet és kínálat között, mind az akadémiai, mind pedig az ipari területen.

Tehát a kiegyensúlyozatlan kapcsolat a képzettség és a foglalkoztatottság között alapvetően a társadalmi igényekből ered. Jang és Kim kutatásában 227, 2001-ben és 2002-ben középiskolai tanulmányaikat befejezettekkel készítették interjút. Az alanyokat a középiskolai oktatásról, egyéb tevékenységeikről, főiskolai részvételükről, munkatapasztalataikról és a kompetenciáról való véleményükről kérdezték. Sokan közülük az iskola utáni idejükben a felsőoktatási felvételre készültek az iskolában, magánoktatási intézményben vagy otthon. Szerintük a középiskolai oktatás változását illetően a szakközépiskolában sokkal több felvételi előkészítőre lenne szükség, mint az akadémiai középiskolákban (szakközépiskolát végzettek véleménye).

A szakképzés és a gazdaság kapcsolata

A gazdasági és munkaerő-piaci jellemzők ismertetéséhez fontos adat, hogy Koreában az idősebb és fiatalabb korosztályok közötti iskolai végzettség szerinti különbség – mind első-, mind felsőfok tekintetében – a legmagasabb a többi OECD-országhoz képest. Az ország 15–29 éves korosztályát érintő munkanélküliségi rátája 1991-ben 5,4% volt, de a folyamatos növekedésnek köszönhetően 2004-re 7,9%-ra emelkedett, ami két és félszeres a teljes

¹⁹ Human Resources Development Indicators in Korea 2012.

²⁰ Park, Young-bum és Chung, Jisun (2013): *Vocational Education and Training in Korea*. Korea Research Institute for Vocational Education and Training

²¹ 2+2 kapcsolat-program: néhány iskola kombinálja a szakközépiskolák 2–3. évét a szakfőiskolák két évével, azzal a céllal, hogy kibővítsék a felsőoktatási lehetőségeket a szakközépiskolát végzettek számára, és növeljék a minőségi szakképzést nyújtó ifjúsági főiskola kapacitását. Azok a diákok, akik elvégezték a szakközépiskolát, elsőbbséget élveznek a kiválasztásban, vagy engedélyt kapnak a továbbhaladásra a tanulmányaikhoz kapcsolódó területekre. 2004-ben 340 szakközépiskola és 152 ifjúsági főiskola vett részt a kapcsolat-programban (Lee, 2007).

²² Kuczera, Malgorzata, Viktória Kis és Wurzburg, Greg (2009). *Learning for Jobs*. OECD Reviews of Vocational Education and Training – Korea

²³ Sandefur & Park, 2007

munkanélküli rátához viszonyítva. Ez az arány ugyanakkor nem haladja meg az OECD-országok átlagát, de társadalmi problémává vált az 1997-es gazdasági válság óta, mert nagyon rövid idő alatt érte el ezt a szintet. A fiatalkori munkanélküliséget leginkább a felsőoktatási túlképzés és a felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliek száma okozza. Kim és Lee kutatásában²⁴ a koreai munkaügyi és jövedelmi panelvizsgálat (KLIPS) adatait használva, a koreai fiatalok munkaerő-piaci inaktivitására keresték a választ. A népességszökkenés és a magas iskolázottság ellenére a fiatal korosztályok munkaerő-piaci integrációja nem javult, 1995 és 2010 között a foglalkoztatottsági ráta 5%-kal csökkent, míg a munkanélküliség rátája 4,5%-ról 7,3%-ra emelkedett. Míg a fiatal korosztály 80%-a dolgozik, vagy még oktatásban vesz részt, 7,7%-uk munkát keres, vagy munkára való felkészítésben vesz részt, beleértve a közszolgálati vizsgára való felkészülést is; 3,1%-uk pedig semmit sem csinál.

Összegzés

Koreában, az ország sajátos társadalmi-gazdasági helyzetéből adódóan másfajta szerep jut a szakképzésnek és a szakmunkának. Bár a szakmunka kulturális, földrajzi és egyéb tényezőktől függetlenül is általában alábecsült helyzetben van a különböző társadalmakban, Koreában különösen. Ez a jelenség elsősorban a kulturálisan meghatározott, hierarchizált társadalmi berendezkedés, a magas iskolai végzettségekhez kötött társadalmi státusz miatt alakult így. Annak ellenére, hogy az oktatáspolitikai igyekezik megoldást találni a problémára, azáltal, hogy minél könnyebbé teszi az átmenetet az iskolapadból a munka világába a különböző szakképző programok segítségével, a társadalmi igények változatlanok. A szakmunka iránti érdeklődés fellendítésében és a képzés fejlesztésében a társadalmi igények megfelelő mederbe terelése lenne a megoldás. Az egykor a koreai gazdasági fejlődés szempontjából kulcskérdésnek számító szakképzésnek a gazdasági és munkaerő-piaci egyensúly megteremtéséhez a jelenleginél fontosabb funkciót kellene betöltenie, és ezt a koreai társadalomnak előbb-utóbb be kell látnia.

²⁴ Lee, Byoung-Hoon és Kim, Jong-Sung (2012). A Causal Analysis of Youth Inactiveness in the Korean Labor Market. *Korea Journal* winter

KALOCSAI JANKA

Demokratikus attitűdök a hazai középiskolákban¹

A különböző történelmi korokban a tudás- és tapasztalatátadás mindig az adott társadalomban fontosnak tartott értékek figyelembevételével történt. Hasonlóképpen működik ez az iskolai tudásátadásban is, hiszen értékmentes pedagógia nehezen képzelhető el. A mai magyar iskolarendszer uralkodó értékeit, preferenciáit a Nemzeti alaptanterv (Nat) jelöli ki, ugyanakkor feltételezzük, hogy az iskolák között jelentős különbségek fedezhetők fel a fontosnak tartott, átadni kívánt alapértékek tekintetében.

Az, hogy egy iskola milyen értékdimenziók mellett kötelezi el magát, manifeszt és látens módon is megmutatkozhat. Manifeszt megjelenési forma például az intézmény pedagógiai programja, mely egyértelműen kijelöli az iskola által közvetített alapértékeket, célokat és feladatokat. A látens ágensek szintén fontos iránymutatásként szolgálnak az intézmények értékpreferenciáira vonatkozóan. Ilyen látens dimenzió például az iskola intézményvezetőjének, valamint pedagógusainak a nevelésről vallott felfogása, a nevelés területén használt pedagógiai módszerek és ezek elfogadottsága, valamint a pedagógusok által fontosnak tartott értékek definiálása.² A tanulmányban főként ezeknek a kevésbé látható, látens értékeknek, valamint az intézmények által átadni kívánt demokratikus gyakorlatoknak a felmérésére törekszem egy 2013 végén és 2014 elején lezajlott online kérdőíves intézményi felvétel eredményeinek ismertetésével. A kérdőív és annak elemzése a tervezett kutatásnak csak egy részét képezi, elsődleges célja egy demokratikus, nyitott iskolai légkört leíró index megalkotása, melynek segítségével lehetővé válik az intézmények tipizálása.

A kutatás és az iskolák bemutatása

Az online kérdőíves felvétel során az iskolák kiválasztása a köznevelési információs rendszer (KIR) Intézménytörzs adatbázisával történt. Vizsgálatomban az érettségit adó középiskolákra (szakközépiskola, gimnázium) koncentráltam, mivel az állampolgári és a demokrati-

¹ A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

² Zsolnai Anikó (2009): Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra* 2009/10. 3-12.

kus értékekhez kapcsolódó nevelés ezekben az iskolákban jelenik meg hangsúlyosabban.³ Már az előzetes kutatási eredmények⁴ alapján megfogalmazódott, hogy az intézményvezetők és a pedagógusok által vallott értékek és célok nem feltétlenül esnek egybe, ugyanis egyiket nyitottabb, demokratikusabb gondolkodású pedagógus megléte még nem vonja maga után az egész tantestület, valamint az intézményvezető demokratikusabb elgondolásait. Ebből kiindulva érdemesnek tartottam az intézményvezetők és a pedagógusok véleményét, meglátásait külön kérdéssorral, egymástól elválasztva vizsgálni, ugyanakkor az eredményeket össze is hasonlítani. A kutatás során minden érettségit adó intézménybe intézményvezetői és tanári kérdőívet is küldtünk, személyesen az iskolaigazgatóknak címezve, arra kérve őket, hogy továbbítsák az iskolában tanító pedagógusoknak is a tanári kérdőívet.⁵

A kérdőívet 534 pedagógus töltötte ki, ebből 178 intézményvezető és 356 pedagógus. Az adatok interpretálásánál mindenképpen érdemes figyelembe venni, hogy az iskolák kiválasztása nem volt reprezentatív, a mintába azok az intézmények kerültek, amelyek kitöltötték a kérdőívet. Fenntartó szerint nézve a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) tartozó intézmények felül, míg az alapítványi, valamint a felsőoktatási intézményhez vagy egyéb fenntartó alá tartozó iskolák alulreprezentáltak a mintában.

A vizsgálat ugyan az érettségit adó iskolákra irányult, ezek mégis vegyes képet mutatnak képzési szint szerint nézve: a válaszadó intézmények több mint fele négyosztályos gimnázium, több mint hattizede szakközépiskolai, míg majdnem négytizede szakiskolai⁶ feladatokat is ellát. Ezek alapján a mintába került iskolák képzési szint szerint megegyeznek az országos arányokkal. Elhelyezkedés tekintetében a kérdőívet kitöltő iskolák között – az országos arányokhoz viszonyítva – alulreprezentáltak a Dél-Alföld, az Észak-Magyarország régiókban, kis mértékben az Észak-Alföld és Észak-Magyarország régióban elhelyezkedő iskolák, míg felülreprezentáltak a Közép-Dunántúl és Nyugat-Dunántúl régióban található intézmények.

A demokratikus iskolai légkör mérése

A kérdőívek összeállításakor egy olyan összetett mutató kialakítása volt a cél, mely jól méri az iskolák demokratikus szervezeti működését, a demokratikus készségek átadására irányuló oktatási-nevelési gyakorlatot. Értelmezésem szerint a demokratikus iskola magában foglalja a nyitott iskolai légkört, a diákönkormányzat meglétét és tartalmas működését, a diákok és pedagógusok véleménynyilvánításának lehetőségét, a kritikai gondolkodás, a kommunikációs-, együttműködési- és konfliktuskezelési készségek, valamint a tolerancia és a közösségért érzett felelősség kialakítására és fejlesztésére irányuló oktató-nevelő munkát, továbbá a felmerülő problémák közös megbeszélését és rendezését.

³ A szakiskolákban a közismereti tárgyak alacsony óraszámja miatt feltételezhetően kevésbé kap hangsúlyos szerepet a demokratikus értékek átadása.

⁴ Kalocsai Janka (2013): Az aktív állampolgárságra nevelés diákszemmel. *Educatio* 22/2. szám 252-257.

⁵ Összesen 1 114 intézménybe kerültek kiküldésre a felkérő levelek és a kérdőívek elérhetőségei.

⁶ Mivel egy intézményben sok esetben több képzési típus egyszerre van jelen, így szakiskolai feladatokat ellátó intézmények is bekerültek a mintába.

Intézményvezetői attitűdök

Korábbi kutatások azt hangsúlyozzák, hogy minden intézménynek megvan a maga sajátos arculata, kultúrája és belső világa. Ezeket a sajátosságokat próbálta meg Halász Gábor szervezeti klímamodelljével feltárni.⁷ Ennek érdekében 75 különböző állítással és 8 különböző dimenzióval⁸ vizsgálta a vezetés és a beosztottak kapcsolatát, valamint az intézményben tanító pedagógusok egymáshoz való viszonyát, együttműködését.⁹ Az általam használt modell két vizsgálati dimenzióját az indexbe is beépítettem, hiszen egy iskola demokratikus működését jól méri, hogy az iskolában tanító pedagógusok mennyire képesek az együttműködésre, közös döntések meghozatalára, valamint az is, hogy az ott dolgozó pedagógusoknak mennyire van lehetőségük arra, hogy saját elképzeléseik szerint tanítsanak, újfajta tanítási módszereket alkalmazzanak. Az intézményvezetői összesített index kialakításakor tehát egyrészt a demokratikus iskola fogalmat, valamint a szervezeti klímamodell állításait is alapul véve négy dimenzió mentén vizsgáltam:¹⁰

1. a tantestület mint közösség (együttműködés),
2. a pedagógusok szabad önmegvalósítási lehetőségének érzete,
3. a tanítással, iskolával kapcsolatos demokratikusabb elgondolások megléte, illetve hiánya,¹¹ valamint
4. a demokratikus értékek és az iskolai célok választottsága.

A demokratikus értékek és az iskolai célok választottsága dimenziót kivéve mindegyik dimenziót főkomponens-elemzéssel alakítottam ki, melynek során a következő állítások álltak össze egy-egy főkomponenssé.

⁷ Golnhofer Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor-Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest, 239-271.

⁸ Balázs László (2013): A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata az iskolában. Elérhető: http://pszichologia.pte.hu/files/tiny_mce/doktori/D-2013-Bal%C3%A1zs%20L%C3%A1szl%C3%B3.pdf [2013.03.15.]

⁹ Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma vizsgálatáról*. MTA.

¹⁰ Az első két dimenzió esetében a teljes kép megalkotásához nemcsak az intézményvezetők, hanem a pedagógusok véleménye is elengedhetetlen, hiszen elképzelhető, hogy az intézményvezető sokkal pozitívabb képet alakít ki magában az együttműködésre, valamint a pedagógusok önmegvalósítási lehetőségeire vonatkozóan. Ezeket az eredményeket a tanulmány későbbi részében ismertetem.

¹¹ Az állításokat négyfokú skálán kellett értékelnie a válaszadónak, ahol 1 – egyáltalán nem jellemző az intézményre, míg 4 – teljes mértékben jellemző az intézményre válaszkategóriát jelentette.

1. táblázat A demokratikus iskola indexdimenziói (intézményvezetők általi megítélés)

| dimenzió: Együttműködés dimenziója (N=144)¹² | |
|---|-------|
| A tantestületem egy jó munkaközösség. | 0,749 |
| A tantestületben vannak szemben álló csoportok, klikkek. | 0,676 |
| Közös feladatok esetén a tantestület jól együttműködik. | 0,673 |
| A tantestület pedagógiai kérdésekben általában egy véleményen van. | 0,605 |
| Oktatási vagy nevelési problémák esetén a tantestület tagjai kikérik egymás véleményét. | 0,569 |
| A fiatalabb és idősebb tanárok gyakran nem értik meg egymást. | 0,539 |
| dimenzió: Önmegvalósítás dimenziója (N=145)¹³ | |
| Sokszor kísérletezünk új pedagógiai módszerekkel. | 0,808 |
| Próbálok új pedagógiai módszerek alkalmazására bízni a kollégákat. | 0,615 |
| A kollégák inkább a jól bevált, kipróbált pedagógiai módszereket alkalmazzák. | 0,577 |
| A tantestület tagjai a nevelés területén megvalósíthatják egyéni elképzeléseiket. | 0,481 |
| dimenzió: Tanítással kapcsolatos attitűdök (N=148)¹⁴ | |
| A frontális órákra azért van szükség, mert jobban fenntartható a rend és a diákok figyelme. | 0,752 |
| Csak káoszt vonna maga után, ha a diákok is beleszólhatnának az iskola működésébe. | 0,672 |
| Általában csendre van szükség a hatékony tantermi tanuláshoz. | 0,630 |
| Jobb, ha egy tanár és nem a diák dönti el, hogy mi történjen egy órán. | 0,630 |
| Szerintem elvárható, hogy a tantestület tagjai kérés nélkül hajtsák végre az igazgató utasítását. | 0,605 |
| A tanároknak nem szabadna hagyniuk, hogy a diákok dolgozzák ki egy-egy probléma megoldását, hiszen azok sok esetben tévesek lehetnek. | 0,564 |

Az iskolák demokratikus működését mérő index **negyedik dimenziója** a demokratikus értékek, pedagógiai célok választottságát mérte fel. Az intézményvezetőknek különböző értékeket, pedagógiai célokat kellett jellemezniük a tekintetben, hogy mennyire jellemzően jelenik meg az intézmény mindennapi gyakorlatában az adott cél, érték.¹⁵ Összességében nézve elmondható, hogy a felsorolt értékek mindegyikét jellemzőnek ítélték meg az intézményvezetők, hiszen az összes kategória magasabb, mint 3-as átlagértéket kapott. A megkérdezett intézményvezetők szerint iskolájukban legkevésbé a fenntartónak való megfelelés (3-as átlag), míg a leginkább a gyerekek becsületességre, őszinteségre nevelése (3,72) jelenik meg célként. Az intézményvezetőknek a célok értékelése után azt az öt legfontosabb célt kellett megjelölniük, melyeket véleményük szerint egy iskolának mindenképpen szükséges átadnia a diákoknak. Az iskolák demokratikus működését mérő index negyedik dimenziója azt mutatja meg, hogy az intézményvezetők az ötből hány olyan célt választottak, melyek

¹² A főkomponens az eredeti változók információtartalmából 41 százalékot őrzött meg.

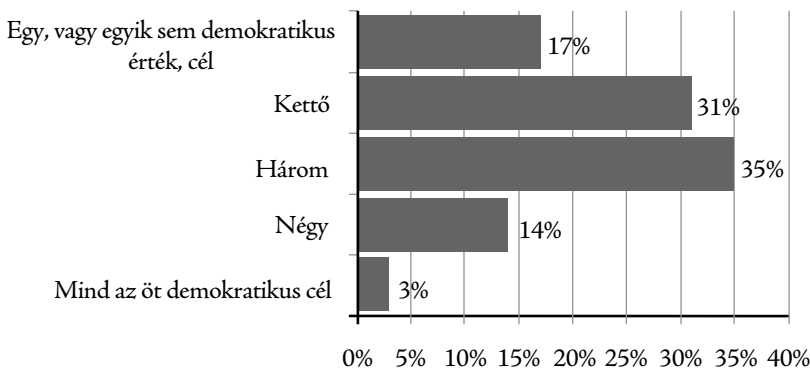
¹³ A főkomponens az eredeti változók információtartalmából 40 százalékot őrzött meg.

¹⁴ A főkomponens az eredeti változók információtartalmából 41 százalékot őrzött meg.

¹⁵ A célok megítélésénél az alábbi kategóriák közül lehetett választani: 1 – egyáltalán nem jellemző, 2 – inkább nem jellemző, 3 – inkább jellemző, 4 – teljes mértékben jellemző.

demokratikusan működő iskola fogalmába tartoznak.¹⁶ Az iskolák 17 százaléka a demokratikusabb értékek közül egyet vagy egyet sem, míg 3 százaléka ötöt jelölt meg.

1. ábra Az ötből hány demokratikus értéket, célt választ az intézmény?



(N=147, százalék, érdemben válaszolók, intézményvezetői minta)

A négy dimenziót összességében nézve elmondható, hogy a legpozitívabb megítélést a tantestület együttműködése kapta 3,2-es átlagértékkel, majd a pedagógusok önmegvalósítási lehetőségének megítélése (2,8). Ezt követte a demokratikus célok és értékek választottsága (2,5), míg a legrosszabbat a tanítással, iskolával kapcsolatos elgondolások kapták (2,3).

A pedagógusok attitűdjei

Az intézményekben tanító pedagógusok attitűdjeinek, valamint az oktatási intézmények általuk megítélt működésének jellemzésére öt dimenziót használtam fel. Hasonlóan az intézményvezetői demokratikus iskola-indexhez, az első két dimenziót a tantestületnek mint közösségnek a működése, valamint az iskolában megélt szabad önmegvalósítás érzete adta. A másik két dimenzióba az intézményi vezetés demokratizmusának és a vezetői befolyásnak a megítélése került,¹⁷ az ötödikbe a különböző demokratikus készségek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok megléte vagy hiánya.¹⁸ A vezetés közvetlenségének, demokratizmusának dimenziója azt próbálta meg felmérni, hogy az iskola vezetése mennyire demokratikus, rugalmas és közvetlen, vagy éppen tekintélyelvű, merev. Az index dimenzióit szintén főkomponens-elemzés segítségével állítottam össze.

¹⁶ A demokratikus értékek, pedagógiai célok közé soroltam a tanulók önállóságának támogatását, az együttműködési és konfliktuskezelési képesség megalapozását, fejlesztését, a tanulók toleranciájának, szociális érzékenységének megalapozását és fejlesztését, a közösségért való felelősségérzet és cselekvési készség megalapozását, a diákok véleménynyilvánításának ösztönzését, a jó légkörű intézmény kialakítását, a gyerekek képességeinek kibontakozásának segítését, a kérdés és kritikai gondolkodás képességének kialakítását, valamint azt, hogy a diákok jól érezzék magukat az iskolában.

¹⁷ Az első négy dimenzió *Halász Gábor* szervezeti kérdőíve segítségével méri fel az általa is alkalmazott vizsgálati dimenziókat.

¹⁸ A megkérdezett pedagógusoknak – hasonlóan az intézményvezetői kérdőívhez – négyfokú skálán kellett jellemezniük az intézményüket, ahol az 1-es az egyáltalán nem jellemző, míg a 4-es a teljes mértékben jellemző dimenziót jelentette meg.

2. táblázat A demokratikus iskola index dimenziói (pedagógusok általi megítélés)

| A tantestület mint közösség jellemzése (N=229)⁴ | |
|---|-------|
| A tantestületünk egy jó munkaközösség. | 0,763 |
| Közös feladatok esetén a tantestület jól együttműködik. | 0,733 |
| A tantestület különböző pedagógiai kérdésekben általában egy véleményen van. | 0,710 |
| Oktatási vagy nevelési problémák esetén a tantestület tagjai kikérik egymás véleményét. | 0,569 |
| A tantestületi vitákon, értekezleteken nehezen alakul ki közös álláspont. | 0,451 |
| Szabad önmegvalósítás megítélése a pedagógusok által (N=267)⁵ | |
| A tanárok nem taníthatnak saját elképzeléseik szerint. | 0,789 |
| A tantestület tagjai korlátozva vannak oktatási és nevelési módszereik megválasztásában. | 0,781 |
| A tantestület tagjai a nevelés területén megvalósíthatják egyéni elképzeléseiket. | 0,690 |
| A tantestület leinti azokat a tagjait, akik valamilyen problémára újszerű megoldást javasolnak. | 0,621 |
| Az intézményvezetés demokratikusságának megítélése (N=184)⁶ | |
| Az igazgató több megoldási javaslatot is figyelembe vesz döntései előtt. | 0,738 |
| Az igazgató elvárja, hogy a tantestület tagjai kérés nélkül hajtsák végre az utasításait. | 0,719 |
| Az igazgató döntései során ténylegesen figyelembe veszi a tantestület javaslatait. | 0,715 |
| A tanárok személyes problémákkal is nyugodtan fordulhatnak az igazgatóhoz. | 0,705 |
| A tanárok egy része tart az igazgatótól. | 0,701 |
| Az igazgató, mielőtt döntést hoz, tanácsot kér a tantestülettől. | 0,670 |
| Az igazgató minden kérdésben saját álláspontját igyekszik érvényre juttatni. | 0,668 |
| Az igazgató szobájába bárki, bármilyen problémával nyugodtan bemehet. | 0,639 |
| Feladatosztáskor az igazgató figyelembe veszi az egyes tanárok teherbírását. | 0,636 |
| Az igazgató, ha egyszer valamit elhatároz, makacsul kitart mellette. | 0,611 |
| A tanárok nem taníthatnak saját elképzeléseik szerint. | 0,580 |
| Az igazgató távolságot tart kollégáival szemben. | 0,572 |
| Személyes vezetői befolyás (N=229)⁷ | |
| Az igazgató kezdeményezésre, bírálatra biztatja a tantestületet. | 0,820 |
| Az igazgató bátorítja az új megoldásokkal próbálkozó pedagógusokat. | 0,817 |
| Az igazgató előre bejelenti, ha órát látogat. | 0,614 |
| Demokratikus készségek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlat (N=260)⁸ | |
| Gyerekek/tanulók önállóságának támogatása | 0,786 |
| Diákok véleménynyilvánításra ösztönzése | 0,778 |
| Együttműködési, konfliktuskezelési készség megalapozása, fejlesztése | 0,755 |
| Diákok kritikai gondolkodásának fejlesztése. | 0,746 |
| Közösségért való felelősségérzet és cselekvési készség megalapozása. | 0,739 |
| Diákok szabad önmegvalósítása. | 0,715 |
| Diákok érdekérvényesítése. | 0,684 |
| Diákok toleranciája, szociális érzékenység megalapozása. | 0,677 |

Az öt dimenziót összességében nézve, a legpozitívabb megítélést a pedagógusok szabad önmegvalósításának érzete kapta 3,3-as átlagértékkel, majd a vezetői befolyás megítélése (3,2).

¹⁹ A főkomponens az eredeti változók információtartalmából 43 százalékot őrzött meg.

²⁰ A főkomponens az eredeti változók információtartalmából 52 százalékot őrzött meg.

²¹ A főkomponens az eredeti változók információtartalmából 44 százalékot őrzött meg.

²² A főkomponens az eredeti változók információtartalmából 57 százalékot őrzött meg.

²³ A főkomponens az eredeti változók információtartalmából 54 százalékot őrzött meg.

Ezt követte a vezetés demokratizmusának érzete, és – az intézményvezetők megítélésétől eltérően – a munkaközösség (2,9), illetve a demokratikus készségek átadására, fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlat (2,8) megítélése.

A demokratikusan működő iskolák jellemzői

A létrehozott indexek lehetőséget teremtenek a demokratikus jellemzők feltárására. Fenn tartó szerint nézve a KLIK által működtetett iskolák, valamint az egyházi fenntartású iskolák kevésbé fektetnek figyelmet a demokratikus értékek átadására irányuló pedagógiai gyakorlatokra és működésre, míg a magán, alapítványi fenntartású iskolák működnek a leginkább demokratikusan. Az intézmények elhelyezkedése szerint Budapesten felülreprezentáltak a demokratikusabban működő intézmények – mely különbség vélhetően a fővárosi alapítványi, magán fenntartású intézmények magasabb számából is fakad – más településekhez képest. Régió szerint nézve, legmagasabb arányban Közép-Magyarországon találhatjuk a legtöbb demokratikusan működő intézményt, míg Észak-Magyarországon és Dél-Dunántúlon a legkevesebbet.

Az iskolai eredményességet két változóval mértem: (1) a kompetenciaméréseken elért eredményekkel, valamint (2) a továbbtanulási arányszámokkal.²⁴ A demokratikus iskola indexe sem a kompetenciaeredményekkel, sem a továbbtanulási arányszámokkal nem mutatott egyértelmű összefüggést, ugyanakkor elmondható, hogy a legmagasabb továbbtanulási aránnyal jellemezhető intézmények között magasabb arányban találjuk a demokratikusabban működő és demokratikus értékekre hangsúlyt fektető intézményeket.

A döntések befolyásolásához találkozókra, megbeszélésekre, értekezletre is szükség van. A demokratikus iskolák egyik fontos jellemzője, hogy a pedagógusok, illetve a vezetők között gyakoribb a kommunikáció, az egyeztetés, az esetlegesen felmerülő problémák rendezése, megbeszélése. Természetesen a döntések spontán módon szervezett találkozók alkalmával is megvalósulhatnak, mégis, a kutatásom elején azt feltételeztem, hogy a demokratikusabban működő iskolákban gyakrabban kerül sor a pedagógusok és a vezetés számára szervezett megbeszélésekre, egyeztetésekre. Ezt a hipotézisemet az adatok is alátámasztják: a demokratikus iskola indexén magasabb értéket elérő iskolákban gyakrabban kerül sor tantestületi értekezletre, tantárgyak vagy tantárgycsoportok köré szerveződő megbeszélésekre, különböző oktatási szinteken tanító pedagógusok megbeszéléseire, illetve diákönkormányzati gyűlésekre, mint az indexen alacsony értéket elérő intézményekben.

Érdekes módon a társadalomismeret óra gyakorisága, tartalma, prioritása és az itt alkalmazott pedagógiai módszerek nem mutattak összefüggést az iskolák demokratikus működésével. Mindebből arra következtethetünk, hogy a demokratikus értékekre hangsúlyt fektető pedagógiai munka kevésbé tanórai keretekhez kötött, inkább az egész iskola működését áthatva realizálódik.

*Handy*²⁵ szervezeti kultúrán a szervezetnek azokat a működési sajátosságait, elfogadott értékeit és hiedelmi rendszerét érti, melyeket a szervezet tagjai érvényesnek fogadnak el, és ezt a fajta gondolkodási módot az új tagoknak is átadják. Ebből kiindulva a pedagógusoknak és az intézményvezetőknek nagyjából hasonló attitűdökkel és értékvilággal kellene

²⁴ Az iskola eredményességéhez kapcsolódó kérdések csak az intézményvezetői kérdőívben szerepeltek.

²⁵ Charles B. Handy (1986): *Szervezetek irányítása a változó világban*. Budapest. Mezőgazdasági Könyvkiadó Vállalat.

rendelkezni. Mivel az előzetes kutatási eredmények ennek ellenkezőjét mutatták, érdekesnek tartottam alaposabban megvizsgálni, hogy az intézményvezetők és a pedagógusok attitűdjei és értékei mennyiben térnek el egymástól. Az intézményvezetői és a pedagógusi kérdőív néhány esetben eltérő kérdéseket tartalmazott, így tényleges összehasonlításra nem volt lehetőség, mégis úgy gondolom, a létrehozott indexek segítségével kialakítható az intézmények rangsora, és ezáltal az összehasonlítás is megvalósítható. Az intézmények rangsorolása után öt kategóriába osztottam az intézményeket, és megvizsgáltam, hogy az index egyes dimenzióira adott válaszok alapján az iskolák mennyiben térnek el egymástól. Az intézményvezetők és pedagógusok 22%-a esett ugyanabba a kategóriába, 40% esetében a pedagógusok a demokratikus iskola indexén magasabb, míg 38% esetében alacsonyabb kategóriába kerültek, mint az intézményvezetők.

Az intézményvezetők és a pedagógusok attitűdjeinek összehasonlítása után arra próbáltam választ találni, hogy vajon az egyazon intézményekben dolgozó tanárok mennyiben látják hasonlóan az intézmény oktatási, pedagógiai munkáját, szervezeti kereteit, nevelési céljait. A válaszadó iskolák közül 30 olyan intézmény volt, ahol több pedagógus is kitöltötte a kérdőívet.²⁶ Az érintett intézmények 23%-ában ugyanabba a rangsor-csoportba került minden pedagógus, azaz lényegében ugyanúgy tekintenek intézményükre, hasonló attitűdökkel rendelkeznek. A válaszokban valamilyen mértékű eltérés az iskolák 77%-a esetében figyelhető meg. Amennyiben a hasonlóan válaszoló pedagógusokat nem vizsgáljuk, az átlagos eltérés 1,45, azaz mintegy másfél rangsor különbség a jellemző.²⁷ Csupán öt olyan intézmény fordul elő, ahol az átlagos eltérés meghaladja a két egységet. Az természetes, hogy az egyes pedagógusok valamelyest eltérően értékelik az intézményükben folyó oktatói, pedagógiai munkát, a kialakult szervezeti kereteket, de a megfigyelt vélemények közötti különbség mértéke nem tekinthető kiugróan magasnak.

Következtetések

A kérdőíves felvétel elsődleges célja egy olyan index megalkotása volt, melynek segítségével lehetővé válik az intézmények tipizálása, illetve a terepmunkára leginkább alkalmas iskolák kiválasztása.

Az eredmények alapján két fontosabb következtetés vonható le: (1) a tantestületben zajló, illetve a diákok közötti kommunikáció, a problémák közös megbeszélése, a találkozási alkalmak gyakorisága lényegi eleme a demokratikus működéssel jellemezhető iskoláknak;²⁸ (2) a társadalomismeret tantárgy gyakorisága, megjelenése (külön vagy tantárgy részeként stb.), tartalma és pedagógiai módszerei nem állnak kapcsolatban az iskolák demokratikus működéssel. Ebből arra következtethetünk, hogy a demokratikus értékek átadása nem kapcsolódik közvetlenül az állampolgári, társadalomismereti tantárgyhoz, vagyis kevésbé a formális, tantárgyi keretek között valósul meg ezeknek a tudásoknak a realizálódása. A látens értékek átadása leginkább a formális oktatási-nevelési kereteken kívül jelenik meg, így kvantitatív kutatási módszerekkel kevésbé mérhető.

²⁶ Az intézményvezetőkhez hasonlóan itt is öt kategória alapján vizsgáltam.

²⁷ Ha a vizsgálatba beemlíjük azokat az intézményeket is, ahol minden pedagógus ugyanabban a csoportban kapott helyet, a szórás valamivel 1 felett alakul.

²⁸ Ezt jól mutatja, hogy a hetente vagy annál gyakrabban tantestületi/tanári találkozók, megbeszélések, illetve diákönkormányzati gyűléseket tartó iskolák között felülreprezentáltak a demokratikus működéssel jellemezhető intézmények.

Mindezekből következően szükségesnek tartom az index segítségével kiválasztott iskolák személyes meglátogatását és kvalitatív módszereket is ötvöző alaposabb vizsgálatát. Az előzetes kutatási eredmények azt mutatták, hogy a diákok és pedagógusok sok esetben eltérően látják a diákok érdekvérvényesítési lehetőségeit, az intézmények demokratikus működését, ezért az intézmények meglátogatása során a diákok véleményének megismerésére is érdemes hangsúlyt fektetni. Feltételezem, hogy a társadalomismeret tantárgy tanítása során alkalmazott pedagógiai gyakorlatok, valamint a diákok politikai és társadalmi kérdések iránti érdeklődése tekintetében jelentős különbségek lesznek a demokratikus és a kevésbé demokratikus intézmények között. A demokratikusabb szervezeti működéssel jellemezhető intézmények valószínűsíthetően nagyobb figyelmet szentelnek majd a társadalmi kérdések átbeszélésére, megvitatására és a diákok véleményének megkérdezésére, ha ezek nem is feltétlen (kizárólagosan) a társadalomismeret tantárgy keretében valósulnak majd meg.

SZÉLL KRISZTIÁN

Az oktatási eredményesség iskolai vetületei

Az iskola pedagógiai kultúrája és pedagógiai hozzáadott értéke közötti kapcsolatot vizsgáló átfogó kutatás¹ egy komplex értelmezési keretbe helyezve vizsgálja az alacsony társadalmi és gazdasági státuszú – vagyis a jelentős arányban alacsony anyagi és rossz szociális háttérrel rendelkező tanulókat oktató – általános iskolák pedagógiai munkáját, az iskolákban megvalósuló pedagógusmunka minőségének és eredményességének jellemzőit.²

Az oktatás eredményességét legtöbbször – legalábbis a kvantitatív oktatáseredményességi kutatásokban – a tanuló tanulmányi, illetve teszteredményeivel mérik. Ugyanakkor az eredményesség mérése, az oktatáseredményességi kutatások és az alkalmazott eredményességi mutatók tárháza ennél sokkal szélesebb, hozzáátéve, hogy a témával foglalkozó elemzések és az abból levont következtetések során érdemes megfontolni a tudományterülettel szemben felmerülő kritikákat és az alkalmazott mutatók korlátait is.³

Hazai és nemzetközi kompetenciamérési eredményekre épülő elemzések egyértelműen rámutatnak arra, hogy Magyarországon különösen erős a tanulók iskolai teljesítménye és a szülői háttér, a család anyagi, szociális és kulturális körülményei közötti összefüggés.⁴ Hozzáátéve, hogy a PISA-adatokra alapozott kutatási eredmények szerint Magyarországon ez a hatás főként az iskola átlagos társadalmi összetételén keresztül érvényesül: az eredmények azt mutatják, hogy ha két hasonló családi háttérrel rendelkező diák eltérő átlagos szociális összetételű iskolába jár, akkor jelentősen eltérő eredményeket érnek el, viszont hasonló

¹ A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

² A kutatás kiindulópontját adó értelmezési keretről bővebben lásd: Széll Krisztián (2013): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio*, 22. évf. 2. szám, 245-251. o.

³ Erről bővebben lásd: Gyökös Eleonóra – Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 64. évf. 1-2. szám, 43-64. o.

⁴ [1] Balázi Ildikó et al. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. [2] Balázi Ildikó et al. (2014): *Országos kompetenciamérés 2013. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. [3] OECD (2014): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

átlagos összetételű iskolába járó tanulók között kismértékű a teljesítménykülönbség, még akkor is, ha az egyéni családi háttérük különbözik egymástól.⁵

Az egyes iskolák közötti különbségek elsősorban a középfokon csúcsosodnak ki, a 6. és a 8. évfolyamon a tanulói teljesítmények szóródásának iskolán (telephelyen) belüli különbségekből eredő része még jóval meghaladja (68–73%) az iskolák (telephelyek) közötti különbségekből eredő részt (27–32%).⁶ Ennek ellenére azt feltételezzük, hogy az általános iskola szociális összetétele – főként a két szélső pólus viszonylatában – jelentősen befolyásolja a tanulói teljesítményeket, tudva azt, hogy az iskola tanulói eredményességre gyakorolt hatása rendkívül összetett mechanizmusok útján érvényesül, vagyis ahhoz, hogy teljesebb képet kapjunk, a pedagógiai kultúra számos további tényezőjét (pl. tanítási attitűdök, osztálytermi folyamatok, iskolai klíma) szükséges figyelembe venni.⁷

Jelen tanulmány egy, az Országos kompetenciamérés⁸ eredményein alapuló elemzést, regressziós modellt mutat be, amely adalékkul szolgál a későbbi kutatási irányok meghatározásához és egyben megerősítéséhez, és amelynek későbbi továbbfejlesztése mélyítheti a pedagógiai kultúra tényezőit átfogó elméleti keretrendszer vizsgálatának létjogosultságát és indokoltságát. Az elemzés során alapvető kutatási kérdésünk, hogy az iskola átlagos szociális háttere miként befolyásolja az iskola átlagos teljesítményét, továbbá, hogy milyen tényezők és mekkora mértékben befolyásolják az iskolai eredményességet.

Adatok és módszerek

A tanulmány alapját a 2013. évi Országos kompetenciamérés 8. évfolyam és a 2011. évi 6. évfolyam telephelyi szintű kapcsolt adatbázisa adja. Tehát az elemzés – a vizsgálat céljának megfelelően – nem tanulói szinten, hanem az általános iskolai telephelyek (a továbbiakban iskolák) szintjén történik, továbbá kizárólag a „hagyományos” 8 osztályos általános iskolákra fókuszál, így az általános képzési szinten még jelenlévő 6, illetve 8 évfolyamos gimnáziumokra nem terjed ki.

Az eredményességet a 8. évfolyamosok – mivel feltételezésünk szerint a végzős évfolyam teszteredményei jobban tükrözhetik a „hagyományos” általános iskola hatását, hozzáadott értékét – olvasás-szövegértés és matematika kompetenciaméréseken⁹ elért iskolai átlagpontszámaival mértük, ezáltal a tanulók teszteken elért átlagos eredményét kollektív iskolai eredménynek tekintjük. Mérési területenként két-két eredményességi mutatóval számoltunk: (1) az iskola abszolút átlagos teszteredményei és (2) az iskola pedagógiai hozzáadott

⁵ [1] Balázi, I. et al. (2010): *PISA2009 összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal. [2] Balázi Ildikó et al. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.

⁶ Balázi Ildikó et al. (2014): *Országos kompetenciamérés 2013. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.

⁷ Erről bővebben lásd: Krisztián Széll: Factors Determining Student Achievement. *Hungarian Educational Research Journal*, 2013. Vol. 3(3). http://herj.lib.unideb.hu/index.php?oldal=cikkadatok&folyoirat_szam=3/2013&cikk_id=575&

⁸ Az Országos kompetenciamérés a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást méri fel a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók teljes körében. Ezen felül a különböző háttér-információk begyűjtése céljából intézményi, telephelyi és tanulói háttér-kérdőíveket is kitöltetnek. Az Országos kompetenciamérésről bővebben lásd a <https://www.kir.hu/okmfit/> és a http://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/kompetenciameres/alt_leiras

⁹ Indokoltnak tartjuk a matematika és a szövegértés teljesítményeinek külön-külön történő vizsgálatát, mivel egyrészt két igen különböző ismeretterületről van szó, másrészt a két kompetencterületre eltérő mértékben hat a tantárgyat tanító tanár (iskola) pedagógiai kultúrája. Feltételezzük, hogy a matematika oktatásában a matematikatanár szerepe némiképp nagyobb, mint például a magyartanár szerepe a szövegértés esetében.

értéke. Az abszolút teszteredmények elrejtik a szociális háttérjellemezőkből, a hozott családi „tőkéből” adódó különbségeket, ezzel szemben a hozzáadottérték-modellek egyik fontos törekvése, hogy kiszűrje az iskola által nem befolyásolható tényezők hatását (család, iskolán kívüli környezet, hozott tudás stb.).

A hozzáadott érték definiálása és konkrét meghatározása többféleképpen történhet.¹⁰ Jelen elemzés az iskola hozzáadott értékének azt a teljesítménynövekedést tekinti, amelyet az iskolák a két időpont között mért átlagos tanulói teljesítmények közötti különbségek – amely az előzetes tudás kiszűrését célozza –, valamint az iskola átlagos szociális helyzetének, illetve összetételének – amely a tanulókat érő családi és iskolán kívüli környezeti hatások kiszűrését célozza – figyelembevételével érnek el. Az elemzés során a pedagógiai hozzáadott értéket lineáris regresszióval hoztuk létre (standardizálatlan reziduálisként), ahol a függő (eredmény) változó az adott kompetenciamérési eredmény, míg a független (magyarázó) változók az iskola átlagos társadalmi összetétele, valamint az iskolába járó tanulók korábbi teljesítményének átlaga. Az iskolák átlagos társadalmi összetételét az oda járó tanulók anyagi és szociális háttérjellemezőinek átlaga adja, amelyet az aktuálisan működő iskolák 2011. évi 6. évfolyamának és a 2013. évi 8. évfolyamának tanulói összetétele alapján képzett index átlagaként számoltunk – vagyis minél nagyobb az iskolákba járó alacsony anyagi és szociális háttérrel rendelkező tanulók aránya, annál alacsonyabb az iskola státusza. Az általunk kialakított index értéke -23 -tól $+21$ -ig terjed, ahol a magasabb értékek jelentik a jobb körülményeket.¹¹ Az iskolák korábbi átlageredményeinek kiszámítása a jelenleg az adott iskolába járó tanulók 2 évvel korábbi, azaz 2011. évi teszteredményeinek az átlaga alapján történt, függetlenül attól, hogy az egyes tanulók 2011-ben az adott iskolába jártak-e vagy sem.

Az iskolai hozzáadott érték tehát iskolai szinten szűri ki az egyes tanulók családi, szociális és kulturális háttértényezőit, valamint korábbi tanulmányi eredményeit. Ugyanakkor az iskola tanulói eredményességre gyakorolt hatása összetett mechanizmusok útján érvényesül, vagyis ahhoz, hogy teljesebb képet kapjunk, számos további tényezőt szükséges figyelembe venni. Kutatásunk során ezért többváltozós statisztikai módszerrel, a legkisebb négyzetek módszerén (OLS) alapuló lineáris regressziók segítségével elemeztük az iskola és az iskolai pedagógiai kultúra különböző jellemzőinek a tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását. Mindezek alapján az elemzés minden olyan háttér-információt felhasznál, amely a telephelyi kérdőívekből kinyerhető. Ennek megfelelően a regressziós modellekben az eredményességet magyarázó, változókként szereplő ismérveket az 1. táblázat foglalja össze.

¹⁰ Erről részletes áttekintést lásd: Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 2004/7.

¹¹ Az index összesíti az átlag feletti, illetve a nagyon rossz anyagi körülmények között élők, a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők, a veszélyeztetettek, az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők, az ingyenes tankönyvből részesülők, a nevelési segélyben, szociális támogatásban részesülők, a munkanélküli, illetve a diplomás szülőkkel rendelkező tanulók arányát. Bővebben lásd: Oktatási Hivatal (2013): *OKM 2013 FIT-jelentés. Útmutató a Tanulási környezet jelentés ábráinak értelmezéséhez* című dokumentumát.

1. táblázat A regressziós modellben szereplő magyarázó változók

| Tényezőcsoport | Kérdéselemek |
|--|--|
| Roma tanulók aránya az iskolában | <ul style="list-style-type: none"> Megítélése szerint, az Önök telephelyén milyen százalékos arányban vannak az általános iskolás tanulók között roma származásúak? |
| Iskolanagyság (csak általános isk. képzés) | <ul style="list-style-type: none"> Hány tanuló tanul összesen az Önök telephelyén általános iskolai képzés keretében? |
| Az iskola elhelyezkedésének háttérváltozói | <ul style="list-style-type: none"> Régió Településnagyság (14 kategória: 500 fő alatti kisközség → főváros) Elhelyezkedés (0- nem belterület / 1- belterület) |
| Az iskola anyagi erőforrásai és infrastruktúrája | <ul style="list-style-type: none"> Az épület jelenlegi állaga (1- kitűnő → 5- nagyon rossz) Eszközölt felújítás (0- nem volt felújítás / 1- volt felújítás) Eszközölt bővítés (0- nem volt bővítés / 1- volt bővítés) Rendelkezésre álló tanteremtípusok – normál, nyelvi labor, egyéb szaktanterem, számítógépterem, szükségstanterem, tornaterem, fejlesztő tanterem és könyvtár – száma (0- nincs → 8- mind a nyolcféle típus van) Számítógép-ellátottság: (1) a teljes telephelyi létszám egy tanulója jutó számítógépszám, (2) internetcsatlakozással rendelkező számítógépek aránya, (3) új, legfeljebb 3 éves számítógépek aránya A telephely összes kiadása a 2012. évi költségvetési évben (Ft) |
| Az iskola személyi erőforrásai | <ul style="list-style-type: none"> Tanít-e a telephelyen pedagógusvezettséggel nem rendelkező személy (akár napköziben is)? (0- nem / 1- igen) Tanít-e a telephelyen olyan személy, akinek nincs pedagógusvezettsége vagy szakképzettsége az általa oktatott tárgyból? (0- nem / 1- igen) Szakos – tanító, nyelv-, matematika-, természettudományi tárgyat tanító, informatika-, humán tárgyakat tanító, képességfejlesztő tárgyakat tanító, gyógy- és egyéb – pedagógushiány (0- nincs hiány → 9- mindből hiány van) Fluktuáció: (1) új, érkező pedagógusok aránya, (2) távozó pedagógusok aránya, (3) pályakezdő pedagógusok aránya (4), pályaelhagyó pedagógusok aránya A teljes telephelyi létszám egy tanulója jutó pedagógusok száma Továbbképzéseken – szaktárgyi, vezetői, személyiségfejlesztő, pedagógiai mérés-értékelés, egyéb – részt vevő pedagógusok aránya Szakmai tevékenységekben – publikálás, tankönyvírás, szakmai bizottságban, civil szervezetben – való részvétel (0- egyikben sem → 4- mind a négyben részt vesz) |
| Értékelési módok megléte | <ul style="list-style-type: none"> Használják-e az Önök iskolájában az alábbiakat a tanárok munkájának értékelésére? – (1) igazgatói észrevételek, (2) fenntartói észrevételek, (3) szaktanácsadók vagy egyéb külső szakértők megfigyelései, (4) pedagóguskollégák észrevételei, (5) tanulói teljesítmények (0- nem / 1- igen) |
| Beiskolázási, felvételi szempontok | <ul style="list-style-type: none"> Az általános iskolába jelentkező tanulók közül az Önök telephelyén szoktak-e valamilyen szempont alapján válogatni? (0- nem / 1- igen) Hasonló képzést nyújtó iskola a közelben (0- nincs másik iskola / 1- van másik iskola) |
| Oktatási módok, programok | <ul style="list-style-type: none"> Képesség szerinti besorolás: (1) különböző osztályok, (2) osztálon belüli csoportosítás (0- nem / 1- igen) Oktatási formák, programok megléte: (1) integrációs, képességkibontakoztató foglalkozás, (2) sajátos nevelési igényű gyerekek integrált oktatása, (3) sajátos nevelési igényű gyerekek külön osztályban való oktatása, (4) csoportos korrepetálás tanórán kívül, (5) tehetség gondozás (az osztályoktól eltérő csoportok), (6) tehetség gondozó osztály, (7) felzárkóztató, korrekciós osztály, (8) cigány kisebbségi program, (9) nemzetiségi program, (10) egyéni fejlesztési program, (11) két tanítási nyelvű oktatás, (12) emelt szintű oktatás (0- nem / 1- igen) |

| Tényezőcsoport | Kérdéselemek |
|------------------------|--|
| Szülő-iskola kapcsolat | <ul style="list-style-type: none"> Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők aránya Az általános iskolai képzéssel szemben támasztott szülői elvárások (0- nincs, vagy csak a szülők kisebb csoportja felől van elvárás / 1- sok szülő részéről folyamatos az elvárás) Milyen gyakran fordul elő, hogy a telephely közelében (a telephely településén vagy a környéken) lakó szülők egy távolabbi iskolába vagy iskolájuk egy távolabbi telephelyére járatják általános iskolás korú gyermekeiket? (1- nagyon ritkán → 5- nagyon gyakran) |
| Tanulási légkör | <ul style="list-style-type: none"> Fegyelemindex¹² a 2011. évi 6. évfolyam és a 2013. évi 8. évfolyam átlagában (rendszeres hiányzás; rendbontás az órán; rongálás; fizikai bántalmazás a gyerekek között; verbális agresszió, ordítózás; agresszív magatartás az iskola dolgozóival; dohányzás; alkoholfogyasztás; drogfogyasztás; játékfüggőség; lopás) → -5-től 6-ig terjed: minél magasabb az érték, annál jobb helyzetben van az adott iskolában Motivációindex¹³ a 2011. évi 6. évfolyam és a 2013. évi 8. évfolyam átlagában (a tanulók motiváltak; a tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker; a tanulók gyakran hiányoznak, lógnak; a tanulók fegyelmeztlenek; a szülők nem segítik, nem támogatják gyermekük otthoni tanulását) → -5-től 5-ig terjed: minél magasabb az érték, annál motiváltabbak a tanulók az adott iskolában |

Eredmények

Az eddigi kutatási eredményekkel összhangban az iskola átlagos társadalmi összetételét mutató index és a teszteredmények közötti kapcsolat igen erős: matematika esetén a korrelációs együttható 0,533, míg a szövegértés esetén 0,590. A korábbi teszteredményekkel még erősebb kapcsolat tapasztalható, hiszen a korrelációs együttható értéke már 0,6-0,7 fölé emelkedik. Amennyiben csak a társadalmi összetétel „hatását” vizsgáljuk, akkor elmondható, hogy abszolút pontszámban a társadalmi összetétel-index egy egységnyi változása 16 ponttal növeli az iskolák átlagos matematikai teszteredményeit, és 17 ponttal az átlagos szövegértési teszteredményeket. A matematikai teljesítményekben a magyarázó erő – vagyis a teszteredmények varianciájának százalékos magyarázata – 28,4 százalék, míg a szövegértés esetén 34,8 százalék. A korábbi teszteredményekkel kibővített modellek magyarázóereje csaknem megkétszereződik, amely ezen két változó igen erőteljes együttes hatását jelzi. A két eredményváltozó, vagyis az abszolút teszteredmények és a lineáris regressziók standardizálatlan reziduálisaként számolt pedagógiai hozzáadott érték legfontosabb jellemzőit a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat Az eredményváltozók legfontosabb jellemzői

| | N | Min. | Max. | Átlag | Szórás |
|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Abszolút átlagpontszám (matematika) | 2 502 | 1 114 | 1 921 | 1 585 | 118,7 |
| Abszolút átlagpontszám (szövegértés) | 2 502 | 1 016 | 1 899 | 1 521 | 113,6 |
| Hozzáadott érték (matematika) | 1 876 | -422 | 454 | 0 | 73,3 |
| Hozzáadott érték (szövegértés) | 1 876 | -312 | 460 | 0 | 62,2 |

¹² Az index kialakításáról bővebben lásd: Oktatási Hivatal (2013): OKM 2013 FIT-jelentés. Útmutató a Tanulási környezet jelentés ábráinak értelmezéséhez című dokumentumát.

¹³ Bővebben lásd: i. m.

Elméleti modellünk szerint az iskola eredményességét nem csupán egy-egy tényező – például az iskola szociális összetétele vagy a korábbi teszteredmény – befolyásolja, az iskolában folyó pedagógusmunkát meghatározó tényezőket a maguk komplexitásában érdemes vizsgálni. Az iskola komplex pedagógiai – és egyben társadalmi, gazdasági, családi – környezetének vizsgálata azonban sosem lehet teljes, hiszen minden eredményt (lehetőségen) befolyásoló tényezőt nem tudunk megfigyelni, s így figyelembe venni sem az elemzés során. Hozzáteve, hogy a fokozatosan fejlődő mérési és elemzési módszertan adekvát alkalmazásával nagymértékben javítható az egyes elemzések által kimutatott kvantitatív összefüggések tárgyilagossága, megbízhatósága és érvényessége, ezáltal pedig lehetővé válik a komplex jelenségvilág megközelítő feltárása. A jól felépített többváltozós lineáris regressziós modellek alkalmasak arra, hogy megbecsüljük egy adott tényező „hatását” minden egyéb feltételezett – illetve modellbe épített – tényező változatlansága mellett. Ugyanakkor nagyon fontos hangsúlyozni, hogy ok-okozati kapcsolatot semmiképpen sem célszerű – sőt, tudományosan megalapozatlan – az adatok és a modell eredményei mögé illeszteni.

A négy regressziós modell közül az első kettő az abszolút tesztpontszámokra ható iskolai tényezők „hatásait” mutatja be, amelyben – egyrésztől a négy modell könnyebb összehasonlítása érdekében, másrésztől azért, hogy ugyanazon tényezők hatásmechanizmusának vizsgálatát biztosítsuk – szándékosan nem szerepeltetjük sem az iskolai átlagos társadalmi összetétel-indexet, sem a korábbi tanulói átlageredményeket. Terjedelmi korlátok miatt a modellek tényezőihez kapcsolódó valamennyi eredményt nincs módunkban részletesen kifejteni, azonban ennek ellenére is néhány fontos megállapítás tehető (lásd 3. táblázat):

1. Több iskolai jellemző hat az abszolút átlagpontszámokra, mint a hozzáadott értékre (ez jelzi, hogy a hozzáadottérték-modellek magyarázó ereje rendkívül alacsony, hozzávetőleg tizede az abszolút átlagpontszámokkal számoló modellekének).
2. Több esetben is eltérő tényezők hatnak a szövegértés eredményeire, mint a matematikaeredményekre, továbbá a szövegértés eredményeit magyarázó tényezők tárháza szélesebb.¹⁴ A különféle oktatási programok (tanórán kívüli csoportos korrepetálás, tehetséggondozás stb.) komplex módon fejleszthetik a szövegértési képességeket.
3. Észak-Magyarország régióban a családi háttér és a korábbi eredmények kiszűrése után is megmarad a negatív hatás, ami arra utal, hogy a régióban más régiókhoz képest az átlagosnál több iskolában kedvezőtlenebbek az anyagi és a személyi erőforrások, továbbá az alkalmazott nevelési gyakorlat eredményessége sem mindig kielégítő.
4. A tanári kar fluktuációja, az iskolát elhagyó pedagógusok magas aránya a teljesítmények jelentős romlásának irányába hat. A tanári állomány nagy mozgása az esetek többségében arra utalhat, hogy valamilyen okból kifolyólag – alacsony presztízs, széthúzás stb. – a tanári kar nem teljesen egységes. Az új állomány megfelelő kialakításához, összecsiszolásához pedig idő kell, amely – jó esetben csak átmeneti – periódus alatt a pedagógiai munka eredményessége nagymértékben csökken.

¹⁴ Ez alátámasztja azt a feltételezésünket, hogy a szövegértés műveltségi területen elért pedagógiai hatás sokkal kevésbé köthető kizárólag csak a magyar nyelv és irodalom tanár felkészültségéhez, hiszen a szövegértés készségének fejlesztése több területen is megjelenik (például jó matematikaeredmény sem képzelhető el az adott számolási feladat szövegének értelmezése nélkül).

3. táblázat Az OLS regressziók eredményei (csak szignifikáns tényezők)

| | 1. modell (átlagpont- szám, mate- matika) | 2. modell (átlagpont- szám, szö- vegértés) | 3. modell (hozzáadott érték, mate- matika) | 4. modell (hozzáadott érték, szö- vegértés) |
|--|--|---|---|--|
| (Konstans) | 1578,970 (35,314) | 1488,789 (31,560) | 29,948 (30,499) | -11,692 (25,161) |
| Roma tanulók aránya | -1,353*** (0,143) | -1,594*** (0,128) | n. sz. | -0,246* (0,105) |
| Tanulók száma (iskolanagyság) | 0,085** (0,025) | n. sz. | n. sz. | n. sz. |
| Észak-Magyarország (referenciakategória: Közép-Magyarország) | -27,924** (8,664) | -30,891*** (7,743) | n. sz. | -12,287* (5,899) |
| Észak-Alföld (referenciakategória: Közép- Magyarország) | -33,692*** (8,451) | -25,337*** (7,552) | n. sz. | n. sz. |
| Településnagyság (14 kategória: 500 fő alatti kisközség → főváros) | 1,970* (0,975) | 1,925* (0,871) | n. sz. | n. sz. |
| Épület állaga (1- kitűnő → 5- nagyon rossz) | -7,872** (3,038) | n. sz. | -7,769** (2,522) | n. sz. |
| Eszközölt felújítás (0- nem volt felújítás / 1- volt felújítás) | n. sz. | n. sz. | n. sz. | -16,156* (6,998) |
| Rendelkezésre álló tanteremtípusok száma (0- nincs → 8- mind a nyolcféle típus van) | n. sz. | n. sz. | n. sz. | 3,883** (1,411) |
| Távozó pedagógusok aránya | -83,434** (30,253) | -83,111** (27,036) | -58,704* (27,395) | -65,446** (22,590) |
| Pályaelhagyó pedagógusok aránya | n. sz. | 135,191* (66,818) | n. sz. | n. sz. |
| Egy tanulóra jutó pedagógus | n. sz. | 2,212* (0,968) | n. sz. | n. sz. |
| Értékelés: szaktanácsadók vagy egyéb külső szakértők megfigyelései (0- nem / 1- igen) | -10,468* (4,912) | -10,776* (4,390) | n. sz. | -7,824* (3,376) |
| A tanulókat képességeik alapján osztályon belül csoportosítják (0- nem / 1- igen) | n. sz. | n. sz. | n. sz. | -7,786* (3,259) |
| Csoportos korrepetálás tanórán kívül (0- nem / 1- igen) | n. sz. | 12,237* (5,896) | n. sz. | n. sz. |
| Téhetséggondozás (az osztályoktól eltérő csoportok) (0- nem / 1- igen) | n. sz. | 10,038* (4,767) | n. sz. | 9,605* (3,762) |
| Nemzetiségi program (0- nincs / 1- van) | n. sz. | 12,920* (5,922) | n. sz. | n. sz. |
| Cigány kisebbségi program (0- nincs / 1- van) | n. sz. | n. sz. | -17,279* (7,601) | n. sz. |
| Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők aránya | -0,463** (0,179) | -0,491** (0,160) | n. sz. | n. sz. |
| Iskolával szembeni szülői elvárások (0- nincs, vagy csak a szülők kisebb csoportja felől van elvárás / 1- sok szülő részéről folyamatos az elvárás) | n. sz. | 14,617** (4,853) | n. sz. | n. sz. |
| Motiváció (-5-től 5-ig) | 5,215*** (1,413) | 5,764*** (1,263) | n. sz. | n. sz. |
| N (modellben szereplő iskolák száma) | 1 917 | 1 917 | 1 545 | 1 545 |
| Adjusztált R ² | 0,358 | 0,434 | 0,027 | 0,044 |

Megjegyzés: Az OLS regressziós modellek szignifikáns standardizálatlan (B) együtthatói, amelyek az adott magyarázó változó egy egységnyi növekedésének tesztpontszám-ban okozott változását mutatják (a zárójelben a standard hibákat jelöltük).

* p < 0,05 szignifikanciaszinten

** p < 0,01 szignifikanciaszinten

*** p < 0,001 szignifikanciaszinten

n. sz.: nem szignifikáns

5. Az eredmények jól mutatják a szaktanácsadói rendszer működésének elégtelenségeit, hiszen a tanárok munkájának értékeléséhez felhasznált szaktanácsadói vagy egyéb külső szakértői megfigyelések és a teljesítmények között negatív kapcsolat áll fenn.¹⁵
6. A szülők és az iskola közötti intenzívebb kapcsolat, a nagyobb fokú szülői elvárás, az iskola tanulóinak átlagos motivációs szintje elsősorban a sokkal láthatóbb és kézzel foghatóbb abszolút tesztpontszámok növekedésével áll szorosabb kapcsolatban.
7. A roma tanulók arányának növekedése, illetve a cigány kisebbségi program meglete csökkenti az átlagos iskolai teszteredményeket és a pedagógiai hozzáadott értéket is. Az, hogy a hozzáadott érték is negatív, határozottan arra utal, hogy az iskola, a pedagógusok nem képesek megbirkózni a roma tanulók – az iskola által elvárt ismeretektől, tulajdonságoktól sokszor lényegesen – eltérő sajátosságaival (például másfajta kommunikáció, kultúra, értékrend, normavilág). Tehát az okok nem a roma származásban, és a sok esetben gyengébbnek vélt képességeikben keresendők, hanem sokkal inkább az iskola hagyományos – túlnyomó többségében középosztályra kalibrált – pedagógiai gyakorlatára, pedagógiai kultúrájára vezethetők vissza.¹⁶ Ez a sokszor rejtett módon megjelenő pedagógiai beállítódás még tovább rontja a roma tanulók teljesítményét és egyben a későbbi esélyeit is. Holott korábbi kutatási eredményeink egyértelműen jelzik, hogy a családi háttér negatív hatásainak leküzdéséhez a karakteres pedagógiai szemlélet és beállítódás, valamint a személyre szabott, diákorientált pedagógiai gyakorlat a leginkább célravezető.¹⁷

További kutatási irányvonalak

A jelenlegi elemzés egy kezdeti modellre épült, amelynek indokolt a továbbfejlesztése a mélyebb összefüggések megragadása érdekében. A modellfejlesztés több irányból is lehetséges:

- további tényezők modellbe építése (például több mérési év adatainak figyelembe vétele, vagy a tanulói és az intézményvezetői háttér-kérdőívekből további releváns kérdések beépíthetőségének a vizsgálata);
- a lineáris modell kritériumainak mélyebb tesztelése, a modell robusztussá tétele;
- panelstruktúra kialakításának, alkalmazhatóságának és elemezhetőségének a vizsgálata;
- további – például tanári jellemzőket, attitűdöket is tartalmazó – adatbázisokkal történő összekapcsolhatóság vizsgálata.

Továbbá, mivel az eredményesség – főleg a szociális szempontból alacsony státuszú iskolákban – nem korlátozódhat a tanulói teljesítmény mérésére, a tanulók teszteredményeire, valamint az eredményesség könnyebben mérhető tényezőire, a téma komplexebb feltárása kvalitatív mélyfúrásokat, iskolai terepmunkát (iskolalátogatások, óralátogatások, mélyinterjúk) igényel. A kezdeti modell eredményeiből is láthattuk, hogy nagyon alacsony a hozzáadott értékkel számoló modellek magyarázó ereje, vagyis a hozzáadott érték tényezőinek kvantitatív jellegű vizsgálata igencsak korlátozott. Ezért a kutatás alapvető része a modellek mögött megbújó mechanizmusok (iskolai légkör, iskolavezetés, motiváltság, pedagógusmunka humán oldala, pedagógiai stílusok, szemléletek, attitűdök stb.) kvalitatív feltárása és tesztelése.

¹⁵ Ezek az eredmények, valamint a pedagógusok tényleges szakmai segítség és támogatás iránti igénye indokoltá teszik a szaktanácsadói rendszer jelenleg is zajló átalakítását.

¹⁶ Itt jegyezzük meg, hogy a kompetenciamérési feladatok tartalmi és formai elemei sem feltétlenül veszik figyelembe ezeket az eltérő tulajdonságokat, vagyis több esetben olyan információkra alapoznak, amelyekkel például egy halmozottan hátrányos helyzetből érkező tanuló nem rendelkezhet.

¹⁷ Széll Krisztián – Sági Marild (2014): *A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre.* (PTE OTDI Évkönyv – megjelenés alatt.)

SZEMLE

A LOKÁLIS ÉS GLOBÁLIS ÖSSZEOLVADÁSA: A KÍNAI FELSOÓKTATÁSI EXPANZIÓ

Amikor a recenzens erről a 2008-ban megjelent tanulmányról ír, az *Economist* és a *Financial Times* azt jelzi, hogy 2014 decemberére Kínáé lesz a világ legnagyobb gazdasága. Ezzel befejeződik az *American Century*, és a világgazdaság központja megoszlik a Csendes-óceán két partja között.

A tanulmány 1999-től 2008-ig követi a kínai felsőoktatás drámai expanzióját, ám az elemzett folyamatok lényegében egyenes vonalon folytatódtak 2014-ig, így a megállapítások érvényessége semmit sem veszített erejéből. Kína – a hasonló fejlettségű országok alap- és középfokú oktatást prioritizáló megközelítésétől eltérően – két ötéves tervben (2001–2005 és 2006–2010) óriási erőforrásokat mozgósított felsőoktatásának és kutatásának fejlesztésére. 1990 óta évi 30%-kal nőtt a hallgatólétszám, és 2002-től 2008-ig meghatszorosodott a diplomások száma.

A szerzők legfontosabb megállapítása az, hogy a felsőoktatás expanziója már komoly hatással van az egész oktatás rendszerére, de, számos okból kifolyólag, a jövőben számottevő globális hatásokkal is számolhatunk majd – elsősorban a globális tudástermelés és -elosztás piacain. De nem csak ott, 2008-ban az összes OECD-tagállam képzett munkaerőjének 40%-a már kínai volt, ami a globális tőke mozgásokba is megkerülhetetlen determinációkat épít be.

Az elemzett kínai történet egyik érdekessége, hogy az expanzió és a hozzá szükséges erőforrások stratégiai szintű állami döntések (high policy levels) eredményeképpen mozdultak meg, és a munkaerő-piaci igényeknek nagyon kevés szerepük volt a változásokban. Ez rövidtávon munkaerő-piaci feszültségekhez vezetett, hiszen

bizonyos gazdasági ágazatokban nagy tömegben jelentek meg magasan képzett fiatalok.

A tanulmány második fejezete az expanzió főbb irányait vázolja fel, és a méretekről igyekszik képet adni. A kínai expanzió erős stratégiai fókusszal indult, és – az ázsiai társakéhoz hasonlóan – a mérnökképzés és a természettudományok területén kiemelkedően erős volt. 2010-re Kína már évente háromszor több doktori fokozatú mérnököt képzett ki, mint az Egyesült Államok.

Az expanzió méltányosságra gyakorolt hatása vitatott. A bővülésből legkönnyebben a városi családok profitáltak, de a felvételi vizsgák országos rendszerének kifejlesztésével a vidékiek esélye is nőtt. Számszerűleg a vidéki hallgatók aránya a töredékről az összhallgatók majdnem felére nőtt, de a „dagály” eleve minden csoportnak megemelte a csónakját, azaz az expanzió mérete miatt a nyitás nem zéróösszegű játszma volt. A tanulmány nem megy ennél tovább, bár a méltányossággal kapcsolatos mélyelemzések ennél jóval töredezettebb folyamatokról árulkodhatnának. Ugyancsak hiányzik a térségi-tartományi dimenzió, noha a jó minőségű felsőoktatáshoz való vidéki hozzáférés e téren drámai különbségeket mutathat.

Az expanziót kezdettől fogva kemény minőségpolitikai megfontolások kísérték. Tíz elit egyetem kapott jogot országos felvételi vizsgák szervezésére, és ők szerezték meg az állami és önkormányzati források zömét is. A kormányzat az expanzióval *párhuzamosan* hirdette meg azt a programját, hogy ezek az egyetemek a világ vezető egyetemei közé emelkedjenek. (A nemzetközi rangsorok tanúsága szerint ez a folyamat egyenes ütemben zajlik is). Az önkormányzati alapítású vagy a szovjet szakfőiskolai mintára létrejött intézmények azonban hatalmas törmelékalkalmazként működtek az elit intézmények

hálózata mögött. Ezt a méretek is ösztönözték: egy 10–15 milliós városban szükségszerűen jön létre a felsőoktatás második és harmadik vonala. Az ezredfordulótól a széttöredezettséget tovább növelte a magánalapítású intézmények új nemzedéke. A kormányzat ezt már 1990-ben felismerte, és a mi Universitas-programunkhoz hasonló intézményi integrációkat kezdeményezett. 1990 és 2006 között 431 „konszolidáció” (merger) történt, zömük 1999 után.

A tanulmány nem ejt szót az intézményhálózat *másik* és talán lényegesebb konszolidációs erejéről (mert evidenciának veszi). A szovjet szakképzést leváltó amerikai *degree*-rendszer átvételével párhuzamosan kialakították az intézmények közötti funkcionális munkamegosztást. A kisebb intézmények jó része csak bachelorokat termel, és beszállítója a nagy egyetemeknek, ahol a mester- és doktori képzés folyik. Ez átláthatóvá, átjárhatóvá és mérhetővé tette az intézményhalmazok munkáját.

A drámai növekedést kezdettől fogva erős minőségpolitika egészítette ki; a növekedés fókusza az elit egyetemekre esik, ahol az újonnan felvett oktatók már *tenure* nélkül, kemény publikációs kvótákkal kerülnek alkalmazásra. Megváltozott az intézményfinanszírozás is, és a hallgatói normatíva mellett megjelentek a nemzetközi rangsorokban elfoglalt helyezés és akadémiai publikációk szempontjai is. 1998-ban az ún. 985-ös Projekt keretében 900 milliárd forintnyi forrást adtak az elit egyetemeknek minőségfejlesztésre. A fókusz erősségét jól jelzi, hogy 2003-ban az elit egyetemek a hallgatók egy százalékát oktatták, de ún. nemzeti kulcslaborjaik az éves kutatási pénzek felét kapták, a mesterhallgatók 20 és a doktoranduszok 30 százalékát képezték.

A szerzők az európai olvasó érdeklődésénél sokkal szűkebb terjedelemben írnak arról, hogy az expanzió sikere a 20 éven át folyamatosan 9-10 százalék körüli GDP-növekedéssel is magyarázható. Az elmúlt 20 évben *minden* robbanásszerűen fejlődött (pl. az infrastruktúra is), így a felsőoktatás története inkább szabály, mint kivétel. Ez a tény másolhatatlanná teszi a kínai példát, hiszen az általános társadalmi-gazdasági

modernizáció vihara nélküli indiai és más felsőoktatási befektetések eddig nem jártak hasonló társadalom-átalakító erővel. A kínai vezetést a Deng Xiaoping-féle nyitás és reform nyomán bekövetkező robbanásszerű fejlődést egy kritikus fejlődési szakasznak tartotta, és nagyon félt attól, hogy az ország befagy az alacsony hozzáadott értékű „világműhely” szerepébe. A felsőoktatás erőltetett fejlesztésétől a műhelyszerep gyors elhagyását és a nagy hozzáadott értékű termelésbe való gyors betörés segítését várták. Ami Európából nézve tervezett és bámulatos méretű expanzió, az Kínából szemlélve kockázatos és kényszerű előremenekülés volt.

A tanulmánynak az országos hatásokkal foglalkozó része először az emberi tőke elméletéből kinövő megtérülési számításokat (rates of return) ismerteti. A szakirodalom ellentmondásos, a nyugati számítások nemzetközileg is kiemelkedően magas megtérülésről számolnak be, a kínai kutatások jóval szerényebb rátákat mutatnak ki. Spence és Arrow szűrőelmélete (screening and filtering) nyomán vita zajlik az alap- és mesterképzés arányairól is. Az alapképzésből kiözönlők viszonylag magas munkanélkülisége (vagy éppen egyszerűbb munkakörökben való elhelyezkedése) nyomán a mester- és doktori képzésbe fektetett hatalmas mennyiségű közpénz nem jó beruházásnak, csak a továbbtanuló bachelorok időnyerésének, túlélési kísérletének látszik.

Erősen vitatott a felsőoktatási expanzió gazdasági növekedésre, termelékenységre kifejett hatása is. A kínai gazdasági elemzések egy kétosztatú gazdaság létrejöttéről tudósítanak. A külföldi közvetlen tőkeberuházás (FDI) cégek és fejlett hazai óriásvállalatok birtokolják a tudás, technológia és innováció döntő részét, és az ezen kívül rekedt vállalatok tömege olyan alacsony hozzáadott értékkel dolgozik, hogy képtelen lenne a felsőoktatás által termelt tudástöbbletet hasznosítani. (A tanulmány lezárása óta a képsokat árnyalódott, de a magyar olvasó számára oly ismerős kétosztatú gazdaság ettől még tény.)

A tanulmány három olyan területet jelöl meg, ahol a kínai felsőoktatási expanzió mérhető glo-

bális hatásokkal járt 2008-ig. A közölt statisztikák mára abban az értelemben avultak el, hogy a korábbi trendek lineárisan folytatódtak, így 2014-ben ugyanezen hatásokról beszélhetünk, de jóval erősebb mértékben. Az első hatás a képzett, diplomás munkaerő globális tartalékának (pool) erőteljes növekedése a kínaiak belépésével. A természettudományos és mérnöki területeken ez egészen komoly elmozdulásokat teremt majd, hiszen bizonyos iparágak (kémia, biokémia, szoftverfejlesztés) által igényelt nagytömegű, minőségi és megfizethető kapacitások leginkább csak Kínában lesznek majd elérhetőek az igényelt sűrűségben és elrendezésben. Közvetve ez azt is jelenti, hogy a kínai bérek gyors emelkedése sem szünteti meg a külföldi működőtőke (FDI) beáramlását.

A második előre jelzett hatás a *tenure* felszámolásából és az akadémiai publikációs elvárások következetes érvényesítéséből fakadó szakpolitika szülte. Kína a publikációk és az idézettség területén folyamatosan javítja pozícióit és – a jelenlegi trendek meghosszabbításával – hamarosan a világ legnagyobb tudástermelőjévé válik. Érdekes és elgondolkodtató, hogy a szerzők szerint ez nem spontán növekedésből fakadó folyamat, hanem kifejezetten egy *policy* következménye.

A harmadik folyamat a publikációkkal karban jár: Kína a nemzetközileg bejegyzett szakadalmak terén is világszínvonalra lép. A szerzők szerint ez ugyanannak az egyénileg erősen differenciált és maximum három évre szóló munkaszervezési rendszernek a következménye, mint a publikációk növekedése.

A tanulmány születésekor a szerzők még nem figyelhettek fel a kínai felsőoktatási kínálat globális vonzerejének gyors növekedésére. Nos, 2014-re a kínai elit egyetemeken tanuló külföldi hallgatók száma és aránya gyors növekedésbe váltott – az amerikai kínálat megfizethetőbb alternatívájaként (különösen az ázsiai országok hallgatói számára). A kínai vezetés, felismerve a folyamatban rejlő új lehetőségeket, a legtehetsé-

gesebb külföldi végzősök számára egy amerikai rendszerű zöldkártya-szabályozást hozott létre, belépve ezzel a *tehetségekért* folytatott globális versenytérbe. Ez a negyedik globális hatás, amelynek távlatai ma még beláthatatlanok.

(Yao Li – John Whalley – Shunming Zhang & Xiliang Zhao: *The Higher Educational Transformation of China and Its Global Implications*. NBER Working Paper (13849). Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research, 2008. 50 p.)

Setényi János

A KÍNAI FELSŐOKTATÁSI EXPANZIÓ FOLYAMATA ÉS TAPASZTALATAI

Az elmúlt évszázadban félelmetes mértékű növekedés zajlott le a világ felsőoktatásában. 1900-ban globálisan körülbelül 500 ezer hallgató vett részt ebben a szektorban, ami a korosztály alig egy százalékát jelentette. 2000-re a számuk kétszázszorosra, mintegy 100 millió főre nőtt, ami a világ megfelelő korú lakosságának húsz százalékát tette ki. A növekedésre először a gazdaságilag fejlett országokban került sor, majd a 20. század végén a fejlődő országokban is. Utóbbiak közé sorolhatjuk a volt szocialista blokk államait is, amelyekben az 1989/1990-es rendszerváltás után indult meg az expanziós folyamat.

Hazánkban – ahogyan a világban mindenütt – a felsőoktatásról szóló közbeszéd témája újra és újra az expanzió és a felsőoktatás minőségének viszonya. Ennek kapcsán sok olyan vélemény látott napvilágot, hogy a kettő között fordított a kapcsolat, és ezért az expanzió káros. További gyakran felmerülő témák a felsőoktatás finanszírozhatósága, hatékonysága, társadalmi, gazdasági hasznossága a személy és a közösség számára. Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásában fontos szerepet kell kapniuk a kutatóknak, és ebben a munkában – miután az expanzió világ-

jelenség – lényeges támpont, hogy az expanzió hatásairól milyen tapasztalatok állnak rendelkezésre az egyes országokban, régiókban.

A nemzetközi kutatásokban megfigyelhető, hogy már nem az expanzió okainak vagy mértékének vizsgálata a fő téma, hanem az, hogy milyen következményekkel jár mindez. Képesek-e az intézmények a minőséget előtérbe helyezni a fenntartható fejlődésre, vagy rögzül egy szinten, esetleg ingadozás fogja jellemezni? Hogyan fog ilyen sok diplomás elképzelésének és végzettségének megfelelő munkát találni? Hogyan fognak helytállni az egyes országok intézményei a globalizálódó felsőoktatási térben, és ennek milyen hatásai lesznek az országok gazdaságára? Milyen szerepet játszik a jövőben a felsőoktatási szektor a nemzetközi kutatási tevékenységben?

Az 1970-es évekig Kínában szovjet típusú tervezdélkodás működött. Ezek után hosszú fejlődéssel fokozatosan tért át az ország egy sajátos szocialista piacgazdaságra. Ez a piacgazdaság és a tervezdélkodás vegyes alkalmazását jelenti. A gazdasági reformok és a piaci nyitás eredményeként Kína hihetetlen mértékű fejlődést produkált a '80-as, '90-es évek során, majd a 2000-es években is. 2011-re Kína az Amerikai Egyesült Államok után a világ második legnagyobb gazdasága lett, megelőzve először Németországot, majd Japánt is. Gazdasági növekedésének üteme huzamosabb ideig meghaladta az évi tíz százalékot. A gazdaság szerkezetének változásában megfigyelhető, hogy egyre inkább nő a magas technológiai színvonalat igénylő iparágak súlya, mint például az elektronika és az autóiipar. A másik jellemző trend, hogy Kína szerepe a nemzetközi munkamegosztásban folyamatosan átalakul. Míg kezdetben összeszerelő üzemekben dolgozó, alacsonyan fizetett betanított munkások tömegei jelentették a fejlődés forrását, mára egyre több területen saját kutatás-fejlesztéssel rendelkező kínai vállalatok jelennek meg a nemzetközi versenyben.

A gazdasági fejlődés mellett az oktatási rendszerben is jelentős változások történtek. Ennek egyszerre volt keresleti és kínálati oka. A gazdasági fejlődéssel együtt megjelent egy olyan jómó-

dú réteg, amely a gyermekei oktatásában látta a jövője zálogát, emellett a gazdasági szerkezet fejlődéséhez természetesen szükség volt jól képzett munkaerőre. Ennek a két hatásnak az eredménye jelentős átalakulást okozott a felsőoktatásban is. Az előző évtizedben hatalmas expanzió zajlott le: 2000-ben egymillió fő szerzett diplomát, 2010-ben már 6,3 millió fő. Rekordot ért el a külföldön tanulók száma is. Várhatóan a 2010-es évek közepére Kínának több doktori fokozattal rendelkező mérnöke és tudósa lesz, mint az Egyesült Államoknak. A létszám növekedésében szerepet játszott a kínai kormányzat azon törekvése, hogy egyre szélesebb rétegek számára tegye elérhetővé a felsőoktatást. Mindemellett cél volt az is, hogy javuljon a kiadott diplomák minősége. Ezek alapján elmondható, hogy Kína kimagaslott az alacsony jövedelmű országok közül abban, hogy a felsőoktatást stratégiai fejlődési területként kezelte. De vajon helyesen tette?

A kínai felsőoktatás elmúlt évtizedben történt, a világ expanziós folyamataiból kiemelkedő, gyors növekedése olyan egyedülálló jelenség, ami sok kínai és külföldi kutató érdeklődését kiváltotta. Tekintve, hogy rendkívül sok tényező játszott szerepet a folyamatban, a jelenséget több nézőpontból érdemes vizsgálni. A témával foglalkozó művek fókuszának egy lehetséges osztályozása a következő: kereslet-kínálat, érdekeltégi összefüggések, társadalmi igazságosság és globalizáció.

A kereslet-kínálati nézőpontú művek a felsőoktatás gazdasági hatásaival, ezen belül elsősorban a kínai munkaerőpiaci keresletének és a diplomások munkaerő-kínálatának egyensúlyával (egyensúlytalanságával) foglalkoznak – mind mennyiségi, mind minőségi értelemben. A fő témák ezen belül: a magasan képzett munkaerő iránti igény növekedése a gazdasági fejlődés következtében, a „vásárlóerő” gyarapodása, a felsőoktatás népszerűségének emelkedése, a kínálati struktúra, azaz az intézményi kapacitások változása, a kereslet-kínálat viszonyának fejlődése.

A vizsgálatok egy része a felsőoktatási expanzió dinamikájára mutat rá, és a szerkezeti változások és az egyes szereplők (intézmények,

hallgatók és egyéb érintettek) közötti érdekelt-ségi viszonyokra fókuszál. Ezek a művek főleg a felsőoktatás üzletiesedésével, a piaci szféra megjelenésével, a vegyes finanszírozású modellek fejlődésével és problémáival, a közfinanszírozás különböző megoldásaival, a magántámogatók szerepével foglalkoznak, és a felsőoktatási növekedés belső dinamikájába és a rendszerek irányításának kihívásaiba engednek betekintést.

A társadalmi igazságosság nézőpontja a felsőoktatási expanzió különböző társadalmi csoportokra vonatkozó következményeire irányítja a figyelmet. Ilyen témák például a hozzáférhetőség, a megfizethetőség, a munkaerő-piaci alkalmazhatóság, a kapacitások regionális eloszlása és a hallgatók és családjaik életminőségére vonatkozó hosszú távú hatások. Tekintve, hogy a diplomások munkanélkülisége növekvő probléma, ez a téma kiemelt érdeklődést vonz.

A kínai felsőoktatás növekedésének jelensége nem érthető meg teljesen anélkül, hogy ne helyeznénk a gazdaság és a szektor globalizációjának szélesebb kontextusába. Gazdasági szempontból a magasan képzett munkaerő piacának globalizációs hatása lényeges tényező. A felsőoktatási globalizáció szemszögéből az expanzió a kínai hallgatókért folyó világméretű verseny részeként merül fel – vagy a másik oldalról a külföldi hallgatók fokozottabb kínai megjelenése formájában. A téma vizsgálható továbbá a felsőoktatás világméretű expanziójának részeként is, beleértve a fejlett és fejlődő országokban zajló folyamatokat, a kutatási kapacitások növekedését, a világszintű egyetemek létrehozására irányuló törekvéseket, valamint a tananyag és a tanítás-tanulás fejlődését.

Az expanzió utáni időszakra tekintve a kínai felsőoktatás fejlődésének fő kérdései az embererőforrás-fejlesztés, a társadalmi igazságosság elősegítése és a nemzetközi együttműködés erősítése. Ezért az ágazat irányítóinak, az intézményeknek és a kutatóknak is ezekre a területekre kell koncentrálniuk. Kína további emelkedése – és főleg a fenntartható fejlődés – nagyban függ az ország hatalmas emberi erőforrásainak optimális kihasználásától. A diplomások minősége

sok esetben nem felel meg a munkaadók elvárásainak, aminek több oka lehet: elavult tananyag, gyakorlati képzés hiánya, munkaerőkölcs és a szociális készségek alacsony szintje. A magas diplomás munkanélküliség okait vizsgálhatjuk szerkezeti oldalról – regionális, szektorális és szakmaspecifikus szinten egyaránt.

Az expanzió kínálati oldala eddig főleg a városi lakosság megnövekvő igényeiből táplálkozott. A további fejlődés és a felsőoktatási szektor fenntarthatósága ugyanakkor egyre növekvő mértékben a falusi, az ország belső vidékein élő alacsony jövedelmű rétegeken múlik. Ez kérdéseket vet fel a felsőoktatás fejlődése és a társadalmi igazságosság összefüggésében. A téma környezetét olyan problémák alkotják, mint a magas diplomás munkanélküliség, a súlyosbodó gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségek és a felsőoktatási erőforrások egyenlőtlen eloszlása.

A kínai fejlődésben kulcsszerepet játszanak az ország nemzetközi kapcsolatai, és ez igaz a felsőoktatási szektorra is. Ennek egyik jellemző területe az alap- és alkalmazott kutatás, leginkább a globális fenntartható fejlődés témáiban: klímaváltozás, szegénység csökkentése, nemzetközi mobilitás. Emellett jelentős a kínai felsőoktatási intézmények együttműködése más országok egyetemeivel a kínai szakok, programok fejlesztésében. Végül fontos szerepe van az együttműködésnek a multinacionális vállalatok növekvő humánerőforrás-igényének kielégítésében, hozzájárulva ezzel Kína globális stratégiai pozícióihoz.

A *W. John Morgan* és *Bin Wu* szerkesztésében megjelent kötet a fenti kérdések vizsgálatával foglalkozik, bemutatja a kínai és külföldi intézmények, az ágazati irányítók és egyéb szereplők kilátásait a kínai felsőoktatás jövőbeni fejlődésével kapcsolatban. A könyv egyrészt kritikus áttekintést ad a kínai felsőoktatás expanziós folyamatáról és tanulságairól, másrészt új irányokat nyit meg ezek megértéséhez. A kiadvány a *Post-Olympic China: Globalisation and Sustainable Development after Three Decades of Reform* (Olimpia utáni Kína: globalizáció és fenntartható fejlődés három évtized reform után) cím-

mel a Nottinghami Egyetemen 2008. november 19–21. között tartott konferencia felsőoktatási paneljén elhangzott szövegek szerkesztett változata. A fejezetek a fenti témák mellett aktuális értékelést adnak a kínai felsőoktatás által nyújtott szolgáltatásokról, beleértve a nemzetközi hatások vizsgálatát a tantervreformra és a kínai pedagógusképzésre, a Hongkongi Különleges Igazgatású Terület felsőoktatásáról és a kínai tanulói diaszóra szerepéről. A könyv három nagy részből áll, ezek a nagyobb kapacitás kiépítéséről, az expanzió következményeiről és a növekvő globális perspektíváról szólnak.

Az első fejezet az expanzió regionális, területi kérdéseivel foglalkozik, a felsőoktatási erőforrások földrajzi különbségeit, eloszlását, hiányait és egyenlőtlenségeit tárja fel. A második fejezet a felsőoktatás felnőttképzésben játszott szerepével, az ezen a területen felmerülő problémákkal foglalkozik. A fejezet egy széles körű kérdőíves kutatáson alapul, amelyet Sanhszi tartomány székhelyén, Taiyuan három egyetemén végeztek. A vizsgálat az egész életen át tartó tanulás iránti igényre és ennek a felsőoktatási expanzióra gyakorolt hatására irányult. A harmadik fejezet a felsőoktatási keretek között zajló távoktatásról szól, amely a fejlődő országok egyik lehetősége a felsőoktatási expanzió költséghatékony megvalósítására. A szerzők bemutatják a *China Central Radio and TV University* (CCRTVU, másik nevén: Open University of China), a világ legnagyobb felnőttoktatással foglalkozó egyetemét és szerepét a kínai felsőoktatásban. A CCRTVU-t 1978-ban alapították, azóta nyújt több területen felsőfokú képzést, második esélyt adva azoknak az embereknek, akik nem tudtak hagyományos egyetemi képzésben részt venni. A fejezet foglalkozik azokkal a kihívásokkal, amelyekkel a CCRTVU szembenéz, általánosan kitérve a kínai e-learning-fejlesztésekre is. A negyedik fejezet a magán felsőoktatást mutatja be, amely az utóbbi évtizedben jelent meg a kínai felsőoktatásban. Vizsgálja a jelenlegi helyzetet, és előrejelzést ad a várható trendekről több kulcstémában: a szabályozás változásáról, a finanszírozásról és az új jelentkezőkért folytatott versenyről.

A második rész két kulcsfontosságú témára, a finanszírozási rendszerre és a munkaerőpiacra irányítja a figyelmünket – mint olyan területekre, amelyek szükségesek a kínai felsőoktatási expanzió folyamatának és következményeinek mélyebb megértéséhez. Az ötödik fejezet az elmúlt három évtized változásait mutatja be a finanszírozási rendszerben. Tekintettel arra, hogy Kínában tervgazdaság működik, ahol korábban a szektor teljes költségét az állam biztosította, érthető, hogy egy új finanszírozási mechanizmus bevezetése kritikus pontja volt a reformoknak és az expanzióknak. A szerzők emellett, hogy bemutatják a rendszer változásait, elemzést adnak a jelenlegi megoldás problémáiról, és a további reformok lehetőségeit is vizsgálják. A hatodik fejezet az expanzió utáni időszak egyik legnagyobb kihívásával foglalkozik: hogyan lehet növelni a diplomások foglalkoztatási arányát? Ezzel a figyelmünket a diplomás munkaerőpiac struktúrájára és változásaira irányítja. Egy nagy elemszámú, az egész országra kiterjedő, diplomások körében végzett kérdőíves vizsgálatra alapozva a szerzők bizonyítják, hogy a magas munkanélküli arány a diplomások körében átmeneti jelenség, és jelentősen lehet javítani rajta, ha fejlődik az együttműködés a felsőoktatási intézmények és a munkaerőpiac között. A hetedik fejezet szerzői hasonló vizsgálatot végeztek doktori fokozatot szerző hallgatók körében. A kérdőívvel azt vizsgálták, hogy milyen tényezők befolyásolják a fiatalok munkaerő-piaci elképzeléseit, és milyen különbségek vannak a tervek és az aktuális foglalkoztatási helyzet között.

A harmadik rész a kínai felsőoktatás nemzetközi kapcsolataival foglalkozik, tekintve, hogy az expanzió utáni időszak egyik nagy kihívása, hogyan lehet más országok tapasztalataiból tanulni. A nyolcadik fejezet a kínai tanárképzésre irányul, figyelembe véve a tantervreformot is. Az elmúlt évtizedben Kína egy széleskörű tantervreformot hajtott végre az oktatás valamennyi szintjén. Ennek eredményeként nyomás nehezedett az egyetemekre, hogy újítsák meg a pedagógusképzést (beleértve a továbbképzést is), hogy az új és a már tapasztalt tanárok képesek

legyenek megfelelően az új tantervek kihívásainak. A fejezet kiemeli azt a tanulási együttműködési modellt, amelyben az egyetemi oktatók partnerként működtek együtt a praktizáló tanárokkal és a tanárszakos hallgatókkal annak érdekében, hogy a tantervreformot tanárközpontú kutatásokkal támogassák. A kilencedik fejezet egy esettanulmány Hongkong felsőoktatási reformjáról, fókuszálva az egész életen át tartó tanulásra. A szerző amellett érvel, hogy Hongkongnak az a törekvése, hogy a régió oktatási központja legyen, inkább retorika, mint realitás. A tizedik fejezet egy ausztrál példán keresztül mutatja be a kínai tanulói diaszpórát. A globalizációban a tanulói diaszpórák megjelenése növekvő humán erőforrást jelentenek a társadalomnak, és nem lebecsülendő az sem, ahogyan a kínai tanulási diaszpóra tagjai saját kulturális identitásukkal, oktatási hátterükkel, nyugati akadémiai tapasztalataikkal és a nemzetközi tudásrendszer aktív résztvevőiként modern értelmiségi világpolgárokká válnak.

A könyv átfogó képet ad a kínai felsőoktatás expanzió utáni helyzetéről. Egyik lényeges megállapítása, hogy a gazdaság fejlődése egyre több magasan képzett munkaerőt igényel, ezért az expanzióknak nincs alternatívája. Ugyanakkor ez nem lehet csak mennyiségi kérdés: a nagyobb méret egészen más szervezeti, minőségbiztosítási, erőforrás-gazdálkodási, hatékonysági megoldásokat igényel az ágazattól. De nem állhatunk meg az intézmények határánál sem, mert a felsőoktatásnak az expanzió hatására egyre szélesebb társadalmi rétegek életére van közvetlen vagy közvetett befolyása, ezért szociológiai, gazdasági, foglalkoztatási kérdések is előtérbe kerülnek. Egy eredményes felsőoktatás-politikának ilyen széles értelemben kell vízióját és stratégiáját megalkotnia, amihez, a tényleges döntéshozatal jegyében, elengedhetetlen megalapozó kutatásokat végezni. A bemutatott műben összefoglalt kutatások, elemzések így tanulságos mintát nyújthatnak más fejlődő országok ágazati vezetői és kutatói számára.

(W. John Morgan & Bin Wu (eds): *Higher Education Reform in China: Beyond the*

Expansion. London; New York, Taylor & Francis, 2011. 174 p.)

Kerekes Gábor

VÁLTOZÓ FELSOÓKATATÁS:

40 millió hallgató szerzett diplomát 2005 és 2010 közt Brazília, Oroszország, India és Kína (az ún. BRIC-országok) felsőoktatási intézményeiben, ez Magyarország lakosságának több mint négyszerese. A végzettek jelentős része mérnök és informatikus, akik uniformizált, globálisan hasznosítható tudással rendelkeznek, és alapjaiban fogják befolyásolni nemcsak a négy leggyorsabban fejlődő ország, hanem az egész világ gazdaságát a következő években.

A BRIC győzelme? – ezzel az alcímmel jelent meg 2013-ban a Stanford University Press kiadásában a *University Expansion in a Changing Global Economy* című kötet, amely egy négyéves, ambiciózus, nemzetközi összehasonlító és interdiszciplináris kutatás eredményeit foglalja össze: a Stanfordi Egyetem irányításával a Pekingi, a Delhi, a Moszkvai és a Belo Horizonte-i Egyetem közgazdasági, politológusai és mérnökei dolgoztak együtt a négy ország felsőoktatási rendszereinek elemzésén. A kutatásból több nemzetközi publikáció és három PhD-disszertáció is született. Az alcímben szereplő kérdőjel jelentőséggel bír, és az utolsó, kitekintő fejezetre utal, amely a lehetséges fejlődési utakat veszi számba, és mindegyik ország esetében megoldandó kérdéseket vet fel.

A könyv alaptézise, hogy a globalizálódás ellenére a nemzetállamok továbbra is meghatározó szerepet játszanak felsőoktatási rendszereik (át)alakításában. Ezt komparatív módon, hasonló változók generalizálásával bizonyítják a szerzők a kötet kilenc fejezetében. A kutatás azt vizsgálta, hogy a négy ország a globális környezet és piaci hatások ellenére hogyan tudja megvalósítani felsőoktatási rendszerének kiterjesztését és minőségének javítását. A felsőoktatási globalizációt a szerzők az amerikai kultúra elterjedésével

azonosítják, pontosabban azt állítják, hogy más országok egyetemén amerikai mintára képzik a hallgatókat. Az USA felsőoktatásának egyik jellegzetessége mindig is az volt, hogy alapkutatásra jelentős források álltak rendelkezésre. Ez az európai és a fejlődő országok felsőoktatási intézményei számára csak később vált lehetővé, a kutatás központjai inkább az akadémiaiak voltak. A bőkezűen finanszírozott egyetemi alapkutatás, a jobb anyagi körülmények miatt sok külföldi tanuló – és később tanít – az Egyesült Államokban. Ugyanakkor az agyelszívás nem az elmúlt 30 év terméke, hanem már a második világháború alatt elkezdődött, és az 1940-es évektől először a Németországgal, majd a Szovjetunióval folytatott verseny eredménye.

Az elmúlt harminc évben jelentős mértékben megnőtt a felsőoktatásban tanulók száma, ez a második nagyarányú bővülés a 20. században. Ezt a vizsgált országok mindegyikében az általános és középiskolai képzés elterjedése, valamint a népesség növekedése magyarázza. Oroszországban a másik három országhoz viszonyítva már 1990 előtt is jelentős volt az egyetemekre és főiskolákra felvették száma – különösen a mérnöki és egyéb, technikai tudást igénylő szakokon. A magas továbbtanulási arány és a gyakorlatorientált képzés háttérben elsősorban az Egyesült Államokkal folytatott hidegháborús fegyverkezési és technológiai verseny állt, de a nemzetek közti általános verseny hatása se lebecsülendő, mióta az egyetemet végzettek arányát az országok kulturális fejlettségének mérőfokaként is használják.

Kínában a kulturális forradalom évtizedében, 1966 és 1976 között, sok felsőoktatási intézményt bezártak, ami az egyetemi képzésbe való bekerülést szinte lehetetlenné tette. Ennek hatása még 1996-ban is kimutatható volt, amikor a 18–22 éves korosztály mindössze négy százaléka tanult a felsőoktatásban. Tudatos kormányzati stratégia segítségével ezt az arányt 2009-re 24%-ra emelték. Kiemelkedően magas a mérnökök száma: a hallgatók 32%-a tanul valamilyen mérnöki szakon, kilencszer annyian, mint az USA-ban.

Indiában a függetlenség elnyerése előtt még az általános és középiskolai oktatáshoz is korlátozott volt a hozzáférés, a gyarmati egyetemeken pedig csak elitképzés folyt, melynek célja a birodalmi adminisztrációhoz szükséges hivatalnokok biztosítása volt. A függetlenség elnyerése után éppen ezért a hozzáférésre helyezték a hangsúlyt, valamint az egyetemek nem központi, hanem a területi igazgatási egységek irányítása alatt, átpolitizáltak működtek. Ez az örökség jelenleg is komoly kihívások elé állítja az indiai felsőoktatást. Indiában 1985-ben a hallgatók száma 4,5 millió volt, ami 2009-re többszörösére, 17 millióra nőtt. Ezért a lakosság szám növekedése felelős, hiszen a 18–22 éves korosztályban továbbtanulók aránya nem mutat ilyen drasztikus változást: 2009-ben is csak 15% volt az arányuk.

Brazíliában a többi országhoz viszonyítva későn, csak a 19. század közepén alapítottak egyetemet, ezt megelőzően Portugáliában lehetett diplomát szerezni. További sajátosság a katolikus egyház kiemelt szerepe: az 1930-as évekig a felsőfokú intézmények felét igazgatta az egyház. Ezt követően 1968-ban az Egyesült Államok mintájára Brazília átszervezte teljes felsőoktatását, a ráfordított állami kiadások a korábbi összeg ötszörösére emelkedtek. A katolikus egyház változatlan jelentősége nem utolsósorban a képzés ingyenességének köszönhető. Az oktatás minősége viszont messze elmarad az állami egyetemektől (különösen mérnöki és informatikus szakon) annak ellenére, hogy az állam egységes felvételi mellett a kimeneteli követelményeket is szabályozza – fenntartótól függetlenül az összes egyetemen.

A felsőoktatás expanziója melletti második trend a felsőoktatás finanszírozásával kapcsolatos. Az elmúlt években elfogadottá vált mind a négy országban, hogy a felsőfokú végzettség nemcsak az egész társadalom számára termel értéket az általános műveltség emelése révén, hanem az egyének számára is fontos, hiszen magasabb iskolai végzettséggel nagyobb eséllyel lehet elhelyezkedni, magasabb fizetést lehet kapni, számszerűsíthetők tehát az egyéni előnyök. Ebből sokan azt a következtetést vonják le, hogy

a képzés költségeit nem a társadalomnak, hanem az egyének és családjának kell állnia – tandíj formájában. A szerzők a tandíj két nagy csoportját különítik el: egyrészt az államilag fenntartott egyetemeken fizetendő költségtérítést, másrészt a piaci logika szerint működő magánegyetemen fizetendő (tényleges) tandíjat. Az egyes országokban a fenntartói részesedések arányának megfelelően jelentős különbségeket találunk a tandíjjal kapcsolatos stratégiákban, többek között azért, mert az állami kézben lévő felsőoktatás és különösen annak finanszírozása szorosabb kontrollt jelent. A szerzők szerint a bekerüléshez szükséges ponthatárok, a felvehető hallgatók számának meghatározása lehetőséget ad a kormányok számára, hogy a privilegizált társadalmi csoportok gyerekeit előnyhöz juttassák a felvételen.

Oroszországban és Kínában elsősorban az államilag működtetett egyetemeken belül teremtettek lehetőséget a felvételin nem elég magas pontszámot elérték számára, hogy tandíj fizetése mellett részt vehessenek a felsőoktatásban, magánegyetemeket kisebb arányban találunk. Oroszországban 2009-re az egyetemi hallgatók 55%-a fizet valamilyen formában tandíjat. Az államilag finanszírozott helyek elosztása az egyetemek és szakok között a korábbi évek létszámadatai alapján történik, ami a szerzők szerint újratermeli az egyenlőtlenséget. Korábban az egyenlőtlenséget tovább erősítette az egyetemi felvételi rendszer, aminek következtében az oktatók nagy számban saját egyetemük felvételijére készítették fel a diákokat. 2009-től ennek visszaszorítására és a nagyobb állami irányítás érdekében egységes felvételi rendszert vezettek be. Indiában és Brazíliában, ellenkezőleg, inkább a magánegyetemek terjedtek el, ahol viszont gyakran a képzések színvonala kérdőjelezhető meg.

A szerzők az 1970-es évekig visszamenő adatok segítségével vizsgálták, hogy valóban megéri-e tandíjat fizetnie a hallgatónak (és családjának). A válasz mind a négy ország esetében egyértelműen igen, különösen mérnöki és informatikus szakokon. Kínában a tervgazdálkodás miatt a béreket, egészen az 1990-es évekig, na-

gyon hasonló szinten tartották: a kezdő mérnökök és a gyári munkások fizetése között néhány jüan volt csak a különbség. Az elmúlt húsz évben azonban a bérolló kinyílásával meredeken emelkedni kezdett az egyetemi képzettség megtérülése.

Oroszországban hasonló folyamatnak lehetünk tanúi, szintén az 1990-es évektől kezdődően, itt azonban nem a mérnök és informatikus szakokon volt a nagy ugrás, hanem a marketing és üzleti irányokon. A mérnökök aránya korábban magas volt a Szovjetunióban, a magasán képzett üzletember azonban hiánycikk lett a liberalizálódó munkaerőpiacon. Az egyetemi felvételen MBA-szakokra magasabb pontszámmal lehetett bekerülni, mint mérnöki és informatikus szakokra, de a fizetések is meredekbben emelkedtek.

Indiában az 1970-es évektől jelentős különbségek figyelhetők meg az egyetemi és középfokú végzettségük fizetésében – különösen a mérnökök körében. A mérnöki és informatikus továbbtanulást még vonzóbbá teszi, hogy a középfokú végzettség relatív bérelőnye a közoktatás kiterjesztése miatt folyamatosan csökken. Ez a két együttes hatás eredményezi az újonnan alapított magánegyetemek nagy számát, amelyek képesek befogadni a jelentkezőket. Ugyanakkor ezek az intézmények tandíjat kérnek, ami az alacsonyabb kasztba tartozók és a szegényebb családból származók számára, az indiai kormányzat rendkívül sokféle támogatási rendszere ellenére is, komoly bekerülési korlátot jelent.

Brazíliában szintén az 1970-es évek óta folyamatosan emelkedik a felsőoktatásba való befektetés megtérülési rátája (egy kezdő mérnök ma kétszer annyit keres, mint egy középfokú végzettséggel rendelkező pályakezdő). Ennek okai között találjuk a jelentős brazil társadalmi különbségeket, a gazdasági fejlődést, valamint azt, hogy a középfokú oktatás terjedése ellenére a felsőoktatásba még mindig csak kevesen kerülnek be.

A harmadik trend a globalizáció a felsőoktatásban. Az angol nyelvű oktatás és az angol mint későbbi munkanyelv használata különösen

a mérnökökre és az informatikusokra jellemző. Korábban már említettük, hogy az amerikai kutatóegyetem a mintakép, ami az alap kutatás finanszírozásának növelésében realizálódik. (A szerzők szerint az Európai Unióban a bolognai folyamat testesíti meg ugyanezt.) A globalizáció hatására, piaci logikát követve, több egyetem leányvállalatokat hozott létre a fejlődő országokban, hogy ezzel tandíjat fizető diákokat és tehetséges oktatókat toborozzon. Hiába esnek ezek a saját ország nemzeti szabályozása alá, az egyetemek csak a küllhoni közoktatásból kikerülő fiatalok közül válogathatnak.

Az utolsó, negyedik trend az információk technológiák széleskörű használata. Az informatikusképzésben ez egyáltalán nem meglepő, de a mérnöki és más egyetemi szakokon is terjed az internetes oktatás és tananyag használata. Céljuk, hogy minél szélesebb réteget érjenek el, ennek köszönhetően a tanítási módszerek és a kutatási eredmények azonnal elterjednek az interneten.

A szerzők meggyőzően, hosszú idősoros adatok elemzésével bizonyítják, hogy az előbb felsorolt trendekre az egyes országok különböző, tehát nem globális válaszokat adnak, valamint hogy ezek már korábban elkezdődött folyamatok eredményei. Az igazi minőségi különbséget az elit egyetemek és a nagy létszámú tömegegyetemek között látják. A vizsgált országok mindegyike kijelölt néhány egyetemet, amely több szempontból kiemelkedik a többi felsőoktatási intézmény közül (az egy hallgatóra eső ráfordítás jóval magasabb, az oktatói karon belül a tudományos fokozattal rendelkezők aránya nagyobb, a megszerzett diplomát a munkaerőpiac magasabb fizetésekkel honorálja). Ezekre az egyetemekre jóval nehezebb bekerülni, ami két okból is az előnyösebb társadalmi helyzetben lévők gyermekeinek kedvez. Ők eleve magasabb felvételi pontszámokkal érkeznek, mert a szülőknek volt pénzük különórákra, ráadásul általában jobb gimnáziumba is jártak, és a jóval magasabb tandíj kifizetése sem jelent problémát számukra.

A technikai innováció központja jelenleg is az USA, Európa és Japán. A BRIC-országok azonban tudatos és jelentős lépéseket tesznek

felsőoktatási rendszereik kiterjesztésére, hogy nyersanyag-kitermelésre, illetve gyártásra specializálódott gazdaságaikat kutatásfejlesztésen és innováción alapuló, magas hozzáadott értéket előállító gazdaságokká alakítsák át. A négy ország célja tehát egyezik, de a választott stratégiák eltérőek. Azt, hogy Brazília, Oroszország, India vagy Kína felsőoktatási rendszere tud-e jobban alkalmazkodni a változó kihívásokhoz, a következő évek fogják eldönteni, de a kutatás eredményei alapján úgy tűnik, hogy – eddig legalábbis – Kína volt a legsikeresebb felsőoktatási rendszerének transzformációjában. Oroszország esetében nem beszélhetünk ilyen egyértelmű sikerről, ami a kevésbé jól szervezett elitegyetemek hiányára vezethető vissza. Brazília jelentősen megnövelte kutatás-fejlesztési ráfordításait, ám a hatalmas társadalmi különbségek komoly kihívások elé fogják állítani a 40 százalékban szegény lakossággal rendelkező országot. Az alacsony színvonalú középoktatás és kevés elitegyetem miatt a szerzők India tekintetében a legpesszimistábbak.

(Martin Carnoy, Prashant Loyalka, M. S. Dobriakova, Rafiq Dossani, Isak D. Froumin, Katherine Kuhns, Jandhyala B. G. Tilak & Rong Wang: *University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs?* Stanford, Stanford University Press, 2013. 384 p.)

Nógrádi András

A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSE ÉS A MOBILITÁS

2014 elején jelent meg az elsősorban komparatív (és) nemzetközi oktatással kapcsolatos tanulmányokat közlő oxfordi *Symposium Books* kiadó gondozásában az *Internationalization of Higher Education and Mobility* című kötet – a David Phillips, az összehasonlító oktatáskutatásairól ismert emeritus professzor szerkesztette *Oxford Studies in Comparative Education* sorozat részeként. A könyv 17 tanulmányt tartalmaz a fel-

sóoktatás nemzetköziesedésének témakörében, ezek többsége friss adatokon, kutatási eredményeken nyugszik, és a terület jól ismert kutatói, szerzői jegyzik; így találkozhatunk többek között – a szerkesztő, *Bernhard Streitwieser* mellett – *Hans De Wit*, *Jürgen Enders*, *Jane Knight*, *Simon Marginson*, *Bernd Wächter* nevével is.

A kötet három nagyobb egységre bomlik. Az első fejezet a nemzetköziesítés főbb dimenzióinak, folyamatainak és trendjeinek átfogó, globális áttekintése; a második fejezet egyes régiók nemzetköziesedési folyamatairól ad képet, míg a harmadik fejezetben mikroszintű vizsgálatok eredményei kaptak helyet nemzeti vagy intézményi szintű megoldásokkal, példákkal. A kötet így a globálislól tart a lokális felé, az átfogótól a részletekig, kiváló képet nyújtva a lehetséges nézőpontokról és ezzel a különböző szinteken jelen lévő, nagyon eltérő problémákról is. Hozzá kell tenni, hogy az egyes írásokban megjelenő tematikai sokszínűség, a sok utalás elég bizonytalanná teszi a fejezetbe sorolást, így a tartalomjegyzékben jelzett tagolás inkább a nemzetköziesítés és mobilitás bemutatásának, fókuszainak szerkesztői szándékát tükrözi, amit a tanulmányok csak távolról követnek. (Ez különösen a fejezethatárokon és főként a második és harmadik fejezet esetén érzékelhető.)

A globális konvergencia talán sehol sem annyira látványos, mint a felsőoktatás és a tudásipar terén. A nemzetköziesedés és a mobilitás ösztönzése az elmúlt évtizedben a regionális és nemzeti felsőoktatás-politikák és intézményi stratégiák egyik fő céljává vált, az ezekkel kapcsolatos kutatások, tudományos közlemények és gyűjteményes kötetek száma ugrásszerűen megnőtt. Külön érdeme a kötetnek, hogy a trendek, folyamatok, sajátos megoldások mellett ezek árnyoldalait, a nemzetköziesítés korlátait és mellékhatásait is elemzi. Nemcsak egyes felsőoktatási régiók, országok sajátosságait, megoldásait vehetjük össze egymással, hanem a nemzetköziesítés különböző dimenziói, rétegei, trendjei önmagukban is reflexív elemzés tárgyát képezik.

A kötet előszavában *Simon Marginson* arra hívja fel a figyelmet, hogy bár sokan úgy vélik,

hogy a globális nemzetköziesedési folyamatban a felsőoktatási intézményeknek csak egy kicsi, elit csoportja vesz rész, valójában több olyan globális változás zajlik az oktatásban, amely minden intézményre kihat. Ide sorolja *Marginson* az OECD PISA-vizsgálatait, a nemzetközi felsőoktatási rangsorokat, valamint a nyílt és ingyenes hozzáférésű online kurzusokat (*Massive Open Online Courses*, *MOOCs*). Ezek nemcsak a felsőoktatás-politikákat befolyásolják, hanem az intézmények irányítását, az intézményi modellek alakulását, a tanítás és tanulás gyakorlatát is. Az állami politikák hatására új felsőoktatási erőközpontok jönnek létre, és a nagy régiók között fennálló évszázados viszonyok radikálisan átalakulnak, amelyre a kötet számos tanulmánya reflektál. Az euroatlanti régió évszázados dominanciája csökken, a délkelet-ázsiai felsőoktatási régió súlya rendkívül gyorsan növekszik, s hamarosan e régió vonzza majd a legtöbb tehetséges diákot, a legkiválóbb kutatókat. Ahogy a hallgatókért folyó globális verseny tovább erősödik, sok, jelenleg még elsősorban küldő ország (mint pl. Kína, India, Dél-Korea, Szingapúr, Malájzia, Dél-Afrika, Oroszország vagy Brazília) maga is fogadó országgá válik. A globális felsőoktatási térkép gyors és folyamatos átalakulása új kérdéseket, kihívásokat hoz, egyben új lehetőségeket is teremt, amelyek ébren tartják a kutatók, stratégiák, kritikusok figyelmét.

Ezt a gondolatmenetet viszi tovább a bevezetőben *Bernhard Streitwieser*. Folytatódik a tömeges részvétel, növekszik az információ-megosztás az internet és a kiterjedt utazási lehetőségek révén, változnak a hallgatói és oktatói mobilitást segítő és korlátozó faktorok, folyamatos a verseny új partnerségek, tanulói együttműködések létrehozatala iránt. Mindezek a minőségbiztosítással kapcsolatban is új kérdéseket és szempontokat hoznak.

A felsőoktatás nemzetköziesedésében, a mobilitási terek alakulásában nagy szerepet játszó külső és belső környezet változásait, a megvalósulást támogató és akadályozó tényezőket elemzi *Rahul Choudaha* és *Hans de Wit*. A mobilitás globális mintázataira jelentős hatást gyakor-

ló külső tényezők egyik példaként említik a New York elleni, 2011. szeptember 11-i terrorista támadást. Az emiatt bevezetett szigorúbb bevándorláspolitikát rontotta az Egyesült Államok vonzerejét, amiből az időközben kedvezőbb feltételeket kínáló Ausztrália és az Egyesült Királyság profitált. Egy másik jelentős faktor a tudásgazdaságok egyre fokozottabb igénye magasán képzett munkavállalók iránt, különösen a természettudományok terén. Az e téren kibontakozó verseny az állami politika szintjére emelte a tehetséges külföldi fiatalok tanulásának, végzés utáni letelepedésének támogatását (például Hollandiában, Dániában, Svédországban).

Darla K. Deardorff számos, nemzetköziesedéssel kapcsolatos vélekedést kérdőjelez meg. Így például azt, hogy a hallgatók nyeresége a számukra új perspektívák megismerésében, nyelvi képességeik és globális nyitottságuk növelésében rejlik, hogy a nemzetköziesedés hatására nő a globális versenyképesség, erősödik a társadalmi kohézió. Jóllehet, egyre több egyetem válik részévé a globális oktatási üzletnek, és jelentős bevételeket ér el a külföldi hallgatók révén, alig vannak kutatási eredmények arra vonatkozóan, hogy a globális mobilitási programok az „interkulturális kompetencia” vagy a „globális polgárság” terén ténylegesen milyen tanulási eredményekkel járnak.

Jane Knight a nemzetköziesedés különböző fázisaiként írja le az emberek (hallgatók, oktatók, kutatók) akadémiai mobilitásától a programok (párosított, franchise, virtuális) és szolgáltatók (branch campus) mobilitásán át a jelenleg az oktatási csomópontok (hub), városok és zónák kiépítéséig vezető folyamatokat. A *branch campusok*, azaz az egyetemek külföldön nyitott, kihelyezett „leányvállalatai” száma gyorsan nő. 2002-ben 24 volt világszerte, 2011-ben már 200, a közeljövőben pedig további 37 létesítését tervezik. A legújabb fejlemény az oktatási csomópontok kiépítése, amivel 2012-ben világszerte hat ország próbálkozott. Ezek az országok mind kisméretűek, és közös érdekük, hogy áttérjenek a nyersanyagtermelő gazdaságból a szolgáltató és tudásiparra épülő gazdaságra. Mindegyikük

szorosabb egymás közötti kapcsolatok létrehozására ösztönzi a felsőoktatási intézményeket és a magánvállalatokat. Knight az általuk követett célokra és megoldásokra alapuló tipizálásból az előnyök mellett több kockázatra is felhívja a figyelmet, és jelzi, hogy egyelőre nem látszik kristályosodni egy általánosan jó megoldás.

Angeline M. Barrett és szerzőtársainak írása indítja el azon tanulmányok sorát, amelyek a nemzetköziesítési lehetőségekben és törekvésekben nagy különbségeket mutató, ezért a fősodortól eltérő eseteket mutatnak be. Nagyon a különbségek például az északi és a déli félteke országainak mobilitási lehetőségei és mintázatai között. A fejlett nyugati világban az anglofón egyetemek bevételeire törekvő, kereskedelmi értékek által működtetett modellt alakítottak ki. A fejlődő vagy harmadik világbeli egyetemek elsősorban kutatási kapacitásaik és képzési programjaik nemzetközivé válását remélik, de úgy tapasztalják, a gazdagabb országok intézményei romba döntik ezeket az elképzeléseket azáltal, hogy elszívják a legtehetségesebb kutatóikat és diákjaikat. Ráadásul a „tudásbirodalmak” további kiépülését a nemzetközi fejlesztési szervezetek által támogatott partnerségek is többnyire Európában és Észak-Amerikában szorgalmazzák. Erre reflektálva jelentek meg olyan törekvések az utóbbi években, amelyek megpróbálják kezelhetővé tenni a résztvevők céljaiban és érdekeiben megmutató ellentéteket. A tanulmány egy ilyen projekten (a kameruni Buea és az angliai Bristol Egyetem együttműködésén) keresztül mutatja be az eltérő nézőpontok természetét és láthatóvá tételük jótékony hatását a szereplőkre.

Joan Dassin és szerzőtársai is arra irányítják rá a figyelmet, hogy a nemzetközi felsőoktatás még távol áll attól, hogy teljesen nyitott és globális rendszerré váljon. A hozzáférés és az eredményesség terén változatlanul egyenlőtlenségek jellemzik a felsőoktatási rendszereket nemzeti, regionális és nemzetközi szinten egyaránt, és ez a globális hallgatói mobilitásban való részvételre is érvényes. A világ népességének mindössze egy százaléka fér hozzá a felsőoktatáshoz, és ennek

is csak egy elenyésző töredéke (mintegy 2,5 százalék) vesz részt a nemzetközi mobilitásban. A mobilitás a szegényebb országok felől a gazdagabbak felé irányul, az OECD-országokban tanuló külföldi hallgatók kétharmada például az OECD-n kívülről érkezik. A Ford Alapítvány nemzetközi ösztöndíjprogramjának egy évtizede folyó követő értékelése azt mutatja, hogy a mobilitásban való részvétel megfelelő oktatási szolgáltatásokkal és hallgatói támogatásokkal javítható.

A második fejezet nyitótanulmányát a mobilitási ügynökségeket és szervezeteket összefogó, brüsszeli székhelyű ACA (Academic Cooperation Association) igazgatója, *Bernd Wächter* írta, aki egy három évvel korábbi, *Ulrich Teichlerrel* közösen végzett nagyszabású kutatását¹ összegzi, bemutatva, hogy a mobilitás szempontjából Európa az egyik legaktívabb régió, noha országoként igen jelentősek az eltérések. Az írás módszertani kérdésekre fókuszál: igyekszik világosan definiálni és elkülöníteni a diploma- és a kreditmobilitást, jelezni a kiutazó és beutazó hallgatókkal kapcsolatos statisztikai adatok gyűjtésének és elemzésének nehézségeit. Rámutat továbbá arra, hogy a definíciós bizonytalanságok akár húsz százalékos eltéréseket is okozhatnak a mobilitási adatokban, ami így kérdéssé teszi az egyes országok, régiók összehasonlító vizsgálatát. *Wächter* megismétli azt a korábban *Teichlerrel* tett közös javaslatukat, hogy a résztvevők származási országa szerint (is) tartsák nyilván a mobilitási adatokat – ne csak állampolgárságuk szerint.

A fejezet további tanulmányai esetelemzéseket tartalmaznak nagyon különböző régiókból: az Erasmus-program történeti-teoretikus elemzése (*Thomas Nørgaard* tollából) még kizárólag Európa felsőoktatására irányul, a következő írás már Luxemburgot és Katart, két kicsi, ám gazdag államot vet össze új egyetemalapítási politikájukra fókuszálva. Ezeknek a nemzeti – de jellegükönél fogva valójában nagyon is nemzetköz-

zi – egyetemeknek a fenntartása komoly kapacitásnövelési törekvéseket jelez, egyben érdekes kísérletek arra, hogyan lehet a felsőoktatás és a tudományos kutatás terén is a világ élvonalába kerülni.

Anthony Welch tanulmánya az iszlám világban megfigyelhető nemzetköziesedési folyamatokat tárja fel, rövid történeti bevezetővel az alexandriai könyvtár megalapításától kezdve. Az iszlám országokon belül jelentős mobilitás zajlott és zajlik jelenleg is, amelynek jelenkori fő vonzásközpontjai Malázia és Indonézia, de jövőben vannak a Perzsa-öböl menti országok is az ott létesülő felsőoktatási és tudományos csomópontok révén. Az Iszlám Felsőoktatási Térség létrehozására irányuló – sok tekintetben az Európai Felsőoktatási Térségre figyelő – jelenkori törekvések pedig tovább növelik a hallgatói és oktatói mobilitást. A fejlesztések fontos forrása az észak-afrikai és közel-keleti országok fiatal népességének 43 milliós tömege, amely a felsőoktatás számára jelentős mennyiségű potenciális hallgatót jelent. A mobilitás fokozásának egy további hajtóereje a feltörekvő ázsiai országok és Ausztrália – gyakran célzott akciókban is megjelenő – agyelszívó hatásának ellensúlyozása.

Jonathan Z. Friedman és *Cynthia Miller-Idriss* a mobilitás egy érdekes aspektusát mutatja be: a térségi, regionális kutatások művelése természetes módon hozza létre az érdeklődő kutatók, központok és hallgatóik nemzetközi léptékű mobilitását az adott térségbe. A szerzők úgy vélik, hogy a szokásos vizsgálatok nem adnak elég részletes képet arról a folyamatról, ahogyan a mobilitás mozgatórugói és csatornái létrejönnek a felsőoktatási intézményekben. A területi, regionális kutatásokkal foglalkozó egyetemi tanszékek, központok körében végzett vizsgálatokkal erre kínálnak példát, feltárva az intézményi gyakorlat számos összefüggő elemét és azok működésének feltételeit.

Rose C. Amazan is az agyelszívás következményeivel és főképp árnyoldalával – az ebben a folyamatban veszteségeket szenvedő, általában fejlődő országok helyzetével – foglalkozik. Becslések szerint Afrika legképzettebb szakemberei-

¹ Lásd: *Teichler, Ulrich – Ferencz, Irina, Wächter, Bernd, Mapping Mobility in European Higher Education, Vol. I-II.* Bonn, DAAD, 2011.

nek egyharmada hagyja el szülőföldjét, elsősorban Nyugat-Európa és Észak-Amerika kedvéért. Jelenleg mintegy 300 ezer felsőfokú végzettségű afrikai él diaszpórában (10%-uk tudományos fokozattal rendelkezik), és évente 70 ezer fővel bővül e kör. Az afrikai országok közül Etiópia szvenedi el a legnagyobb veszteségeket e téren. Az etióp felsőoktatás fejlesztése és a magasán képzett szakemberek utánpótlása érdekében az ország, nagy nehézségek közepette, a diaszpóra visszacsábítására törekszik. A folyamat több vonatkozásban is hasonlít a magyarországi törekvésekhez, így az etióp példa nem érdektelen a hazai felsőoktatás-fejlesztés szempontjából sem.

A kínai felsőoktatás nemzetköziesítésének perspektíváit mutatja be *Jürgen Henze*. Kínában nemcsak a felsőoktatásban való részvétel növekszik gyorsan (a becslések szerint 2020-ban eléri a 38%-ot), hanem a mobilitás is. 2010-ben a világszerte mintegy 4,3 millió mobil diák 18 százaléka volt kínai, és arányuk tovább növekszik. Koncentrációjuk a nagyobb felsőoktatási központokra is hatással van, a kulturális különbségek iránti nagyobb érzékenységet, új tanítási módszerek megjelenését eredményezve. A Kínában tanuló külföldi hallgatók száma is meredeken növekszik: az elmúlt tíz évben meg-négyszereződött, 2012-ben már 328 ezren voltak. Kilenc százalékuk állami ösztöndíjban is részesült, mivel Kína egyre inkább vonzóvá szeretné tenni saját egyetemeit a külföldiek számára. A hivatalos állami politika a világra nyitást, a nemzetköziesítést a felsőoktatás minőségfejlesztésének, a világszínvonal elérésének eszközeként fogja fel, így az ebben való aktív részvétel szinte kötelező az intézmények és az oktatók, kutatók számára. A tanulmány bemutatja az állami intézkedéseket és az ezekhez kapcsolt indikátorokat, majd tömören áttekinti a kínai felsőoktatásról szóló, elmúlt egy-két évben született kutatásokat.

A második fejezet utolsó tanulmánya *Anne Hickling-Hudson* és *Robert F. Arnove* munkája, és Kubának a mobilitásban játszott sajátos szerepéről szól. Kuba meglepően nagy számban fogad hallgatókat, elsősorban Latin-Ameriká-

ból (Bolívia, Venezuela, Ecuador) és a Karib-szigetektől. Az ország a harmadik legnagyobb mobilitási célszáznak számít a régióban, ezzel hasonló szerepet tölt be, mint Dél-Afrika a szub-szaharai országok körében. Emellett Kuba, államközi megállapodások keretében, Afrikából is fogad hallgatókat, leginkább szegény és szocialista múlttal rendelkező országokból (Zimbabwe, Angola, Namíbia). A mobilitásban való részvételt nem felsőoktatása minőségének fejlesztése vagy a bevételszerzés motiválja, hanem egy sajátos szolidaritási elv („olyan segítséget ajánlok, amilyenre képes vagyok”) érvényesítése azon országok felé, ahol nincs jelentős felsőoktatási kínálat – főként az orvostudományok és a természettudományok területén. A hallgatóknak a tanulmányok ingyenessége mellett teljes állami ösztöndíjat nyújtanak. Kubában kínai hallgatók is tanulnak, ami jól mutatja Kínának azon törekvését, hogy a (fél)gyarmati múlttal rendelkező (főként afrikai) országok és a spanyol ajkú világ felé is kapcsolatokat építsen ki.

A kötet harmadik fejezetében még specifikusabb esetek és elemzések olvashatók. *Anthony C. Odgen* és szerzőtársai a mobilitásnak olyan elemeit vizsgálják amerikai felsőoktatási környezetben, amelyek a közvélekedés szerint elősegítik az interkulturális tanulást, támogatják a vendég-hallgatók beilleszkedését, illetve javítják angol nyelvtudásukat (elszállásolás, célnyelven folyó kurzusok biztosítása, extrakurrikuláris programok megszervezése révén). Érdemi hatás – úgy tűnik – csak akkor érhető el, ha gondosan tervezett tanulási folyamatokat is sikerül hozzájuk kapcsolni.

Bernhard Streitwieser és *Zachary Van Winkle* az Erasmus-programnak az európai értékekre és az európai identitás alakulására tett hatását elemzi. Különböző adatfelvételek ellentmondásos eredményeit tovább elemezve egyfajta „Erasmus-polgárság” nyomait vélik felfedezni a mobilitásban részt vett hallgatóknál, akik hisznek abban, hogy a program pozitívan hatott az európai identitásukra.

Jos Beelen tanulmánya az egyetemi kurikulumok nemzetköziesítéséről szól. Felhívja a

figyelmet arra, hogy az angol anyanyelvű országok felsőoktatása számára másképp merül fel ez a kérdés, mint ott, ahol az angol idegen nyelvnek számít. A legtöbb intézmény a külföldi hallgatókra koncentrálnak, a hazai hallgatóknak általában csak egy töredékét érik el az interkulturális tapasztalatok biztosítására szervezett programokkal és szolgáltatásokkal.

A kötet utolsó írásában *Lisa Lober* és *Val D. Rust* annak jár utána, hogy az oktatók és a nemzetközi kapcsolatokkal foglalkozó szak személyzet hogyan befolyásolhatja a tervezett mobilitás megvalósulását. Intézményi vizsgálatok azt jelzik, hogy nézeteik, véleményük hangoztatásával, bátorítással vagy éppen lebeszéléssel az oktatók nagyon komoly hatást gyakorolnak a hallgatók mobilitási hajlandóságára, míg a nemzetközi ügyekkel foglalkozó szakreferensek erre jóval kevésbé képesek.

A második és harmadik fejezetben közölt tanulmányok többsége olyan új elemzéseket, eseteket közöl, amelyek érdekes és izgalmas megvilágításba helyezik a nemzetköziesítés szokásosan tárgyalt dimenzióit, és jelentősen árnyalják problémavilágát, miközben egymáshoz is jól kapcsolódnak. Olyan tematikai csoportok rajzolódnak ki, mint amilyen az interkulturális fejlesztés, az európai vagy globális identitás kérdése, a mobi-

litás fősodrától eltérő minták mentén zajló mobilitási politikák és megoldások. Az első fejezet globális trendeket áttekintő tanulmányai, illetve egy-két írás a második fejezetből azonban – bár kétségtől mentes értékes kitekintést és átfogó képet nyújtanak a felsőoktatás nemzetköziesedési folyamatairól, és mint ilyenek hasznos és nélkülözhetetlen részét adják a tanulmánykötetnek – kevés újdonságot kínálnak. Jól ismert és széles körben publikáló szerzőik többnyire egy-két éve már kimerítően megírt tanulmányainak újabb vagy rövidebb változataival találkozunk itt, nem is mindig a legfrissebb adatokkal, így azok, akik a felsőoktatás nemzetköziesedésének kurrens szakirodalmában járatosak, a kötetnek ebben a részében nem sok újra lelnek. A kevéssé ismert és különleges esetek elemző bemutatásának köszönhetően összességében azonban egy nagyon izgalmas, sokoldalú és a mobilitás és nemzetköziesítés intézményi faktorairól és működtetéséről, valamint a felsőoktatásnak a globális gazdaságban betöltött szerepéről árnyalt gondolkodásra készítő kötet született.

(*Bernhard Streitwieser* (ed): *Internationalization of Higher Education and Mobility. /Oxford Studies in Comparative Education/. Oxford, Symposium Books, 2014. 320 p.*)

Derényi András

ÖSSZEFOGLALÓ/ABSTRACT

Felsőoktatási expanzió

RÉGI, ÚJ FELSŐOKTATÁSI EXPANZIÓ

POLÓNYI ISTVÁN – EGYETEMI TANÁR, DE BTK

A tanulmány először végigveszi a felsőoktatás 20. század közepi tömegesedésének okait; a közgazdasági, a demográfiai okokat, a posztindusztrializációt, a demokratizálódást, a szputnyik-sokkot, a szociológiai okokat és a politológiai magyarázatokat.

Majd megvizsgálja, hogy mára mi változott meg ezek közül. Némileg változtak a közgazdasági megközelítések. Jelentősen módosultak a fejlett világ demográfiai folyamatai, csökkent és stagnál a felsőoktatás hagyományos meritési bázisa, azonban a fejlődő világban továbbra is emelkedik a felsőoktatás-korú népesség, a felsőoktatás iránti kereslet, s ennek nyomán a felsőoktatásban tanulni vágyók mobilitása. A fejlett világ felsőoktatása kommercializálódik és diverzifikálódik. A felsőoktatás szociológiai mozgatórugói változatlanok, a kiszélesedő középosztály tagjai gyermekeik társadalmi helyzetének újratermelését a magasabb iskolai végzettségben látják, ami a felsőoktatás expanzióját fenntartja.

Emellett intézményi tényezők is érvényesülnek, a felsőoktatási intézményrendszer önmozgása alapvető tényezője a folytatódó expanciónak.

A ráfordítások viszont nem tartanak lépést a felsőoktatási létszámnövekedéssel, sőt a közösségi források stagnálnak, s a ráfordítás legfeljebb az egyéni hozzájárulásból növekszik lassan.

KULCSSZAVAK: FELSŐOKTATÁS, TÖMEGESEDÉS, DEMOGRAFIA, SZOCIOLÓGIA, FINANSZÍROZÁS

EXPANZIÓ – HATÁROK NÉLKÜL

HRUBOS ILDIKÓ – PROF. EMER., BCE

A felsőoktatási expanzió a 21. század második évtizedében nem áll meg, nem is lassul le, hanem új színtereken valósul meg. Először is szó szerint más színterekre terjed ki. Ezek az ún. feltörekvő országok (BRICS), továbbá a mediterrán arab térség, és néhány fekete-afrikai ország, amelyek ugyancsak nagy ambícióval gyorsítják fel a fejlesztéseket. A fejlett országok belépnek az expanzió tömegességen túli szakaszába, az általánosság váláshoz vezető átmenetbe. Mindez új képzési területek és formák előretörésével valósul meg: fokozatot nem adó programok, szakirányú továbbképzés, nem tipikus életkorban folytatott tanulás, a munka melletti képzés, vagy a második, harmadik stb. fokozat, szakma megszerzése. Nagy kérdés, hogy mely intézmények vállalják a feladatot, illetve melyek fogják sikeresen állni a versenyt ebben a játszmaiban (együttműködés az iparral, teljes

mértékben ipari környezetben zajló képzések, e-learning, nyitott képzési programok, a felsőoktatási intézmények falainak már többször megjósolt „leomlása”).

KULCSSZAVAK: A FELSŐOKTATÁS ÁLTALÁNOSSÁ VÁLÁSA, FELTÖREKVŐ ORSZÁGOK, NYITOTT HOZZÁFÉRÉSŰ ONLINE PROGRAMOK, KUTATÓEGYETEMEK, TÖMEGEGYETEMEK

A MAGYAR FELSŐOKTATÁS TÖMEGESEDÉSÉNEK ÉVSZÁZADA

NAGY PÉTER TIBOR – EGYETEMI TANÁR, WJLF/ ELTE TÁTK OITK

A tanulmány a magyar felsőoktatás diáklétszámának mennyiségi növekedését mutatja be az 1800-as évek végétől a 20. század végéig. Először a vizsgálat módszertani problémáit, lehetőségeit ismerteti. Majd elemzi a növekedés és a növekedéshiány okait (a nők felsőoktatásba kerülése, a numerus clausus, az iskolaszervezet, a tercier szektorban dolgozók gyerekei, a diplomaszerezés időbeli kitolódása, a főiskolai szint kiterjedése).

KULCSSZAVAK: HALLGATÓLÉTSZÁM-NÖVEKEDÉS, A NÖVEKEDÉS ÉS A NÖVEKEDÉSHIÁNY OKAI, NUMERUS CLAUSUS, NŐK FELSŐOKTATÁSBA KERÜLÉSE, EGYETEMI ÉS FŐISKOLAI SZINT

AZ EXPANZIÓ VÉGE?

HÍVES TAMÁS – TUDOMÁNYOS MUNKATÁRS, OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET

KOZMA TAMÁS – PROF. EMER., DE

A felsőoktatás expanzió egyike a sokat vitatott kérdéseknek ma Magyarországon. A hivatalos álláspont szerint a felsőoktatási hálózatot racionalizálni kell a demográfiai hullámvölgy miatt. Ha bekövetkezik a csökkentés, akkor – az egyetemek álláspontja szerint – emelni kell a bejutás szintjét, hogy elkerüljük az újabb tömegesedést. A tanulmány szerzői szerint a) a vitatkozó felek különböző értelemben használják az „expanzió” kifejezést, és ezzel akadályozzák egymás álláspontjának megértését; b) a jelenlegi adatok még nem bizonyítják, hogy a demográfia hatással volna a felsőoktatási jelentkezésekre; sőt, a nappali tagozatra jelentkezők száma a közelmúltig még emelkedett is (miközben a részidős képzésekre jelentkezők száma csökkent); a felsőoktatás iránti társadalmi igény (a hallgatók aránya vonatkozó korcsoportban) még mindig igen erős. A szerzők a felsőoktatás fejlesztésének innovatív stratégiáit ajánlják a további demográfiai csökkenés idejére.

KULCSSZAVAK: FELSŐOKTATÁSI POLITIKA, OKTATÁSDEMOGRAFIA, EXPANZIÓ, FELSŐOKTATÁSI STRATÉGIA

FELNŐTTKÉPZÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

FARKAS ÉVA – EGYETEMI DOCENS, SZTE JGYPK

A felnőttképzési törvény alapján felnőttképzésen az iskolarendszeren kívüli szakmai, nyelvi és általános képzéseket értjük, ami a felsőoktatás tekintetében egy meglehetősen szűk értelmezési keretet ad, amelybe a felsőoktatási intézmények – jellemzően továbbképzési intézetei – által folytatott OKJ-s, vállalati, nyelvi, informatikai képzések tartoznak. Tágabb értelemben a felnőttképzéshez sorolható minden olyan képzés, amit felnőtt hallgató (a felsőoktatási intézménnyel hallgatói jogviszonyban) vesz igénybe. Ide sorolhatjuk a részidős első diplomás képzést, a szakirányú továbbképzést, az újabb diplomás képzéseket.

A 2000-es évektől kezdődően mindkét szintér egyre erőteljesebben volt jelen a felsőoktatási intézmények életében. A 2011. évi felsőoktatási és a 2013. évi felnőttképzési törvény

azonban új szabályozást hozott mindkét területen. Az új regulák alapján a felsőoktatási felnőttképzés 2000-es évek elején elindult expanziója mára jelentősen visszaesett.

A hatályos jogi szabályozás alapján a „két típusú” felsőoktatási felnőttképzés külön értelmezést és vizsgálatot igényel, ezért tanulmányomban is megkülönböztetve elemzem a címben megjelölt téma szűkebb és tágabb kontextusát.

KULCSSZAVAK: FELŐOKTATÁS, FELNŐTTKÉPZÉS, FELNŐTT HALLGATÓ, RÉSZIDŐS KÉPZÉS, ISKOLARENDSZEREN KÍVÜLI KÉPZÉS

A TÖMEGESEDÉS ÉS A HAZAI INTÉZMÉNYI MENEDZSMENT SZABÓ TIBOR – FŐTITKÁR, EGYETEMI ADJUNKTUS, BME

A tanulmány azt vizsgálja, hogy Magyarországon az állami egyetemekre hogyan hatott a tömegesedés, milyen megfontolások alapján és mi változott a finanszírozásban, valamint a menedzsmentben. A vizsgálatok azt mutatják, hogy az elvetélt piacosítási kísérletek után a honi állami felsőoktatás lassan visszatér a „piaci szocializmus” elveihez és gyakorlatához. A bürokratikus koordináció erősödése okának hátterében elsősorban a piacgazdaság eszményének (felsőoktatási) tagadása áll, ezzel együtt egyértelmű, hogy a szereplők mindegyike sokkal alkalmasabb az egyszerűbb, tekintélyelvű menedzsment-elvek és technikák alkalmazására és elfogadására, mint a bonyolult, kifinomult – elsősorban a profitorientált szervezeteknél alkalmazott – módszerekre. A cikk bemutatja, hogy a félig hivatalként, félig egyesületként működő egyetemet még „hivatalibbá” tévő modell jellegzetes képviselője a kancellár. A kancellári rendszer bevezetésével ugyanakkor új hatékonysági problémák keletkeznek.

KULCSSZAVAK: FELŐOKTATÁS, TÖMEGESEDÉS, FINANSZÍROZÁS ÉS MENEDZSMENT, KANCELLÁR, PIACI SZOCIALIZMUS

The Expansion of Higher Education

ISTVÁN POLÓNYI: OLD AND NEW EXPANSION OF HIGHER EDUCATION

The Study first looks at the reasons for the existence of mass higher education in the mid- twentieth century: economic and demographic reasons, the development of a post-industrial economy, democratization, the Sputnik 'shock', sociological reasons and ones related to political science.

Next, the author examines what has changed these in the 21st century – slight alterations in economic approach, notable changes in demographic processes occurring in the developed world, a lessening of the traditional immersion base had by higher education. In contrast, the developing world is continuing to increase the numbers of the relevant age population taking up higher education; and there is a growing demand for higher education and increased mobility for students in higher education. Also, higher education in the developed world has become more commercialized and diversified.

Higher education sociological drivers remain unchanged. Members of the expanded middle class ensure reproduction of the social situation in which their children go on to higher education, which phenomena maintains the expansion of higher education.

In addition, institutional factors are operative here. Higher education institutions are self-motion systems – which is an essential factor when it comes to continuing expansion.

The expenses, however, are not keeping pace with this growth in the number of students going into higher education – while public resources are stagnating, funds solely coming from individual contributions are (slowly) increasing.

KEY WORDS: HIGHER EDUCATION, DEMOGRAPHIC, MASSIFICATION, SOCIOLOGY, FUNDING

ILDIKÓ HRUBOS: EXPANSION – WITHOUT BORDERS

The expansion of higher education is not stopping in the second decade of the 21st century; indeed, it isn't even slowing down – it is occurring in new areas, too. First of all, it is literally spreading into other places: the co-called emerging countries (BRICS), also the Mediterranean Arabic region, and some Sub-Saharan African countries, which are accelerating their development projects with great determination. Developed countries are entering the phase of expansion beyond massification, that is, experiencing a transition from elite to mass to, now, a universal system. All of this is materializing itself via the gaining of ground by new training areas and formats: programs which do not provide degrees, specialized further education, re-entry into education at non-typical ages, education while working, or the acquirement of a second, third etc. degree or profession. The great question is: which institutions will undertake this task and which will show themselves as

competitive here (cooperation with industry, training programs occurring entirely within an industrial environment, e-learning, open online programs, the “collapsing” of the walls of higher education institutions – which has been predicted several times)?

KEY WORDS: UNIVERSAL HIGHER EDUCATION, EMERGING COUNTRIES, OPEN ACCESS ONLINE PROGRAMS, RESEARCH UNIVERSITIES, MASS UNIVERSITIES

PÉTER TIBOR NAGY: THE CENTURY OF THE MASSIFICATION OF HUNGARIAN HIGHER EDUCATION

This study looks at the quantitative increase in the number of Hungarian higher education students from the late 1800s until the end of 20th century. The first part of the study covers outlined methodological problems and possibilities; after this, the author analyzes the reasons for the increase and, also, for reductions (women entering higher education, the numerus clausus, the school structure, tertiary sector workers’ children’s requirements, postponing the time of higher education graduation, the level reached via college attendance).

KEY WORDS: STUDENT POPULATION GROWTH, CAUSES OF GROWTH AND GROWTH DEFICIENCY, NUMERUS CLAUSUS, WOMEN ENTERING HIGHER EDUCATION, COLLEGE AND UNIVERSITY LEVEL

TAMAS HÍVES, TAMAS KOZMA: THE END OF EXPANSION?

Higher education expansion is one of the most hotly-debated policy questions in Hungary today. According to the government, the higher education system has to shrink because of the present and up-and-coming demographic wave crest; and if the system shrinks (according to the universities) standards for access will have to be raised so to avoid mass higher education in the future. The authors of the present paper argue that a) the debating parties are using the concept ‘expansion’ with various meanings, and cannot therefore entirely understand each other; b) according to present data, demographics are not yet influencing the fact of persons’ accessing higher education - the number of full time applications is still rising (while figures for part-time applicants show a decline), and social demand for higher education access and studies (applicant percentage for the relevant age group) is still intense. Innovative strategies are then recommended relating to higher education developments to thereby save the system and its institutions in an age of further demographic decline.

KEY WORDS: POLICY OF HIGHER EDUCATION, EXPANSION, DEMOGRAPHICS OF SCHOOLING, STRATEGIES FOR HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

ÉVA FARKAS: ADULT TRAINING IN HIGHER EDUCATION

According to the Act on Adult Education, higher education is to be interpreted as general, language or vocational education conducted outside the school system, which, at this level, provides a somewhat narrow scope of action, since higher educational institutions – mainly via their institutions that provide further training – conduct training courses listed in the national qualifications register as well as corporate, language and information technology courses. In a wider sense, all types of training course may be classified as adult educational courses, which adult students, who have a legal relationship and legal ties with such institutions, attend in most cases on a part-time basis. Such types of course are part-time courses for a first degree, while there are special further training courses and various other courses for other sorts of degree.

As of the 2000s, both of these training areas have been ever more dominantly present in higher educational institutions. The Act on National Higher Education of 2011 and the Act on Adult Education of 2013, however, brought new regulations into both areas. As a result of these new regulations, the expansion in adult training at higher educational institutions that had begun at the beginning of the 2000s has seen a significant decline in recent years.

On the basis of existing legal regulations, the “dual type” adult training in higher education requires separate interpretations and, also, testing. In my study, I shall examine the features and tendencies had by this “dual type” of adult training within higher education.

KEY WORDS: HIGHER EDUCATION, ADULT TRAINING, ADULT STUDENT, PART-TIME EDUCATION, EDUCATION AND TRAINING OUTSIDE THE SCHOOL SYSTEM

TIBOR SZABÓ: MASSIFICATION AND INSTITUTIONAL MANAGEMENT IN HUNGARIAN HIGHER EDUCATION

This article examines how massification has affected state universities in Hungary, which has led to changes in both funding and management. Studies show that after the (now apparently dead) attempts to make moves towards market principles, Hungarian state-funded higher education is slowly moving back to the principles and practices of ‘market socialism’; and the primary reason behind the strengthening of bureaucratic coordination is negation of the idea of the market economy regarding higher education. Furthermore, it is clear that all affected parties are better able to manoeuvre via both application and acceptance of simpler, top-down management principles and techniques than if they had to utilise the more complex and sophisticated ones that are being applied in relation to profit-oriented organizations. This article shows that the distinctive representative of a model making a university - which operates partly as an office, partly as an association - more bureaucratic is the figure of the chancellor. However, new efficiency-related problems have arisen with the introduction of the chancellor system.

KEY WORDS: HIGHER EDUCATION, MASSIFICATION, FUNDING AND MANAGEMENT, CHANCELLOR, MARKET SOCIALISM

EDDIGI SZÁMAINK

1992/1 | Iskola és egyház
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

1992/2 | Pénz – piac – iskola
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1993/1 | Munkanélküliség és oktatás
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1993/2 | Kisebbségek
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1993/3 | Felsőoktatás
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS

1993/4 | Pedagógusok
SZERKESZTŐ: SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

1994/1 | Mérleg, 1990–1994
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1994/2 | Vezetők
SZERKESZTŐ: DRAHOS PÉTER & GÁL FERENC

1994/3 | Tanterv
SZERKESZTŐ: SZEKENYI PÉTER

1994/4 | Tankönyv
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

1995/1 | Önkormányzatok
SZERKESZTŐ: HALÁSZ GÁBOR & NAGY MÁRIA

1995/2 | Ifjúság
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN

1995/3 | Vizsgák
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

1995/4 | Elit
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY

1996/1 | Szakképzés
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1996/2 | Iskolaszervezet
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

1996/3 | Nők
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1996/4 | Európa
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & SZIGETI MIKLÓS GÁBOR

1997/1 | Hátrányos helyzet
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1997/2 | Iskolán kívüli képzés
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA

1997/3 | Régiók
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA

1997/4 | Internet
SZERKESZTŐ: CZEIZER ZOLTÁN

1998/1 | Mérlegen
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

1998/2 | Mentálhigiéne
SZERKESZTŐ: PAKSI BORBÁLA

1998/3 | Pályaválasztás
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

1998/4 | Nat
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS

1999/1 | Felnőttoktatás
SZERKESZTŐ: HINZEN, HERIBERT

1999/2 | Cigányok
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

1999/3 | Minőség
SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSÚZSANNA

1999/4 | Agresszió
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN & LISKÓ ILONA

2000/1 | Felsőoktatás, tömegoktatás
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN

2000/2 | Kisebbségek Közép-Európában
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & RADÁCSI IMRE

2000/3 | Tankönyv
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC

2000/4 | Nyelvtudás, nyelvoktatás
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA

2001/1 | Oktatás – politika – kutatás
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

2001/2 | Fogyatékos fiatalok
SZERKESZTŐ: ILLYÉS SÁNDOR

2001/3 | Értékek
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

2001/4 | Ezredforduló
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

2002/1 | Mérlegen, 1990–2002
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

2002/2 | Diplomások
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2002/3 | Család
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER

2002/4 | Taneszközpolitika
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC

2003/1 | Felsőoktatási reformok
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN

2003/2 | Felvételi
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

2003/3 | e-Learning
SZERKESZTŐ: TÖRÖK BALÁZS

2003/4 | Európai Unió
SZERKESZTŐ: BAJJOMI IVÁN

2004/1 | Alternatív oktatás
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA & TOMASZ GÁBOR

| | |
|---|--|
| 2004/2 Műveltség SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA | 2009/2 Tehetség SZERKESZTŐ: BALOGH LÁSZLÓ |
| 2004/3 Pedagógusképzés SZERKESZTŐ: NAGY MÁRIA | 2009/3 A „bolognai tanárképzés” SZERKESZTŐ: PUKÁNSZKY BÉLA |
| 2004/4 Politikai szocializáció SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY | 2009/4 Rendszerváltás és oktatáspolitikai, 1989–2009 SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA |
| 2005/1 Budapest SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR | 2010/1 Mérleg, 2006–2010 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS |
| 2005/2 Hallgatói mobilitás SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ | 2010/2 Fiatalok SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ & SZEMERSZKI MARIANNA |
| 2005/3 Egyházak és oktatás SZERKESZTŐ: PUSZTAI GABRIELLA & RÉBAY MAGDOLNA | 2010/3 Felsőoktatás és foglalkoztathatóság SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ |
| 2005/4 Óvodák SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN & TÖRÖK BALÁZS | 2010/4 Oktatás és politika SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN |
| 2006/1 Mérleg, 2002–2006 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & LISKÓ ILONA | 2011/1 Ideológiák SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA |
| 2006/2 Képzés és munkaerőpiac SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN & GYÖRGYI ZOLTÁN | 2011/2 Külföldiek SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN |
| 2006/3 Ötvenhat SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & SÁSKA GÉZA | 2011/3 Átalakuló szakmák SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ |
| 2006/4 Változó egyetem SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ | 2011/4 Menedzserizmus SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & VEROSZTA ZSUZSANNA |
| 2007/1 Előítéletek SZERKESZTŐ: ERŐS FERENC | 2012/1 Magyar kisebbségek az oktatásban SZERKESZTŐ: PAPP Z. ATTILA |
| 2007/2 Ekvivalenciától a kompetenciáig SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN | 2012/2 Látszat és való SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER |
| 2007/3 Felsőoktatók SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR | 2012/3 Értékelés és politika SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ |
| 2007/4 Társadalmi nemek SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN & KÉRI KATALIN | 2012/4 Tantárgyak és társadalom SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR |
| 2008/1 Minőségügy a felsőoktatásban SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN | 2013/1 Centralizáció, decentralizáció, demokrácia SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA |
| 2008/2 Informális tanulás SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA | 2013/2 Egészség és oktatás SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN |
| 2008/3 Veszélyes iskola SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA | 2013/3 Tudáelosztás, tudásmonopóliumok SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ |
| 2008/4 Támogató programok SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN | 2013/4 Iskolázottság SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR |
| 2009/1 Felsőoktatás és tudámpolitika SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & POLÓNYI ISTVÁN | 2014/1 Mérleg, 2010–2014 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS |

