

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA | SZOCIOLÓGIA | ÖKONÓMIA | HISTÓRIA | PSZICHOLÓGIA | POLITOLÓGIA

HUSZONÖTÖDIK ÉVFOLYAM, HARMADIK SZÁM

SZAKKOLLÉGIUMOK ÉS ELITKÉPZÉS

Tehetséggondozás a
felsőoktatásban | 311 | FORRAY R. KATALIN

Tandíjmentesség,
ösztöndíj és felekezet | 318 | KARÁDY VIKTOR

A Rajk-modell: egy pedagógiai
kísérlet és tapasztalatai | 332 | CHIKÁN ATTILA –
ILYÉS MÁRTON

Rendszerszerű pályák | 348 | GALÁNTAI LÁSZLÓ

Reziliens hallgatók és
szakkollégiumi felvételi szelekció | 359 | CEGLÉDI TÍMEA – TÓBI ISTVÁN –
HARSÁNYI SZABOLCS GERGŐ

Felekezeti szakkollégiumok | 372 | KARDOS KATALIN

Tudományos diákkörök | 384 | CZIRÁKI SZABINA – SZENDRŐ PÉTER

Oktatói és hallgatói támogatások a csíkszeredai
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen | 395 | MANDEL KINGA

25

2016
ŐSZ



EDUCATIO®

INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK

HUSZONÖTÖDIK ÉVFOLYAM HARMADIK SZÁM | 2016/ŐSZ | MEGJELNIK NEGYEDÉVENKÉNT

Alapító főszerkesztő: KOZMA TAMÁS

Főszerkesztő: FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E szám tanulmányait szerkesztette:
FORRAY R. KATALIN

Lektorálta: HUNYADY GÖRGY ÉS BAJOMI IVÁN

Szerkesztőbizottság:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (VALÓSÁG),
CSÁKÓ MIHÁLY (ELNÖK), 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 (VALÓSÁG)

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.

AZ EDUCATIO FOLYÓIRAT MEGJELENÉSÉT A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA TÁMOGATJA.
A TANULMÁNYOK BIBLIOGRÁFIAI ADATAI A MAGYAR TUDOMÁNYOS MŰVEK TÁRÁBAN RÖGZÍTÉSRE KERÜLNEK.

A FOLYÓIRAT SZAKÉRTŐI LEKTORÁLÁSI FOLYAMATOT KÖVETŐEN JELENIK MEG, AMELYBEN LEGALÁBB EGY KÜLSŐ ÉS
EGY BELSŐ LEKTOR VESZ RÉSZT. A TANULMÁNYOKAT LEGALÁBB KÉT LEKTOR VÉLEMÉNYEZI, AKIK MINDEN ESETBEN
TUDOMÁNYOSAN MINŐSÍTETT KUTATÓK, AKADÉMIAI DOKTOROK. A SZERZŐK NEVE A LEKTOROK SZÁMÁRA ISMERT.

CONTENT IS REVIEWED BY INTERNAL OR EXTERNAL REVIEWERS, AND THE AUTHOR'S IDENTITY MAY OR MAY NOT
BE KNOWN TO THE REVIEWER. A PEER-REVIEW PROCESS EMPLOYING AT LEAST TWO REVIEWERS WITH SCHOLARLY
AFFILIATION IS PREFERRED.

© OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET, 2016.

MINDEN JOG FENNTARTVA.

ISSN 1216-3384

FELELŐS KIADÓ: AZ OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET FŐIGAZGATÓJA

TIPOGRÁFIA: SALT COMMUNICATIONS KFT.

TÖRDELÉS, NYOMDAI ELŐKÉSZÍTÉS: PATTANTYUS GERGELY

NYOMDAI MUNKÁK: KOMÁROMI NYOMDA ÉS KIADÓ KFT.

E szám tanulmányainak szerzői

HUNYADI GYÖRGY – *akadémikus, ELTE PPK* | FORRAY R. KATALIN – *professor emerita, Pécsi Tudományegyetem* | KARÁDY VIKTOR – *egyetemi tanár, CEU* | CHIKÁN ATTILA – *akadémikus, egyetemi tanár, Budapesti Corvinus Egyetem* | ILYÉS MÁRTON – *Rajk Szakkollégium* | GALÁNTAI LÁSZLÓ – *doktorjelölt, Pécsi Tudományegyetem OTDI* | Ceglédi Tímea – *doktorjelölt, Debreceni Egyetem, CHERD* | Tóbi István – *PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem* | HARSÁNYI SZABOLCS GERGŐ – *egyetemi adjunktus, Szegedi Tudományegyetem* | KARDOS KATALIN – *doktorjelölt, Debreceni Egyetem* | CZIRÁKI SZABINA – *titkárságvezető, PhD-hallgató, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, OTDT* | SZENDRŐ PÉTER – *egyetemi tanár, Szent István Egyetem* | MANDEL KINGA – *egyetemi adjunktus, ELTE PPK FTI* | N. TÓTH ÁGNES – *egyetemi docens, Nyugat-Magyarországi Egyetem SEK* | SIMON KATALIN – *egyetemi docens, Nyugat-Magyarországi Egyetem SEK* | TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA – *doktorjelölt, Debreceni Egyetem* | MARKOS VALÉRIA – *PhD-hallgató, Debreceni Egyetem* | NYILAS ORSOLYA – *PhD-hallgató, Debreceni Egyetem* | BAJOMI IVÁN – *szociológus, ELTE TáTK* | BÜKKI ESZTER – *PhD-hallgató, ELTE PPK* | SMID DÁVID – *PhD-hallgató, ELTE PPK* | HORVÁTH LÁSZLÓ – *PhD-hallgató, ELTE PPK*

(a tartalommutató folytatása)

411 | VALÓSÁG

Vajdasági magyar fiatalok véleménye a magyarországi továbbtanulásról

423 | KUTATÁS KÖZBEN

A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők
(SIMON KATALIN – N. TÓTH ÁGNES)

Művészeti témájú bölcsész hallgatói dolgozatok a debreceni egyetemen 1914–1949
(TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA)

Közösségi szolgálat vagy önkéntesség? (MARKOS VALÉRIA)

Hátrányos helyzetű társadalmi csoportok és a felnőttképzés: esély az integrációra
(NYILAS ORSOLYA)

459 | SZEMLE

Társadalmi nyitás és továbbélő egyenlőtlenségek a francia felsőoktatásban (BAJOMI IVÁN)

Új kérdések, irányok és módszertani megfontolások az elitképzés szociológiai vizsgálatában
(BÜKKI ESZTER)

Globális-lokális pillanatfelvétel az elitoktatásról (SMID DÁVID)

Tehetséggondozás Közép- és Észak-Európa felsőoktatásában (HORVÁTH LÁSZLÓ)

473 | 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 egyikét 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.

Tehetséggondozás a felsőoktatásban

Ha bármelyik oktatási intézménytípus – alapiskola, középiskola, felsőoktatási intézmény – hallgatóságának változásait történetileg vizsgáljuk, akkor nyilvánvalóvá válik a tömegesedés jelensége. Persze az egyes iskolatípusok tömegesedéséről sok évszázados folyamatként nem gondolkodhatunk, ám Jánossy (1966) klasszikusnak számító logisztikus görbéjét alkalmazva az iskolázási folyamatokra még ez sem olyan elképzelhetetlen. A szerző „önkiterjesztésnek” nevezi azt a törvényszerűséget, amelynek alapfeltétele a növekedés. Ha átfogóbb folyamatokról szól is, mint az iskolázás, erre is érvényes, hogy a terjedés központi ereje az akkumuláció. Bármely vizsgált népesség iskolázottsági szintje egy kezdeti emelkedő szakasz után a stagnálás állapotába jut, majd egy újabb szakaszban a népesség nagyobb számban éri el a következő szakaszt, amelynek tömegesedése is megindul. A logisztikus görbét az 1970-es évek óta alkalmazzák az oktatási expanzió leírására, értelmezésére (Kozma 2006).

Alapvető kérdés, mi indítja el és mi tartja fenn a növekedést. Az azonban aligha kétséges, hogy az iskolázottság (és az azt igazoló bizonyítványok) olyan fontos társadalmi objektum, amelynek birtokában az egyén további javakhoz juthat, nem utolsósorban kedvezőbb társadalmi pozíciókhoz. Így azok a családok, amelyek saját példájukon már ismerik ezt a törvényszerűséget, gyermekeiket törekednek hasonló vagy magasabb iskolázási-műveltségi szintre juttatni. Másfelől azonban nem csupán az egyén számára lehet fontos ez a folyamat, hanem a többség, ezeknek a pozícióknak a mindenkori birtokosai – de legalábbis a folyamatért felelősök – felismerhetik, hogy számbeli gyarapodásuk pozícióik megerősödésével járhat.

Az iskolázottság terjedése

Az iskolázottság magyar adatain is jól nyomon követhető ez a folyamat. A 19. század utolsó harmadában kötelezővé tett népiskolázás csak évtizedek múlva lett teljes körű, azaz a kezdeti idők városi iskolái mellett a falvak, tanyák gyermekeit is beiskolázták. Ugyanakkor természetesen elkezdődött a továbbvezető iskolai szintek terjedése is. A középfokú iskolázás területén a gimnáziumot érte el legkésőbb ez a hullám, s a késéshez hozzájárult a világháború előtti évek hivatalos antiszemitizmusa is. A hazai zsidóság – mint Karády Viktor (1997) és Nagy Péter Tibor (2000) elemzése alapján számszerűen is meggyőződhetünk róla – polgári csoportjai értelemszerűen hamarabb foglalták el helyüket a felső-

oktatásba vezető iskolatípusokban – elsősorban a gimnáziumban –, következképpen a felsőoktatásban is, mint a lakosság falvakban élő gyermekei. Az iskolázási trendeknek ez a jellegzetessége adatszűrűen is nyomon követhető. (A folyóirat e számának tanulmányai erről informálni fognak.)

A 19. század második felétől jelenik meg hangsúlyosan az a gondolat, hogy a társadalmi javakból, nem utolsó sorban az iskolázásból, rendszeresen kiszorulnak a társadalom jelentős dolgozó rétegei. (A Karl Marx műveiből, mindenekelőtt a Kommunista Kiáltványból ismert követelések, majd Friedrich Engels művei is az egyenlőtlenség megszüntetését fogalmazzák meg.) Ennek a századnak a végétől alakulnak sorra azok a szerveződések, amelyek a társadalmi egyenlőség megteremtését vagy növekedését tűzik ki célul. A Társadalmunk és középiskolája című kötet (*Forray 1988*) meglehetősen részletesen áttekinti azt az irodalmat, amely a 20. század elejétől hátrányos helyzetűnek tekinthető, az iskolázásig, különösen a felsőbb iskolai fokozatokig el nem jutó gyermekek helyzetéről szól.

Nálunk is egyre növekedett a társadalmi érdeklődés az iskolázásból, a társadalmi esélyek növekedéséből kimaradó szegénység helyzetének javítása iránt. A falusi étellel foglalkozó értelmiségiek szociografikus írásokban számoltak be a sokszor elretentő nyomorról és kilátástalanságról, amely egyszerűen lehetetlenné, elképzelhetetlenné tette a magasabb iskolázási szintekre, magasabb társadalmi osztályokba történő belépést.

A népi kollégium szerveződése

A tehetségnek és a tehetséggondozásnak ez a felfogása és gyakorlata elsősorban a két világháború közötti népi gyökerű eszmerendszerekben, szociográfiában, irodalomban kapott hangsúlyt. Papp (2012) alapos elemzésben mutatja be a magyar népi irodalmat „a kommunistáktól a fajvédőkhöz”, amely a vesztes első világháború utáni évektől a harmincas évek végéig kiváló, bár egyes esetekben tartalmilag vitatható művek sorát jelentette meg. A népi írók széles körű, a bal- és a jobboldalon egyaránt elhelyezkedő „mozgalma” jelezte, hogy megnövekedett a szociális érdeklődés, s ez sokasodó empirikus vizsgálatokban, falu- és városkutatásban, színvonalas szociográfiai munkákban összegeződött. Ma könnyedén soroljuk be ezeket az elkötelezettségeket a korai népi demokratikus gondolkodás keretei közé, ám a korban ez egyáltalán nem egyértelmű (*Jankovics 1940*). Az elemzések, különösen ezek elméleti keretei és gyakorlati következtetései gyakran „fajvédő” jellegűek voltak, mivel sokszor éppen az erősebben polgárosult zsidóság ellenében fejtettek ki érveket, követeltek gyakorlati lépéseket a „valóban magyar” parasztság érdekeinek védelmében.

A népi kollégium – és a Bolyai, majd Győrffy Kollégium (1940–42) – sok szempontból eltér híres elődjétől, az Eötvös Kollégiumtól, amelyet (francia mintára) a kiválóak nevelése, az elitképzés érdekében még a 19. században (1895) alapítottak. Bár az Eötvös Kollégiumban tag lehetett mindenki származásától, társadalmi háttérétől függetlenül – ez a meritokrácia alapja –, de közvetlen társadalmpolitikai célja nem volt. Társadalmi szerepe természetesen annál inkább, hiszen a tudomány nagyjait adta a magyar társadalomnak és a világnak, akiknek egyúttal – természetesen – a társadalmi pozíciójuk is magas volt vagy lett. Annyiban azonban mintának tekinthetjük – és mintának is tekintették az érintettek –, hogy az egyetemen belül a pályázók és a kiválasztottak külön „gondozására” szerveződött.

A népi kollégium határozott társadalompolitikai célokat képviselt mind bázisa, célcsoportja, mind módszerei tekintetében. Értelemszerűen nem lehetett mentes az indoktrinációtól, hiszen szegényparaszt gyerekekből rövid idő alatt városi értelmiségi elitet akart nevelni. Az átnevelés nemcsak az öntudatot érintette, hanem az identitás egészét is át kellett hatnia ahhoz, hogy sikeres legyen. Az Eötvös Kollégium elit-tudata a tudomány magas szintű művelésére alapozódott, a népi kollégiumban a tárgyi-szakmai tudás mellett a kiválasztottaknak a társadalom elitjébe emelése külön hajtóerőt képviselt.

A minta természetesen nem az Eötvös Kollégium volt, hanem a református kollégiumok (pl. Sárospatak). A mozgalom alapja a Bolyai Kollégiumként szerveződött, majd a Győrffy Kollégium nevet felvevő intézmény lett. Ennek etnográfus névadója saját egyetemi munkahelyén kezdte el a népi származású egyetemisták külön oktatását, képzését, műveltségbeli hiányosságai pótlását, a társadalmi változásokért való küzdelem gyakorlását (Papp István 2005). A háború végével megszűnt, majd újjáalakított Győrffy Kollégium és a Petőfi Sándor nevet viselő, rövid életű, de hasonló célú kollégium összeszervezésével alakult meg a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NÉKOSZ) 1946-ban. Aligha kétséges, hogy az erősödő és a politikai hatalom megragadására felkészült kommunista pártnak – Rajk László későbbi kivégzésében egyik vádpont ez volt – nagy szerepe volt ebben a folyamatban. Néhány év alatt ugyanis a NÉKOSZ már közel 160 intézménnyel, 10 ezer középiskolással és egyetemi-főiskolai hallgatóval működött szerte az országban. 1949-ben az MDP szüntette meg a népi kollégiumokat, megalakulásuk harmadik évfordulóján (Papp 2001; 2002).

Ma a NÉKOSZ megítélése korántsem egyértelmű. A Szovjetuniónak, Sztálinnak Jugoszlávia ellen fordulója volt megszüntetésének közvetlen előzménye, majd Rajk Lászlónak, a NÉKOSZ legismertebb alapítójának elítélése és kivégzése előtti hangulatkeltés adta meg a közvetlen kiváltó okot. A mozgalom a maga átfogó céljaival és e célok elérését támogató tevékenységeivel, mondhatjuk, „fiatalos” volt, ám mai értékrendünkbe csak kevésbé illeszthető. Életre hívásának deklarált célja az volt, hogy a hatalomban – és a szélesebb továbbtanulási lehetőségekben – korábban nem részesülő fiatal tömegeket a közösség erejével tanítsa meg a hatalom gyakorlására. Kiválasztottaknak a politikai hatalom megragadására való felkészítését ma nyilvánvalóan nem tarthatjuk a felsőoktatási curriculum direkt céljának, a rejtett célt – egy új (szovjetbarát) politikai elit kinevelését – nyilvánvalóan elutasítjuk.

Göncz Árpád a NÉKOSZ-ról szóló emlékkötet (Svéd 1994) bevezetőjében pontosan leírja helyzetüket: „A Parasztfőiskolások Közössége, a Bolyai-, majd a Győrffy-kollégium a földreformot – és azzal együtt a kulturális előjogok felszámolását – követelő, több forrásból eredeztethető, de követelései jellegét tekintve paraszt-radikális és jobbára baloldali ihletésű mozgalmak terméke. Mint ilyen, jelzésértékű: a társadalmi szeizmográf egyik első, rengést ígérő kimozdulása. A félszáznyi – kezdetben ideológiailag korántsem egységes – kollégista maga teremti meg a létfeltételéért folytatott harc körülményei közt kollégiumi életének kereteit. Ebben az összetartozás tudata, az összefogás parancsa vezeti őket. Többféle hazai hagyományból, pl. a népi és a munkásmozgalom tapasztalataiból merítenek főleg a protestáns kollégiumok. Demokratikus közösségi önkormányzatukat a helyzetük diktálta szolidaritásra alapozzák. Nem csoda, ha a kollégium szövetségeseket keres, s hamarosan kapcsolatot épít ki a népi írókkal, a munkásmozgalommal. S a háború idején bekapcsolódik a nácizmus elleni küzdelembe, a német megszállás után az aktív ellenállásba. 1945-ben a kollégium tagjaiból kerülnek ki a teljhatalmú földosztó bizto-

sok, akik – szinte azt mondanám –, erre a szerepre készültek, hiszen a földbirtokreform kérdése akkor már évek óta szerepelt stúdiumaik középpontjában. 1945-ben megnyílt a nép előtt az iskola, de nem jött létre magától a tanulás tényleges lehetősége – főleg az iskolaközpontoktól távol élő paraszt- és munkásfiatalok számára.”

Pataki Ferenc, a népi kollégiumi mozgalom egyik szervezőjeként így írt a szakkollégiumokról (2010): „Az elmúlt évtizedekben a szakkollégiumi mozgalom újjászerveződése nyomán – főként kezdetben – kísérletek történtek arra, hogy a népi kollégiumok pedagógiai és társadalmi-közéleti tapasztalatait felelevenítsék. Ebben – mint arra a neve is utal – kezdeményező szerepet játszott a Rajk László Közgazdász Szakkollégium. Persze a mai szakkollégiumok életében mindinkább elhalványul a népi kollégiumok hagyománya, sőt, politikai orientációjuk gyakran egyenesen kritikus elutasítás és tagadás tárgya lesz. A Rajk Kollégium kezdeti időszakára azonban ez még kevésbé volt jellemző. Midőn ez a kollégium 1978-ban megalapításának 10. évfordulóját ünnepelte, kérdőíven megkérdezte volt diákjait, mely vonások jellemzik az »igazi kollégistát«, a válasz alapvetően az »igazi népi kollégista« jellemvonásait hordozta.”

A szakkollégiumok

A felszámolt népi kollégiumi mozgalmat még a hatvanas évek elején megpróbálták új formákban életre hívni, ám a munkások számára szervezett különböző egyetemi felkészítő kollégiumok nem tudtak sikert hozni. Pedig a feladat – lényegében napjainkig – változatlan: hogyan lehetséges az „iskolatávoli” társadalmi csoportok tehetséges gyermekeit a felsőoktatásig, a sikeres diplomáig eljuttatni (vö. például *Hrubos 2012; Polonyi 2008; Barakonyi 2014*) Hogy hogyan lehet a kimaradók és leszakadók csoportjait megtartani, ma, a felsőoktatás tömegesedésének időszakában legalább olyan nagy kérdés, mint volt korábban.

Először komolyan 1968-ban – az időpont különösen jelentős, hiszen Európa-szerte diákmozgalmak alakultak – az MSZMP és a KISZ vezetőségének közös ülésén vitatták meg a javaslatot, hogy a vidékről származó tehetséges fiatalok számára szervezni kellene erre alkalmas tehetségtámogató kollégiumot. Szabó Kálmán, a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem rektora – aki a NÉKOSZ-ban politikai vezető szerepet játszott, s később is fontos funkciói voltak az MDP-ben, majd az MSzMP-ben – támogatta ezt a javaslatot. Így született meg „szakkollégium” néven az új intézmény, amely tiszteletadás-ként Rajk László nevét kapta, hiszen ő a népi kollégiumi mozgalom elkötelezett támogatója volt. A szakkollégium 1970-ben Chikán Attila vezetésével alakult meg. (Szerzőtársával írott tanulmányát e számunkban közöljük.)

1977-ben Kéri László egy jogász szakkollégium szervezését kezdeményezte, amely 1983-ban Jogász Szakkollégium néven alakult meg, majd 1985-ben, Stumpf István igazgatóságának idején felvette Bibó István nevét. A Bibó Szakkollégium diákjainak pályafutása figyelemre méltó, amely rámutat e szervezeti forma akkori lehetőségeire: az Orbán Viktor vezette kormány számos tagja – a kormányfővel együtt –, a politikai, a szakmai és a gazdasági élet sok vezetője dolgozott, tanult ebben a szakkollégiumban. A szervezeti élet, a szokásos egyetemnél magasabb szintű képzés, a kapcsolatrendszer, a kiválasztottság tudata bizonyára hozzájárult a szakkollégium sikerességéhez.

Vajon mennyiben tekinthetők a szakkollégiumok a korábbi tehetséggondozó, kollégiumi mozgalmak örökösének? A már idézett Pataki Ferenc erről így vélekedik: „A Rajk-

kollégiumot leszámítva, az újabb, a 80-as években kibontakozó szakkollégiumi mozgalom minden tekintetben kívül esik a népi kollégiumok eszmekörén és históriáján, csupán a kollégiumi gondolat elvont eszméje kapcsolja őket össze. A Rajk-kollégium csírája viszont mélyen be van ágyazva a népi kollégiumok történetébe” (Pataki 2005: 496). Míg a népi kollégiumi mozgalomban személyesen részt vevő szociálpszichológus elutasítja a szellemi rokonságot, a nálánál jóval fiatalabb elemző, Papp (2008) sokkal megengedőbben fogalmaz, határozott közösséget feltételez a múlttal.

Mindenesetre 1976-ban a NÉKOSZ harminc éves jubileuma alkalmából rendezett nagyszabású ünnepek keretében hivatalosan rehabilitálták a mozgalmat, és a Kádár-rendszer saját táborába sorolta tagjait. Ennek ellenére az első szakkollégium megszületése után is évek múltak el, amíg a következő hasonló szervezet létrejött.

Egy évtized után, a nyolcvanas évektől sorra szerveződtek szakkollégiumok az országban. Mozgalommá formálódásuk 1985-ben, a Szakkollégiumok Nyári Találkozója (NYATA) alkalmából Szarvason történt (azóta két évente szervezik különböző helyszíneken a találkozókát). Itt igyekeztek minden olyan kérdést megvitatni, amely akkor az országban megvitatható és megvitatandó volt a környezetvédelemtől a kisebbségek helyzetéig. A találkozó problémáinak listája jelezte, hogy a szakkollégiumok egyre inkább a „másként gondolkodás” terepévé váltak. Ez azonban aligha látszott kívánatosnak és követendőnek a politikai vezetés számára. Ez indokolja, hogy az új működési szabályzat kizárja a politikai szerepvállalást, követelménnyé az öntevékenység, a szakmaiság váltak.

A „szakkollégium” mint fogalom megjelenése Kardos László (2000) szerint egyértelműen a NÉKOSZ-hoz köthető, a NÉKOSZ utóéletéhez tartozik. 1948-ban, amikor a népi kollégiumokat az első politikai támadások érték, döntött úgy a központ, hogy kollégiumi közösségeit szakmák szerint szervezi újjá, demonstrálva a tanulás és a szakma elsajátításának elsőbbségét a politikai ambíciókkal szemben. Ezt a követelményt – úgy látszott – érdemes újra meg újra megfogalmazni, mivel a szervezett csoportokban dolgozó fiatalok mindig érdeklődtek a politikai életben való szerepvállalás, de legalábbis a kritikus állásfoglalás iránt. A rendszerváltás után a NÉKOSZ-ügy fokozatosan elvesztette aktualitását, a mozgalomnak már nincs „köztörténete”. Történtek ugyan újabb kísérletek a népi kollégiumok újjászervezésére, ám végül egyik sem valósult meg.

Az 1980-as években szerveződő szakkollégiumok két évente nyári összejöveteleket szerveznek. (Szarvas, Pápa, Balatonszárszó voltak az első színhelyek). „Az első Nyári Találkozók erősen politikai töltetűek voltak, ellenzéki hangnemben szerveződtek; kiemelkedő céljuk volt az országban fellelhető problémák megvitatása. Az utolsó politizáló NYATA az 1988-as találkozó volt. A szakkollégiumok, mint szellemi műhelyek, elismerően komoly szerepet játszottak az átalakulás folyamatában, ugyanakkor a rendszerváltás után nem kívánnak aktív politikai szerepet vállalni, szervezeti szabályukban rögzítik, hogy intézményi szinten nem fogalmazzak meg politikai véleményt. A rendszerváltás után a magyar társadalom egy-egy problémája köré szerveződtek a Találkozók, valamint kiemelt feladatuk volt a szakkollégiumi mozgalom erősítése és szakkollégiumok feladatának, felsőoktatásban elfoglalt helyének definiálása.” – olvasható a [szakkollégiumokról](#).

„Szakkollégiumi Charta-t” először az 1991-es találkozón fogalmazták meg, amit aztán az évek során pontosítottak. A szakkollégiumi charta elfogadását követően 2003-tól szakkollégiumi közalapítványt hoztak létre. Ezzel a szakkollégiumok finanszírozása az Oktatási Minisztérium alá került. 2009-ben a Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Program elnevezéssel újabb finanszírozási forrás is megjelent. Mindez más kérdéseket is

felvet: hogyan illeszkednek majd a szakkollégiumok a Magyar Génius Programba és a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács koncepciójába?

Kitekintés

A több évtizedes, folyamatos tevékenységek fontos eredménye a szakkollégiumok egyeztető fórumának megalakulása és a szakkollégiumi charta megszületése 2003-ban, amely célokat, működési rendet szabott a szakkollégiumoknak, és amelynek alapján „minősített szakkollégiumok” jöttek létre. Az Interkoll olyan szervezet, amely a gyors ütemben szerveződő szakkollégiumoknak nemcsak a működéséhez fűz ajánlásokat, hanem szervezi a rendszeres találkozókat, megkísérli közös mederbe terelni a szakkollégiumi mozgalmat, ennek érdekében minősíti a pályázókat. 2016-os nyilvántartása szerint 41 minősített szakkollégium működik ma az országban, 19 olyan szakkollégium van, amely ígéretet tett a minősítési eljárásra, további 47 pedig a pontosan meg nem határozott „egyéb” kategóriába kapott besorolást. Ma tehát összesen 107 szakkollégium létezik, amely jelentős szám – a szakkollégiumi mozgalom így több ezer egyetemista és főiskolás fiatalot foglal magában. Demeter (2012) mintaválasztással kérdezte meg szakkollégiumok hallgatóságát, s tanulmányában jól követhető a szakkollégiumok meritési bázisa és tevékenysége.

Az elmúlt években az egyházak is szerveztek szakkollégiumokat a felsőoktatásban tanuló, az adott egyház iránt elkötelezett, főleg cigány, roma hallgatók számára (Forray & Marton 2012). E kérdés visszavezet az írás első szakaszához: olyan felsőoktatási kollégiumok szervezéséhez, amelyek a leszakadó társadalmi rétegekből származók felzárkóztatását tűzik ki célul. Napjainkban a cigányság jeleníti meg leginkább kézzelfoghatóan azt a célcsoportot, amelyet magasabb iskolázottsághoz kellene juttatni beilleszkedésük végett.

A Soros Alapítvány által 1993-ban létrehozott (ma magánalapítványként működő) Romaversitas volt az első olyan vállalkozás, amely egyetemista és főiskolás cigány hallgatóknak adott külön támogatást, részben ösztöndíjat, de – ami talán ennél is fontosabb – a tanulmányaikat kiegészítő magas szintű kurzusokat, nyelvtanulási lehetőséget. (Ennek mintájára alakult 2002-ben a PTE-en a ma is működő Wlisczki Henrik Szakkollégium). A szakkollégiumi támogatást a megnyílt EU-s források bővítették, így ma már az egyháziak mellett számos felsőoktatási intézményben jött létre a cigány és általában hátrányos szociokulturális helyzetű diákokat segítő szakkollégium (Forray 2012).

Kérdés lehet persze, hogyan alakul majd a szakkollégium és a felsőoktatási intézmények együttműködése a jövőben. Része – többé-kevésbé szokványos része – lesz-e a felsőoktatásnak? S ha igen, milyen funkciói alakulnak majd ki? Rendszerré válik-e a hátrányos helyzetből indulók tanulmányi és társadalmi felzárkóztatása? Vagy pedig olyan elitképzés részévé lesz, amely a különösen tehetségeseket és elkötelezetteket magasabb műveltségi szintre juttatja, ahol elsajátíthatják a társadalom vezetőségének technikáit? Vagy a kiválasztott csoportok képzését eredményezi, azokét, akik kiszakadtak társadalmi együtteseikből és nem kívánnak visszatérni hozzájuk, sem pedig kooperálni velük? Vajon az elitképző Eötvös Kollégium a népi kollégiumok mintájának tekinthető, a népi kollégium pedig – persze sok szempontú módosítások nyomán – a szakkollégiumokban folytatódik?

A kérdéseket lehetne folytatni, válaszokat keresni. E hosszú történet végigvezet a huszadik század elejétől napjainkig. A feladat sok szempontból azonos volt; a megoldások pedig segítettek abban, hogy az előző évszázadnál kiegyenlítettebb társadalomban éljünk.

IRODALOM

- BARAKONYI KÁROLY (2014) Felsőoktatási versenyképesség és stratégia. *Educatio*, 23. pp. 555–566.
- DEMETER ENDRE (2012) A szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatási Műhely*, 4, pp. 53–72.
- FORRAY R. KATALIN (1988) *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai, Budapest.
- FORRAY R. KATALIN & MARTON MELINDA (2012) Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, XXII. 7–8, pp. 35–45.
- FORRAY R. KATALIN (2012) The situation of the Roma/Gypsy Communities in Hungary. *HERA*, 2, 2.
- GÖNCZ ÁRPÁD (1994) Gondolatok a NÉKOSZ-ról. In: Svéd László (ed) *Megforgatott világmegforgatók. A magyar népi kollégiumi mozgalom ismeretlen dokumentumai*. Politikatörténeti Alapítvány, Budapest.
- HRUBOS ILDIKÓ (2012) *Elefántcsonttoronyból világitótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Corvinus, Budapest.
- HORDÓSY RITA (2008) A Népi Kollegiumok Országos Szövetsége. In: Gerő Márton (ed) *Kötőjel*. ELTE, TÁTK, Budapest.
- JÁNOSSY FERENC (1966) *A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- JANKOVICS MIKLÓS (1940) *A fővárosi nevelés mai feladatai*. Budapesti Tanítótestület Könyvei, I. kötet, Budapest.
- KARÁDY VIKTOR (1997) *Zsidóság, modernizáció, asszimiláció*. Cserépfalvy, Budapest.
- KARDOS LÁSZLÓ (2000) Amikor a népi kollégiumról vallanom kell. In: Pogány Mária: *A NÉKOSZ utóélete*. Püski, Budapest.
- KOZMA TAMÁS (2006) *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum, Budapest.
- NAGY PÉTER TIBOR (2000) *Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest. p. 320.
- PAPP ISTVÁN (2012) *A magyar népi mozgalom története, 1920–1990*. Jaffa, Budapest.
- PAPP ISTVÁN (2008) *A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig. Népi tehetségek gondozása vagy tudatos elitnevelési kísérlet*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- PAPP ISTVÁN (2001, 2002) A Nékosz legendája és valósága. *Rubicon*, 2001/10, 2002/1).
- PAPP ISTVÁN (2012) Tehetséggondozó intézmények a magyar felsőoktatás történetében. *Felsőoktatási Műhely*, 4, pp. 27–36.
- PATAKI FERENC (2005): *NÉKOSZ-legenda, Osiris*. Budapest.
- PATAKI FERENC (2010) *Együttes élmény – kollektív emlékezet*.
- POLONYI ISTVÁN (2008) *Tömegesedés és esélykiegyenlítés a felsőoktatásban*. Új Pedagógiai Szemle, aug-szept.

HONLAPOK

Szakkollégiumok nyári találkozói (<http://www.szakkoli.hu/oldal/szakkollegiumi-nyari-talalkozo>).

Minősítések (<http://www.szakkoli.hu/oldal/minosito-bizottsag>)

Tandíjmentesség, ösztöndíj és felekezet

Felvételi eredmények a diáktámogatás egyenlőtlenségeiről
a dualista kori középiskolákban

Az iskolai piac mindkét – keresleti és kínálati – oldala rendre olyan egyenlőtlenségeknek a forrása, melyek az adott társadalom szerkezetéből fakadnak. A feudalizmusból a 19. század második felében kinövő, s nemzetállami keretek között modernizálódó honi társadalom belső megosztottságának egyik legfontosabb tényezője a népesség egyedülállóan komplex felekezeti összetétele volt. Mint ismeretes, Magyarország volt az egyetlen többségi vallás nélküli modern európai nemzetállam a hosszú tizenkilencedik században a Monarchia 1918-as megszűnéséig, hiszen itt a legnagyobb honi egyház, a római katolikus hívőköre sem érte el a lakosság felét. Ez a helyzet éreztette hatását különböző polgárjogi, politikai, életmódbeli, demográfiai, településszerkezeti és egyéb különbségek, nemritkán még az ezek által generált feszültségek és konfliktusok képeiben is. Különösen így volt ez az iskolarendszerben, nevezetesen a középiskolázásban, melynek ekkoriban alapvető funkciója még az elitképzés volt. A felekezeti egyenlőtlenségek nemcsak a diáknépesség megosztottságában és iskolai magatartásában tükröződtek, hanem abban is, hogy az egyházak az iskolák hálózatának fenntartásában végig többségi szerepet vittek. Tudjuk, a kiegyezésig a középiskolázás gyakorlatilag a felekezeti hatóságok monopóliuma volt, s a közületi (állami és községi) középiskolák hálózata csak azután épült ki. Így a felekezeti megosztottság hatása, érthetően, mind az iskolakínálat, mind a beiskolázási kereslet szempontjából rányomta bélyegét a középiskolák piacára.¹

Ezért jelen tanulmányban csak a diáktámogatások egyenlőtlenségeinek néhány globális mennyiségi mutatóját mutatom be és elemzem a középiskolázás 1849-es alapvető, Thun-féle „porosz típusú” reformja és a kettős Monarchia bukása közötti évtizedekben.

A tanulmányi támogatások egyenlőtlensége a különböző iskolai alrendszerekre jellemző felvételi politika és az ezeket érintő iskolai kereslet találkozásából alakult ki. Ugyanennek természetesen egy sor más intézmény- és társadalomtörténelmi tényezője is volt. Például az iskolák vagyona, jövedelme, egyházi, közületi vagy másféle (alapítványi

¹ A korszak végén az állami, községi és magán középiskolák az összes intézmény 44%-át tették ki. A középiskolázás piacán tehát még mindig többségi helyzetben voltak a keresztény egyházi intézmények, éppen fele-fele arányban római katolikus és más felekezeti hatóságok felügyelete alatt. L. *Magyar statisztikai évkönyv*, 1911, p. 379.

vagy magánforrásból való) támogatottsága, földrajzi, illetve lakóhelyi elhelyezkedése, a fenntartó hatóság preferenciális felvételi politikája (amely rangsorba állíthatta a kívánatosabb vagy kevésbé kívánatos tanulóközönséget), az intézmények pozíciója az oktatási hálózat belső hierarchiájában, valamint az egyházi hatóságok és felekezeti csoportok közötti távolság hatásmechanismusai a társadalmi erőterekben. A felekezeti iskolák sajátos felvételi politikájának nyersebb változatai elég korán megjelentek például a valláscsoportok szerint graduált tandíjak megállapításában. Ez leginkább a protestáns, főleg az evangélikus iskolákra volt jellemző és általában a saját felekezetű, helyi illetőségű, illetve a „rokonnak” tekintett felekezethez tartozó tanulók előnybe helyezésére szolgált a többiekkel szemben. Előfordulhatott azonban az is, hogy egyes egyházi iskolák a magas iskolai teljesítményű diákokat felekezeti hovatartozástól függetlenül is igyekeztek magukhoz vonni az iskola presztízisének, piaci rangjának emelése érdekében. Az anyagi elvárások és juttatások rendszere így az intézmények és potenciális közönségük között néha összetett érdekviszonyokat hozott felszínre, melyek minden részletét csak gondos esettanulmányokkal lehetne tisztázni. Ilyenekre itt nem lesz mód.

1. táblázat: A diáktámogatás a fiú érettségizőknek a szellemi tárgyakból szerzett összesített átlagjegyei* szerint a felekezeti csoportok %-ában

1850–1890	római katolikus		református		evangélikus		zsidó		egyéb	
	%	átlag jegy	%	átlag jegy	%	átlag jegy	%	átlag jegy	%	átlag jegy
tandíjmentes	9,3	2,21	4	2,16	2,6	2,13	9,7	1,87	6	2,26
ösztöndíjas	9	1,96	4,1	2,02	11,9	1,76	2	1,89	3,5	1,97
egyik sem	82,1	2,37	91,9	2,38	85,5	2,02	88,3	2,15	90,5	2,45
összesen	100	2,31	100	2,35	100	1,99	100	2,11	100	2,41
N	27.089		8.100		5.355		9.017		5.769	

1891–1918	római katolikus		református		evangélikus		zsidó		egyéb	
	%	átlag jegy	%	átlag jegy	%	átlag jegy	%	átlag jegy	%	átlag jegy
tandíjmentes	11,4	2,02	7,4	1,96	7,8	2,01	12,6	1,82	7,2	2,09
ösztöndíjas	7	1,86	6	1,78	13,6	1,8	2,8	1,71	5,6	2,03
egyik sem	81,7	2,47	86,6	2,48	78,6	2,52	84,6	2,33	88,4	2,56
összesen	100	2,36	100	2,39	100	2,35	100	2,24	100	2,49
N	51.939		18.232		9.731		26.621		11.036	

* A megfigyelt esetek számával súlyozott átlagjegyek összesítése magyarból, németből, latinból (a gimnáziumokban), történelemből, fizikából és matematikából.

A diáktámogatások egyenlőtlenségeinek bemutatásakor azonban tanulmányom egyedülállóan gazdag forrásanyagra tud támaszkodni egy elvben teljes körű adatfelvételnek köszönhetően, amely többek között a középiskolák nyolcadik osztályos fiú tanulóinak

összes fellelhető beiratkozási anyakönyvének prozopográfiai információit tartalmazza.² Ezekből sikerült itt egy szűk körű válogatást összeállítani.

Az 1. táblázat egyrészt áttekintést nyújt a diáktámogatások rendszerének általános felekezeti egyenlőségeiről, beleértve ezek változásait a kor első évtizedeitől az utolsó-ig. Másrészt ezeket párhuzamba állítja a diákság így megkülönböztethető részlegeinek általános tanulmányi eredményeivel. Ez utóbbi a hat legfontosabb szellemi tantárgyban (nehézségi sorrendben:³ matematika, latin, fizika, magyar, német, történelem) elnyert érdemjegyeken alapult. Így arra a kérdésre is adalékokat szolgáltat, hogy a diákok támogatottsága mennyire függött össze a jó tanulással, ahogy ezt a köztudat is feltételezi.⁴

A számokból könnyen kiolvasható, hogy a diáktámogatások minden felekezeti csoportnak egy negyedüket meg nem haladó vagy annál még sokkal csekélyebb részlegét érintették, bár ezek a juttatási arányok az időben valamelyest minden csoportnál kimutathatóan nőttek. A polgárosuló és városiasodó társadalom, a helyi és az országos adminisztráció, valamint az egyházak lassan, de nem jelentéktelen mértékben emelték a rászoruló vagy erre érdemesnek ítélt elit diákság anyagi támogatását a dualista korban. Ez, tudjuk, újabb iskolák alapításával, új iskolatípusok megjelenésével (reáliskola, felső kereskedelmi iskola, polgári iskola – mely utóbbiból is lehetett érettségizető középiskolába kerülni különbözeti vizsgával) és ezek befogadóképességének állandó növelésével is együtt járt. A trend a közületek, de az egész társadalom konszenzuális támogatását is élvező nemzetállami modernizációs befektetések tükrének tekinthető. Mivel idővel mind az iskolák, mind a tanárok, mind a diákok száma több mint megduplázódott,⁵ az arányokban is növekvő diáktámogatások nyers végösszege igencsak tetemesnek tekinthető.

Az 1. táblázatban globálisan mért felekezeti egyenlőségek még feltűnőbbek. A legjobban ellátott csoportokat az evangélikusok és a római katolikusok képezik. Őket követik a zsidók, a reformátusok, s végül az „egyéb” vallásúak, akiknek túlnyomó többsége görög katolikus (uniátus) – főképp román vagy ruszin – és pravoszláv (görög keleti) – főképp román vagy szerb. Ez a rangsor nemigen felel meg a jelenlévő felekezeti csoportok társadalomtörténetileg beazonosítható helyzeti besorolásának, kivéve azt, hogy a legmos-tóhábban eleresztett „egyéb” kategóriába beillők a korabeli társadalmi, művelődésbeli és iskolai hierarchiák alján elhelyezkedő nemzeti kisebbségekhez tartoztak. Értelmiségük

² A kutatást az Európai Kutatási Tanács anyagi támogatásával Nagy Péter Tiborral együtt vezettem. Lásd az ELITES08 program honlapját. A felmérés természetesen a Monarchia-beli Magyarország összes középiskolájára kiterjedt. Ennek ellenére nem sikerült teljes körű adatgyűjtést végezni. A felmérés végül csak a megcélzott diáknépség mintegy 60–65%-át érte el 1919 előtt (lévén, hogy a ténylegesen megtalált egyéni adatok részaránya maga is változatos képlelet mutatott), mivel a felhasznált levéltári források egy része elkallódott vagy elpusztult, egy része a többenél kevesebb adatot tartalmazott, illetve nem volt hozzáférhető. A publikált statisztikákban alkalmazott nagyobb változókkal összehasonlítva a felmérésben azonosított diáknépség – amellet, hogy többségi – messzemenően megfelel a reprezentatív mintavétel kritériumainak.

³ Az átlagjegyek és a heti óraszámok nagysága szerint.

⁴ Emlékeztetőül, a dualista kor osztályzási gyakorlata a jeles (1), jó (2), elégséges (3), elégtelen (4) skálán mozgott. A teljesítmény tehát annál jobbnak minősült, minél alacsonyabb volt az érintett csoportnak a csoport nagyságával súlyozott átlagjegye.

⁵ Bár a diákszám pl. 1867 és 1910 között éppen hogy megduplázódott, a gimnáziumi tanárok számának indexe 100-ról 243-ra, a reáliskoláké 100-ról 470-re nőtt. Lásd a könyvemben összegyűjtött adatsorokat: Karády Viktor (1997) *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőségek Magyarországon (1967–1945)*, Replika kör, Budapest, p. 174. A növekedést egyébként az 1. táblázat nyers felekezeti diákszámai is jól mutatják, annak ellenére, hogy a táblázat második része csak alig két évtizedre, míg az első négy évtizedre vonatkozik.

főképp papokból és tanítókból állt, a köztisztviselői karban kis mértékben képviseltették magukat, magántisztviselői rétegük alig volt – akárcsak nemességük vagy nagybirtokosaik, illetve nagypolgárságuk, igen kevés saját anyanyelvű középiskolával rendelkeztek, elemi iskolai hálózatuk is a legrosszabbul felszerelték közé tartozott, és ennek megfelelően alfabetizációs szintjük is alacsony maradt.⁶ A nyugati keresztények közötti általános dotációs eltéréseket viszont nem könnyű értelmezni. Ehhez valamelyest közelebb jutunk a diáktámogatások szerkezetének elemzésével.

A támogatások szerkezete a tandíjkezdvézmények és az ösztöndíjak számának és arányainak megoszlásával jellemezhető. Az érintett csoportok közötti kontrasztok itt talán még számottevőbbek, mint a támogatások globális arányaiban. Összességében sokkal többen kaptak ugyanis tandíjmentességet, mint ösztöndíjas támogatást. A tandíjmentesség mértékét az 1. táblázat számai még alá is becsülik, amennyiben nem tüntetik fel azok arányát, akik az ösztöndíj mellett még tandíjmentességben is részesültek. Mindenképpen kitűnnek itt az evangélikusok, akik – különösen 1890 után – a többi kategóriánál sokkal gyakrabban nyertek el ösztöndíjakat. Őket itt is a katolikusok követik, akik 1890 előtt majdnem olyan gyakran jutottak ösztöndíjhoz (és közülük nem kevesen tandíjkezdvézményhez is) mint a csak tandíjengedménnyel kedvezményezettek. A reformátusoknál nagyságrendben a kétfajta támogatás hasonlóan ritka volt, akárcsak az „egyéb” keleti keresztényeknél. A zsidók egyértelműen főképp tandíjkezdvézményre számíthattak, s csak igen kivételes esetben ösztöndíjra. Ezeket a különbségeket sem lehet a csoportokra jellemző, ismert társadalomtörténelmi adottságokkal magyarázni. Elvben azt lehetett volna elvárni, hogy a katolikusok legyenek legjobban ellátva ösztöndíjakkal, hiszen a tanító rendek és az egyházi hatóságok külön-külön is a többi egyházét messze meghaladó méretű ingatlan vagyonnal, s más jövedelmekkel rendelkeztek. A két nagy protestáns felekezet közötti különbség sem értelmezhető egyházaik vagyoni viszonyai szerint. A zsidó diákságra jutó feltűnően kevés ösztöndíj szintén nem, tudva, hogy a magyarosodó zsidó polgárság nem fukarkodott filantróp természetű, s az iskolákra is bőven jutó mecenatúrával: ezeknek hasznát azonban legtöbbször – az íratlan „asszimilációs szerződés” értelmében – felekezetiileg semlegesesen osztották el. Az azonban valószínűsíthető, hogy a zsidó diákoknak a többiekénél sokkal gyakoribb tandíjmentessége összefügghetett valamiképp szintén jobb tanulmányi eredményeikkel.

Erre utal ugyanis az átlagjegyek szóródása. Ebben rendre tetten érhetőek azok a felekezet-sajátos teljesítménybeli eltérések, melyeket korábban már ugyanebben a folyóiratban is tárgyaltam.⁷ A tandíjmentesek között a zsidók jegyei mindig a legjobbak, a többi kategóriában 1890 után szintén, 1890 előtt csak az evangélikusok után. Őket követik a kitűnőségi sorrendben a római katolikusok és a reformátusok, míg az „egyéb” keleti keresztények itt is a rangsor alsó grádicsát foglalják el. Ez azt jelenti, hogy egészen más a jótanulás és a támogatások közötti összefüggés a különböző felekezeteknél. A zsidók és evangélikusok a többenél sokkal jobb eredmények felmutatásával nyertek el dotációt. Ezek között azonban majdnem minden csoportnál lényegesen jobban kellett teljesíteni az

⁶ Mindezeket részletes adatok mozgósításával tárgyaltuk Nagy Péter Tiborral szerkesztett kötetünk bevezető tanulmányában: (2009) *Educational Inequalities and Denominations, 1910. Database for Transylvania*, John Wesley Publisher, Budapest.

⁷ L. Tantárgy-sajátos alkulturális egyenlőtlenségek a dualista kor középiskolásainak tanulmányi teljesítményeiben, *Educatio*, 2012, vol. 21. No. 4., 513–534.

ösztöndíjhoz, mint az egyszerű tandíjmentességhez. Ez alól 1890 előtt a zsidók és 1890 után az „egyéb” keleti keresztények képeztek kivételt, a zsidók mindkét kategóriában kiemagaslóan jó, a keleti keresztények feltűnően középszerű eredménnyel. Az 1. táblázat mindenesetre tisztázní engedi, hogy a jótanulás és a dotációk közötti kapcsolat egyáltalán nem közvetlen. Ellenkezőleg. Az adatok azt mutatják, hogy az átlagosan is sikerebb csoportok kedvezményeket is csak lényegesen kedvezőbb tanulmányi eredménnyel kaptak. A támogatások gyakorisága – valószínűsége – tehát egészen másként függött a „jótanulástól” a különböző felekezeti diákságban. A kedvezmények odaítélésében így feltehetően más tényezők – felekezeti szolidaritás, „társadalmi nexusok”, különösen a helyhez kötött kapcsolati tőke – játszottak a főszerepet.

Ezeknek az eredményeknek az értelmezéséhez is közelebb visznek a 2. táblázat adatai, mivel kézenfekvő a feltevés, hogy a különböző fenntartású iskolák a hozzájuk – a társadalmi térben – legközelebb álló diákközönségnek juttattak preferenciális támogatást. A helyzet azonban, látni fogjuk, távolról sem ilyen egyszerű.

2. táblázat: A diáktámogatás iskolafenntartók szerint a fiú érettségizők valláscsoportjai %-ában

1850–1890	római katolikus		református		evangélikus		zsidó		egyéb		összesen	
	tandíj %	ösz. %	tandíj %	ösz. %	tandíj %	ösz. %	tandíj %	ösz. %	tandíj %	ösz. %	tandíj %	ösz. %
állam, község	12,7	7,1	15,2	4,0	12,7	2,7	17,9	1,6	4,1	2,3	12,5	4,5
kir. katolikus	10,4	7,2	6,2	0,5	4,0	1,8	14,5	0,3	2,3	3,7	10,0	4,8
tanítórendi	4,4	9,1	3,5	1,2	1,5	2,2	6,2	0,9	5,2	9,2	4,6	7,8
más katolikus	15,5	12,0	2,8	2,8	9,2	0,7	11,7	0,4	10,3	5,1	14,4	10,0
reformát. unit.	0,8	0,7	3,5	4,2	0,5	2,1	0,9	0,5	0,2	1,0	2,5	2,9
evangélikus	0,9	3,2	3,0	5,4	1,5	15,0	7,1	8,2	1,0	7,0	2,6	10,5
görög rítusú	35,4	0*	0*	0*	100*	0*	5,3*	0*	14,3	1,1	14,9	1,1
magán, egyes.	0*	1,9*	0*	6,1*	0*	0*	0*	0*	0*	1,4*	0*	1,9
összesen	9,6	8,8	4,1	4,1	2,6	11,8	9,9	2,0	6,3	3,4	7,8	6,8

1891–1918	római katolikus		református		evangélikus		zsidó		egyéb		összesen	
	tandíj %	ösz. %	tandíj %	ösz. %	tandíj %	ösz. %	tandíj %	ösz. %	tandíj %	ösz. %	tandíj %	ösz. %
állam, község	18,5	5,2	20,0	3,6	16,6	2,9	19,1	1,4	8,7	4,8	17,7	3,6
kir. katolikus	15,8	7,6	12,8	2,1	13,3	5,8	17,7	0,7	25,8	5,5	17,0	5,8
tanítórendi	4,4	6,9	3,6	1,9	3,3	2,8	3,0	0,5	3,3	5,5	4,1	5,6
más katolikus	12,8	13,1	4,8	1,9	15,9	3,6	12,7	0,6	8,5	6,1	12,3	9,9
református	1,2	1,4	4,7	6,8	2,6	2,4	1,8	1,8	6,0	3,5	3,7	4,7
evangélikus	1,3	5,5	5,3	8,8	4,0	22,7	9,4	22,6	4,6	1,2	3,1	14,7
görög rítusú	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0	0,2	0*	0,2*
magán, egyes.	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0,5*	0*	5,1*	1,7*	2,0*	0,6*

* 50-nél kisebb esetszám.

Ha sorra vesszük az iskolatípusokat, az egyedi számok sokfélesége mögött jól kirajzódnak a támogatási politika felekezeti dimenziói.

Az állami iskolák gyakorolták a legkiegyensúlyozottabb támogatási politikát rendre gyakori – az összes többi iskolához hasonlítva a leggyakoribb – tandíjmentesség bizto-

sításával minden felekezet számára. Ez alól csak az „egyéb” keleti keresztények képeztek kivételt, a többi csoportnál sokkal alacsonyabb tandíj-elengedési rátával. Ösztöndíjat azonban már ritkán adtak, a római katolikusoknak és a keleti keresztényeknek viszonylag többet, a többieknek (különösen a zsidóknak) kevesebbet. Ezt talán a rászorultsággal is összefüggésbe lehetne hozni, ha részletesebb adatokat vizsgálnánk e témában, keresszeteve a társadalmi és a fővárosi háttér tényezőivel (amire itt nincs helyünk).

A katolikus iskolák gyakorlatát külön kell vizsgálnunk, hiszen ezek eleve többféle iskolahálózatra bonthatók.

A „királyi katolikus” iskolákat a 18. század végén felszámolt szerzetesrendek vagyónából alakított alapítványok jövedelméből tartották fenn, így ezek katolikus jellegűk és túlnyomóan katolikus közönségük mellett állami intézményeknek számítottak. Ennek tűnik megfelelni igen kiegyensúlyozott támogatási politikájuk, melyben minden vallási csoport magas arányban részesült tandíjkezdvezményben, különösen a keleti keresztények és a zsidók. Ösztöndíjat itt is keveset osztottak, viszonylag többet a római katolikusoknak, de nem sokkal ritkábban az evangélikusoknak és a keleti keresztényeknek, szemben a zsidókkal, akik ilyenből csak elenyésző eséllyel részesültek.

A tanító rendek már ennél igencsak ritkábban biztosítottak tandíjengedményt – különös módon gyakrabban zsidóknak és keleti keresztényeknek, mint maguknak a római egyházhoz tartozóknak. Itt azonban meglehetősen sok – még a tandíjmentességnél is gyakoribb volt az ösztöndíj, s ebből a római katolikusok és a keleti keresztények (akik között, ne felejtjük, közel felerésztt görög rítusú hittestvérek is voltak) lényegesen többet kaptak, mint a többi felekezethez tartozók, különösen mint a protestánsok. Ebben már tetten érhetjük a saját felekezet bizonyos mértékű előnybe részesítésének mechanizmusát.

Ugyanennek sajátos változatát mutatja a többi – jórészt püspöki – középiskola gyakorlata, különösen az ösztöndíjak szétosztása terén. Míg tandíjkezdvezményt elég gyakran kapott minden felekezethez tartozó – sőt az evangélikusok és a zsidók még gyakrabban is mint a római katolikusok –, de az ösztöndíjaknál már erősen érvényesült a saját felekezet preferenciájának elve. A római katolikusok itt 1890 után már gyakrabban lettek ösztöndíjasok, mint amennyire mentesítették őket a tandíjtól.

Mindkét nagy protestáns felekezet elsősorban saját hittársainak nyújtott segílyt, különösen ösztöndíjat, míg a tandíjkezdvezmények lényegesen egyenlőbben oszlottak meg. Itt elég jól kirajzolódik a csoportközi távolságok rendszerének logikája, mely szerint a saját felekezet tagjainak preferenciális támogatása után a rokon protestánsokat is gyakran támogatják, valamint – különösen az evangélikus iskolák – a zsidókat. Ez utóbbi gyakorlat mögött elképzelhetően azoknak a diákoknak az iskolákba vonzása játszhatott szerepet, akiktől a legígéretesebb teljesítményt lehetett elvárni. (Nem hiába díszíti a budapesti „fásori” evangélikus gimnázium aulájának előterét három zsidó származású volt diák mellszobra, akikből Nobel-díjas tudósok lettek.)

A korszakban működő kevés görög katolikus vagy pravoszláv iskolába olyan ritkán jártak másvallásúak, hogy a rájuk vonatkozó adatok érdemben nem vizsgálhatók. (A korszak végén is mindössze hat iskola tartozott a keleti keresztény egyházakhoz, de közülük csak négy adott érettségit.⁸)

⁸ Mészáros István (1988) *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996-1948*, Akadémiai, Budapest, pp. 365–366.

Ugyanezt a kérdéskört, t.i. hogy az iskolai piacon miféle felekezeti alapú szegregáció működött, s ez hogyan hatott a kedvezmények elosztására, még jobban körüljárhatjuk a 3. táblázat segítségével, mely az egész dualista korra mutatja be a diákok és a kedvezmények elosztását felekezeti bontásban. Ezek az adatok egyszerre világítják meg a felekezeti elkülönülés (önszegregáció) és a felekezetek közötti távolság jellegét az iskolai piacon, ahol minden felekezet – a zsidókon kívül – saját iskolákkal volt jelen, bár igencsak egyenlőtlen mértékben és ráadásul sajátos regionális elosztásban: általában ott, ahol a saját felekezet iskolai kereslete tömörült.

3. táblázat: A diákság és a diáktámogatások felekezetek és iskolafenntartók szerint (1850–1918)

diákság vallása	iskola fenntartók	tandíjmentes	ösztöndíjas	egyik sem
római katolikus	nem egyházi, közületi	37,1	17,5	23,4
	katolikus jellegű*	61,5	78,6	64,3
	más keresztény	1,4	3,9	12,3
	összesen	100,0	100,0	100,0
	N=	7186	5368	45 126
református	nem egyházi, közületi	37,5	8,1	14,1
	katolikus jellegű*	9,0	2,8	4,7
	református	43,8	71,2	70,6
	evangélikus	9,7	17,9	10,6
	összesen	100,0	100,0	100,0
N =	1469	1322	17 625	
evangélikus	nem egyházi, közületi	51,3	4,2	18,0
	katolikus jellegű-	18,8	3,1	13,1
	református	3,5	1,8	13,2
	evangélikus	26,4	90,9	55,7
	összesen	100,0	100,0	100,0
N =	727	1707	8085	
zsidó	nem egyházi, közületi	65,9	22,5	35,5
	katolikus jellegű-	28,6	6,8	35,0
	református	1,8	6,5	17,5
	evangélikus	3,7	64,2	12,0
	összesen	100,0	100,0	100,0
N =	3520	871	20 731	
görög rítusú	nem egyházi, közületi	34,8	41,3	47,1
	katolikus jellegű*	39,5	36,5	26,4
	református	8,7	10,8	13,2
	evangélikus	2,2	9,0	4,4
	görög rítusú egyház	14,8	2,4	8,9
	összesen	100,0	100,0	100,0
N=	1070	547	9416	

* együtt a tanító rendek, a kir. kat. jellegű és az erdélyi római katolikus státusz iskoláival

A piac dinamikájához azonban az is hozzátartozott, hogy az elvben szabad iskolaválasztás ellenére minden iskola, illetve iskolafenntartó bizonyos önállósággal rendelkezett felvételi politikájában. Ráadásul a kereslet irányultságát is befolyásolhatták a tandíj mel-

lett az iskolába járás egyéb költségei (például a nem helyben lakó családok gyermekeinél az iskolák fizikai távolsága vagy elérhetősége). A 3. táblázat összesítve, de finomra bontva mutatja be az érettségiző osztályok szintjén a dualista kor megvalósított iskolai keresletének felekezeti megosztottságát.

A legáltalánosabb tanulságok a szegregáció, illetve az (adatainkban nem elkülöníthető) önszegregáció mértékére utalnak, melyet legjobban a 3. táblázat utolsó oszlopának vastagon szedétt számai mutatnak. Ez a görög rítusúak és természetesen a zsidók kivételével (mely utóbbiaknak nem volt érettségiztető iskolájuk) mindenütt többségi volt, legerősebben a reformátusoknál, s utánuk a római katolikusoknál. Az evangélikusok iskolaválasztása viszonylag nyitottabb volt, amennyiben közel felük nem saját iskolában érettségizett. Ez a viszonylagos nyitottság abban is megnyilvánult, hogy az evangélikusok ugyanolyan gyakran jártak református és katolikus iskolába is, szemben a reformátusokkal, akik ritkábban választották még a velük sokszor templomközösségben élő evangélikusok iskoláit is, és manifeszt módon kerültek a római katolikus intézményeket. A katolikusok magas önszegregációs szintjét persze iskoláik sokasága is elősegítette (60 – a királyi katolikus és az egyéb, az erdélyi katolikus státusz iskoláival együtt), ami a reformátusokra nem állt. A kor végén alig volt több református középiskola (27) mint evangélikus (24),⁹ ez tehát nemigen befolyásolhatta a két nagy protestáns tömb szegregációjának mértékét. A mindenképpen kisebbségi evangélikusok belső megosztottsága, szétszórtsága nemzetiségi (magyar, német, szlovák) és regionális csoportokra (alföldi és felvidéki szlovákok, erdélyi szászok és észak- nyugat-magyarországi cipszerek, stb.) annál inkább.

A két legnyitottabb felekezet – a zsidók és a keleti keresztények – jártak, érthetően, leggyakrabban közületi iskolákba, de ők is csak kisebbségükben. A keleti keresztényeket talán paradox módon nevezem nyitottnak, annak ellenére, hogy román, illetve (Újvidéken) szerb nyelvű gimnáziumaik értelemszerűen gyakorlatilag nem fogadtak más vallású és nemzetiségű közönséget. De vallási rokonnépeességük kilenc-tizede mégsem ezekbe a felekezeti „gettóiskolákba” járt, mely utóbbiak – mint ismeretes – erősen a papképzésre voltak beállítva, különösen a román nyelvűek.¹⁰ Az uniátus (görög) katolikusok a rítuskülönbségek ellenére természetesen otthon érezhették magukat a római egyház intézményeiben és az ortodoxok szintén minden bizonnyal közelebb voltak ezekhez, mint a protestánsokéihoz, melyeket azért szintén nem kerültek el. A zsidó diákok megoszlottak a közületi és a keresztény egyházi intézmények között, de közel két harmaduk az utóbbiakat választotta. E két „nyitott” felekezet iskolahasználatát elsősorban az határozta meg, hogy saját érettségiztető iskolájuk vagy nem volt (a zsidóknál)¹¹ vagy aránytalanul kevés (a keleti keresztényeknél). A zsidók intenzív elitképzési kereslete érthetően mindenféle elérhető iskolában érezte hatását. A keleti keresztények, akiknél ez a kereslet viszonylag

⁹ L. *Magyar statisztikai évkönyv*, 1911, p. 379.

¹⁰ A görög katolikus iskolák érettségizettjeinek 43,4%-a és a görög keleti iskoláknak is 23%-a teológiai tanulmányokat tervezett 1899 és 1908 között, szemben az összes gimnáziumi és reáliskolai érettségiző 13%-ával. A *Magyar statisztikai évkönyvek* adataiból, *passim*.

¹¹ Működött ugyan 1855 óta az egész korszakban egy izraelita alreáliskola Vágújhegyen. Ezt azonban csak 1917-re fejlesztették ki érettségiztető főreáliskolává, tehát alig két évvel azelőtt, hogy a terület elszakadt az országtól. L. Mészáros, id. könyv, pp. 273–274.

gyenge volt, ezt sem tudták volna a csekély számú saját intézményben kielégíteni.¹² Másodsorban és döntően azonban kollektív értéktényezők is szerepet kaphattak választásaikban. A keleti keresztények esetében e téren a fő szerepet hitéleti tényezők játszhatták a római katolikus iskolák előnyére. Ez a zsidóknál főképp asszimilációs opciók formájában jelent meg, amennyiben a „nemzeti” elvegyülési stratégiát legjobban keresztény iskolában lehetett megvalósítani, merthogy a keresztény középosztály magjához tartozó diákság nem ritkán éppen azért került el a közületi iskolákat, mivel feltételezték, néha joggal, hogy azokban nem egyszer (például Budapesten, ahol az iskolaválasztásnak széles skálája nyílt) viszonylag sok a zsidó diák. Az asszimilációs és mobilitási stratégiák az ambíciózúsabb zsidó diákokat néha sokkal szűkebb vidéki iskolai piacokon is – így Szegeden – a régi katolikus gimnázium felé orientálták az újabb közületi iskolákkal szemben,¹³ míg másutt a protestáns iskola felé (mint Pápán, ahol református és katolikus gimnázium is működött a századfordulón). Ez azonban a jó fogadtatást is feltételezte, konkrétan azt, hogy a keresztény iskolákban se érvényesüljön, különösen ne hivatalosan (hanem legfeljebb csak tompított formában) a vallási antijudaizmus.

Adataink fontos eredménye, hogy míg katolikusok és protestánsok között erős, sőt a két nagy protestáns felekezet között is szignifikáns és kölcsönös kizárási mechanizmusok működtek, a zsidókkal szemben ilyenfajta szegregáció a dualista korban globálisan nem mutatható ki.

Más tanúsággal szolgálnak az ösztöndíjakra és a tandíjmentességre vonatkozó számadatok.

Általános eredmény, hogy az ösztöndíjakat minden felekezeti iskolatípusban – ismét a keleti keresztények kivételével – preferenciálisan a saját vallásúaknak osztották. A „saját” ösztöndíjasok nem csak erősen túl voltak képviselve a felekezeti iskolák érettségizői között, de a nyugati keresztény ösztöndíjasok háromnegyede vagy ennél is több (az evangélikusok kilenc-tizede) innen nyert támogatást. A keleti keresztények esetében is a feltűnően gyakori támogatottságban fejeződik ki a római egyházhoz fűződő erős kapcsolat. A zsidóknál valami hasonló igazolható az evangélikus intézmények tekintetében, hiszen az összes zsidó ösztöndíjas nem kevesebb mint közel kétharmada ezekhez kötődött. Az emlékezésekben és az irodalomban nem ritkán tárgyalt korabeli különleges zsidó-evangélikus nexusnak tehát itt egyik érdekes objektívációját érhetjük tetten.

Adataink szerint megint csak másképp alakult a tandíjkedvezmények nyújtásának mechanizmusa, elképzelhetően azért, mert itt a szociális szempontok, az iskolai teljesítményre alapozott igények, valamint a társadalmi nexusok egyszerre és láthatóan nem úgy érvényesültek, mint az ösztöndíjak elosztásánál. Mindezek tisztázásához azonban a 3. táblázat túlságosan aggregált adatai nem nyújtanak elég támpontot. Elégedjünk meg azzal a megfigyeléssel, hogy – megint csak a keleti keresztények kivételével – minden felekezet tandíjmentesei a közületi iskolákban voltak csak jelentősen túlképviselve az ottani diákságban való általános részvételükhöz képest, s még saját intézményeikkel szembeállítva is. A keleti keresztényeknek a római egyház adott aránytalanul gyakran tandíjmen-

¹² A négy érettségizető uniáti és pravoszláv iskola a fiúk képzésére beállított középiskolai piac mindössze 2 százalékát képviselte, míg a rokon vallású diákság pl. 1914/15-ben az összes fiú középiskolás 8,8% volt. L. *Magyar statisztikai évkönyv*, 1915, p. 269.

¹³ L. erre vonatkozó tanulmányomat: A zsidó „túliskolázás” Szegeden. (Felekezeti egyenlőtlenségek a középiskolák használatában), (2014) *Zsidóság Szeged társadalmában*, Móra Ferenc Múzeum, Szeged, pp. 39–69.

rességet. Egyértelmű mindebből, hogy a különböző vallási csoportok iskolaválasztása, a választott iskolákban ösztöndíjak, illetve tandíjmentesség elnyerése három jelentősen eltérő logikának felelt meg. Az idevágó elemzésre más (főképp az iskolai teljesítményre vonatkozó) adatok mozgósításával kell még később visszatérni.

Az előbbieket érdemes összevetni a középiskola típusok közötti eltérésekkel is, melyeket, helyhiány miatt, nem a fenntartók szerinti kombinációkkal mutatok be. Mint ismeretes, a reáliskolák túlnyomóan állami létesítmények voltak, s a fenntartók szerinti felekezeti megosztottság a gimnáziumi és a lányiskolai hálózatot jellemezte.

A támogatások rendszere a 4. táblázat tanúbizonysága szerint láthatóan eltért a különböző iskolatípusokban. A gimnáziumok a felénél is kevesebb tandíjat engedtek el, mint a reáliskolák és a lányokat képző különböző intézmények (melyek kezdetben maguk is a fiúiskolák voltak).¹⁴ Feltehetően az új típusú intézményeket – a reáliskolákat elsősorban az állam és más közületek, a lányiskolákat esetenként az alapító egyházak is¹⁵ – elszerezetettel támogatták. Ezek a támogatások azonban főként tandíjkezdvezmények alakjában valósultak meg, míg ösztöndíjakat itt még a gimnáziumoknál is ritkábban osztottak ki. Ez utóbbiak gyakorisága az időben még csökkent is, ugyanakkor a tandíjmentességé növekedett.

4. táblázat: A diáktámogatás a középiskolák jellege szerint az érettségizők felekezeti csoportjainak %-ában

1850–1890	római katolikus		református		evangélikus		zsidó		egyéb		összesen	
	tandíj %	ösztöndíj %	tandíj %	ösztöndíj %	tandíj %	ösztöndíj %	tandíj %	ösztöndíj %	tandíj %	ösztöndíj %	tandíj %	ösztöndíj %
gimnázium	9,7	9,1	4	4,9	2,4	12,5	9,2	2,2	6,7	3	7,9	7,1
reáliskola	12,6	6,7	21,7	6	17,2	3,3	22,0	1,9	3,5	10,7	17	5
más fiúisk.	0,6	0,6	2,2	0,9	0,1	11,6	1	0,8	0	5,7	1	4

1890–1918	római katolikus		református		evangélikus		zsidó		egyéb		összesen	
	tandíj %	ösztöndíj %	tandíj %	ösztöndíj %	tandíj %	ösztöndíj %	tandíj %	ösztöndíj %	tandíj %	ösztöndíj %	tandíj %	ösztöndíj %
gimnázium	10,6	7,3	7,3	6,4	6,9	15,2	10,5	3,1	7,5	3,3	9,4	6,6
reáliskola	18,8	4,7	17,8	5	15,1	3,3	21,6	1,6	19,7	10,9	19,5	3,5
más fiúisk.	0	2,4	0	0	0	5,7	–	–	5,6	8,1	0,6	1,6
lányok*	36,7	1,3	16,1	1,7	24,4	0,3	16,1	0,1	5,3	1	17,4	0,7

* Mindenféle lányiskolások a fiúiskolában érettségiző lányokkal együtt.
(Érettségit adó lányiskolák csak a dualista kor legutolsó évtizedeiben alakultak.)

¹⁴ Az első gimnáziumi funkciót betöltő „felsőbb lányiskola” 1896-ban alakult az Országos Nőképző Egyesület égisze alatt s a később Veres Pálnéról elnevezett fővárosi intézmény 1900-ban bocsájtotta ki legelső érettségiző osztályát. L. Mészáros, id. könyv, p. 108.

¹⁵ A késői dualizmus lányközéppiskolái majdnem egyenlően oszlottak meg közületi és más, főképp egyházi intézmények között: 8 állami, 7 községi, 8 római katolikus, 3 református, 2 egyesületi, 1 evangélikus és 1 (de csak 1919-ben alapított) zsidó iskolával. L. Mészáros, id. könyv, p. 363.

A kedvezmények felekezeti megoszlásának dinamikája is erősen különbözött iskolatípusok szerint. A gimnáziumok követik az általában vázolt modellt, amennyiben mindenütt kevesebb az ösztöndíj, mint a tandíjkezdmény (különösen a zsidó és az „egyéb” keleti keresztény tanulóknál), de ez alól az evangélikusok kivételt képeznek az ösztöndíjasok kiemelkedően magas arányával. Ez a modell aztán kivétel nélkül érvényesül a lányokat képző intézményekben és a reáliskolákban. Az előbbieket még itt is kíválnak azzal, hogy a lányok között a két általában legjobban ellátott felekezeti csoportnál – a római katolikusoknál és az evangélikusoknál – a tandíjelengedések aránya egyedülállóan magas, elérve az összes diák negyedét, illetve harmadát, szemben az elenyésző arányú ösztöndíjossal. Megfigyelésre érdemes még, hogy az „egyéb” keleti keresztényeknél, akiknél a lányok még a fiúknál is feltűnőbben aluliskoláztak az elitképzés minden területén,¹⁶ az érettségiző lányok az átlag harmadánál is ritkábban mentesültek a tandíjzetés alól, ugyanakkor amikor ösztöndíjhoz nagyjából éppoly csekély, elhanyagolható arányban jutottak, mint pályatársaik.

Emögött, s általában a lányok gyakoribb tandíjmentessége, valamint az ösztöndíjjal való igen ritka ellátottságuk mögött kemény társadalomtörténeti összefüggések sejlenek fel. Ezek közös eredője a nődiákok rétegszerinti¹⁷ és szellemi „túlselekcíója”¹⁸ annak a korszaknak az elején, amikor a lányok elkezdték a fiúkhöz való lassú felzárkózást az elitképzésben. Ez a folyamat, tudjuk, azután indult, hogy 1895-től Magyarországon is megnyíltak előttük egyes felsőoktatási intézmények kapui, s ezzel értelmét nyerte számukra is az érettségizés. Miután az érettségig eljutó lányok a fiúknál sokkal magasabb iskolai, gazdasági és társadalmi tőkével rendelkező csoportokból kerültek ki, s az elitképzéshez közülük is csak a szellemileg legkiválóbbak jutottak el, valószínűsíthető, hogy bár tanulmányi eredményeik révén ugyan gyakrabban remélhették tandíjaik elengedését, anyagi helyzetük talán ritkábban indokolhatta ösztöndíjjal való támogatásukat.¹⁹

Az utóbbi megjegyzéssel el is jutottunk a diáktámogatások terén megfigyelhető társadalmi egyenlőtlenségek témájának szociológiai szempontból talán legérdekesebb problémaköréhez, a támogatások rétegsajátos megoszlásához. Néhány összefüggés itt is egyértelmű, de más eredményeket csak további vizsgálódásokkal, nevezetesen a különböző dotációkkal ellátott kategóriák iskolai teljesítményének rétegek és iskolafenntartók szerinti alakulásával lehetne értelmezni. Ez sajnos nem fért be jelen tanulmány kereteibe. (Itt mindössze a rétegekhez tartozó diákság összesített átlagjegyeinek sikerült zsúfolt táblázatunkban helyet szorítani, ezt is csak felekezeti megoszlás nélkül).

¹⁶ 1914/15-ben a görög katolikus és görög-keleti tanulók a fiú középiskolások 8,8%-át, de a lányokénak mindössze 2%-át képezték ((1915) *Magyar statisztikai évkönyv*, p. 269), holott az össznépeségi arányuk a korabeli lakosság közel negyedét (23,8%) tette ki a Horvátországon kívüli területeken. (L. (1914) *Magyar statisztikai évkönyv*, p. 14.)

¹⁷ Felmérésünkben így az „also” rétegek leszármazottai csak 4,6%-ban szerepelnek a lány érettségizők között 1890–1918-ban, szemben a fiú diákok 17,6%-ával.

¹⁸ Felmérésünkben például a fiú érettségizők jegyátlaga a hat legfontosabb tantárgyból 2,55, míg a lányoké 1,84.

¹⁹ A nőképzés általános társadalomtörténeti kérdéskörét *Nők a modern felsőbb iskolázás korai fázisában* címmel tárgyalom könyvemben: (1997) *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945)*, Replika könyvek, Budapest, pp. 57–74.

5. táblázat: A diák támogatások a család réteghelyzete szerint az érettségiző fiúk felekezeti diák csoportjainak %-ában

1850–1890 foglalkozási csoport (átlag- jegyekkel)	római katolikus		református		evangélikus		zsidó		egyéb		együtt	
	tandíj %	ösztön- díj %	tandíj %	ösztön- díj %	tandíj %	ösztön- díj %	tandíj %	ösztön- díj %	tandíj %	ösztön- díj %	tandíj %	ösztön- díj %
ismeretlen (2,23)	5,2	7,3	3,9	3,3	2,5	9,1	5,5	0,9	2,1	2,4	4,4	5,4
alsó rétegek (2,36)	17,2	11	4,5	4,9	2,1	17,2	19	1,9	18,2	7,1	12,8	9,1
kispolgár (2,19)	16,8	8,6	7,3	7,3	2,2	18,3	12,1	2,2	10,4	8	12,7	6,4
alkalmazott értelmiség (2,35)	10,6	10,9	2,5	4,3	4,4	9,9	14,2	5,9	12	6,8	9,1	9,5
pap, tanár, tanító (2,24)	19,3	14,1	5,3	5,4	3,9	17,1	22,6	4,3	16,1	4,6	16,1	9,7
szabad értelm. (2,24)	9,7	7,2	3,4	2,7	2,3	8,2	8,4	4,6	4,6	4,6	7,2	6,2
nagyitökés, -birtokos (2,30)	7,3	7,9	2,4	2,6	0,1	7,6	4,3	1,8	5,7	2,1	4,6	5,5

1891–1918 foglalkozási csoport (átlag- jegyekkel)	római katolikus		református		evangélikus		zsidó		egyéb		együtt	
	tandíj %	ösztön- díj %	tandíj %	ösztön- díj %	tandíj %	ösztön- díj %	tandíj %	ösztön- díj %	tandíj %	ösztön- díj %	tandíj %	ösztön- díj %
ismeretlen (2,31)	7,9	4,7	5,1	4,8	7,2	7,1	8,2	1,5	6,5	2,4	7,9	4,7
alsó rétegek (2,33)	19,0	9,3	19,0	9,3	19,0	9,3	24,0	2,8	13,8	5,9	16,7	5,8
kispolgár (2,33)	14,9	8,8	9,1	10,5	7,1	16,3	15,0	3,2	13,0	7,3	14,2	6,3
alkalmazott ért. (2,43)	11,8	9,0	9,1	5,5	9,1	5,5	20,6	4,0	8,4	6,7	12,3	8,1
pap, tanár (2,32)	24,3	13,3	12,9	8,8	10,5	28,5	36,5	3,3	11,4	6,8	18,1	12,1
szabad értelm. (2,28)	7,1	5,8	5,1	6,1	5,2	17,3	7,3	5,4	8,0	4,7	6,7	7,1
nagyitökés (2,47)	5,2	5,3	4,3	5,1	2,8	14,0	4,4	4,3	8,9	2,7	4,7	5,6

Mindenekelőtt már az 5. táblázat utolsó két oszlopából is kitűnik, hogy a réteghelyzettel sajátosan összefüggött a dotációkhoz jutás esélye. A papi, tanítói és tanári szülők gyerekei nyerték el messze leggyakrabban mind a tandíjmentességet, mind az ösztöndíjat. Ez egyes felekezeteknél (a zsidóknál és a római katolikusoknál) igencsak látványos, míg ugyanez mondható el az evangélikusokról az ösztöndíjjal való ellátottság szempontjából. Ezt máris úgy lehet értelmezni, hogy ez esetben a dotációk erősen kötődtek a kulturális tőkével, s egyben az iskolai személyzethez való tartozással képződő kapcsolati tőkével való rendelkezéshez. Ez az önmagukat reprodukáló kisértelmiségben mindig így volt (a római katolikusokon kívül), hiszen az apák, s néha az anyák tevékenysége is legtöbbször

magában az iskolában zajlott. Igaz, ezeknek a rétegeknek gyermekei szerény anyagiakkal rendelkeztek, miközben erős teljesítményre való motivációt, s ennek megfelelően jó átlagjegyeket tudtak felmutatni. Dotációjuk tehát a szociális és az intézményes értékek szempontjából egyaránt könnyen igazolhatóan bizonyult.

Más volt a helyzet a dotációs rangsorban második legkedvezményezettebb kategóriában, az alsó néprétegeknél (akiken elsősorban a paraszti és ritkábban a kis alkalmazotti és városi proletár családok gyermekeit kell érteni). A római katolikusok kivételével minden felekezeti csoportban ők kaptak leggyakrabban tandíjkedvezményt és a katolikusoknál, valamint a reformátusoknál az ösztöndíjaknak is ők voltak a második leggyakoribb hasznélvezői. Megállapítható tehát, hogy szociális szempontok érvényesültek az alsó rétegek iskolai mobilitásra beállított, s erre képes egyedeinek támogatásában. Ennek ismerjük két sajátos tényezőjét. Egyrészt ezek a rétegek az érettségihez eljutó diákságnak csak töredékét – mintegy hatodát (felmérésünk ismert esetei között 1890 előtt 13,8%-át, 1890 után 17,6%-át) – képezték. Másrészt ők alkották minden keresztény egyház papságának és tanítói karának legfőbb szelekciós bázisát (a papi és tanítói családok önrekrutációja és a kispolgárságból való beáramlás mellett).²⁰ Ezért (is) található olyan erős összefüggések a fenntartó egyházak, a saját vallású diákközönség és a nekik kiosztott támogatások között. A szociális megfontolások mellett e téren tehát fontos szempont volt az egyházépítés, illetve (ami együtt járt, hiszen az elemi iskolai hálózatot a fővároson kívül majdnem teljesen a felekezeti hatóságok működtették)²¹ a felekezeti iskolák személyzetének újratermelése is.

Ugyanezek a tényezők minden bizonnyal tetten érhetők a kispolgári rétegek (kisiparosok, kiskereskedők, vendéglősök, ügynökök, stb.) gyermekeinek támogatottságában is az érettségiző osztályokban. Ők a harmadikok voltak a tandíjmentesek rangsorában és a protestánsok között ők kaptak a leggyakrabban ösztöndíjat is. A szociális és felekezeti szempontok egyaránt szerepet játszhattak ebben, hiszen a réteg, bár nem volt nincstelen, többségében osztozott mind a falusi, mind a városi társadalmak szerényebb egzisztenciáinak sorsában az anyagi és művelődési tőkével való ellátottság tekintetében. Hozzátehető persze, hogy egyes kispolgári csoportok – ide bizonyíthatóan elsősorban a zsidók és az evangélikusok (köztük valószínűleg leginkább a német hátterűek) tartoztak – az iskolai mobilitás legdinamikusabb résztvevői közé sorolhatók a tárgyalt korban. A felvételünkben azonosított zsidó érettségizők nem kevesebb mint 65%-a származott kispolgári apáktól 1890 előtt és kerek 50% még azután is, holott az 1910-es népszámlálás szerint az aktív zsidó férfiak 39%-a volt ilyen foglalkozású. Ugyanez a származási kategória az evangélikus diákok között 1890 előtt 17%-ot és 1890 után is 18%-ot tett ki, holott az

²⁰ Ez még az önmagát leszármazottakkal újra nem termelő katolikus papságra is igazolható. Az esztergomi egyházmegye papjai a dualista kor végén 22%-ban a parasztságból, 15%-ban a munkás-kisalkalmazotti rétegből és 33%-ban a kiskereskedő-kisiparos polgárságból származtak. Azaz nem kevesebb mint 70% arányban tartoztak az ebbe a kisértelmiségi kategóriába iskolai mobilitással kerülő csoporthoz, ami leggyakrabban a saját felekezeti iskoláján keresztül, s nem ritkán csak annak anyagi támogatásával történhetett. Felmérési eredmények, forrás: Beke Margit (2008) *Az esztergomi (esztergom-budapesti) főegyházmegye papsága, 1892–2006*, Budapest, Szent István Társulat. A tanítórendek levéltárában végzett felméréseim szerint a korabeli piarista tanárok 72%-a és a bencések 53%-a is hasonlóan „alulról” rekrutálódott.

²¹ Ez még a korszak végén is így volt, annak ellenére, hogy Budapest teljes iskolahálózatát már a kiegyezés után községesítették és az állam is fokozatosan egyre több elemi iskolát alapított – főképp kisebbségi területeken, az asszimilációs politika támogatására. Az 1907-es Lex Apponyi évében még az elemik 64%-a egyházi kezelésben volt. L. *Magyar statisztikai közlemények*, 31, pp. 153–155.

1910-es népszámlálás az aktív evangélikus férfiak között alig 10% önálló kispolgárt talált.²² Viszont elképzelhető, hogy a kis önállók közül azért a módosabbak gyermekei jutottak magasabb arányban középiskolába, s ezeknek kisebb igényük volt támogatásra, mint az alsóbb rétegek gyermekeinek.

A birtokos rétegek ugyanis (a 5. táblázat mindkét részének utolsó sorában) láthatóan minden vallási csoportban a többi kategóriánál ritkábban nyertek el támogatást. Minden bizonnyal ritkábban is folyamodtak ilyenért. Az ő szempontjukból a támogatási rendszer tehát egyértelműen negatívan működött, ami megfelelt a szociális szempont logikájának. Elgondolkoztató azonban, hogyha ugyan a többenél kevésbé gyakran, de ennek, az elvben vagyonos rétegnek érettségizői mindig viszonylag több ösztöndíjat kaptak, mint tandíjmentességet. Ez annál feltűnőbb, hiszen a birtokos rétegek gyermekei mutatták fel minden jelzés szerint a leggyengébb iskolai teljesítményt. A „negatív szociális szempontot” tehát biztos, hogy nem következetesen alkalmazták, de a szerény iskolai eredményeket elképzelhetően szankcionálta azért a rendszer.

Végül a két értelmiségi kategória – a szabadfoglalkozásúak és a köz- vagy magánalkalmazotti réteg (melyeket itt az egyszerűség kedvéért össze kellett vonni) – a közepesen dotált csoportokat képviselte, mindig az alkalmazotti réteg leszármazottjainak előnyére. Itt is az tűnik fel, hogy ez utóbbiak sokkal gyengébb iskolai teljesítménnyel szignifikánsan több támogatást nyertek el. A „jótanulás” tehát itt sem volt – bizonyíthatóan – a segélyek juttatásának legdöntőbb szempontja.

Vizsgálódásainkat helyhiány miatt nem vezethetjük tovább néhány rendelkezésre álló változó felhasználásával, melyek között a legígéretesebbek a regionális eltérések és az iskolai teljesítménybeli különbségek lehetnének. Ideiglenes konklúzió gyanánt máris megállapíthatjuk azonban, hogy az iskolai vonzások és választások, valamint az iskolai mobilitás támogatási rendszere távolról sem engedelmeskedik egyszerű s sokszor előítéletes elképzeléseknek.

²² L. *Magyar statisztikai közlemények* 56, *passim*.

A Rajk-modell: egy pedagógiai kísérlet és tapasztalatai

Bevezetés

Egy ország oktatási rendszerének színvonalát egyebek mellett a létező formák változatossága, az innovatív kísérletek befogadása is mélyen jellemzi. A szakkollégiumok valóban innovatív formák: bár természetesen más országokban is találhatóak olyan intézmények, amelyek a hazai szakkollégiumok három markáns jellemzőjének, a szakmaiságnak, közösségiségnek és társadalmi érzékenységnek akár több vonásával is rendelkeznek, tapasztalataink szerint ezek integrált egységének megvalósítása hungaricum. Külön érdekességet és fontosságot ad a magyar szakkollégiumi rendszernek, hogy eredeti formájában alulról jövő kezdeményezésként jött létre, s bár évtizedek óta elismerten bizonyít, mind a mai napig lényegében javarészt állami támogatás nélkül működik. Lehet persze, hogy ez hasznára vált: a hazai felsőoktatás-irányítás több évtizedes cikk-cakkjainak kényszerű követése valószínűleg inkább ártott, mint használt volna a szakkollégiumi mozgalomnak.

Ugyanakkor a hazai, döntően államilag irányított felsőoktatás keretében sok egyetemen, főiskolán egyre nehezebb a jelenlegi, tulajdonképpen „túrt” kategóriában működni. Nagy szükség lenne arra, hogy a szakkollégiumok a tehetséggondozásnak ne csak szavakban legyenek elismert eszközei, hanem megkapják az eredményességet lehetővé tevő anyagi és erkölcsi támogatást. Szerencsétlen dolog, hogy miközben a társadalmi és technikai fejlődés egyre erőteljesebben hívja fel a figyelmet arra, hogy növekvő igény van és lesz a tömeges képzésen túl a kiemelkedő képességű, önálló gondolkodású, alkotóképes emberekre, hazánk felsőoktatása nem él azzal a „véletlen” szerencséével, hogy kialakult benne a szakkollégiumok erre alkalmas, sajátos rendszere.

Világos, hogy lényegesen több tudásra lenne szükség a szakkollégiumokról ahhoz, hogy példájuk szélesebb körben is hasznosulhasson. Ehhez szeretnénk e cikkkel hozzájárulni. A szakkollégiumok sokfélék, s ez jó – nem gondoljuk, hogy a Rajk-modelljének követése lenne az egyetlen járható út. Úgy véljük azonban, hogy ez a modell már hosszabb távon is bizonyított, s ezért talán nem érdektelen jellemzőit másoknak is megfontolni.

► *Educatio* 2016/3. Chikán Attila – Ilyés Márton: *A Rajk-modell: egy pedagógiai kísérlet és tapasztalatai*, 332–347. pp.

- A cikk keretében tárgyalt Rajk-modellt a következő ismérvekkel írhatjuk le:
- széleskörű autonómiával rendelkező felsőoktatási intézmény;
 - tevékenysége értékközpontú, a kollégisták által elfogadott személyes és társadalmi értékek az alapja;
 - működése a tagság öntevékenységre épül, amelyet diákönkormányzat irányít;
 - az új tagok kiválasztása a mindenkori diákok joga és feladata, ennek előkészítése során fokozottan figyel a hátrányos helyzetű diákok esélyeinek biztosítására;
 - tagjainak döntő hányada együtt lakik;
 - a diákok folyamatos és színvonalas, általuk szabadon megválasztott témájú és formájú szakmai munkát végeznek, melyet a közösség által meghatározott kritériumok szerint ellenőriznek és értékelnek;
 - a tagok társadalmi érzékenységét kifejező tényleges cselekvések, programok a közösségi lét integráns részét képezik.

Történeti áttekintés

A Rajk László Szakkollégium 1970 márciusában alakult meg, 25 alapító taggal, az akkori Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem (népszerű nevén a Közgáz) Veres Pálné utcai épületének néhány szobájában. A kitalálás és alapításfolyamatban kulcsszerepe volt a diákoknak, de az egyetem rektorának, Szabó Kálmánnak elkötelezett támogatása nélkül a Szakkollégium nem jöhetett volna létre.

A Szakkollégium (a hatvanas években egyáltalán nem természetesen adódó) gondolatának megfogadásához és megvalósításához az 1968-as gazdasági mechanizmus reform után kialakult viszonylag szabadabb társadalmi légkör három folyamánya vezetett el: egyrészt a Közgáz átfogó oktatási és működési reformja, másrészt az a felismerés, hogy az országban fájdalmas mértékben lelassult a társadalmi mobilitás, harmadrészt pedig a népi kollégiumi mozgalom tartalmi rehabilitációja. A Szakkollégium előképeként szervezeti-közösségi szinten a népi kollégiumok, szakmai vonatkozásban pedig az angol college-ok (s ehhez kapcsolódóan a történelmi Eötvös Collegium) jelentek meg, ezekből gyűrtük össze a Szakkollégium modelljét.

A Közgáznak az akkori társadalmi viszonyokhoz képest általánosan is liberálisabb vezetése, élen a mindenkori rektorokkal az országos, vagy akár a budapesti helyzethez képest is nagyobb mozgásteret tett lehetővé a kurzusok tematikájában, az előadók meghívásában, a közösségi cselekményekben. Sokszor kellett az aktuális politikai nehézségekkel megküzdeni, de fontos és inspiráló érzés volt, hogy ez nem volt eredménytelen.

A szakmai és közösségi munka fókuszában, a hetvenes években a szocializmus reformjának közgazdasági és szociológiai lehetőségei álltak, kevesebb szó esett a politikai keretokről. Ez a helyzet gyorsan és radikálisan megváltozott a nyolcvanas évek fordulójától, amikor nem kevés belső és külső csatározás után lényegében a rendszerváltás lehetőségei kerültek előtérbe (akkor persze még nem tudtuk, hogy ezt így kell hívni). Ez megnyilvánult a kurzustematikákban, a rendezvények jellegében és meghívottjaiban, s elvezetett oda, hogy a nyolcvanas évek második felében a Rajk és a Bibó által vezetett szakkollégiumi mozgalom a rendszerváltás ténylegesen komoly tényezőjévé vált.

A rendszerváltás éveiben a Rajk gyorsan alkalmazkodott a helyzethez: tudatosan szakítottunk az intézményi politikálással, átszerveztük, profibb alapokra helyeztük a szakmai rendszerünket (amely, ezt fontos hangsúlyozni, nem szünetelt az aktív politi-

zálás éveiben sem: ugyanúgy megvoltak a kurzusok, TDK dolgozatok, előadások, mint korábban). Ebben a folyamatban jelentős szerepe volt a Soros Alapítványtól a szakmai munka finanszírozására kapott támogatásnak (amelyet sok éven át rendszeresen kapott három szakkollégium: a Rajk, a Bibó és a Széchenyi, s alkalmanként mások is). Hozzá kell tenni, hogy ehhez a támogatáshoz soha semmilyen beleszólási törekvés vagy kísérlet nem kapcsolódott. Innentől kezdve tudtunk tiszteletdíjat fizetni a kurzusvezetőinknek, s egyidejűleg jelentősen megnöveltük a tagokkal szembeni szakmai követelményeket is.

A szakmai munka fejlesztésének fontos alapelve volt, hogy a szakkollégisták mindig a nemzetközi élvonalat tekintsék mércének. Ennek megvalósításában sokat segített, hogy a rendszerváltást követően megélnékültek a nemzetközi, főleg európai csereprogramok, gyakoribbá váltak az ösztöndíjlehetőségek. Máig érvényes tendenciává vált, hogy alig van olyan rajkos, aki ne töltene legalább fél évet külföldi képzésen egyetemi pályafutása alatt. Különösen jelentős az a kilencvenes évek elején megindult tendencia, hogy arányaiban igen jelentős számú rajkos folytat további mester, vagy főleg PhD tanulmányokat a hazai végzés után, ráadásul a világ legjobb egyetemein. A Harvarddal, Berkeley-vel, Stanforddal, MIT-vel, Oxforddal, Barcelonával, Princetonnal kezdődő, és jócskán folytatódó impozáns lista azt igazolja, hogy a rajkos tanulmányokkal kiegészített Corvinus (emeltet a későbbiekben CEU és ELTECON) képzés bárhol a világon versenyképes.

A világszínvonalért nemcsak kiutaztak diákjaink, hanem ide is hozták. 1995-ben alapítottuk meg a John von Neumann díjat, majd 2004-ben a Herbert Simon díjat: az előbbivel a közgazdaságtan, az utóbbival az üzleti tudományok azon világviszonylatban kiemelkedő képviselőit ismerjük el (a kollégiumi gyűlés gondosan előkészített döntése alapján), akiknek munkássága jelentős hatást gyakorol a kollégisták gondolkodására. A díjasok névsora számunkra is szinte hihetetlen: öt Nobel díjassal az élen valóban a világ legfelső szakmai elitje fogadta el meghívásunkat. A díjazottak egy nyilvános előadást és egy zártkörű (speciálisan erre felkészült diákoknak szóló) mesterkurzust tartanak Budapesten.

A kilencvenes és kétezres évek tapasztalatai szerint jórészt kudarcos egyetemi reformjai, a Corvinus-t, illetve jogelődjeit ért politikai támadások nagyon sok nehézséget okoztak a Rajk számára is. A Corvinuson megtapasztalt színvonalcsökkenés (amelynek legfontosabb okai között a megszüntetéssel, különböző szintű „integrációkkal” való fenyegetettség és a pénzügyi, személyi és tárgyi feltételek biztosítása nélkül megvalósult hallgatói létszámmelés játszott a főszerepet) oda vezetett, hogy a Rajknak vissza kellett térnie a 70-es, 80-as évek gyakorlatához és az egyetemi képzés továbbgondolására, kiegészítésére orientált kurzusok helyett nagy számban kell tartanunk az egyetemi képzés hiányosságait pótló kurzusokat is. Különösen jelentős hatása volt a Corvinus közgazdaságtani képzésében előállt irányváltásnak, aminek ellenhatásaként létrejött az ELTE közgazdaságtani képzése, ahonnan évek óta rendszeresen veszünk fel hallgatókat.

A rendszerváltást követően elkezdett terjedni hazánkban a szakkollégiumi mozgalom, s ez a folyamat ma is tart. Jelenleg több mint száz, magát szakkollégiumnak nevező intézmény van Magyarországon, és már a határon túl is. Sok vita övezi ma is azt, hogy melyek azok a kritériumok, amelyek alapján egy intézmény szakkollégiumnak tekinthető. A Rajk változó intenzitással vett részt ezekben a vitákban. Van egy következetesen képviselt álláspontunk, amely a kilencvenes évek elején a mozgalom akkori résztvevői által elfogadott „Szakkollégiumi Chartára” épül, ami a sok különböző háttérrel és motivációval létrejött szakkollégium jelentős része számára túlságosan szűk. Álláspontunk

szerint nagyon sok igen tiszteletre méltó és eredményes intézmény létezik és létezhet egymás mellett anélkül, hogy mindegyiket egy „szakkollégium” ernyő alá kellene besorolni. Meg kell jegyezni, hogy az egymást követő kormányzatok sok ígérettel, de kevés érdemi aktivitással inkább növelték, mintsem kisímították volna az ellentmondásokat. A Rajk – bármilyen stádiumban is voltak a mozgalmon belüli viták – mindig aktív volt a kapcsolatok szervezésében. A rendszeres szakkollégium közti programok – köztük a NYATA-k (nyári találkozók) mellett kiemelendő, hogy a Rajk úttörő szerepet játszott abban, hogy több éves magányos rajkos tagság után az idéntől több hazai szakkollégium is tagja lett az európai szakkollégium-típusú szerveződések összefogó EUCA-nak (European University College Association). Tevékenységünk elismerését jelzi, hogy a Rajkot az EUCA Board-jának tagjává választották.

Az ezredforduló táján, az új évezred elején felerősödtek a kollégiumban az értékviták. A folyamatban lévő társadalmi változások sok tekintetben nem azokba az irányokba mutatnak, amelyeket a Rajk szellemisége alapján vártunk, reméltünk. Mivel a kollégium értékközpontú működése a szocializációs folyamataink központi eleme, a kollégiumon belüli és kívüli világ értékeinek divergálása frusztrációhoz, elbizonytalanodáshoz vezetett. Kiderült azonban, hogy az alappillérek nem környezetfüggőek; a szakmai elitképzésre szükség van, a közösségi életre örök igénye marad a korosztálynak és a társadalomban folyamatosan vannak kihívások, amikkel foglalkozni érdemes.

A Rajk alapelvei

A Rajk a tagjainak számára a felnőtté válás terepe. Ehhez kapcsolódik pedagógiai programja, struktúrája és kultúrája is.

A pedagógiai program alapjai

A Rajk egyetemi szakkollégium, ahol 19 – 25 éves diákok, fiatal felnőttek élnek szoros közösségben. A modell célja a személyiség kibontakoztatása és fejlesztése. Az intézmény természetesen, de tudatosan vállaltan is „hozott anyagból dolgozik;” ide közel kész személyiségek kerülnek be, meglévő társadalmi és családi háttérrel, egyéni életúttal. Egy diák mondását máig sokat idézik a tagjaink – éreznek igazságot benne: a Rajk szétszed darabokra és újra összerak. Ez semmiképp se jelenti, hogy a Rajk célja az egyének múltjának felülírása, nem törekszik tiszta lap nyitására! Épp ellenkezőleg, a sokféle hozott elem értékes alapanyag ebben a közösségben.

A Rajk pedagógiai-program kulcseleme, hogy minden esemény, tudás és érték élő közösségi élménybe ágyazódjon be, és valósnak érzett, téttel járó kihívást jelentsen a tagok számára. A Rajk egy viszonylag zárt és szerető közösség, ahol az intézmény sok szempontból védi a diákokat, hogy kellő biztonságérzetük legyen a kockázatvállaláshoz, önkifejtéshez. Eközben mégis képes valósnak tűnő tétet biztosítani az egyéni döntésekhez: a közösségi visszajelzések ereje olyan erős, hogy a résztvevők számára ez nem „játék” – a végzetek évtizedes távlatból is életük legintenzívebb élményeként hivatkoznak egyes rajkbéli konfliktusaikra.

A felnőtté válás nagy kérdése röviden, hogy miért érdemes és hogyan kellene élni.

- Van-e felelősségük, ráhatásuk az őket körülvevő világra?
- Mi az egyéni boldogság és a közösség viszonya?

- Mi a siker?
- Milyen anyagi jólétre számíthatnak és az anyagi javakat mire akarják használni?
- Mi az erkölcs, normák, értékek szerepe a személyes életükben?
- Milyen stílusban érdemes élni, mi a vagány?
- Hogyan éljük meg a nemiséget, társas kapcsolatokat? Milyen családot szeretnének építeni?

Szülők, vallások, celebek, véleményvezérek mondják el válaszaikat. Az érintett korosztály viszont saját válaszokat keres, amihez a kortársak véleménye a számára legmeghatározóbb: sok folyosói, hajnali beszélgetés forog ezek körül a kérdések körül.

Ráadásul nem elég saját válaszokat találni, képviselni és megvédeni azt, de fel kell készülni a folyamatos változásra is. Ezért nem az „iskola” feladata az „igazság” megmondása. Rajk-modell ehelyett azt képviseli, hogy a közösség használja fel az egyéni, akár külső véleményeket szabadon, és a belső vitái alapján kristályosodjanak ki az egyes tagok saját válaszai ezekben a „nagy” kérdésekben.

A Rajk nyitott, önálló véleményalkotást hangsúlyozó modelljével kapcsolatban gyakori kritika, hogy az ilyen intenzív közösség hiába nyitott és megengedő, mégis természetéből adódóan egyneműsít: miközben azt mondja, hogy bárki, bármit behozhat vagy gondolhat, a végén mégis mindenki azonos értékrendre jut. A Rajkkal kapcsolatban sokszor felmerül a vád, hogy eleve az intézményi berendezkedéséből, hagyományaiból fakadóan is „liberális” értékrendet sugároz.

Természetesen a Rajk egy érték-közösség: még ha a közös értékek határai eléggé definiálatlanok is, a sok belső interakcióban kialakulnak közös normák. A Rajk hagyományaiból és különösen emberképéből valóban fakad egyfajta világnézet. Nehéz lenne ezt pusztán liberális jelzővel lefedni. Fontos elem az egyéni felelősség és szabadság eszménye ebben a világnézetben. Ugyanakkor legalább ilyen hangsúlyos a közösség szerepe: a mindennapi együttélés szinte kommunaszzerű helyzeteket hoz időnként, de általánosságban is nagyon domináns vonal a közösségekben való gondolkodás és a felelősségvállalás. A Rajk hagyományainak igen erős eleme a nemzeti identitás megélése, és egyfajta patriotizmus hangsúlyozása is. Összességében elmondható, hogy a Rajk világnépe és hagyományai olyan komplexek, hogy bármilyen vallási-politikai beállítottságú egyén megtalálhatja a számára szimpatikus gyökereket, amelyekből saját értékvilágát és véleményeit levezetheti. Ezt igazolja a több évtized alatt végzett hallgatóink pályája is.)

Még ha a Rajk nem is ad kész és egyszerű választ az élet értelmére, de azt üzeni, hogy érdemes keresni. Nem csak lehetőségünk, de egyben feladatunk is, hogy értékítéletet alkossunk, illetve véleményt nyilvánítsunk a minket körülvevő eseményekről, döntésekről. A világ alkotó, cselekvő részei vagyunk, lehet és érdemes is hatni a világunkra, megtanulva ennek formáit, határait, felvállalva morális dilemmáit.

A rajkosok számára egyszerre megnyugtató és frusztráló kihívás ez – persze személyiségfüggő, kinél melyik az erősebb.

A három pillér

Kevés szlogen maradt fent évtizedekig a Rajk történetében. Ilyen az, hogy a Rajk tevékenysége három pillérré épül: szakmaiság, közösség, társadalmi érzékenység. Jellemző, hogy míg az első kettő; a „szakma” és a „közösség” stabil intézményrendszerrel és világos

tartalommal rendelkezik a tagság köztudatában, a 3. pillér mindig „válságban van.” Ennek oka, hogy nincs bejáratott kikövezett útja a cél elérésének: erre a pillérré igaz a leginkább, hogy „minden generációnak meg kell alkotnia a saját kollégiumát.”

A szakmaiság, mint legfőbb legitimációs pillér

A szakkollégium alapja a szakmai kiválóság ígérete. A szakkollégiumi modell történelmileg is elsősorban ebből fakadt, tehetséggondozásra, elitképzésre irányult. Ezt a korai célt tovább erősítette a felsőoktatás tömegesedése, ami természetsszerűleg hozta létre az igényt, hogy az átlagosnál többen akaró diákok számára jöjjenek létre intézmények. A 90-es évek szakkollégiumi expanziójának is ez volt az egyik ösztönzője.

A szakmaiság a kollégiumon belül egyetemi képzésen túlmutató kurzusokban, folyamatosan megszervezett szakmai előadásokban, rendezvényekben és a tanulmányi versenyek – elsősorban a TDK, de számos más megmérettetés is idetartozik – kiemelt szerepében jelenik meg.

A szakír számok nyelvén, a diákok jellemzően két szakkollégiumi kurzust vesznek fel félévente az egyetemi tanulmányaikon túl. Ezek egyenként heti két órás kiscsoportos (4-8 fős) találkozót és jelentős egyéni készülést jelentenek, félévenkénti beszámolóval, amelynek valamilyen saját produktum létrehozásán kell alapulnia.

A 90-100 diákunk évről-évre 30-40 TDK dolgozatot ír meg, amivel a Corvinus Egyetem TDK- helyezéseinek 10-20%-t szerzik meg (a Rajk a Corvinus nappali diákjainak 1,5%-át adja).

Évente átlagosan 50 szakmai előadás – közöttük a nemzetközi élvonalba tartozó tudósoké is – zajlik a kollégiumban.

A számok mögött rejlik a Rajk modell sajátossága, az, hogy a szakmaiság mélyen beágyazódik az öntevékenység, a verseny és az innováció értékrendszerébe.

A magyar felsőoktatásban sajnálatosan nagy hangsúlyt kap még ma is a diákok passzív szerepe melletti frontális tudásátadás. Az egyetemi szinten azonban már egyre kevésbé lehet egységes, kanonizált tudásról beszélni, inkább számos módszertan és tudományos iskola egymásra hatásának és versenyének lehetünk tanúi, melyek során a diák, a tanár és a téma mély egymásra találása vezethet a kiválósághoz.

A Rajkban egy kizárólag diákokból álló testület a Szakmai Munka Tanács (SZMT) szervezi a kurzusrendszert. Ők kérik fel előzetes igényfelmérés után a tanárokat pályázat beadására és csak az a kurzus indul el, amelyre legalább négy tag jelentkezik (a maximális létszám nyolc fő). A félévenként megvalósuló 20-25 kurzusból minden évben 4-5 új. Gyakorlatilag alig van olyan kurzustartó, aki folyamatosan képes megnyerni a szükséges számú hallgatót – talán emiatt nem alakul ki egyfajta „Rajk közgazdasági iskola” sajátos módszertannal és világnézettel (az utóbbi 3 évben összesen 90 tanárunk tanított legalább egyszer a Rajkban).

Ez a nagyon intenzíven versenyeztető közeg elég idegen a magyar felsőoktatástól, de komoly presztízst ad a tanárainknak, még ha néha nehezen fogadják, hogy akár sikeres évek után kikerülnek a rendszerből. Mivel ennek komoly hagyománya van, ezért mindenki tudja, hogy folyamatosan fejlesztenie kell a tematikát és a pedagógiai eszközeit. Felmerülhet a veszélye – a magyar felsőoktatás sok részében kialakuló „ti nem tanultok, mi nem tanítunk” rossz kompromisszumának; mi szorítaná a diákokat a nehéz kurzusok választására? A Rajkban komoly elismertsége van a „nehéz kurzusoknak,” ahol a nehéz

teljesítésnek a hiteles kurzustartó értelmet ad. Ez azért is érdekes, mert a kurzus nem teljesítésének komoly súlya van: két nem teljesítés automatikus kizárással jár, ami után a kollégiumi gyűlés kétharmados többséggel veheti csak vissza a hibázó tagot – ez mindig komoly közösségi tisztítótűz.

Közösségiség

A Rajk népi kollégiumi gyökerű hagyományainak egyik legfontosabbika, hogy a kollégium keretet nyújt az önfejlesztéshez, de nem paternalista módon, hanem a népi kollégiumok „neveletlenek nevelnek neveletleneket” elve alapján. Ez lényegében azt jelenti, hogy az ide bekerülő emberek személyiségjegyei és szocializációs háttere nagyon eltérő, de egyaránt értékes hozomány, amelynek alapján egymást befolyásolva, csiszolva válnak társadalmilag felelős értelmiségivé.

Strukturális elvek a felvételnél: a közösség összetétele

Aligha kell részletezni, hogy az említett csiszolóadás lehetőségei nagymértékben függenek attól, mennyire sokszínű a kollégiumi közeg. Mivel a felvételi során minden jelentkezőnek azonos esélyt igyekszünk adni, a strukturális megfontolások inkább a felvételi előkészítés során játszanak nagy szerepet: melyek az agitáció célcsoportjai, milyen háttérrel rendelkező embereket szeretnénk nagyobb számban vonzani.

A Rajk értékrendjének egyik kulcseleme a társadalmi mobilitás elősegítése, az esélyki-egyenlítésre való törekvés, amihez működési modellünk szerint elengedhetetlenül szükséges a nagyon eltérő családi háttérű szakkollégisták együttműködése. (A Rajkban régóta bentlakó lehet minden kollégista, így a budapestiek is.) A szakkollégium fennállása óta folyamatosan voltak tagjaink között kedvező és kedvezőtlen otthoni adottságokkal idejövő emberek, s nagyon gyakran kiderült, hogy milyen sok dimenziós (az anyagi és szellemi javakhoz, kapcsolatokhoz, szocializációs helyzetekhez való hozzáférést magában foglaló) a „társadalmi háttér” kifejezés. Az eltérő szokások, értékek, amelyeket a különböző típusú településekről, háttérből érkezők hoznak magukkal, gyakran vezet először kölcsönös rácsodálkozásra, majd érdeklődésre, végül a szimpatikus, egyénhez illő elemek beépítésére.

Egy rajkos kurzusbeszámolóhoz (*Debreczeni Dániel 2015*) összeállított adatbázisban megvizsgáltuk, hogy a 2004–2014 között felvételiző hallgatók felvételét mennyiben befolyásolta a felvételiző szociológiai helyzete. Ez az elemzés betekintést nyújthat abba, hogy mennyiben érvényesülnek az felvételi elvek a Rajk tényleges gyakorlatában.

A felvételizőktől néhány alapvető statisztikai adatot megkérdezzük minden alkalommal (nem, kor, középiskola típusa, egyetemi átlag, szülők végzettsége és foglalkozása, lakóhely, testvérek száma). Az elemzéshez logit modellt használtunk (ez a felvételi valószínűségét becsüli a felsorolt paraméterek alapján). 548 jelentkezőből 543 jelentkező adatait tudtuk felhasználni.

A várakozásoknak megfelelően a legtöbb szociológiai paraméternek nincs hatása a felvételi eredményre. Érdekes, hogy még a lakóhely típusa (Budapest, város, falu) vagy az iskolatípus sem!

Ugyanakkor az anya végzettsége (iskolában eltöltött évek száma) szignifikánsan negatív. A felvételizők többségének diplomás az édesanyja (79%) ám a felvételi kifejezetten támogatja az elsőgenerációs értelmiségi jelentkezőket.

Ezen kívül a felvételi idejéig elért egyetemi átlag szignifikáns még és pozitív. (Érdekes, hogy az egyetemi átlagot nem magyarázzák „hozott” szociológiai jellemzők a felvételizőink között. Ez nyilván azért lehet, mert a Rajkba felvételizők eleve ambiciózusabbak, a rosszabb helyzetből jövők közül is csak azok próbálják meg a felvételit, akiknek az egyetemi tanulmányaikkal nincsenek gondjai).

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a Rajk felvételijében valóban megjelenik a sokszínűségi szempont, a mobilitás támogatása, és a teljesítmény-elv.

Ugyanakkor a modellnek nagyon alacsony az összesített magyarázó ereje, ami azt igazolja, hogy a mélyebb személyiségjegyek felülírják a hozott szociológiai helyzetet.

A közösségi élet jellemzői

Természetes, hogy minél több „felületen” érintkezhetnek egymással a diákok, annál gazdagabb a hatás, amit egymásra gyakorolnak, annál jobbák önfejlesztési lehetőségeik. Persze mindenkinek személyes döntése, hogy kikkel, milyen területen működik együtt, de a kollégium megteremti a lehetőséget arra, hogy ez a választás minél több és többféle lehetőségre terjedjen ki.

Szobáink öt emeleten helyezkednek el. Az emeleti élet az informális együttlétek, spontán közösségi és politikai viták elsődleges színtere, de emeletvacsorák, születésnap bulik is összetartják az együttlakókat. Ezzel együtt a kapcsolódások sokszínűbbé tétele, a keveredés növelése érdekében célszerűnek tartjuk a szobák évenkénti újraelosztását. Az elhelyezésről végső soron a Diákbizottság (DB) dönt – az egyéni igények figyelembe vételével, persze a konfliktusok kezelése a diákvezetés mindenkori nagy próbája.

Szintén mindenki maga dönti el, milyen kurzusra jár, s ez nemcsak a kurzus tárgya miatt fontos, hanem azért is, mivel így dől el, kikkel dolgozik együtt egy féléven-éven át; ez csupán 80-100 emberrel való együttműködést igényel a teljes rajkos életút során. További sokoldalú interakció valósul meg azáltal, hogy a Rajk önszerveződő tevékenysége megkívánja az öngazgatás számos intézményének, tartós vagy időszakos bizottságainak működését. Ezek a bizottságok célirányos működésük mellett közösségi tartalmat is hordoznak, a rendszeres „hivatalos” összejöveteleik mellett a gyakori teaházak, sörözések alkalmával. (A rajkos szlengben némi egyszerűsítéssel a teaházak a kollégiumban, a sörözések a kollégiumon kívül, többnyire késő este tartott, néhánytól egy-két tucatig terjedő résztvevővel rendezett megbeszélések „művésznevei.”)

Fontos kiemelni, hogy a közösségi élet alakulását nagymértékben befolyásolják a virtuális térben létrejövő kapcsolatok, működési elemek is. A mi tapasztalatunk szerint ezek nem gátolják, sőt, elősegítik a személyes kapcsolatok alakulását – amellet, hogy elengedhetetlen közegét jelentik a kollégiumi működés tartalmi és szervezeti megvalósításának. A száraz adatok ugyan sok mindent elfednek, de az internetes kommunikáció súlyát azért valamennyire jellemzi, hogy a Rajk intranetjére a 2014/15-ös tanévben 13 369 e-mail került. Ehhez hozzájön még a DB és a különböző egyéb bizottságok, illetve minden egyes kurzus saját csoportja. A Facebook szakkollégiumi oldalán, amelyet csak mostanában kezdtünk igazán használni, az elmúlt három évben 407 poszt jelent meg, amelyek 6056 hozzászólást vonzottak. A Rajk@czikkek oldalra egy év alatt 261 írás ke-

rült, amelyekhez 418 hozzászólás történt. A kollégiumi élet szervezethez és dinamikájához egyszerűen lehetetlen lenne e platformok nélkül fenntartani.

A „3. pillér”: a társadalmi érzékenység (avagy „van-e a Rajknak önmagán túlmutató célja”?)

A társadalmi szerep sok vitát kiváltó kérdés. Az egyik álláspont szerint a Rajk egyedüli célja a tagjainak személyes fejlődése, boldogsága. A másik szélsőséges álláspont szerint a Rajk sok szempontból egyfajta közösen alakított „vallás” a tagok számára (saját értékekkel, hittel a „jó világról”, rituálékkal stb.), amely túlmutat az egyénen.

A Rajk története jelzi, hogy valójában a kettő egymást feltételezi. A felnőtté válás alapkérdése a miért és hogyan érdemes élni, egyszerűen nem válaszolható meg anélkül, hogy magunkon túlmutató célokban ne fürdessük meg válaszainkat.

A magyar iskolarendszer folyamatos felkészülés valamilyen próbatételre: vizsgára, felvételre, diplomára, ám ezek során elsikkad, hogy mi az egész valódi célja. Sok diáknak lehet az az érzése, hogy az iskola valami távoli jövőben elkezdődő életre készít fel. Ezt erősítik az olyan vélemények, hogy „a diákok dolga a tanulás,” „távol kell tartani a gyerekektől a politikát.” Valószínűleg ez már az általános vagy középiskolában is inkább káros infantilizálást eredményez.

A Rajk modellje szerint felnőtt, önálló emberré nem valami jövőbeli beavatási szertartás révén válunk, amire az iskola felkészít, hanem az életben való eligazodás gyakorlásával. A társadalmi érzékenység elvárása és ehhez kapcsolódóan a Rajk és a rajkosok magán túlmutató felelőssége pedagógiai eszköz is. (Nem véletlen, hogy a Rajk mintáját követő kollégiumok szinte mindegyike külön nevesíti ezt az öndefiníciójában. Ugyancsak érdekes, hogy az egyházi szakkollégiumoknál ezt időnként a „spiritualitás” gondolata váltja fel – ez is azt jelzi, hogy ez a „3. pillérnek” sokkal komolyabb szerepe van, ami korántsem merül ki a közéleti tájékozottság megszerzésében, vagy a kampányszerű önkénteskedésben.)

A rendszerváltást követő időszakban nem csekély nehézséget okozott a Rajk társadalmi szerepének újragondolása. Az intézményi politizálás tudatos visszaszorítása cezúrát jelentett a nyolcvanas évek gyakorlatához képest.

A társadalmi kérdések megvitatása természetesen továbbra is a Rajk alaptevékenységéhez tartozik: kurzusok, előadások, vitakörök foglalkoznak társadalmi, szakpolitikai vagy akár politikai témákkal. Ezen túlmutatóan keressük a gyakorlatban is megvalósítható akciókat, amelyekben eredményesen tudjuk közvetíteni a társadalmi érzékenység elvét a szakkollégisták számára, hogy egyúttal bemutathassuk, hogy a Rajk önmagán túlmutató társadalmi hatásokra is képes. Ezen kísérletek közül máig tovább él három szál.

Az egyik az egyetemre jutás elősegítése a hátrányos helyzetű fiatalok számára. Ez a már a Szakkollégium alapításakor is fontos gondolatkör nem veszített jelentőségéből az évek során. Ennek egyik legsikeresebb formája az immár negyedik éve működő Szabó Kálmán Tehetségprogram. Ennek keretében rajkosok visszalátogatnak középiskoláikba, s ott számukra megbízható értékítéletű volt tanáraik segítségével keresik azokat a diákokat, akiket képességeik eljuttathatnának az egyetemi pályára, de szociális helyzetük ezt nem tenné lehetővé. A programba bekerülő diákoknak a Rajk külön e célra elkülönített forrásokból biztosít egy tanéves tandíj összegének megfelelő támogatást, amennyiben sikerül az egyetemi felvételjük (ezt kiegészíti számos támogató, mentoráló program).

Egy másik, kevésbé látványosan, de folyamatosan jelen lévő társadalmi kérdés a roma népesség helyzete. Konferenciákkal, faluprogramokkal, diákok tanulmányainak segítségével próbálunk szerény eszközeinkkel segíteni.

A harmadik szál a közép-európai gondolat felszínén tartása. Ehhez kapcsolódva a legmarkánsabb fejlemény a kétévente általunk megrendezett közép-európai diákkonferencia, amelynek több tucatnyi külföldi résztvevőjével a mindenkor aktuálisnak tartott témákban hangzanak el előadások, s folyik igen értékes személyes kapcsolatépítés.

A Rajk társadalmi beágyazottságának folyamatos megteremtése szempontjából kiemelkedően fontos a kollégisták által választott, tekintélyes közéleti személyiségekből álló Tanácsadó Testület, amely rendszeres üléseken foglal állást a kollégisták által kezdeményezett kérdésekben, s amelynek tagjaihoz személyesen is fordulhatunk.

A Rajk működési elvei

A Rajk mindennapi életét segíti megszervezni néhány széles körben elfogadott működési elv. Ezek alapján a tagok tudják, mi a szokásjog, mire számíthatnak konkrét helyzetekben.

Folyamatorientáltság

A működés legátfogóbb elve a folyamatorientáltság, persze az eredményesség elvárása mellett. Végső soron ez a legfontosabb jele annak, hogy oktatási-nevelő intézmény a Rajk. A végső cél az, hogy mindenből tanuljanak a tagjaink.

A folyamatorientáltság másik fontos következménye a közösségi beágyazottság, legitimitás nagyfokú elvárása. Ez felmerül pozíciók és különösen vezetői szerepek ellátása kapcsán: egyáltalán nem elég elérni a kitűzött célt, hanem azt a közösség számára elfogadottá is kell tenni, bevonva, motiválva a tagok szélesebb körét.

A kollégium 90-100 fős létszáma tudatosan vállalt, a rajkos működésnek megfelelő méretű közösséget ad. Még mindenki ismer mindenkit – legalább enyhe kötés van minden tag között, de már elég nagy a létszám ahhoz, hogy kisebb, szorosabban kapcsolódó társaságok is kialakuljanak (ezek ráadásul többszörösen átfedik egymást a különféle dimenziók tekintetében: (szintközösség, baráti társaságok, életkor stb.). Ez sajátos dinamikát visz a működésbe és jobban megalapozza egyes kezdeményezések, személyi ambíciók legitimitását. Számos programot vagy adott pozícióra jelentkező személyt egyes kiscsoportok tekintenek jelöltjüknek vagy szívügyüknek. Ahhoz, hogy kollégiumi szintű legitimitációt szerezzenek a kiscsoporti céljukhoz, több más csoportot is meg kell nyerni támogatóul.

Öntevékenység

A Rajkban csak az jön létre, amit a tagok megvalósítanak. Ennek az alapelvnek két fő üzenete van. Egyrészt személyes felelősségvállalásra ösztönöz. Ne várj, ne mutogass másra, ha szerinted valamire szükség van, kezd el megcsinálni, szervezz koalíciót, tematizáld, vidd a kollégium színe elé, valósítsd meg!

A másik üzenet az, hogy minden tag szabadon megvalósíthatja magát: a kollégium nyílt platform, amibe mindenki beviheti saját céljait. (A szűkös erőforrásokért – pénz, idő, figyelem – természetesen versenyeznek az önszerveződő programok.)

Szabálykövetés, méltányossági kérelmekkel

A Rajk a tagság által elfogadott Szervezeti és Működési Szabályzat alapján működik. A szabályokhoz való viszony a rajkos pedagógiai modell egyik sarkalatos pontja és a belső viták gyakori forrása. A közoktatásban jellemzően a diákoknak nincs ráhatása az intézmény szabályaira, passzív elfogadók csak. Ha a kívülről ráerőltetett szabályokkal szemben az egyén saját önérdeke feszül, akkor az ügyeskedés, szabálykerülés domináns választással járhat (akár társadalmi szinten is). A Rajkban azt tapasztalhatják meg a tagok, hogy végső soron azért tartjuk be a szabályainkat, mert magunk hoztuk őket. Ha valamely szabály életszerűtlenné válik, vagy sérti az egyének érdekeit, akkor a szabály közösségi megváltoztatása lehet a megfelelő válasz.

Persze léteznek egyedi elbírálást igénylő ügyek, amikor valaki a szabály alóli felmentést kér, mert valamilyen komoly, előre nem látható körülmény merül fel. Ennek formája a méltányossági kérelem. A Rajkban erre gyakorlatilag minden szabályunkkal kapcsolatban van lehetőség. Alapelv (és részletesen szabályozott) hogy a méltányossági kérelem elfogadásának komoly – az esetileg felfüggeszteni kíván szabály súlyához mérhető – ára legyen. Az SZMSZ-be foglalt szabályokhoz kapcsolódó méltányossági kérelmeket például a Kollégium Gyűlés 2/3-os többséggel fogadhatja el – ilyen esetek rendszeresen, de nem túl gyakran fordulnak elő, mindig komoly vitát váltva ki. A méltányossági kérelmek finom szabályozása: azt üzeni, hogy törekedni kell jó szabályokat hozni és azokat betartani, de figyelembe kell venni az élet komplexitását is: a szabályok nem mentesítenek a döntések alól, hanem segítik azt.

Szocializáció és a „kollégiumi pályátv”

A szakkollégiumok általános kihívása, hogy úgy kell stabil szervezeti kultúrát kiépíteniük, hogy közben a tagság nagyon gyorsan cserélődik. Ezért különösen fontos a „rajkos szocializáció” az újonnan felvettek (Rajkos szlengben ÚF-ek) számára. Ez mára nagyon komplex rendszerré vált. Az ÚF-ek első élménye, hogy a felvételi döntést követő este megünnepeljük őket (ez rendszerint valamilyen szürreális helyszínen – mostanság egy elhagyott külvárosi gyárépületben történik). Az egész rajkos első évben a tagok kiemelt figyelmet kapnak, és gyorsan intézményi felelősséget is:

- Két hónap után az évfolyam maga közül választ két delegáltat a DB-be. A delegáltak kiválasztása a kollégium közössége előtt zajlik, de csak az ÚF-ek szólnak hozzá és szavaznak.
- Számos fontos közösségi esemény szervezőit (Téli és Nyári Tábor, Udvarbál stb.) az ÚF évfolyam adja (jellemzően informális keretek között osztják el ezeket a feladatokat).

E megbízások általános üzenete az, hogy teljes jogú, felelős tagjai, a kollégium jövőjének és jelenének letéteményesei lettek. A felsőbb évesek számára kifejezetten erős, informális közösségi elvárás, hogy foglalkozzanak az ÚF-ekkel. Ugyanakkor a számonkérés szempontjából és a kritikai visszajelzésekkel kapcsolatban az első rajkos év védett státuszt biztosít; mindenkiben hiszünk, hogy a maga sajátos útkeresésében megtalálja a maga saját rajkos modelljét.

A kollégiumban a 2. és 3. évesek a kollégium megvalósítói – elsősorban ebben a korban választják meg őket formális pozíciókba, ekkor kapnak kemény személyes visszajelzéseket. Az öreg kollégistákkal szembeni hagyományos szerepelvárás főbb elemei a követke-

zők: a külvilág felé is értékes szakmai eredmények elérése, a nagyobb ívű stratégiai és elvi vitákban való aktív részvétel és a fiatalabbak szocializációja.

Mindez a szervezet működése során erős szívóhatást fejt ki: folyamatosan változó szerepekben találják magukat a tagok.

Sok szakkollégium küzd azzal a problémával, hogy a tagság „aktív” életszakasza rövid, az idősebbek már inkább elmennek dolgozni, kipörögnek a közösségi áramlásból. A Rajk-modellben tudatosan törekszünk arra, hogy a teljes pályát fussa be a tagság. Ez sok szempontból ellene szól a hazai felsőoktatás bachelor-master struktúrájának. A hazai felsőoktatási stratégia és az egyes intézmények számára is fontos kihívás, hogy a felsőoktatási intézmények mester szinten a nemzetközi versenyben milyen értékajánlatot tudnak nyújtani.

Az eddigi tapasztalatok szerint a tagságunk a hazai mesterkínálat mellett dönt, jó részt azért, mert nem akarja a kollégiumi pályáját feladni. Ezt ellentételezi az, hogy nagyon erős a CEMS-CEU-Erasmus ösztöndíjak iránti kereslet. Erős alapot jelent tehát a rajkosok itt tartásához az a kimondott, s a valóságban is igazolódni látszó tétel, hogy a hazai master+rajkos diploma együttesen felér egy komoly külföldi masterrel.

A kollégiumi élet szervezése, a szervezeti struktúra

Az önszerveződés, a folyamatorientáltság, a méltányossági kérelmek mind nagyfokú belső szervezeti rugalmasságot igényelnek. Ugyanakkor ez csak akkor tartható fent, ha vannak biztos pontok, amelyek mindenki számára meghatározzák a kollégiumi élet kereteit, ívét. Ezek létét írott és íratlan szabályaink, s nem kis mértékben hagyományaink határozzák meg. A kollégiumi programkínálat számos eleme: koligülések, fő táborok, előre látható programok adják a „Nefejejts”-et, ami meghúzza az adott félév ívét, s amelyhez mindenki illesztheti személyes programjait.

A Rajk küldetéséből egyenesen következik, hogy a tagság demokratikusan választott testületei döntenek minden működési kérdésben. A kollégium három nem diák tagjának (elnök, igazgató és a nevelőtanár) ugyanúgy egy szavazati joga van, mint bármely diáknak. Szerepük inkább a folytonosság biztosítása, a mentorálás és a kollégium kifelé történő képviselete. Természetesen ezekre a pozíciókra is a diákok keresnek jelentkezőket, majd választanak közülük.

A különböző testületek – a kollégium sokrétű tagoltságának és sokirányú működésének megfelelően jellemzően horizontális struktúrát képeznek, melyben az egyes testületek közötti viszony alig hierarchizált, a munkamegosztás döntően funkcionális.

Ennek a struktúrának sajátos jelleget ad, hogy a Rajknak egyidejűleg kell megvalósítania a szervezeti és a közösségi működést. Ez természetesen erősen lazítja a szervezeti fegyelmet, ugyanakkor jelentős terepet ad az egyéni kezdeményezéseknek, kreativitásnak. A szigorúan szabályozott demokratikus választási rendszer erős legitimitást ad az egyes testületeknek, ami természetesen megnöveli ezek mozgásterét, lehetővé téve, hogy ne merev szabályok domináljanak, hanem a tagság konkrét elgondolásaihoz rugalmasan alkalmazkodó működésmód alakuljon ki.

Ez a működési logika természetesen számos értelmezési, helyzetértékelési vitának ad teret. A kollégium alapelveiből kifejezetten következnek ezek a viták, hiszen ezek teszik lehetővé azt, hogy az emberek magukénak érezzék, és állandóan jobbítani akarják a szervezeti működést. A Rajk nagyon sokat foglalkozik saját magával: a visszacsatolásoknak,

értékeléseknek, tervek kialakításának eseményei a kollégium mindennapjaihoz tartoznak. Ennek a folyamatnak a következménye, hogy miközben a Rajk alapelvei, tevékenységének fő pillérei első látásra alig különböznek az alapításkor megfogalmazottaktól, a való működés az évek során fokozatosan (a külső feltételek és a tagság igényei mentén) formálódott, s mára sokkal komplexebbé vált.

A szervezeti élet csúcán a Kollégiumi Gyűlés helyezkedik el. A szavazóképesség hátrára az összetagság 75%-a, amit keményen betartunk (a néha hajnalig tartó gyűlések egy-egy szakaszában ez nem könnyű). Évente 6-7 kollégiumi gyűlést tartunk, s annak számít a Nyári Tábor teljes időtartama is. A kollégiumi gyűlésnek bármilyen kérdést jogában áll napirendre tűzni (a Diákbizottság, vagy a kollégisták 20%-nak javaslatára), s lényegében itt dőlnek el a stratégiai kérdések – rendszerint alapos előkészítés után. A kollégiumi gyűlés (amelyet a Diákbizottság titkára vezet) 2/3-os többséggel változathatja meg a Szervezeti és Működési Szabályzatot (SZMSZ).

A kollégium operatív vezetését egy időközönként változó, 6-8 tartósan működő, és igen sok ad-hoc bizottságból álló hálózat látja el, amelynek kollégiumi életpályája során hosszabb-rövidebb időre szinte minden rajkos részévé válik.

E bizottságok között kiemelt szerepe van a Diákbizottságnak (DB), amelyet a kollégiumi gyűlés választ évente; hét diák, az igazgató és a nevelőtanár alkotja. A DB hetente tartott 5-6 órás ülésein (amelyeket a titkár vezet) a kollégiumi élet teljességét átfogja. A DB nem egy "értekezlet" sokkal inkább egy hőmpölygő fórum, ahol a tagság jelentős része megfordul. A DB minden héten értékeli az előző hét eseményeit (ez rendkívül fontos visszacsatolás, általában egy-másfél órát tart). A DB állítja össze a programokat hosszú- és rövidtávra, koordinálja a kollégium további bizottságainak működését, kezeli a személyi ügyeket, dönt a pénzügyi kérdésekben, vitákat kezdeményez a kollégiumban felmerült elvi kérdésekről, dönt a szobaelhelyezésekről; a döntések többségi szavazással születnek. Azt, hogy a DB egyszerre fórum és döntéshozó szerv, nem mindig könnyű összehangolni. Mindenesetre úgy véljük, hogy a rajkos modell sikerének egyik kulcsa a DB feladatkörének és működési módjának helyes kialakítása volt.

A kollégiumi gyűlés által választott Szakmai Munka Tanácsának felelősségi körébe tartozik a kollégiumban folyó szakmai munka valamennyi tartalmi és szervezési kérdésének kezelése. Feladataik között szerepel a kurzusok megszervezése és monitorozása, az egyéni szakmai beszámolók értékelése, a Neumann- és Simon-díjasok választásának előkészítése, látogatásuk szakmai tartalmának felügyelete.

A hat diákból és az igazgatóból álló Felvételi Bizottságot is a kollégiumi gyűlés választja minden évben. Teljes jogkörrel rendelkezik a felvétel lebonyolításában. A felvételi egy kérdőívből és egy szóbeliből áll. A felvehető új tagok számáról a kollégiumi gyűlés dönt, a kérdőívek tartalmát a kollégisták többlépcsős folyamatban, közösségi vitákban alakítják ki, a szóbeli fordulón pedig valamennyi jelenlegi és volt szakkollégista részt vehet – erős tehát a közösségi kontroll, de a döntés maga csak a bizottság hét tagjának szavazatán múlik.

További fontos állandó bizottság a Rajkban a VOSZK-munkacsoport (amely a volt szakkollégistákkal való kapcsolatot szervezi), a Pénzügyi Bizottság (a pénzszerzés és a gazdálkodás operatív megszervezésére), a Lakóbizottság (amely az épület működtetését segíti elő, a főállású gondnokkal karöltve) – a kollégiumot segíti még egy állandó főállású adminisztratív munkatárs, aki a számviteli feladatokat látja el. Az egyes nagyobb léptékű

események szervezését ad hoc csoportok végzik, amelyek mind a DB-hez vannak becsatornázva.

A kollégiumi tevékenység szervezésének integráns része a működéshez szükséges pénzügyi fedezet biztosítása. Elmondható, hogy a kollégium soha nem dúskált a pénzben, de legfontosabb céljainkra mindig megteremtettük a fedezetet. Ez gyakran járt sok munkával, de soha nem tettünk elvi kompromisszumokat a pénzszerzés érdekében, még ha ez a múltban és a jelenben is több alkalommal hozta hátrányos helyzetbe a kollégiumot. A finanszírozásunk alapjait (jelenlegi súlyuk szerinti sorrendben) a mindenkori tagság befizetései, az alumni támogatása, az állami fejkvóta, változó összegű pályázati pénzek, a kollégisták által megbízási szerződéssel végzett munkák ellenértéke, és az épületfenntartáshoz történő eseti egyetemi támogatások jelentik.

Az alumni

A Rajkban eddig közel 800-an végeztek. Már a legelső végzős évfolyam megalapította (akkor jogi keretek hiányában informálisan) a Volt Szakkollégisták Körét (VoszK), és idővel ennek szervezeti keretei (egyesület) is kialakultak. Az összetartás érzésének erősségét jelzi a hamar kialakult „a rajkosság egy életre szól” szlogen. A VoszK azért is fontos, mert minden „iskola” társadalmi beágyazottságának megteremtésében meghatározó szerep van az aluminnak. Erős és élő alumni nélkül minden új „iskola” csak momentum, amelyet könnyen elsodor, felülír vagy megszüntet a külvilág. A VoszK sokszínű: a fiatalabbak visszajárnak bulizni, a gyerekeseknek gyereknapot tartunk (ilyenkor 40-60 gyerek rohángál az épületben a homokozó és a kollégistákkal való társasjátékozás színhelyei között), a más „szubkultúrákhoz” tartozó öregdiákoknak ultiversenyt, közös kosarazást, vagy focit szervezünk. Visszajárnak az előadásokra vagy épp előadni, tanítani vagy háborogni a világon. Szakmai rendszerünkben kurzusvezetői, konzulensi, opponensi szerepekben nélkülözhetetlen a részvételük. Gyakran kérünk tőlük tanácsot, egyénenként, vagy „kerekasztalok” keretében. Büszkék vagyunk a volt szakkollégistáinkra.

A Rajk-modell üzenete

A Rajk-modell organikusan alakult, döntően az éppen érzékelt külső környezet impulzusaira, hibáira-hiányosságaira adott válaszok útján. Állandó belső kérdésünk volt, hogy ez az egész modell csak egy átmeneti torzult világra adott válasz-e; kell-e Rajk, ha már nincs diktatúra, ha jó lesz az egyetem, ha mindenki számára elérhetőek lesznek a legjobb lehetőségek – még ha csak külföldön is?

Mára arra jutottunk, hogy a sok kényszerhelyzet kitermelt egy maradandó pedagógiai innovációt, amit bátran felvállalhatunk, mert túlnőtt a létrejöttét kiváltó körülményeken.

A Rajk-modell szerepe a felsőoktatásban

A hazai felsőoktatás számára komoly kihívást jelent a nemzetközi verseny. Ma ezt még talán nem igazán érzik a vezető intézmények, mert a másodvonalbeli (egyébként helyi szinten nagyon fontos társadalmi funkciót betöltő) intézményektől tömegesen vonzanak el hallgatókat, de a középiskolások legjobbjai között egyre inkább leértékelődik a hazai felsőoktatás. Ez öngerjesztő folyamatá válhat, ami azt eredményezi, hogy hazai egyetem

egyszerűen nem csábító; ha nem ide jön a hazai elit, akkor a hazai középosztály is inkább az (egyébként sokszor másodvonalbeli) külföldi lehetőségeket kezdi keresni.

Mindeközben drámaian beszűkülnek a hazai egyetemeinken a társadalmi mobilitás lehetőségei – jórészt a közoktatás általános problémái miatt is.

Erre erős, innovatív választ tudna adni a Rajk-modell kiterjesztése. Egyetemeink fejlesztendő erős alap- és tömegképzése akkor válhat nemzetközileg is versenyképessé, ha a diákok bekerülhetnek olyan személyes nevelési-közösségi elitképzésekbe is, amit a szakkollégiumok képesek nyújtani. Ennek szervezeti-intézményi megoldását keresve hamar eljutunk az angol college- szisztémához. A szakkollégiumok természetesen támogatói, sőt megelői minden egyéb kiválósági kezdeményezésnek (CEMS, nemzetközi kapcsolatok, TDK, tantárgyfejlesztés stb.) Ezek nem kiváltói, hanem kiegészítői a szakkollégiumoknak, abban az értelemben, hogy a szakkollégium adják azt az élő közeget, amely ezeket az oktatási innovációkat értékeli, használja, fejleszti.

A Rajk-modell a közoktatásban

A szakkollégium a felnőtté válás pedagógiai szituációjára jött létre, de számos eleme a korábbi életszakaszokban is hasznos lehet. A hazai közoktatásban a Rajk-modell elemeit hasznosítani lehet:

- A közoktatás kollégiumaiban: a Rajk-modellnek az adott korosztályhoz igazítása páratlan lehetőséget kínálhat arra, hogy a meglévő együttélés igazi élménypedagógiai elemmé váljon.
- Közösség szervezés: a rajkos-modell számos eleme minimális igazitással hozzájárulhat a középiskolai diákélet vitalizálásához.
- Iskola és gyakorlat: a közoktatással kapcsolatos egyik visszatérő kritika a gyakorlat-orientáltság hiánya. E tekintetben a szakkollégiumi modell mélyebben beágyazott élményt nyújthat. Az igazi gyakorlat a diákoknak a saját tevékenységük önálló megszerzése, a döntéshozatal gyakorlása.

A szakkollégium a pedagógiában

A szakkollégiumi modellt, ezt a speciális hazai innovációt korántsem kutatták eléggé a hazai pedagógiában, miközben hosszú idő óta valós igényeket elégít ki és meggyőző eredményei vannak. Az ehhez hasonló, az élet által kitermelt jó példákat hozzáférhetővé kell tenni a szakma (ez esetben a pedagógia, az oktatásszervezés) számára. Minden szakkollégium természetesen befelé fordul és önmagát egyedinek érző szervezet, de egyfajta élő laboratórium is. Kihagyott lehetőség, ha az eredmények nem csatornázódnak be a szakma diskurzusába.

Zárszó

Hiszünk abban, hogy a Rajk eredményes pedagógiai kísérlet, amely például szolgálhat. Számunkra ezt bizonyítja:

- a diákok szakmai kiválóságát jelző eredmények,
- a jelentkezők stabilan nagy száma (2,5-3 szoros túljelentkezés),
- a volt szakkollégisták kötődése a Rajkhoz,

- a kurzusvezetésre jelentkező tanárok,
- számos fiatalabb szakkollégium felhasználta tapasztalatainkat – a modell más szakterületeken, más egyetemek mellett is működőképes.

Mindez már 46 éve stabilan működik.

A hazai felsőoktatás sok kihívással, elvárással néz szembe:

- A szükséges tömegképzés mellett a tehetséggondozás, a speciális igények kiszolgálása és a szakmai munkában a személyesség megtartása,
- a társadalmi mobilitás lehetőségének fenntartása a társadalmi kohézió erősítése mellett,
- nemzetközi versenyképesség elérése, a hazai hallgatók számára legyen megfelelő magyarországi felsőoktatási lehetőség, sőt, ez külföldi diákok számára is legyen csábító.

A szakkollégiumi modell alapja, hogy nem ugyanazt a megoldást kell használni minden problémára, hanem szabad teret kell engedni az innovációknak. Úgy véljük, az emberek joggal láthatnak ebben az intézménytípusban egy olyan nyitott és egyben kreatív példaként szolgáló platformot, amely bár magával is folyamatosan meghasonul, állandóan változik, mégis erős, érzékeny válaszokat képes adni az aktuális kihívásokra.

Rendszerszerű pályák

A sikeres egyetemi felvételi szocializációs előzményei
a PTE Wlislöcki Henrik Szakkollégiumában

Tanulmányunkban az expanzió utáni, késő modern egyetem megváltozott sajátosságából indulunk ki, mert a hátrányos helyzetű hallgatók részvétele a felsőoktatásban és a kulturális tőketermelésben intézményi feltételek által is meghatározott, és ez a gazdasági-társadalmi kontextus mellett talán kevesebb figyelmet kap. Ezt követően röviden elhelyezzük a roma szakkollégiumokat az egyetem intézményén belül. Kutatásmódszertanunk, a kvalitatív komparatív analízis, a szokásosnál nagyobb figyelmet kap a tanulmányban, mivel tudomásunk szerint ez az első olyan közlemény a magyar neveléstudományban, amely úgy alkalmazza ezt a módszertant, hogy magának a tanulmánynak nem ez a tárgya. Az elemzés és eredményeinek bemutatása után reflektálunk a tárgyunk által felvetett általánosabb kérdésre, a környezet és a tehetség problémájára.

Hátrányos helyzetű hallgatók a mai felsőoktatásban

A szervezetek megértését nem alapításuk esetleges körülményeinek számbavétele teszi lehetővé, hanem azon intézményi környezet történeti értelmezése, amelyben az új szervezetek egyáltalán létrejöhetnek és forrásokhoz¹ juthatnak. A hátrányos helyzetű hallgatókat támogató roma szakkollégiumok intézményi környezete az egyetem, és e szervezeti környezet megértése figyelmet érdemel. A modern egyetem, vagyis a humboldti egyetem az elitképzés színtere volt, és maga is történeti intézmény. Elődje, a középkori egyetem a legszűkebb, az írásbeliséget gyakorló egyházi és állami elit újratermelését szolgálta, ezen belül is azt a még szűkebb réteget, amely az adminisztrációt ténylegesen (operatíván, nem reprezentatíván) vezette. Ez az intézmény a 19. század elejére kiüresedett, mivel az általa hagyományozott statikus tudás olyan távolságra került az addigra kibontakozó modernség gazdasági-társadalmi környezetétől, hogy nem volt alkalmas az adminisztráció

¹ A roma szakkollégiumok finanszírozása pályázati forrásokból történik alapításuktól kezdődően. Ezek számbavételétől itt eltekintünk, az érdeklődő olvasó számos helyen megtalálja. Figyelmünket egy kevésbé reflektált terület, az intézményi kontextust adó késő modern egyetem felé fordítjuk, amely szintén csak a maga történetiségében érthető meg.

elitjének újratermelésére. Egészen pontosan fogalmazva: az ott hagyományozott tudás, mivel megújulásra képtelen volt, nem volt alkalmas arra, hogy szocializációs funkcióját betöltse. Ezekre a kihívásokra válaszolt Wilhelm von Humboldt, amikor kidolgozta a nevéhez kapcsolt modellt, amely az egyetem egyik² modern megvalósulása lett. A humboldti egyetem a kutatás és az oktatás összekapcsolásával válaszolt a középkori egyetemen oktatott tudás elavulására és a karok egységével reagált a filozófia szétesésére és a tudományok kezdődő, modern specializálódására (amely azóta is töretlenül halad a maga útján). Mindkettő alapvető szervezeti vívmánynak bizonyult, az egyik az egyetemi tudás korszerűségét és megújulását, a másik a tudás konceptualizálhatóságát biztosítja, ekképpen mindkettő funkcionális ma is. Az egyetem szervezettörténetének következő fordulata a felsőoktatási expanzió története. Az 1960-as évektől kezdődően a felsőoktatási részvétel volumene korcsoportonként megnőtt, amit a kereslet és kínálat együttes növekedése váltott ki: a részvételi hajlandóság és az egyetemi keretszámok egyaránt növekedni kezdtek, amelynek számos oka volt. A modern társadalomszélesedő középrétege igényt tartott gazdasági és társadalmi tőkájének újratermelésére az iskolázáson keresztül, amely azonban az egyre differenciálódó és egyre komplexebb késő modern társadalomban mind hosszabb időt vett igénybe. Ezzel párhuzamosan a gazdaság és az azt ellátó munkaerőpiac is átalakult. A II. világháború óta az egész fejlett világ gazdaságában a szolgáltatás szektor a domináns, amely rugalmas, kommunikatív, új eljárásrendeket gyorsan tanuló munkaerőt igényel. A késő modern egyetem mint szocializációs tér éppen ezt nyújtotta az 1960-as évektől kezdődően, így minden rendelkezésre állt a felsőoktatás expanziójához, amelynek előnyeiből azonban a különböző társadalmi csoportok aszimmetrikusan részesültek. A kritikai szociológia tette láthatóvá, hogy a modern iskola a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének rendszere, amely az uralkodó (közép)osztály gazdasági-társadalmi tőkájének újratermelését és átörökítését biztosítja azonosító-kizáró gyakorlatai révén. Ez az állítás a felsőoktatásra is igaz, a marginalizált társadalmi csoportok alulreprezentáltsága az egyetemi képzéseken ismert társadalmi tény.

Kizárás és mobilitás a késő modern egyetemen

A magyar társadalom legnagyobb lélekszámú nemzetisége a cigány/roma kisebbség. A tradicionális cigány kultúra alapvetően a tudás szóbeli hagyományozására épülő kultúra (amely persze sok szempontból nem egységes), és többféle módon adaptálódott a modernséghez. Részben kidolgozta a szegénység kultúráját, részben identitásvesztés áldozata lett és kis részben biztosította tagjai számára a modern munkaerőpiacra történő belépést. A tradicionális cigány foglalkozások közül néhány a modernségben folytatható volt. A szolgáltatások két területén, a kereskedelemben és a zenében a tradicionális tudás modern tőkeképzésre volt váltható. Mások számára a szocialista tervgazdálkodás kínált szakképzetlen segédmunkákat. A rendszerváltás után a viszonylag nagyobb munkaerőigényű bányászat és ipar, valamint az eleve gépesített, csekély munkaerőigényű mezőgazdaság piacosítása ezeket a munkahelyeket felszámolta, és a szocializmus látens munkanélküliségéből létrehozta a kapitalizmus strukturális munkanélküliségét. Ebből

² Nem Wilhelm von Humboldt adta az egyetlen érvényes választ arra a kihívásra, amelyet a születő modernség intézett az egyetem intézményéhez. A francia és angolszász felsőoktatás más úton indult el, de a magyar felsőoktatás történeti kontextusának megértéséhez a humboldti modell a leginkább releváns.

keletkezett – ha nem eleve egy korábbi, tartósan fennálló léthelyzet folytatása volt – a rurális és városi mélyszegénység Magyarországon. Nagyszámú, alacsony iskolázottságú népesség él halmozottan hátrányos helyzetben. E populáció nem teljes egészében áll romákból, de a mélyszegénységben élők között felülreprezentáltak a romák.³ Ebből a helyzetből tartós, hosszú távú kiutat, vagyis munkaerő-piaci aktivitást és gazdasági töképezést a kulturális töképezés, az oktatás biztosít, de csak akkor, ha nem az egyenlőtlenségek látens újratermelésének rendszereként működtetjük.

A társadalmi mobilitást biztosító oktatási környezet eredményességének többdimenziós feltételrendszerét a szlovén kisebbségi roma oktatáspolitikára tárgyalása kapcsán Bačlija (2008) tanulmánya nevesíti: (1) a csoportközi szolidaritás egyértelműen deklarált, nemzeti szintű politikája; (2) a kisebbségi jogok folyamatos garanciája nyelv és kultúra tekintetében; (3) az alkotmányos jogok érvényesítését támogató oktatáspolitikája; (4) a csoportszintű izoláció, a „gettósodás” elkerülése és (5) a kisebbségi önmeghatározás lehetősége az egyének számára, ami a kisebbségi csoport elhagyásának lehetőségét is magában foglalja. Az integráló oktatási tér feltételei hiába adóttak azonban az Európai Unió⁴ vagy a tagállami jogalkotás szintjén, ha ehhez nem tartozik támogató szolgáltatások rendszere az oktatáson belül. Amikor oktatást mondunk, valójában egy alig áttekinthető, funkcionálisan elkülönült társadalmi részrendszerre utalunk, amely a formális, iskolai oktatástól a rövidciklusú képzéseket kínáló, részben piaci alapon szerveződő nonformális képzésekig terjed. Óriási méretű társadalmi részrendszerrel van szó, amelyen belül a roma szakkollégiumok a formális iskolázás felsőoktatási részébe integrálódtak, hogy a társadalmi töképezés és a munkaerőpiacon gazdasági tőkére (közönségesen: pénzre) váltható inkorporált és intézményesült kulturális töképezés lehetőségét kínálják. Megfogalmazásunkból következik, hogy milyen szervezetként értelmezzük a cigány/roma szakkollégiumokat: a társadalmi mobilitás szervezeteit látjuk bennük, amelyek tagjaik számára az inkorporált és intézményesült kulturális töké, valamint a társadalmi töké képzését segítik elő, amelyet aztán a munkaerőpiacon gazdasági tőkére lehet átváltani. Ezzel szolgálják e szervezetek a felsőoktatáson belül a mobilitást. A roma szakkollégiumok a hazai felsőoktatás újabb szervezeteinek tűnnek, de valójában a Nékosz és a magyar szakkollégiumi mozgalom hagyományaira támaszkodhatnak (Forray & Boros 2009; Forray & Marton 2012; Galántai 2013).

E szakkollégiumok kutatási szempontok sokféleségét kínálják. Kutatható tagságuk, az általuk alkotott közösségek, kutathatóak hallgatóik mint egyének, elemezhetőek a szervezetek,⁵ vagy vizsgálható a szakkollégiumok által alkotott hálózat. Ezek mind-mind eltérő tudás, más elméletek, adatok és módszertanok mozgósítását igénylő lehetőségek.

Írásunkban egyéni hallgatói életutakat elemzünk egy új, a hazai neveléstudományi kutatásokban interjúelemzésre először alkalmazott módszertannal, a kvalitatív komparatív analízissel. A kutatás egységét a roma szakkollégiumokban tanuló hallgatók jelentik. A nem reprezentatív, elérési mintába került 25 fő a Pécsi Tudományegyetem

³ A romák helyzetéről a magyar társadalomban számos helyen talál az olvasó adatokat, pl. itt: Bernát (2014). Ezt a tanulmányt azért emeljük ki, mert tárgyát a mérésre alkalmas társadalmi jelzőszámokkal való összefüggésben tárgyalja.

⁴ A közösségi jogforrások közül mindenképp itt tartozik az egyenlő bánásmód általános és foglalkoztathatósági irányelve: a 2000/43/EC és 2000/78/EC irányelv.

⁵ A roma szakkollégiumok mint szervezetek elemzéséhez ld. Galántai (2013) és Galántai (2015).

Wlislöcki Henrik Szakkollégiumának hallgatója az interjúfelvétel idején. A kvalitatív komparatív analízissel életútjuk, szocializációjuk rendszerszerű sajátosságait elemezzük. Az elemzést félig strukturált, kvalitatív életútinterjúkon végezzük, amelyeket Forray R. Katalin vett fel. Ezek egy része megjelent kötetben (*Forray 2004*)⁶ vagy elérhető kéziratban (*Forray 2015*) a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének könyvtárában, és néhányat közülük a szerző kéziratban bocsátotta rendelkezésünkre, amiért ezúton is köszönettel tartozunk.

A kvalitatív komparatív analízis

A társadalomtudományi (neveléstudományi) kutatások során, ha szöveges adatokkal (interjúk, nyílt kérdések, naplók, memoárok, levelek stb.) dolgozunk, amelyeken valamilyen kvalitatív elemzést végzünk, akkor *jelentéseket* keresünk. Ezek a jelentések lesznek kutatásunk kimeneti eredményei, amelyek természetesen aligha származnak kizárólag az elsődleges forrásokból. A jelentések az adatokkal/forrásokkal való munka során, a velük való párbeszédben, az interakcióban jönnek létre, valahol az értelmező (a befogadó, a kutató) és a szöveg között. Bár a társadalomtudomány kvalitatív módszertanai pontos eljárásrenddel rendelkeznek a szubjektív mozzanatok minimalizálására, azok mégsem zárhatóak teljesen ki. Akár deduktív, akár induktív módon kódolunk egy szöveget, a kódlista összeállítása mindenképpen kutatói tájékozódásunk irányától függ. Egy deduktív kódfa összeállítása jól azonosíthatóan a kutató elméleti érdeklődésének lenyomata, éppannyira szól magáról a kutatásról, mint a kutató által addig bejárt teoretikus utakról, és sajátos módon ezeknek is egyfajta leképezése. Induktív kódolás esetén is megjelenik a kutatói szubjektum, hiszen két kódoló soha nem ugyanazt fogja észrevenni – ugyanakkor a többes kódolás éppen az ebből fakadó torzítások minimalizálására szolgál. A kvalitatív kutatások mindig hordoznak egyfajta személyes mozzanatot. A társadalmi tér megértése lehetetlen önmagában a matematikai statisztikára épített kvantitatív módszertanok által, hiszen azok szignifikáns eredményei is csak értelmezésük, vagyis a jelentésképzés révén válnak tartalmassá. Az adatok strukturátlansága azonban nem szükségszerűen vezet a jelentésképzés strukturálhatatlanságához: ha megoldjuk a jelentések matematikai interpretációját a kutatási adatként rendelkezésre álló szövegek értelmezésekor, és ebből társadalomtudományi módszertant hozunk létre, akkor egyszerre dolgozhatunk a jelentéseinkkel és tehetünk eleget a tudományok kemény elvárásainak. Erre kínál a társadalomtudományok (köztük a neveléstudomány) számára megoldást a kvalitatív komparatív analízis, vagyis a QCA.

A QCA a hazai neveléstudományban kevésbé ismeretes módszertan, Sántha Kálmán (2014 és 2015a) tanulmányain kívül más megjelenéséről nem tudunk. Ezért, a módszertan vázlatos megismerése mellett szükségesnek gondoljuk a QCA-t kutatómódszertan-elméleti szempontból is megvizsgálni. Magát az elnevezést problematikusnak tartjuk, ez a módszertan ugyanis igen távol áll a klasszikus kvalitatív módszertanoktól (pl. kvalitatív tartalomelemzés, genealógiai diskurzuselemzés, grounded theory). Earl Babbie kutatómódszertani alapkönyve egyértelműen megfogalmazza a kvantitatív és kvalitatív kutatás különbségét. „A kvantitatív és kvalitatív kutatás közötti megkülönböztetés lényegében a numerikus (számszerű) és a nem numerikus adatok közötti különbséget jelenti. (Babbie

⁶ A kötet 11 interjúból tízet elemzünk, mivel az egyik interjú egy középiskolai tanulóval készült.

2008:40).” Kvantitatív tehát az a kutatómódszertan, amely eleve numerikus, strukturált vagy *numerikusra átírt* adatokkal dolgozik. Ebből következően az a kutatás is ide tartozik, amely szöveges adatokat diszkrét kvantitatív, nominális vagy ordinális skálára kódol át, hogy az illetéknéppen strukturált adatokkal már matematikai statisztikai műveleteket hajthasson végre. A QCA-val végzett elemzés során valami nagyon hasonló történik. Változók (feltételek) megvalósulásának diszkrét vagy folytonos kvantitatív értékekre történő átkódolásából indul ki a módszer, hogy az így kapott, immár strukturált adatokon végezzen Boole-algebrai műveleteket. Az alapgondolat tehát jellegzetesen kvantitatív módszertanra utal, amely strukturálatlan (kvalitatív, szöveges) adatok numerikus strukturálása (kódolása) után nominális skálán mért változókkal hajt végre logikai algebrai műveleteket. Az elv azonos: kvantifikálni a kvalitatív adatokat, majd a strukturált (numerizált) adatokkal dolgozni. A lényeges különbség a QCA esetében az, hogy ezeket a műveleteket nem a matematikai statisztika adja, hanem a logikai algebra, és ennek számos előnye van. A kvalitatív adat drága, ezért a vele való munka során a mintavétel jellemzően kis vagy köztes elemszámú. A matematikai statisztika alkalmazásának alapvető matematikai korlátja a vizsgált változók normális eloszlása, amely a társadalmi jelenségek esetében igen ritkán teljesül. A nagy elemszámú vizsgálatok ezt a problémát megkerülhetik, de kis elemszámok esetében ez már nem lehetséges. A logikai algebra alkalmazása esetén normalitásfeltétel nincs, hiszen ez az eljárásrend más elvekre épül, itt nincs eloszlás és szignifikanciapróba.

Végül is kvalitatív vagy kvantitatív kutatómódszertan a QCA? A kvalitatív kutatómódszertan strukturálatlan adatokon (szövegeken, (mozgó)képeken) végrehajtott jelentésképzést, a kvantitatív kutatómódszertan alatt strukturált (numerikus) adatokon végrehajtott matematikai műveletsort értünk. Látható, hogy a kutatómódszertan minőségének megkülönböztető jegye nem az interpretativitás gesztusa, amelytől a kvantitatív módszertanok sem mentesek. A lineáris regresszió esetén a változók függő és független változókká való elrendezése önmagában értelmezés eredménye, ahogyan értelmező mozzanatot hordoz a függvényforma megválasztása is, amikor regresszióanalízissel keresünk kapcsolatot arányskálán mért változók között. A kutatómódszertant tehát nem az interpretáció hiánya teszi kvantitatívvá, hanem az adatok eleve adott strukturáltsága vagy kvantitatívvá strukturálása. Ha numerikus(sá transzformált) adatokkal dolgozunk, akkor kvantitatív a módszertanunk – ez a QCA-ra is igaz. Állításunk összegzően az, hogy a QCA strukturálatlan, kvalitatív adatokon használható kvantitatív módszertan, amely szövegek elemzésére és társadalmi jelenségek feltételeinek Boole-algebrai alapú meghatározásához alkalmazható.

Roma szakkollégisták szocializációjának rendszerszerűségei

Ebben a fejezetben röviden végighaladunk a QCA végrehajtásának egyes lépésein. A módszert társadalmi jelenségek megvalósulásához/meg nem valósulásához rendelt feltételrendszerek kutatásához alkalmazhatjuk, esetünkben hátrányos helyzetű hallgatók

szocializációját elemezzük vele. Itt az alternatív ismérvekkel dolgozó *crisp set*⁷ kvalitatív komparatív analízis (csQCA) algoritmusát követjük végig Sántha (2014)⁸ alapján. A módszertan végiggondolását fontosnak tartjuk, mert ennek hiányában a tanulmány követhetősége kétséges volna, hiszen a QCA alig ismert a hazai szakirodalomban.

A *crisp set* QCA bináris változókkal és kimenetekkel dolgozik. Esetünkben ez azt jelentené, hogy az egyetemre felvett szakkollégista hallgatók életútinterjúi mellé olyan felvételizőkkel kellene interjút felvennünk, akik nem nyertek felvételt, de összehasonlítható társadalmi háttérváltozókkal és felvételi célokkal rendelkeztek. Ilyen interjúk nem állnak rendelkezésünkre, ezért a vizsgálódást itt a sikeres kimenetek vizsgálatára szűkítjük, hiszen minden interjúalany egyetemi hallgató, vagyis mindannyian felvételt nyertek.

A QCA a hipotetikus igazságtábla felállításával kezdődik. Ez egy kvantitatív adattábla, amely a szöveges, kvalitatív adat strukturálását, a kutatás szempontjából releváns információk elrendezését szolgálja. A hipotetikus igazságtábla minden sora az igazságtételek lehetséges konfigurációinak egy konkrét megvalósulását reprezentálja. A konfigurációk lehetséges száma a 0/1 elemek k -ad osztályú ismétléses variációjaként adódik, vagyis

$$V_2^{k,i} = 2^k,$$

ahol k az igazságtételek száma. Ebből látható, hogy 5 feltétel együttes vizsgálata esetén a csQCA már 32 soros hipotetikus igazságtáblát eredményez, ebbe kell besorolni adatainkat (pl. az interjúkat) a kimenetek szerint. A hipotetikus igazságtábla kimeneti eredménye éppen az lesz, hogy melyik lehetséges konfigurációba hány interjú került kimenetenként.⁹

Kutatásunk a sikeres egyetemi felvételi szocializációs előzményeit vizsgálja. Három igazságtételeket fogalmaztunk meg: óvodai részvétel, szülői és tanári támogatás.¹⁰ Ezek részletes értelmezését csak röviden közöljük. Az óvodai részvétel nem problematikus, mert ezt vagy ennek hiányát az interjúalanyok tényszerűen közlik. A szülői/tanári támogatás 0/1 kimenetű megállapítása azonban reflexiót kíván. Támogatásnak fogadtuk el azon eseteket, amelyekben az interjúalany kiemeli a szülőtől/tanártól érkező, kifejezetten az iskolai előmenetelre és továbbtanulásra vonatkozó támogatást. Ebben a feltételezettben az apai/anyai támogatást nem különböztettük meg.¹¹ A tanári támogatást csak akkor tekintettük megvalósultnak, ha konkrét tanárhoz kapcsolódóan, történetbe ágyazva fogalmaztuk meg. (Itt jegyezzük meg, hogy bármennyire is strukturált adatokkal dolgozik a QCA, ez valóban kvalitatív jelleget ad neki, ugyanis az elemzés a

⁷ A *crisp set* QCA a módszertan alternatív változókkal dolgozó változata. A bináris ismérveknél érzékenyebb vizsgálatot igénylő kutatások számára rendelkezésre áll a *fuzzy set* vagy *multi-value* QCA, valamint az időbeliség problémáját kezelő *time-series* QCA. Ezekről bővebben ld. Sántha (2014). Tanulmányunkban csak a csQCA-val dolgozunk.

⁸ Sántha (2014) az első magyar nyelvű tudományos közlemény a QCA-ról a neveléstudományban. A módszertan algoritmusát vázlatosan követjük, bővebb tájékozódásért ld. Sántha (2014) és Sántha (2015).

⁹ Esetünkben ez, a fentieknek megfelelően, nem kérdés, hiszen csak megvalósult (egyetemre felvételt nyert, $Y=1$) kimeneteink vannak.

¹⁰ Az igazságtételeket előre, tehát deduktív módon határoztuk meg, és az elsődleges és másodlagos szocializáció jellemzőit igyekeztünk velük megragadni.

¹¹ A megkülönböztetés $2^4=16$ soros igazságtáblát eredményezne.

szöveg szemantikai szintjén történik, így a feltételek reflektált kutatói értelmezése a módszertan elengedhetetlen része.)

A három feltétel $2^3=8$ soros hipotetikus igazságtáblát eredményez, hiszen ennyi lehetséges ismétléses variációja van három feltétel mellett a 0/1 kimenetnek. Kiinduló táblánk alakja a következő:

1. táblázat: Hipotetikus igazságtábla három feltétel esetén

Konfiguráció	Óvodába járt	Támogató szülő	Támogató tanár	Sikeres felvételi (Y)	Esetszám (db)
1	0	0	0	1	0
2	0	0	1	1	3
3	0	1	0	1	4
4	0	1	1	1	5
5	1	0	0	1	0
6	1	0	1	1	3
7	1	1	0	1	0
8	1	1	1	1	10

Az első konfiguráció annak az esetnek a numerikus reprezentációja, amikor az interjúalany nem járt óvodába, és életútinterjújában támogató családról vagy támogató tanárról nem emlékezett¹² meg, vagyis ez a 000 eset. A tábla másik szélső esete a nyolcadik konfiguráció, amelyet az 111 sor reprezentál. Ebben az esetben az interjúalany járt óvodába, valamint szülői és tanári támogatásban is részesült. Fontos kutatási eredmény, ha a legtöbb interjút az első konfiguráció (000) alá soroljuk: ez arra utal, hogy rosszul választottuk meg feltételeinket, és ezek újragondolása szükséges, hiszen nem állnak összefüggésben¹³ a sikeres kimenettel. Logikai ellentmondás, ha a 000 és 111 konfiguráció alá is tudunk interjúkat besorolni, ilyen esetben biztosan rossz a feltételszettünk, és más változókkal kell dolgoznunk. Ha az interjúink többsége az 111 konfiguráció alá sorolódik be, akkor jelenlegi változóinkkal folytathatjuk a kvalitatív komparatív analízist.

¹² Itt egy más természetű problémával szembesül a kutató: az adatközlők életelbeszélésének megbízhatóságával. Az életútinterjú önelbeszélés és személyes emlékezés egyszerre, adatai nem a jelenben mért kemény változók, hanem egyéni konstrukciók a múltból. Válaszolnunk kell itt arra a felmerülő problémára, hogy mennyiben befolyásolja a módszertan belső érvényességét az a lehetőség, hogy pl. a családja támogatt valakit, de erről ő mégsem számol be az interjúban. Ez elképzelhető, de valószínűleg eléggé elméleti probléma. A családi vagy szülői támogatás az életút olyan eseménye, amelyet a felnövő ember a szignifikáns másoktól kap, vagy a velük való együttlétben kényszerül nélkülözni. A feltételváltozók összeállításában az elsődleges (családi) és másodlagos (intézményi) szocializáció jól azonosítható jellemzőinek kiválasztására törekedtünk, és a manuális elemzés lehetőségeit szem előtt tartva szűkítettük feltételeink számát a fenti háromra. Ha az interjúalany nem emlékezik meg családjá vagy tanárai támogató/akadályozó magatartásáról az ő továbbtanulását illetően, akkor magatartásuk nem vált jelentéssé, nem vált szignifikánssá. Ezért az interjúalanyok közléseit érvényesnek fogadjuk el, természetesen azzal a fenntartással, hogy az életút-elbeszélés nem a múlt igazsága, hanem a jelen konstrukciója.

¹³ Az összefüggés hiányát csak értelmezéssel dönthetjük el, az összefüggés hiánya nem matematikai/logikai természetű. Ez fontos kitétel, hiszen egy más tárgyú kutatásban az is lehet kutatási eredmény, hogy a feltételek nem teljesülése vezet a sikeres kimenetre. Esetünkben az értelmezés ezt elméleti lehetőségként kizárja, hiszen nem valószínű, hogy az óvodai részvétel, valamint a szülői és tanári támogatás hiánya vezetne sikeres egyetemi felvételre. Ezért javasoljuk a fentiekben a feltételszett újragondolását, de hangsúlyozzuk, ennek nem matematikai, hanem a kutatásunk tárgyával összefüggő értelmezésbeli okai vannak.

A hipotetikus igazságtáblában a sikeres felvételi oszlopa minden esetben $Y=1$, hiszen interjúalanyaink egyetemisták, tehát már felvételt nyertek. Az itt kapott eredményünket az esetszám oszlop tartalmazza: itt soroljuk be az interjúinkat a lehetséges konfigurációs esetekbe, vagyis megszámláljuk, hogy hány interjú tartozik az egyes feltételvariációk alá. A legtöbb interjút a 8. konfigurációhoz, vagyis az 111 eset alá tudtuk besorolni, ami nem meglepő eredmény. A QCA második lépése a minimalizálás, amelyet itt az elégséges feltételeket megadó Quine-McCluskey-algoritmussal (Sántha 2014:11) végzünk el. Első lépésként felírjuk a teljesülésre (itt a sikeres felvételire) érvényes ún. primitív kifejezést. Ez a Boole-szorzatként felírt konfigurációk logikai összege, amelyben kis- és nagybetűk jelölik, hogy az adott feltétel 0/1 értéket adott-e. Így rendre az óvodalátogatás esetén o/O, a szülői támogatás esetén s/S és a tanári támogatás esetén t/T kerül a Boole-szorzatokba. A könnyebb követhetőségért a hipotetikus igazságtáblát átfogalmazzuk betűjelölésre, hiszen a primitív kifejezés nem más, mint a megvalósult esetek logikai összege. A valós eseteket tartalmazó sorokat a konfigurációk sorszámának bekarikázásával jelöltük.

2. táblázat: A hipotetikus igazságtábla betűjelöléssel

Konfiguráció	Óvodába járt	Támogató szülő	Támogató tanár	Sikeres felvételi (Y)	Esetszám (db)
1	o	s	t	1	0
②	o	s	T	1	3
③	o	S	t	1	4
④	o	S	T	1	5
5	O	s	t	1	0
⑥	O	s	T	1	3
7	O	S	t	1	0
⑧	O	S	T	1	10

Primitív kifejezésünk alakja a következő:

$$Y = osT + oSt + oST + OsT + OST$$

Sikeres egyetemi felvételi történt, ha óvodalátogatás és szülői támogatás nem, de tanári támogatás volt, vagy ha óvodalátogatás és tanári támogatás nem, de szülői támogatás volt stb. Szembetűnő, hogy az esetszámokkal nem dolgozunk, ami elsősorban zavaróhat. Az Y logikai összegben azonos módon reprezentáltuk a megvalósult eseteket gyakoriságuktól függetlenül. Ennek oka, hogy a Quine-McCluskey-algoritmus az adott kimenet megvalósulásának elégséges feltételeit keresi. Egy nem reprezentatív minta esetén is van jelentősége a gyakoriságoknak, de ez a módszertan nem ezzel az információval dolgozik, mert azt a minimális esetet (konfigurációt, elégséges feltételvariációt) keresi, amelynek megvalósulása esetén az $Y=1$ kimenet még lehetséges. Ha ez nem így lenne, akkor egyszerűen megálltunk volna a leggyakoribb konfiguráció értelmezésénél.

A fenti összeg minimalizálása többlepéses folyamat (Sántha 2014:12), amelynek során a szomszédos variációkat páronként összehasonlítva redukáljuk az elégséges feltételekre a kifejezést. Két variáció szomszédos, ha egy és csakis egy feltételben térnek el. Általános alakban: abc és abC szomszédos, mert $abc+abC=ab(c+C)=ab$. Vegyük észre, hogy c és C úgy viselkednek a logikai algebrai műveletben, mintha $-/+$ előjelűek lennének rendre

a kis- és nagybetű szerint. Az analógia érvényes, hiszen valami hasonlóról van szó, c az általa reprezentált feltétel nem teljesülésére, míg C a teljesülésére utal. Keressük meg a logikai összegünk szomszédos kifejezéseit, és végezzük el a páronkénti minimalizálást! Az öttagú logikai összegből képezhető összes lehetséges párt vegyük figyelembe, ahol a művelet természetéből adódóan a különböző sorrendű összegek nem képeznek külön esetet!

$$Y = osT + oSt + oST + OsT + OST$$

$$oST + OST = ST(o + O) = ST$$

$$OsT + OST = OT(s + S) = OT$$

$$OsT + osT = sT(o + O) = sT$$

$$oSt + oST = oS(t + T) = oS$$

$$osT + oST = oT(s + S) = oT$$

A páronkénti minimalizálás után a következő, ismét egyszerűsíthető logikai összeget kapjuk:

$$Y = ST + sT + OT + oS + oT.$$

Ez páronként tovább minimalizálható, hiszen $OT + oT = T(o + O) = T$, valamint $ST + sT = T(s + S) = T$. Így a végső¹⁴ minimalizált alak:

$$Y = T + oS.$$

Ez a minimalizált összeg a szakkollégistákkal felvett interjúk alapján végzett kvalitatív komparatív analízis eredménye, amely a sikeres egyetemi felvételi szocializációs előzményeire vonatkozóan ad információt. E szerint elégséges feltétel a tanári támogatás vagy a szülői támogatás megléte, az utóbbi kifejezetten óvodai részvétel nélkül is elégséges feltétel. A szülők és tanárok szerepére való következetes reflektálás az életútinterjúkban és a két szocializációs jelenség együttes megjelenése egyszerre demonstrálja a támogató közeg alapvető fontosságát és a felsőoktatást elérők életútjában meglévő rendszerszerűségeket.

Mit is tesz, aki kvalitatív komparatív analízist végez? Nem egyszerűen változókat, hanem változók együttes jelenlétének szabályszerű mintázatát azonosítja strukturálatlan adatokon. A legfontosabb előnye a módszertannak, hogy változószetteket kezel, ami lehetővé teszi, hogy társadalmi jelenségek megvalósulásának összetett feltételrendszerével dolgozzon a kutató. Fekete-fehérek-e a társadalmi jelenségek? Igen-nem változókkal írható-e le az oktatás világa? Természetesen nem, és ezt a QCA nem is állítja. Ahol személyes történetek és életvilágok megismerése a cél, ott a QCA még finomított változatában sem alkalmas kutatómódszertan – és ez nem is célja. A QCA alkalmazása ott indokolt, ahol azonosítható egy megvalósulását tekintve 0/1 bináris változóval leírható társadalmi jelenség valamilyen szociális rendszerben: a sikeres egyetemi felvételi tipikusan ilyen. A vizsgált társadalmi jelenségnek (a kimenetnek) tehát dichotomizálhatónak kell lennie,

¹⁴ A Quine-McCluskey-algoritmus utolsó lépése az ún. prímmimplikáns-táblázat előállítás, de ez itt nem adna új, a minimálformulát szigorító feltételeket, ezért ettől eltekintünk. A prímmimplikáns-táblázatról bővebben ld. Sántha (2014) és Sántha (2015).

vagyis egyértelműen 0/1 értéket kell tudnunk hozzá társítani.¹⁵ Ez azonban nem elvárás a jelenséghez társított változószettel szemben. Ha a változók megvalósulásának (igaz voltának, teljesülésének) mértékét érzékenyen akarjuk mérni, akkor rendelkezésünkre áll a $[0;1]$ zárt, *folytonos* intervallum a maga végtelen számosságú értékével, vagyis a *fuzzy set* QCA. Ha ez az érzékenység sem elegendő, akkor a kutatás tárgya nem kvantifikálható, vagyis kvalitatív mélyelemzésre és személyes, reflexív jelentésképzésre van szükségünk.

Összefoglalás

Dolgozatunk alcímének zavaró körülményessége nem véletlen. Az elemzést közepes méretű, nem reprezentatív mintán végeztük, így eredményeink külső érvényessége a minta természetéből adódóan alacsony. Általános következtetéseink fenntartásokkal kezelendők és további, kiterjesztett mintán történő kutatásokat igényelnek. Ez a kvalitatív komparatív analízis jellegéből adódik, hiszen kvalitatív, szöveges adaton dolgozik, amely előállításában és feldolgozásában egyaránt időigényes.

A tanulmányban közölt eredmény, amelyet a minimálformula magába sűrít, természetesen nem meglepő: a hátrányos helyzetű egyetemi hallgatókat minden bizonnyal segítette a kulturális tőkefelhalmozásban a szülői és tanári támogatás. Ezek jelenléte elemenként triviális hipotézis lenne, ha a hallgatók életútbeli előzményeiről gondolkodunk. Együttes jelenlétük igazolása, még ha csak közepes mintán történt is, mégis valami nagyon fontosra hívja fel figyelmünket: a hátrányos helyzetű hallgatók életútjának rendszerszerű sajátosságaira, egyáltalán arra, hogy ezek a rendszerszerűségek léteznek. Így megfogalmazva, már ez is triviális, de valójában igen fontos, egyszerre elméleti (sőt: ideológiai) és a társadalmi mobilitás intézményire fordított erőforrások elosztását meghatározó gyakorlati kérdés. A tehetség és a támogató környezet szerepére gondolunk.

A személyes erőfeszítések fontosságát és méltánylását el nem vitatva, de jelezzük, hogy az életutak rendszerszerűsége a támogató környezet szükségességét demonstrálja. A tehetség, affinitás, érzék, személyes igény, reziliencia, nevezzük bárminek is az egyéni kvalitásokat, az atipikus kivételektől eltekintve, az őt támogató és elfogadó környezetben fog fejlődni, illetve ez a támogató környezet fogja a személyes kvalitások adott megjelenését tehetségként felismerni, azonosítani és értékelni. A tehetség-diskurzus kiválóan alkalmas a társadalmi erőforrások újratermelése és újraelosztása során működő azonosító-kizáró mechanizmusok elleplezésére, vagyis a rendszerszerű kizárás egyik tipikus ideológiájaként működtethető. A tehetség sokkal nehezebben kutatható, mint az oktatási rendszer, nem az adatok hiánya vagy kutatómódszertani nehézségek miatt, hanem egyszerűen azért, mert a tehetség maga definiálhatatlan társadalmi konstrukció, amelynek árfolyama munkaerő-piaci hasznosságával párhuzamosan ingadozik. A személyes kvalitások és erőfeszítések szükségességét, végső soron a versenyt és a piaci mechanizmusokat¹⁶ ezzel a legkevésbé sem kérdőjelezzük meg, de jelezzük, hogy a verseny és a tehetségek ideje csak

¹⁵ Itt adódik egy nagyon egyszerű válasz arra, hogy a QCA miért kvalitatívnak nevezett módszertan: a lehetséges kimenet diszkrét kvalitatív (nominális, kategoriális) változóval írható le, ami egyúttal arra is felhívja a figyelmet, hogy valójában kvantitatív szemléletű módszertannal van dolgunk, hiszen a kvantitatív terminológiában nevezzük az alternatív változót kvalitatívnak.

¹⁶ A piaci mechanizmusok működése az intézményesült kulturális javak elosztása során egy másik tanulmány témája lenne.

ott kezdődhet el, ahol a rendszerszerű kizárás (a piac nyelvén: a belépési korlát) véget ér. Tehetség és környezet dichotómiája hasonlít egy másik híres szembeállításra, amely öröklés és tanulás szerepét firtatja az egyén életútjában. Mindkét esetben egy adottság (öröklés, tehetség) és valami megváltoztatható (tanulás, környezet) áll szemben egymással, de a változás aktora eltérő. A tanulás irányába tett erőfeszítések esetében az egyén, a környezet esetében társadalmi tényezők kezében van a változás lehetősége. A kettő találkozása, az egyén erőfeszítése a támogató környezetben, adja meg a minél szélesebb társadalmi mobilitás rendszerszerű lehetőségét.

IRODALOM

- BABBIE, E. (2008) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BAČLIJA, I. (2008) „Positive Discrimination” Policies for Inclusion of Europe’s Largest Minority: Examples of Educational Policies for the Roma Minority in Europe. *Politická Misao*, vol. 45, No. 5, pp. 175–189.
- BERNÁT A. (2014) Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi Ríport*, vol. 12, No. 1, pp. 246–264.
- FORRAY R. K. (2004) *Életutak – iskolai pályák. Interjúk roma, cigány fiatalokkal*. PTE BTK Nevelésszociológia és Romológia Tanszék, Pécs.
- FORRAY R. K. & BOROS J. (2009) A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, vol. 18, No. 2, pp. 192–203.
- FORRAY R. K. & MARTON M. (2012) Egyházi szakkollégiumok (cigány és nem cigány hallgatóknak). *Iskolakultúra*, vol. 22, No. 7-8, pp. 35–44.
- FORRAY R. K. (2015) *A diploma felé. Cigány diákok a felsőoktatásban*. Kéziratban. (Elérhető a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Könyvtárában.)
- GALÁNTAI L. (2013) Modern hagyományok. Cigány szakkollégiumi mozgalom Magyarországon. In: Forray R. K. (ed) *Nevelés-multikulturalizmus-esélyek*. Pécsi Tudományegyetem BTK OTDI, Pécs. pp. 107–125.
- GALÁNTAI L. (2015) Szervezet születik: Cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatainak vizsgálata. In: Forray R. K., Galántai L. & Trendl F. (ed): *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. pp. 9–48.
- KOLTAI J., SIK E. & SIMONOVITS B. (2015) *A kvanti-kvali áldilemmán túl. Szociológiai Szemle*, vol. 25, No. 2, pp. 31–49.
- SÁNTHA K. (2014) Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra*, vol. 24, No. 6, pp. 3–16.
- SÁNTHA K. (2015) Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra*, vol. 25, No. 3., pp. 3–14.

Reziliens hallgatók és szakkollégiumi felvételi szelekció¹

Bevezetés, kérdések

Tanulmányunk fő kérdése, hogy a szakkollégiumokba való bejutást befolyásolja-e, s ha igen, miképpen a társadalmi háttér. A szakkollégisták társadalmi összetételét vizsgáló korábbi kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy a szakkollégiumok áteresztőképessége szűkös a társadalmi háttér alapján – vagy annak valamely közvetett hatásán keresztül – (a kutatási eredmények összefoglalását lásd: *Ceglédi & Fónai 2012*). A jelen tanulmányban elemzett Tehetségek Útja Kutatás szakkollégiumi adatbázisa alapján a bekerült szakkollégistákra, közülük pedig azokra vonatkozóan tehetünk megállapításokat, akik önkéntes alapon kitöltötték a kutatás kérdőívét. Nem tudhatjuk, hogy a válaszolók összetétele a szakkollégisták valós összetételét tükrözi-e, vagy ezt átírja a válaszadási hajlandóság társadalmi rétegzettségére. Arra azonban alkalmat adhat az adatbázis, hogy összehasonlítsuk a válaszoló bekerülteken belül a különböző társadalmi csoportokat, és ez alapján vizsgáljuk meg a szakkollégiumi felvételi szelekció létezését és természetét. Vajon az alacsonyabb társadalmi rétegekből érkezőknek a bejutáshoz többet kell teljesíteniük? Ha igen, akkor miben? Mi jellemzi a hátrányaik ellenére sikeres felvételin túljutott, úgynevezett reziliens hallgatókat? Kiknek az ösztönzésére, milyen hozománnyal érkeznek? Mely területeken szorulnak leginkább fejlesztésre a bekerülés után?

Társadalmi meghatározottság a szakkollégiumokba való bejutásban

Egy korábbi elméleti munkánkban áttekintettük² a felsőoktatási társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének kánonját és az újraértékeléséhez kapcsolódó szakirodalmat. Az egyik oldalon az egyenlőtlenségek *csökkenése* kap hangsúlyt az elsőgenerációs értelmiségiek növekvő száma és aránya, a továbbtanulási lehetőséget a szakmaszerzés után is megteremtő szakközépiskola, a származási hatás életkor vagy más szereplők általi csök-

¹ Köszönjük Cziráki Szabinának a kutatás megvalósításában nyújtott segítségét.

² Az elméletek szinteretizáló áttekintése részletesen olvasható: *Ceglédi & Fónai 2012*.

► *Educatio* 2016/3. Ceglédi Tímea – Tóbi István – Harsányi Szabolcs Gergő: Reziliens hallgatók és szakkollégiumi felvételi szelekció, 359–371. pp.

kenése, a szelekciós folyamat vagy a saját iskolai végzettség munkaerő-piaci megtérülése oldaláról megvilágítva. A másik irányzat képviselői az egyenlőtlenségek *továbbéléséről* beszélnek az alacsony státusúak továbbgyűrűző önkirekesztése, a felsőoktatás belső rétegezettsége, az üres státusok elérhetőségének növekedése, a területi egyenlőtlenségek, a szelektív elvándorlás, a származási hatás felfelé kúszása, a differenciált szelekció vagy az örökölt hátrányos helyzet büntetése kapcsán. A társadalmi meghatározottságokról szóló elméleteket, kutatási eredményeket úgy is értelmezhetjük, mint a félig megtöltött pohár különböző értelmezéseit. Az egyik oldal azt hangsúlyozza, hogy csökkennek, a másik pedig azt, hogy vannak még egyenlőtlenségek. Jelen írásban ez utóbbit megerősítő eredményekre jutottunk.

A szakkollégiumokba való bejutás és a belőlük való kimaradás a felsőoktatás belső szelekciós struktúrájának egyik szegmenseként is értelmezhető. A bekerülésben megfigyelhető törésvonalak a társadalmi egyenlőtlenségek leképeződései és azok továbbmélyítői is egyben. E törésvonalak létezését bizonyították azok a kutatási eredmények, amelyek rámutattak, hogy a szakkollégiumok hallgatói bázisának társadalmi háttere kedvezőbb, mint a felsőoktatás hallgatóié általában (az erre vonatkozó kutatási eredmények összefoglalását lásd: *Ceglédi & Fónai 2012*).³

Ez részben a hátrányosabb helyzetűek önkirekesztésére vezethető vissza, ami több tényezőben gyökerezik. Erőteljesen befolyásolja az önkirekesztést a jelentkezők családi háttere, a tagság hasznosíthatóságának és költségeinek mérlegelése vagy a kortársak hatása (pl. *Andor 2002; Róbert 2000a; Nyüsti 2012a; 2012b; 2013*). A szakkollégiumi felvételit meg kell, hogy előzze a tájékozódás a szakkollégiumról, a felvételiig eljuttató információk sora, a szakkollégiumi tagsággal járó előnyök és kötelezettségek megismerése és mérlegelése. Egy interjú kutatás arra mutatott rá, hogy a szakkollégiumok népszerűsítése, a toborzás inkább informális, mint formális csatornákon valósul meg (*Ceglédi 2015a*), amely csatornák kevésbé jól láthatók a hátrányosabb helyzetű hallgatók számára. Az informális tájékozódásban ugyanis a hallgatótársak és az oktatók szerepe kimagasló. A hátrányosabb helyzetűek inter- és intragenerációs kapcsolatai azonban eltérő mélységűek és mintázatúak, mint jobb helyzetben lévő társaiké (*Pusztai 2010; 2011; Ceglédi 2015b; 2015c*), ezért ezek jótékony hatásaiból kevésbé részesülhetnek. Bár korunkban még mindig tömegek kerülnek be a felsőoktatásba, mégis nehéz e hallgatók számára, hogy felhívják magukra a figyelmet (*Szendrő & Cziráki 2009; Pusztai 2011; Ceglédi 2012*). Ha ez mégis sikerül, egy-egy oktatói bátorítás sokat lendíthet a hezitálók döntései esetében (*Pusztai 2010; Ceglédi 2015d*).

A szakkollégiumról való értesülést, a felvételi követelményekkel való szembenézést követően születik meg a jelentkezés eldöntése. Azonban nem elég csupán az, hogy az absztrakt elvárások szintjén foganjon meg a hallgatóban a szakkollégiumi felvételi lehetősége. A konkrét attitűdök és cselekvések szintjén döntéssé kell realizálnia ennek a vágnak (vö. *Mickelson*, idézi *Sugland et al. 1993*). Egy interjú kutatás rámutatott, hogy a potenciális jelentkezők számára nem ismeretlen az, hogy a legtöbb szakkollégium esetében deklaráltan elit intézményekről van szó, ahol fontosak az előzetes teljesítmények, és már a jelentkezésnél is sokat számítanak a kapcsolatok. A „kapcsolatérzékeny kultúrával” rendelkező, a teljesítmény érdemre válásában kevésbé bízó társadalmunk nyomai a hát-

³ Az itt felsorolt kutatások egyfajta összképet tárnak elénk, de az egyes szakkollégiumokban különböző szelektivitási mintázatok érvényesülhetnek.

rányosabb helyzetű hallgatók döntéseiben erőteljesebben érzetik hatásukat (Hankiss 2004; Császi 2006; Sík 2001; Róbert 2000a; Nyüsti 2012b; 2013). Az oktatás világában jelen lévő, az érdemtelen, a tisztességtelen előnyszerzés intézményeként működő protekciórendszerét a közvélemény és a politikai publicisztika még erősebbnek mutatja, mint amilyen valójában (Róbert 2000b). A pályaaspirációk társadalmi meghatározottsága így a szakkollégiumokba való jelentkezésnél is megjelenhet.

A jelentkezés után maga a felvételi procedúra következik. Számos kutatás bizonyította a hátrányosabb helyzetű hallgatók lemaradását a szakkollégiumi felvételi esetében mérhető szakmai teljesítmények terén (pl. Pusztai 2006; 2010; Gáti 2010; Fónai & Márton, 2010; Ceglédi 2012; 2015a, 2015b, 2015c; Nyüsti 2012a, 2013; Veroszta 2012; Szemerszki 2009a; 2009b). Ráadásul a szakmai teljesítményt elváró szakkollégiumokba olyan előzetes teljesítménnyel lehet bejutni, amelyet az alulqualifikált családból érkezők kevésbé tarthatnak fontosnak. Egy korábbi elemzés rámutatott arra, hogy a hátrányaik ellenére kimagasló bemeneti eredményességi mutatókkal rendelkező, úgynevezett reziliens hallgatók is hordozzák társadalmi származásuk azon örökségeit, amelyek gátolják a felsőoktatáshoz fűződő előnyök értelmiséjiekre jellemző kiaknázását. Míg a felsőoktatás manifeszt célrendszerével már-már vakon azonosulnak (ami például a maximalizált óralátogatásban, vagy a jó jegyekre való törekvésben nyilvánul meg), addig a kötelező kurrikulumon felüli lehetőségeket kevésbé ismerik fel, és alacsonyabb arányban élnek velük, mint a hozzájuk hasonló teljesítménnyel belépő, de előnyösebb társadalmi helyzetű hallgatók (Ceglédi 2015a; 2015b).

A bekerülés és kimaradás társadalmi törésvonalát azonban nemcsak az önkirekesztéssel magyarázhatjuk, hanem a szakkollégiumok felvételi gyakorlatával is. Ha ez a gyakorlat nem is tudatosan szelektív célzatú, a kapcsolati síkra terelt jelentkezés, a szubjektív szempontok érvényesülése, a társadalmi háttértől függő előzetes akadémiai teljesítmény, vagy az értelmiségi kritériumok preferálása miatt a társadalmi törésvonalak leképződnek, sőt továbbmélyülnek a szakkollégiumi felvételik során (Ceglédi & Fónai 2012; Ceglédi 2015a).

Az újabb kutatások azt sejtetik, hogy a felzárkóztató típusú szakkollégiumok megjelenésével egyre több hátrányos helyzetű hallgató juthat hozzá a szakkollégiumi tehetség gondozó forma jótékony hatásaihoz⁴ (Demeter 2012; Forray R. & Marton 2012; Kardos 2013). Egy kelet-magyarországi reziliens hallgatókat vizsgáló elemzés pedig arra mutatott rá, hogy a kimagasló teljesítményt felmutatókon belül már nagyon halványak, sőt jelentéktelennek mondhatók a társadalmi törésvonalak a szakkollégiumokba való bekerülések tekintetében (Ceglédi 2016). Az a tény azonban, hogy ők nem rekesztődnek ki, nem jelenti azt, hogy a gyengébb teljesítményűek körében ne számíthatna továbbra is a társadalmi háttér. A szakkollégiumokon belül meginduló, társadalmi törésvonalakra rímelő differenciálódás pedig nem biztos, hogy e törésvonalak elhalványítására szolgál. Lehetséges, hogy csak átszínezésükre.

Ebben az elemzésben arra nyílik lehetőségünk, hogy a hátrányosabb helyzetűek alulreprezentáltságát felsorakoztató és a felvételi szelekciós mechanizmust interjú technikával vizsgáló kutatási eredményeket kibővítve a jelenség mögött rejlő tényezőket újabb kérdőíves adatokon teszteljük. Az önkirekesztésről továbbra is csak közvetett információkat kaphatunk, de sokat elárulhat a szakkollégiumi jelentkezést ösztönző személyekre

⁴ A szakkollégiumok jótékony hatásairól összefoglaló írás pl.: Ceglédi et al. 2016

vonatkozó kérdéssornak a különböző társadalmi kategóriák szerinti elemzése. Arra is fény derülhet továbbá, hogy a bekerülteken belül az egyes társadalmi csoportok különböznek-e a felvételtkor birtokolt teljesítményekben.

Elemzésünkben különös figyelmet szentelünk a reziliens társadalmi csoportoknak, akiket a sikeres szakkollégiumi felvételt nyertek közül azokkal azonosítunk, akik legfeljebb szakmunkás végzettségű szülőkkel rendelkeznek vagy községből érkeztek.

Adatok

A Tehetségek Újra Kutatást a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége végezte 2015-ben az Országos Tudományos Diákköri tanács (OTDT) és a Szakkollégiumok Egyeztető Fórumának közreműködésével. Az adatfelvétel egy online (CAWI) kérdőív segítségével történt, melyet a 2015-ös XXXII. OTDK résztvevői és szakkollégiumi hallgatók töltöttek ki 2015. március 25. és április 2. között. Jelen tanulmány a kérdőívre önkéntesen válaszoló 427 szakkollégista válaszait elemzi. A minta az alapsokaság semmilyen ismérve szerint nem reprezentatív.

Eredmények

A szakkollégiumi belépést előmozdító személyek

Meglepő, hogy a legmagasabban iskolázott családokból érkezők számoltak be a legalacsonyabb arányban oktató vagy szakkollégiumi oktató ösztönzéséről, amely hiányt a családtagok bátorítása és saját elhatározásuk ellensúlyoznak (1. táblázat). Ez jelentheti azt, hogy nem annyira kiszolgáltatott a szakkollégium melletti döntésük az akadémiai világ képviselőinek (az oktatóknak), mint az alacsonyabban iskolázott családokból érkezők esetében. Az oktatók és szakkollégiumi oktatók támogatását leginkább a középfokú végzettségű szülők gyerekei tudhatják magukénak, de a legfeljebb szakmunkás végzettségű anyáktól származók esetében is sorsdöntőnek bizonyultak a „népi tehetségekre” érzékeny oktatói tanácsok. Szükségük is van ezekre, hiszen az érettségivel sem rendelkező szülői kategóriákban a legalacsonyabb a hallgatóbázison belüli ösztönzés, és a családi bátorítás sem kimagasló a körükben. Ezek az eredmények meglepőek, hiszen a szakirodalom alapján azt feltételeztük, hogy a magasabban kvalifikált családokból érkező, a felsőoktatásban való eligazodás mintáját otthonról hozó hallgatók könnyebben teremtenek kapcsolatot oktatóikkal. Azonban úgy látszik, hogy a szakkollégiumokra való rátalálásban ettől eltérő tényezők játszanak szerepet. Az eredményeket átszínezhette esetleg az a tény, hogy miután a szakkollégiumok egy részébe még a felsőoktatásba való bejutás előtt kell jelentkezni, az említett oktatói bátorítás egy részét valójában még a közoktatásban kapták meg a hallgatók, ahol még élénkebben élhet a „népi tehetségek” felkarolásának pátosza. A másik lehetséges magyarázata ennek a várakozásoktól eltérő eredménynek, hogy a kimagasló eredményekkel belépő, de hátrányos helyzetű, úgynevezett reziliens hallgatók jobban engedelmessé válnak azoknak a tanácsoknak, amelyek a felsőoktatás manifeszt, formális síkján (tehát oktatóikon) keresztül jutnak el hozzájuk, hiszen igen magas az akadémiai körökbe vetett bizalmuk. Ugyanakkor a hallgatókkal kialakított kapcsolatok által, informális úton érkező, az óralátogatást és jó jegyek megszerzését esetleg fenyegető extrakurrikuláris lehetőségekre kevésbé fogékonyak (Pusztai 2011; Ceglédi 2015b; 2015c).

Emellett az is lehetséges, hogy a magasan kvalifikált családok gyermekei körében terjedő szkepticizmus és kiábrándultság miatt (Veroszta 2010; Pusztai 2011; Ceglédi 2015c) ezek a hallgatók a formális kereteket leginkább megkerülve, családi és hallgatói kapcsolataikra építve és az oktatók véleményét ignorálva keresik a számukra kevésbé vonzó felsőoktatáson belül azokat a lehetőségeket, például a szakkollégiumokat, amelyek által „elit” mivoltukat érvényesíthetik.

A lakóhely szerinti bontásból az derül ki, hogy a fővárosiak támaszkodhatnak legkevesbé oktatók vagy szakkollégiumi oktatók előmozdító tanácsára a felvételit illetően. Lemaradásuk többszörös ezen a téren. Ami mégis a szakkollégiumba vezeti őket, az leginkább a kimagasló saját elhatározás, de családtagjaiktól, hallgatótársaiktól vagy szakkollégista hallgatóktól is átlagos arányban kapnak ösztönzést. Érdekes, hogy a városiak és megyeszékhelyiek körében a legmagasabb a családból hozott bátorítás.

1. táblázat: A szakkollégiumi jelentkezést ösztönző személyek az apa, az anya iskolázottsága⁵ és a lakóhely településtípusa⁶ szerinti csoportokban (oszlopszázalék, zárójelben az adott személy adott iskolázottsági csoporton belüli rangsorszáma)

		Hallgató- társ	Szak- kollégiumi hallgató	Oktató	Szak- kollégiumi oktató	Én magam	Családtag
Apa iskolázottsága	legfeljebb szakmunkás	31,9 (4.)	40,7 (3.)	41,6 (2.)	26,5 (5.)	72,6 (1.)	15 (6.)
	középiskolai érettségi	46,5 (3-4.)	46,5 (3-4.)	48,8 (2.)	36 (5.)	65,1 (1.)	15,1 (6.)
	legalább felsőfokú technikum	39,6 (3.)	51,1 (2.)	34,2 (4.)	22,2 (6.)	71,6 (1.)	27,1 (5.)
Anyai iskolázottsága	legfeljebb szakmunkás	36,5 (4.)	38,1 (3.)	44,4 (2.)	33,3 (5.)	69,8 (1.)	15,9 (6.)
	középiskolai érettségi	40,4 (4.)	51,5 (2.)	49,5 (3.)	29,3 (5.)	67,7 (1.)	14,1 (6.)
	legalább felsőfokú technikum	38,6 (3.)	47,7 (2.)	34,1 (4.)	23,5 (6.)	72 (1.)	26,1 (5.)
Lakóhely településtípusa	község	41,3 (4.)	55 (2.)	43,5 (3.)	35 (5.)	68,8 (1.)	13,8 (6.)
	város, megyeszékhely	37,2 (4.)	44,2 (3.)	45,1 (2.)	31,4 (5.)	67,7 (1.)	26,1 (6.)
	főváros	40 (3.)	47,8 (2.)	23,5 (4.)	9,6 (6.)	76,5 (1.)	19,1 (5.)
Mindenki		38,9 (4.)	47,3 (2.)	39,1 (3.)	26,2 (5.)	70,5 (1.)	21,8 (6.)

Forrás: Tehetségek Útja Kutatás 2015, szakkollégisták (N=427)

A belépéskori hozomány

A belépéskori hozományon belül hat dimenziót alakítottunk ki, amely dimenziókat egy-egy indexpontoszámmal láttunk el. A dimenziók kialakításához korábbi interjúk kutatások és az eredményességről szóló szakirodalom tapasztalatait vettük alapul (Pusztai

⁵ Az apa és anya iskolai végzettségét az alábbiak szerint kategorizáltuk: Legfeljebb szakmunkás: 8 osztály vagy annál kevesebb; szakmunkásképző. Középiskolai érettségi: középiskolai érettségi. Legalább felsőfokú technikum: főiskolai diploma, felsőfokú technikum, egyetemi diploma; posztgraduális.

⁶ A lakóhely településtípusának kategorizálásakor a megyeszékhelyet és a várost vontuk össze, a többi kategória eredeti formájában maradt. A külföldi lakóhelyet megjelölők körében a településnév utólagos kódolásával soroltuk be a településtípust.

2013; Ceglédi 2015a).⁷ 1) A céltudatos választás komponensei a határozott karrierterv és a szakkollégiumról való előzetes tájékozódásra vonatkozó itemek voltak. 2) A saját hozomány dimenzióban összegződtek az olyan személyes tulajdonságok, amelyek kevésbé függenek a társadalmi hovatartozástól (ahogy arra a szakirodalom rámutatott), mint a felkészültség, jó munkabírás, szakmai elkötelezettség vagy közeleli aktivitás (Ceglédi 2015b). 3) Az értelmiségi hozomány indexébe tartozik a társadalmi háttérrel összefüggő felsőfokú nyelvvizsga, a határozott megjelenés és az, hogy a megkérdezettek könnyűnek ítélik-e meg a szakkollégiumokba való bekerülést. Korábbi eredményeink alapján fontosnak tartottuk különválasztani 4) az extrakurrikuláris és 5) a kurrikuláris követelményeknek való megfelelést, hiszen ezekben jelentős társadalmi törésvonalakat fedeztünk fel. A kurrikuláris megfelelés inkább a reziliens hallgatókra jellemző (akik sikeresen léptek be a felsőoktatásba hátrányaik ellenére), míg extrakurrikuláris aktivitásuk alulmarad a kedvezőbb háttérű sikeres belépőkhöz képest (Ceglédi 2015b; 2015c). A kurrikuláris megfelelést a 4,5 feletti tanulmányi átlag alapján azonosítottuk, az extrakurrikuláris tevékenységek között pedig a konferencia szereplést, a publikációkat, a kutatási tapasztalatot, a kutatási tervet és a más felsőoktatási tehetésgondozásban való részvételt összegeztük. 6) Az utolsó a közösséghez való tartozás indexe, amelyet a szakkollégiumi kurzusok felvétel előtti látogatása és a közösség értékeivel való azonosulás iteme képviselt.

A pontszámokat dimenzióként arányosítottuk, így egy dimenzióban 0 és 3 pont közötti értéket, összesen pedig 18 pontot érhetett el mindenki.⁸ Ezt a többdimenziós bemeneti hozományt vizsgáltuk meg a legalapvetőbb társadalmi háttérmutatók⁹ mentén.

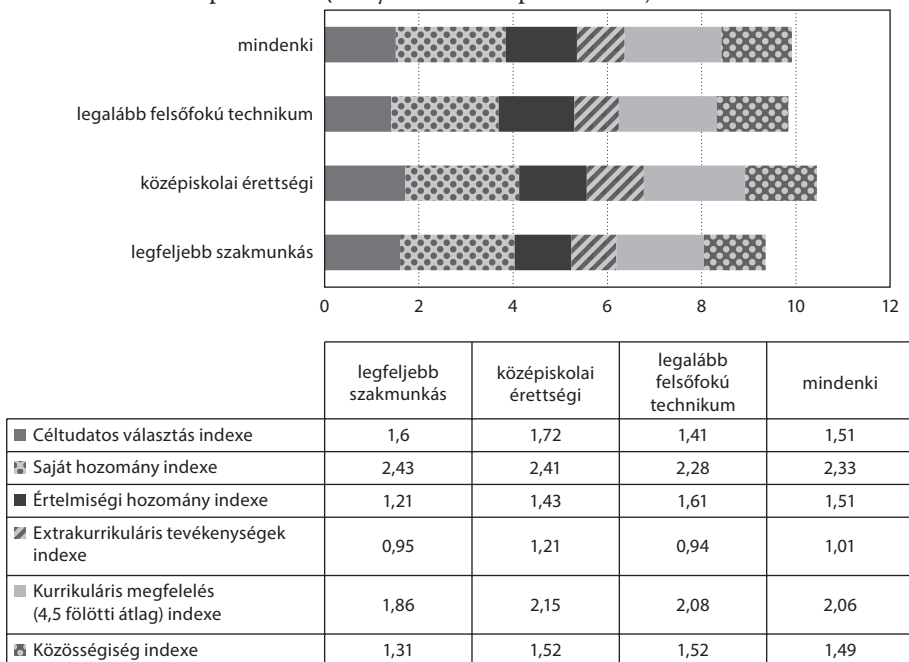
Az összesen elérhető pontszám esetében 1-2 pontnál nincs nagyobb eltérés az apa, az anya iskolázottsága és a lakóhely településtípusának csoportjai között (1., 2. és 3. ábra). Ezek alapján óvatos következtetésként levonható, hogy ha a szakkollégiumok országos összképét nézzük, akkor a felvételinél a társadalmi háttér nem (vagy nem önmagában) jelent szelekciós kritériumot. Ugyanakkor abban már eltértek az egyes társadalmi csoportok, hogy hogyan érik el ezt a közel hasonló összpontszámot.

⁷ Az indexképzés a hallgatók retrospektív önjellemzésére vonatkozó kérdéssoron alapul (lásd 1. melléklet). Az adatredukcióra az interpretálhatóság megkönnyítése és a dimenziók megragadása, körvonalazása miatt volt szükség. Kísérletünk nem tekinthető objektívnek. Az itt bemutatott dimenzióképzés csak egy a lehetséges tömörítési, tipizálási módok közül, egyfajta tesztelése a korábbi, elsősorban interjúkra épülő szakirodalomban felbukkanó dimenzióknak. Magában hordozza a kutatói szubjektivitást, amelyet igyekeztünk a korábbi szakirodalmi tapasztalatokra építés által minimalizálni.

⁸ Az egyes dimenziókhoz tartozó kérdéseket az 1. melléklet tartalmazza.

⁹ Klaszterelemzésekkel társadalmi csoportokat kíséreltünk meg azonosítani az apa és az anya iskolázottsága, valamint a lakóhely alapján (a jövedelem bevonásától eltekintettünk a válaszmegtágadók magas aránya miatt), de nem találtunk kellően homogén csoportokat. Ennek oka lehet a szakkollégiumok speciális mérítési bázisa, a társadalmi háttérükhöz képest atipikusnak és tipikusnak tekinthető csoportok elaprózódása, a települési és szülői iskolázottsági hierarchia fokainak heterogén kombinációi.

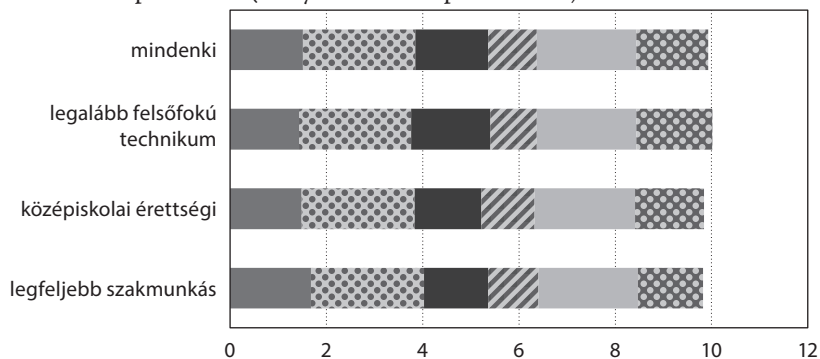
1. ábra: A szakkollégisták belépéskori hozománjának mintázata az anya iskolázottsága szerinti csoportokban (arányosított indexpontszámok)



Forrás: Tehetségek Útja Kutatás 2015, szakkollégisták (N=427)

A belépéskori hozomány retrospektív önjellemzését illetően eltérő mintázatot láthatunk az egyes társadalmi csoportokban a hat dimenzió szerint. Szembeötlő például azoknak a hallgatóknak a céltudatos választásban, az extrakurrikuláris aktivitásban vagy a jó tanulmányi átlagban tapasztalt előnye, akik középfokú végzettségű anyával rendelkeznek (1. ábra). Lehetséges magyarázat erre, hogy ebben a hallgatócsoportban Bourdieu (2003) kispolgár típusa ismerhető fel, akiket a középosztályi aszkézis jellemez. A felsőfokú végzettségű anyák gyerekei mindebben inkább sereghajtóként vagy átlagos teljesítményt nyújtókként tűnnek fel önjellemzésük alapján, s összpontszámuk is valamelyest alulmarad a középfokú bizonyítvánnyal rendelkező anyáktól származókhöz képest. Lemaradásukat egyedül kimagasló értelmiségi hozományukkal kompenzálják, ami – úgy tűnik – mégis segíti őket a szakkollégiumokba való bejutásban. A reziliensekkel azonosítható legfeljebb szakmunkás végzettségű anyákkal rendelkező hallgatók esetében a saját hozomány (elkötelezettség, felelősségteljeség, munkabírás, közéleti aktivitás) a legkimagaslóbb, de figyelemre méltó a céltudatos választásra vonatkozó önértékelés átlag feletti értéke is. Összességében mégis ők érték el a legkevesebb pontszámot, ami a legalacsonyabb értelmiségi hozományukra, a közösségbe való betagozódás vagy értékazonosság előzetes felismerésének hiányára és a gyenge kurrikuláris megfelelésre vezethető vissza. Ez az eredmény ugyanakkor arról is árulkodik, hogy bár árnyalattal kevesebben vannak a szakkollégiumokban összhallgatói átlagukhoz képest, nem kell többet teljesíteniük a bekerüléshez.

2. ábra: A szakkollégisták belépés kori hozományszerűségének mintázata az apa iskolázottsága szerinti csoportokban (arányosított indexpontszámok)



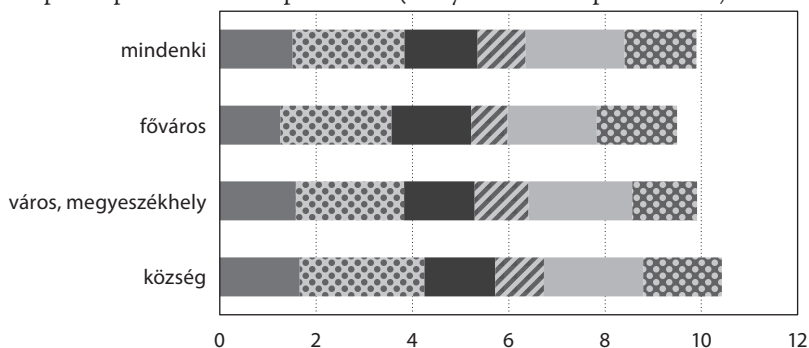
	legfeljebb szakmunkás	középiskolai érettségi	legalább felsőfokú technikum	mindenki
■ Céltudatos választás indexe	1,68	1,49	1,44	1,51
▨ Saját hozomány indexe	2,35	2,35	2,33	2,34
■ Értelmiségi hozomány indexe	1,34	1,38	1,64	1,51
▨ Extrakurrikuláris tevékenységek indexe	1,04	1,10	0,96	1,01
■ Kurrikuláris megfelelés (4,5 fölötti átlag) indexe	2,07	2,09	2,07	2,07
▨ Közösségiség indexe	1,35	1,43	1,58	1,49

Forrás: Tehetségek Útja Kutatás 2015, szakkollégisták (N=427)

Az apa iskolázottsága szerinti csoportok esetében is jól látható, hogy a legmagasabb társadalmi kategóriában az értelmiségi hozomány a leginkább hasznosítható a felvételik során (mintegy pótolja a többiben tapasztalt lemaradást), emellett a közösségiség indexe is náluk a legmagasabb az önjellemzésük alapján, míg például extrakurrikuláris aktivitásuk inkább átlag alattinak mutatkozik (2. ábra). Figyelemre méltó továbbá, hogy a céltudatos választással is kevésbé jellemzik felvételtörési önmagukat, valószínűsíthetően amiatt, mert kevesebb tételt járt számukra, hogy kipróbáljanak egy-egy idő- és energia-befektetéssel járó tevékenységet. Továbbá ez annak is lehet a jele, hogy a szakkollégiumokban rejlő lehetőségeket kevesebb tájékozódással is felismerték, és gyengébb háttérreljesítménnyel is nekivágtak a felvételinek, mint mondjuk a legfeljebb szakmunkás végzettségű apáktól származók. Míg ez utóbbi csoport körében valószínűleg nagy energiákat emészt fel a felvételi előtti mérlegelés (céltudatos választás) és a jó jegyek mellett nehezen teljesíthető extrakurrikuláris tevékenység átlagos szintre hozása, addig a legmagasabb végzettségű apák gyermekei a közösségbe való bedolgozásra koncentráltak. A középfokú végzettsé-

gű apáknál már kevésbé látszik az a fölény, amit a középfokú anyáknál tapasztaltunk. Egyedül az extrakurrikuláris tevékenységben magaslanak ki. Az apa végzettsége szerinti csoportokban halványabbak a különbségek, a középfokú végzettségű apák gyermekeinek teljesítménye kevésbé kiugró, s a „szokásos” lépcsőzetesség érvényesül inkább.

3. ábra: A szakkollégisták belépéskori hozománjának mintázata a lakóhely településtípusa szerinti csoportokban (arányított indexpontszámok)



	község	város, megye- székhely	főváros	mindenki
■ Céltudatos választás indexe	1,66	1,58	1,26	1,51
▨ Saját hozomány indexe	2,59	2,25	2,3	2,33
■ Értelmiségi hozomány indexe	1,48	1,46	1,65	1,52
▨ Extrakurrikuláris tevékenységek indexe	1,01	1,12	0,76	1
■ Kurrikuláris megfelelés (4,5 fölötti átlag) indexe	2,06	2,15	1,85	2,05
▨ Közösségiség indexe	1,63	1,35	1,67	1,49

Forrás: Tehetségek Útja Kutatás 2015, szakkollégisták (N=427)

A településtípusok szerinti bontás (3. ábra) alapján elmondható, hogy a budapestiek nem különösebben eredményesek, sőt, inkább sereghajtók retrospektív önjellemzésük alapján a belépéskor a jó jegyek vagy az extrakurrikuláris tevékenységek tekintetében, és abba se fektetnek sok energiát, hogy a szakkollégiumban rejlő lehetőségekről és kötelezettségekről információkat szerezzenek (céltudatosság indexe). Ezt a lemaradásukat azonban el- lentsúlyozza az értelmiségi hozomány és a közösségbe való betago- lódás, illetve az ez utó- bi értékeivel való azonosulás, amely két mutató az ő körükben a legmagasabb. Figyelemre méltó, hogy ennek ellenére a községben élők érték el a legmagasabb összpontszámot. Ők céltudatosságukkal, személyiségjegyeikkel (saját hozomány) körözik le/hozzák be a többieket, de átlag fölötti körükben a közösségiség indexe, s átlagos az extrakurrikuláris

aktivitás és a kurrikuláris megfelelés is. Érdekes, hogy a városban és megyeszékhelyen élők számoltak be a legtöbb olyan tevékenységről, amely a kötelező kurrikulumon túlmutat, ugyanakkor a jó jegyek tekintetében is ők az elsők, tehát több fronton is megállják a helyüket. Ezen erőfeszítéseik ellenére alulértékelik az olyan személyiségjegyeiket, mint a munkabírás, felelősségteljeség, szakmai elkötelezettség (saját hozomány).

Összegzés és diszkusszió

Az az eredmény, hogy a belépéskori hozomány retrospektív önjellemzésen alapuló összértékében közel hasonlóak az apa és az anya iskolázottsága, valamint a lakóhely településtípusa mentén felállított csoportok, arra enged következtetni, hogy a szakkollégiumokba való bejutás során a teljesítmény az elsődleges szempont. Ugyanakkor ezt a közel azonos teljesítményt eltérő módon érik el a vizsgált társadalmi kategóriákba tartozó hallgatók. Különböznek a szülői iskolázottsági és lakóhelyi csoportok abban, hogy kinek az indítatására és milyen bemeneti hozománnyal vágnak neki a szakkollégiumi felvételinek és nyerik el a tagságot.

A reziliens társadalmi csoportok (legfeljebb szakmunkás szülőkkal rendelkezők, közből érkezők) szakkollégiumi bejutását a következőképpen jellemezhetjük: Önjellemzésük alapján ők voltak a legkimagaslóbbak a kötelezettségek és lehetőségek alapos mérlegelését, valamint a határozott karriertervet tekintve. Ez annak lehet a jele, hogy ezekben a társadalmi kategóriákban nagyobb tétje van a felsőoktatás manifeszt célrendszerének való megfeleléssel konkuráló extrakurrikuláris tevékenységek elvállalásának, például a szakkollégiumi tagságnak. A család felé látványosabban elkönyvelhető eredmény például a vizsgák sikeres letétele, mint egy ezzel konkuráló, esetleg a család számára ismeretlen tevékenység (Ceglédi 2012; Bocsi & Ceglédi 2016). Ezért is számoltak be arról ezek a hallgatók, hogy fontos számukra az oktatói bátorítás a jelentkezéshez, hiszen az oktatók a családok által is tiszteletben tartott akadémiai világ megtestesítői, míg hallgatói kapcsolataikon és családjukon keresztül kevésbé kapnak erre vonatkozó ösztönzést (vagy kevésbé fogékonyak ezekre). Önbizalom is szükséges ahhoz, hogy ezek a reziliens hallgatók jelentkezzenek és bejussanak, hiszen azt láttuk, hogy a felelősségteljeséget, a jó munkabírást, a szakmai elkötelezettséget és a közéleti aktivitást tömörítő mutató tekintetében is a legmagasabb értékekkel jellemezték magukat. Átlagosnak vagy azt megközelítőnek mondható a kurrikuláris és az extrakurrikuláris feltételeknek való megfelelésük, ami arra vall, hogy nem kell többet teljesíteniük a bekerüléshez. Egyértelmű ugyanakkor a lemaradásuk az értelmiségi hozományra vonatkozó retrospektív önjellemzésük tekintetében, s a közösségbe való bedolgozás vagy értékazonosság is csak a közből érkezőknek tűnik fontosnak vagy megvalósíthatónak.

Mindezt a hétköznapi gyakorlat nyelvére fordítva elmondható, hogy valamely mutató tekintetében nyújtott pluszteljesítmény képes felülmúlni azokat a hátrányokat, amelyek a társadalmi háttérből adódnak. Például a nyelvvizsga és a határozott megjelenés terén tapasztalt lemaradást képes ellensúlyozni a szakmai elkötelezettség és a szorgalom. A hallgatói és családi bátorítás hiányát pedig pótolhatja a tehetségeket fürkésző oktatók ösztönzése.

Tanulmányunk módszertani tanulságokkal is szolgált. Újabb megerősítést nyert, hogy az anyai iskolai végzettség nem egyszerűsíthető le diplomás-nem diplomás vagy érettségizett-nem érettségizett dichotóm változóra, hiszen az érettségizett anyáktól

származó csoport kiugró értékeket mutatott fel bizonyos eredményességi mutatók terén. Ezzel együtt az is látható, hogy az érettségizett szülőkkel nem rendelkező, a szakkollégiumi felvételit sikeresen teljesítő reziliens hallgatói csoport a származás mélyebb és egyedi tartalmú nyomait viseli. A budapestiek „alulteljesítése” és a községekből érkezők sajátos arcúata pedig arra vall, hogy a szakkollégisták esetében a három alapvető településtípus szerinti felosztás sem a szokásos lépcsős módon differenciálja az eredményességet.

Az az eredmény is továbbgondolást érdemel, hogy a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei és a budapestiek a várhoz képest alulteljesítenek a felvételin. Egy korábbi, Hajdú-Bihar megyei felvételizőket vizsgáló munkánkban azt gondoltuk, hogy ez a „lefölözöttség” regionális sajátosság, amely a szelektív elvándorlás okoz (Ceglédi & Nyüsti 2011). Mostani elemzésünk alapján ugyanez az összefüggés országos szinten is igaznak bizonyult a szakkollégisták belépéskori eredményessége tekintetében. Az alulteljesítés mögött az a szakirodalomban leírt jelenség rejtőzhet, hogy a felsőoktatásból való kiábrándultság, szkepszis terjedőben van a legmagasabban kvalifikált szülőktől származó hallgatók körében (Veroszta 2010; Pusztai 2011; Ceglédi 2015a; 2015b). Elemzésünk érdekes eredménye, hogy egy-egy szakkollégiumban mégis találnak olyan értékeket ezek a fiatalok, amelyekkel azonosulhatnak.

IRODALOM

- ANDOR M. (2002) Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*, 2. pp. 191–210.
- BOCSI V. & Ceglédi T. (2016) Az intézményi hatások jellegzetességei szakértői és hallgatói szemszögből. In: Pusztai G., Bócsi V. & Ceglédi T. (eds) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Partium, PPS & ÚMK, Nagyvárad, Budapest. pp. 13–32.
- BOURDIEU, P. (2003) Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Cs. (ed) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, Pécs. pp. 10–24.
- CEGLÉDI T. & NYÜSTI SZ. (2011) „A jók mennek el?” Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében. *Felsőoktatási Műhely*, 4. pp. 95–117.
- CEGLÉDI T. (2012) Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22, 2, pp. 85–110.
- CEGLÉDI T. (2015a) Egy alkalmazott eredményesség koncepció és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártságára. In: Pusztai G. & Kovács K. (eds) *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium, PPS & ÚMK, Nagyvárad, Budapest. pp. 10–35.
- CEGLÉDI, T. (2015b) Resilient Teacher Education Students. Social Inequalities in Higher Education. In: Pusztai, G. & Ceglédi, T. (eds) *Professional Calling in Higher Education.*: Partium, PPS & ÚMK, Nagyvárad, Budapest. pp. 61–75.
- CEGLÉDI, T. (2015c) Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In: Pusztai G. & Ceglédi T. (eds) *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban.*: Partium, PPS & ÚMK, Nagyvárad, Budapest. pp. 116–135.
- CEGLÉDI, T. (2015d) *A hátrányaik ellenére kiemelkedően teljesítő, reziliens hallgatók felsőoktatási beilleszkedése*. XV. Országos neveléstudományi Konferencia, Óbudai Egyetem, Budapest, 2015. november 19–21.
- CEGLÉDI, T. (2016) Doktori értekezés. Elővita anyag.
- CEGLÉDI, T. & FÓNAI, M. (2012) Who Enters? Former Achievement and Social Background of Students in Colleges for Advanced Studies. In: Györgyi, Z. & Nagy, Z. (eds) *Students in a Cross-Border Region*. University of Oradea Press, Oradea. pp. 107–131.

- CEGLÉDI T., BORDÁS A. & KARDOS K. (2016) Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása. In: Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (eds) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Partium, PPS & ÚMK. Nagyvárad, Budapest. pp. 302–316.
- CSÁSZI L. (2006) Felsőoktatás és szelekció. In: Fényes H. & Róbert P. (eds) *Iskola és mobilitás*. Debrecen. pp. 143–153.
- DEMETER E. (2012) Szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatás Műhely*, 4. pp. 53–72.
- FÓNAI M. & MÁRTON S. (2010) A tehetséggondozó program hallgatóinak professzióképe In: Kozma T. & Ceglédi T. (eds) *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD-Hungary, Debrecen. pp. 147–153.
- FORRAY R. K. & MARTON M. (2012) Egyházi szakkollégiumok (Cigány és nem cigány hallgatóknak). *Iskolakultúra*, 7., 8. pp. 35–44.
- GÁTI A. (2010) Társadalmi háttér és mobilitás. In: Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L. & Veroszta Zs. (eds) *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. pp. 155–176.
- HANKISS E. (2004) *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Osiris, Budapest.
- KARDOS K. (2013) Felsőoktatási szakkollégiumok és hallgatóságuk. In: Pusztai G. & Lukács Á. (eds) *KözössÉGteremtők*. Debreceni Egyetemi Nyomda, Debrecen. pp. 173–196.
- NYÜSTI SZ. (2012a) Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2. pp. 33–49.
- NYÜSTI SZ. (2012b) Jelentkezni vagy nem jelentkezni? A felsőfokú továbbtanulás során észlelt önkirekesztés és annak háttere. *Felsőoktatási Műhely*, 4. pp. 85–100.
- NYÜSTI SZ. (2013) Oktatási helyzetkép. In: Székely L. (szerk.) *Magyar ifjúság 2012*. Kutatópont, Budapest. pp. 90–126.
- PUSZTAI G. (2006) Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In: Juhász E. (ed) *Régió és oktatás*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. pp. 43–56.
- PUSZTAI G. (2009) *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum, Budapest.
- PUSZTAI G. (2010) A hallgatói kapcsolatrendszer és a tanulmányi eredményesség összefüggései. In: Buda A. & Kiss E. (eds) *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetet, Debrecen. pp. 173–184.
- PUSZTAI G. (2011) *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Új Mandátum, Budapest.
- PUSZTAI G. (2013) „Nem biztos csak kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatáskutatásban. In: Nagy P. T. & Veroszta Zs. (eds) *A felsőoktatás kutatása*. Gondolat, Budapest. pp. 201–219.
- RÓBERT P. (2000a) Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*, 1. pp. 79–94.
- RÓBERT P. (2000b) Miért (nem) meritokratikusak a modern társadalmak? *Századvég*, 7. (23).
- SÍK E. (2001) Kapcsolatérzékeny útfüggőség. Magyar korrupció? In: Kovács J. M. (szerk.) *A zárva várt Nyugat*. Sík, Budapest. pp. 345–381.
- SUGLAND, B. W., ZASLOW, M. & NORD, CH. W. (1993) *Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: in Search of a Conceptual Framework*.: Child Trends, Inc, Washington, DC. pp. 1–39.
- SZEMERSZKI M. (2009a) Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban. In: Jancsák Cs. (ed.) *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról*. Belvedere Meridionale, Szeged. pp. 13–27.
- SZEMERSZKI M. (2009b) Az Eurostudent-felmérés magyarországi kapcsolódásai. In: Hrubos I. (es) *Műhelytanulmányok. NFKK Füzetek 2*. Budapesti Corvinus Egyetem: NFKK, Budapest. pp. 42–70.

SZENDRŐ P. & CZIRÁKI SZ. (2009) A tudományos diákkörök szerepe a tehetség gondozásban. *Educatio*, 4. pp. 155–164.

VEROSZTA ZS. (2010) *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása* (Ph.D. értekezés), Budapest.

VEROSZTA ZS. (2012) A mesterképzésig juttató erők – A felsőoktatási bachelor/master átmenet szelekciós tényezőinek feltárása. In: Garai O. & Veroszta Zs. (eds) *Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. pp. 9–35.

Melléklet

1. Melléklet: A belépéskori hozomány indexeihez tartozó kérdések

Mi jellemezte Önt a szakkollégiumi felvételi időpontjában? (igen, nem)	
1. céltudatos választás indexe	Pontosan átláttam, mit adhat nekem a szakkollégium.
	Pontosan átláttam, milyen kötelezettségekkel jár a szakkollégiumi tagság.
	Határozott karriertervem volt.
2. saját hozomány indexe	Volt közéleti aktivitásom (pl. egyesületi tagság, önkéntesség).
	Felelősségteljes, jó munkabírási hallgató voltam.
	Szakmailag elkötelezett voltam.
3. értelmiségi hozomány indexe	Volt felsőfokú nyelvvizsgám.
	Határozott, magabiztos megjelenéssel bírtam.
	Nehéznek gondoltam a bejutást a szakkollégiumba (fordított kódolással).
4. extrakurrikuláris tevékenységek indexe	Volt kutatási tapasztalatom.
	Volt publikációm.
	Volt konferencia előadásom.
	Volt kutatási tervem.
	Részt vettem már más felsőoktatási tehetség gondozásban.
5. kurrikuláris megfelelés indexe	4,5 feletti volt a tanulmányi átlagom.
6. közösségiség indexe	A felvételi előtt részt vettem a szakkollégium toborzó programjain, nyitott kurzusain.
	Magaménak éreztem a szakkollégium értékrendszerét.

Felekezeti szakkollégiumok

A felsőoktatás célkitűzéseit tekintetbe véve azt a megállapítást tehetjük, hogy az egyik leglényegesebb feladata minél több tehetséges fiatal számára megteremteni a lehetőséget a továbbtanulásra, tudományos- szakmai munkára, diploma/ végzettség szerzésre, kutatói pályára való felkészülésre. Mindezek mellett a felsőoktatásba jelentkezők társadalmi összetétele megváltozott, heterogénebbé vált a felsőoktatás kapuinak szélesebbre tárásával. Megjelentek az úgynevezett nem tradicionális hallgatók a felsőoktatásban, a felsőoktatás maga is folyamatos szervezeti átalakulásban, folyamatos pénzügyi és szervezeti élettér-átalakításokkal szembesülve létezik, továbbá a munkaerőpiac és a társadalom egészének elvárásai is folyamatosan változnak (Engler 2014; Pusztafi 2011; Bordás et al. 2012; Hrubos 2012; Kozma 2004; Veroszta 2010; Kardos 2014). A számos új kihívásra új oktatásszervezési módszerekkel, új pedagógiai programokkal és megoldásokkal kellett előállnia az oktatási rendszer aktorainak. A felsőoktatás alapvető sajátossága lett mára a rendkívüli komplexitás, ami az intézménytípusok és szektorok szerinti összetettségben, az új tanszékek sokaságában és az új oktatási programok elterjedésében ölt testet. A felsőoktatási intézményeknek olyan új funkciók felvállalását tűzték célul, amelyek korábban nem léteztek, vagy fel sem merültek az egyetemek életében (Hrubos 2000; Ceglédi, Bordás & Kardos 2016).

Az egyre növekvő hallgatói létszám miatt a felsőoktatási intézményekben leterheltebbé váltak a tanárok, akik növekvő terheik mellett egyre kevesebb figyelmet szentelhetnek a hallgatókkal való elmélyült szakmai munkára és a legkiválóbb képességekkel rendelkező fiatalok intenzív támogatására, a tehetséggondozás folyamatára (Bognár 2008).

A hazai felsőoktatáson belüli tehetséggondozás meghatározó pillérei a napjainkban már egyre inkább eltérő szervezeti adottságokkal rendelkező szakkollégiumok. A 90-es évek változásait követően számuk exponenciálisan növekszik, széles körben való elterjedésükkel párhuzamosan pedig egyre inkább alkalmazkodnak jelen korunk sokszínű igényeihez, amely folyamat során nő a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények diverzitása. Ennek megfelelően a szakkollégiumok tehetség definíciója, tehetségekről alkotott képe, valamint a kiváló adottságokkal rendelkező fiatalokhoz való viszonya is folyamatos változáson megy keresztül (Demeter 2012).

Tartalmi szempontból a szakkollégiumok egyik legfőbb alapelve a folyamatban résztvevők szellemi-szakmai gazdagítása, a tudásanyagnak a kötelező tananyagon túlmutató gyarapítása (Bognár 2008). A Bordás és Ceglédi (2012) szerzőpáros a szakkollégiumokat

olyan tudásmegosztó és tudást teremtő tanuló közösségként értelmezi, amelyek képesek az évek során felhalmozott közösségi tudás tovább örökítésére, ezáltal fenntartva és megerősítve a felsőoktatási intézmények értelmiségképző szerepét.

A leírtak alapján elmondhatjuk, hogy a hazai szakkollégiumok egyre növekvő népszerűsége tesz szert azért, hogy változatos szakmai kínálatukkal számos lehetőséget biztosítsanak a felsőoktatással szemben a legkülönbözőbb igényekkel fellépő hallgatói társadalom részére.

A következőkben összefoglaló jelleggel, a felekezeti szakkollégiumok sajátosságairól ejtünk néhány szót.

Felekezeti szakkollégiumok sajátosságai

Az 1990-es évek felsőoktatás-politika szempontból a lezárás és az újrakezdés időszakának tekinthető. Egyfelől véget ért az oktatás kizárólagos állami fenntartásának évtizedekre visszanyúló tradíciója, másfelől új lehetőségeknek adtak teret a különböző reformtörekvések. Megváltozott a felsőoktatási rendszerek fenntartói szerkezete, felekezeti és magánintézmények jelentek meg, ami által kibővült a felsőoktatás intézményrendszere, így a legkülönbözőbb társadalmi és kulturális csoportok is megtalálják az igényeiknek megfelelő oktatási és képzési formákat a felsőoktatás közegében (Mitter 2003; Reis 2003; Pusztai 2012).

A felsőoktatáshoz tartozó tradicionális és egyházi fenntartású szakkollégiumok a 90-es éveket követően jelentős átalakuláson mentek keresztül, melynek folyamatáról és eredményeiről a mai napig kevés adat és szakirodalom áll rendelkezésre, annak ellenére, hogy a téma egyre nagyobb figyelmet kap az oktatás- és nevelésszociológiai kutatások területén. Szintén kevés eredményt találunk arra vonatkozóan, hogy ezen intézmények falain belül mi jellemzi a tanulmányokat folytató hallgatók mindennapi életét.

A kilencvenes évek első felében némileg új színezetű, a felsőoktatási intézményektől független felekezeti és alapítványi szakkollégiumok jelentek meg. A 90-es évek derekától a felekezeti szakkollégiumok számának növekedése szorosan követi az egyéb nem felekezeti szakkollégiumok számának alakulását, a 2000-es évek elejétől pedig számottevően növekszik a főként kisebb, nagyobb városokban található főiskolákhoz, egyetemekhez tartozó tehetséggondozó intézmények aránya. A nem felekezeti szakkollégiumok esetében az ugrásszerű növekedést valószínűsíthetően a 2001-ben újra megfogalmazott Szakkollégiumi Charta hatásaként értelmezhetjük, amely ismét felhívta a felsőoktatási intézmények figyelmét a kollégiumi közösségekben megvalósuló tehetséggondozás fontosságára.

Ahhoz, hogy a felekezeti szakkollégiumok egyedi sajátosságait szemléltessük, munkánk során érdemesnek tartottuk a szóban forgó tehetséggondozó intézményeket fenntartói csoportosítás szerint is bemutatni. Mindezek mellett foglalkozunk az egyházi és felekezeti jelleg meghatározásával. Ezt követően a felekezeti szakkollégiumok jellemzőit is áttekintjük.

A felsőoktatási szakkollégiumokat oktatáskutatóként sokféle módon értelmezhetjük és rendszerezhetjük különböző jellemzőik alapján. Még a rendszerváltás előtti időkben aktív politizálásra adtak lehetőséget, addig ma már egy, a felsőoktatás hiányosságait kiegészítő intézményként is gondolhatunk ezekre az intézményekre. Bizonyos értelemben a jövő társadalmi elitjének képzési helyeként szolgálhatnak, másfelől a hátrányos társa-

dalmi rétegekből érkező hallgatók szocializációs közegeként, vagy az együtt élő és tanuló, hasonló érdeklődésű fiatalok tevékeny közösségeként értelmezhetjük (Erős 2010).

Tanulmányunkban a szakkollégiumokat mint a felsőoktatási rendszert hatékonyan kiegészítő és a rendszerhez tartozó, speciális feladatokat is ellátó tehetséggondozó intézményekként kívánjuk vizsgálni, továbbá főként a nevelésszociológia fogalmaira támaszkodva értelmezzük a felsőoktatási szakkollégiumok világát.

A jelenleg is működő szakkollégiumokat három fő csoportba sorolhatjuk be aszerint, hogy milyen fenntartóhoz tartoznak. A legelterjedtebb fenntartó forma napjainkban állami vagy egyházi felsőoktatási intézmény. A harmadik csoportba azok a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények tartoznak, amelyek semmilyen intézmény hatásköre alá nem szerveződnek, hanem egyesületi formában, közhasznú intézményként üzemelnek, tevékenységeiket főként pályázatokból, tagi hozzájárulásokból és felajánlásokból állják (Demeter et al. 2011).

Tanulmányunk témája szemszögéből a továbbiakban a felekezeti fenntartású szakkollégiumokkal kívánunk részletesen foglalkozni, amely intézmények a felsőoktatás olyan hiánypótló szinterei, ahol a hátrányos társadalmi státusú hallgatók is megtalálják a helyüket.

Az angolszász felsőoktatás-kutatásban a kelet-közép európai térség esetében különbséget tesznek hittudományi felsőoktatási intézmény és egyházi felsőoktatási intézmények között (Rice 2003; Coplen 1994). Az első kategória alá főként azokat az intézményeket sorolják, amelyek a vallási szervezetben betölthető professziók utánpótlásában vesznek részt és hittudományi jellegűek, teológiai képzést folytatnak. Míg a második esetben olyan intézményekről beszélünk, amelyek általános képzést folytatnak. Ezen létesítmények küldetésnyilatkozatában funkciójának, szerepvállalásának megegyezőnek kell lennie az adott felekezet elvárásaival (Coplen 1994; Kardos 2013).

Egyes kutatók szerint Kelet–Közép–Európában szinonimaként használják az egyház és a felekezet fogalmát, annak ellenére, hogy amíg az egyház kifejezés inkább a szervezeti és intézményi aspektust hangsúlyozza, addig a felekezet megnevezés a vallás gyakorlásának inkább a dogmatikai vetületét (Farkas 2009; Schanda 2000).

Weber (1982) klasszikus definíciója az egyház fogalmát a társadalomhoz való viszony alapján határozza meg; ilyen értelemben azt a vallási közösséget tekinti egyháznak, amely hozzásegíti az adott társadalmat önnön kultúrájának fenntartásához.

Kutatásaink során a vizsgált intézménytípus megnevezése esetében az eddigiekben és az elkövetkezőkben is Rice (2003), valamint Coplen (1994) felekezeti felsőoktatási intézmény- definícióját használjuk és fogadjuk el, vagyis a tradicionális szakkollégiumok mellett, olyan egyházi, felekezeti fenntartású szakkollégiumokkal foglalkozunk, melyekben különböző diszciplínák hallgatói kapnak speciális képzést.

Az egyházi oktatási intézmények legfontosabb jellemzője, hogy fenntartójuk (a katolikus, református, evangélikus stb.) egyház. Ebben az esetben az iskolafenntartás csupán a vallásos közösség egyik alfunkciójaként van jelen. A szervezetszociológiai írásokban az egyházak fő funkciójának a tanítást tekintik, amelynek legtipikusabb megvalósulási formája a hitoktatás, bár ez az egyházak elhanyagolható kisebbségére jellemző. Az előzőekben leírtak következménye, hogy az egyházi iskolákban tanítók és vezető szerepet betöltők egy fontos érdekcsoportot képviselnek az egyház szervezeti keretein belül, ugyanakkor az iskolák felállításáról, továbbá deklarált értékeik, illetve működésük kereteiről

alapvetően az oktatás alrendszerén kívüli egyházi–kormányzati szinten döntenek. (Nagy 2012).

Egy korábbi kutatás szerint az oktatási expanzió hatására számos új szakkollégium jött létre, melyek feladata az eltömegesedett felsőoktatási képzés hiányosságainak kitöltése volt (Erős 2010). Emellett természetesen a szakkollégiumok többnyire megőrizték korábbi, az együttműködésen alapuló közösségi jellegüket is. A kilencvenes évek első felében némileg új színezetű a felsőoktatási intézményektől független felekezeti és alapítványi szakkollégiumok jelentek meg.

Egyes kutatók szerint az első jelentős különbség a felekezeti és a nem felekezeti szakkollégiumok között a hallgatók tudományterületeinek heterogenitása (Erős 2010). Míg a nem egyházi szakkollégiumok tagjai egy adott szakhoz vagy karhoz tartoznak, így ezekben az intézményekben jól körülhatárolt, homogén tudományos képzést folytatnak, addig az egyházi szakkollégiumok függetlenek a felsőoktatási intézményektől és bármely egyetem, bármelyik szakjáról felvételizhetnek a hallgatók. A másik jelentős különbség, hogy a felekezeti szakkollégiumok tagjai a szakkollégiumukkal kapcsolatban sokkal fontosabbnak tartják a közösséget, melynek alapját feltételezhetően az egyházi szakkollégiumok szellemiségét gyökeresen meghatározó vallásos értékrend jelenti (Erős 2010).

Mindezek mellett a felekezeti szakkollégiumokban a vallásosság és a vallásos nevelés egy olyan összetartó erőt jelent, amely szorosan kihat a közösségi kapcsolatok alakulására. Coleman (1987) időtálló hipotézise szerint az egyházi nevelési intézmények körül egy rendkívül erős társadalmi hálózatrendszer alakult ki. Ez a hálózatrendszer generációkat köt össze és ezáltal társadalmi tőkét teremt, és egyben elősegíti az iskolákban a kulturális tőke keletkezését, ami megmagyarázza a felekezeti intézményekben tanuló fiatalok igazoltan magas iskolai teljesítményét. A zártságot egyrészt a felekezeti intézmények felépítéséből következő adottságok, másrészt a közösséget összetartó normák jelentik. A hallgatók ezekben az intézményekben nagyobb baráti körrel rendelkeznek, legyenek ezek lazább vagy éppen szorosabb kapcsolatok. Egy olyan intézményben, ahol erős a közösség összetartó ereje, és ahol a növendékek széleskörű kapcsolati hálóra tehetnek szert, könnyebb jó tanulmányi eredményt elérni, mint ott, ahol nem létezik erős „talaj” a közösség számára. A felekezeti szakkollégiumokban a közösen megélt hit olyan szilárd alapot nyújt, amely lehetőséget teremt minél több baráti kapcsolat kialakítására, mindezzel hozzájárulva ezen intézmények máig is töretlen népszerűségéhez (Kardos 2009).

Korábbi kutatásaink tapasztalatai alapján (Pusztai et al. 2011) elmondhatjuk, hogy a közösségi létre történő nevelés célként való kitűzése jellemzően a felekezeti szakkollégiumokra jellemző feladatvállalás. A felekezeti szakkollégiumok működését, értékrendjét, céljait alapvetően meghatározza a vallásos szellemiség, amelynek keretein belül teljesedik ki a tagok szakmai munkája és személyiségük fejlődése.

Eddigi kutatásaink során megállapítottuk, hogy a felekezeti szakkollégiumokban folyó nevelés-oktatás célja a szociális érzékenységre, felelős közösségi létre történő felkészítés, ezen munkálkodva felvállalják az egész ember képzésének, a szakmai és lelki fejlődés egységének eszményét, amely a növendékekkel való személyes törődés által bontakozhat ki (Pusztai 2011; Kardos 2011, 2013).

Az egyházi közösségek kapcsolathálózati szemlélete többek között arra világít rá, hogy ezek élő öntevékeny, köz- és önszervező csoportok (Andorka 1997; Tomka 1998; Pusztai 2004), amelyek működése fokozza a társadalom teljesítőképességét (Arato 1999) és struktúrájuk révén a tagok újabb erőforrásokhoz is juthatnak. A szakkollégiumi háló-

zatban a szoros, kis létszámú kapcsolatháló kulcsszerepére hívhatjuk fel a figyelmet (Bean 2005). A hallgató számára az ezekben elérhető empátia, odafigyelés, közös időtöltés jobban hasznosul, mint a kiterjedt hallgatói közösségekben (Pusztai 2011).

Egyes nézetek szerint a felekezeti oktatási intézményrendszer, s ezen belül a tehetség-gondozó intézmények (szakkollégiumok) is, az oktatás, esetünkben a felsőoktatás által ki nem elégített szükségletekre adnak választ, azaz tulajdonképpen hiánypótló szerepet játszanak. (Pusztai 2009; Bordás & Ceglédi 2012; Kardos 2011; Erős 2010).

Korábbi tapasztalataink alapján (Pusztai et al. 2012) elmondhatjuk, hogy a közösségi létre történő nevelés célként való kitzúzése főként a felekezeti szakkollégiumokra jellemző feladatvállalás. A felekezeti szakkollégiumok működését, értékrendjét, céljait alapvetően meghatározza a vallásos szellemiség, amelynek keretein belül teljeseedik ki a tagok szakmai munkája és személyiségük fejlődése.

A felekezeti felsőoktatási tehetséggondozás képzési oldalát tekintve megfigyelhető, hogy az egyházak világos koncepcióval rendelkeznek a felsőoktatással kapcsolatos feladataikat illetően, hiszen olyan képzési területeken jelentkeznek, amelyek korábban ideológiailag a legzártabbak közé tartoztak, valamint jól illeszkednek az egyházak társadalmi szerepvállalásához (Farkas 2009).

A tehetség kibontakozásának útja: hallgatók eredményessége a felekezeti szakkollégiumokban

Napjainkban számos kutatás foglalkozik azzal a ténnyel, hogy az oktatási expanzió hatásának következtében újabb hallgatói csoportok lépnek be a felsőoktatásba (Pusztai 2011; Kozma 2004), amitől annak karaktere a folyamatosan bővülő igényekhez formálódik. A jelenleg is zajló folyamatok során megnövekedett létszámban jelennek meg a hallgatói populációban olyan fiatalok, akiknek érdeklődése túlmutat a hagyományos kereteket között zajló tananyag- és tudásátadáson. Véleményünk szerint az eltömegesedett felsőoktatás napjainkban kevésbé képes megfelelni az érték és normateremtő funkciójának, amelynek következtében a hallgatók nehezen képesek elsajátítani az együttműködés, az összetartó társadalom létrehozásának készségét és a demokratikus állampolgári magatartásmintákat. (Ceglédi & Fónai 2012). A felsőoktatási szakkollégiumok létezése a felsőoktatás diszfunkcionális működésének korrekcióját is szolgálja.

Jelen vizsgálatunkban olyan felsőoktatási szakkollégiumokat térképeztünk fel, amelyek egyfelől a jövő társadalmi elitjének képzési helyeként értelmezik magukat, másfelől a hátrányos társadalmi rétegekből érkező hallgatók szocializációs közegeként, vagy az együtt élő és tanuló, hasonló érdeklődésű fiatalok tevékeny közösségeként interpretálhatók. Fontos hangsúlyozni, hogy vizsgálatunkat nem kizárólag egy központi régióban fekvő privilegizált felsőoktatási térségében végeztük, hanem olyan intézményekben, amelyekben jól felismerhető jelenkori felsőoktatásunk megváltozott társadalmi hátterű hallgatótársadalma (Pusztai 2011).

Tanulmányunk elemző részében egy a 2015 tavaszán végzett, nagyobb kutatást előkészítő felekezeti szakkollégiumi vizsgálat, kis elemszámú adatbázisát használtuk fel (N=116), amelyben összehasonlító elemzés révén arra törekedtünk, hogy különbséget tegyünk fővárosi és vidéki felekezeti szakkollégiumok hallgatósága között, kitekintve a hallgatók eredményességi és eredménytelenségi szintjének bemutatására. A hallgatói eredményesség mutatóit a felsőoktatás viszonylatrendszerén belül vizsgáltuk. A felső-

oktatási tanulmányi karrier úgynevezett belső mutatóit a felsőoktatás világán belül térképeztük fel. Ezen mutatók alapján eredményességnek tekintjük az egyes felsőoktatási szintekre történő belépést, a továbbtanulási szándékot, a vizsga- és versenyeredményeket, a tanulmányok iránti elkötelezettséget, illetve az akadémiai normáknak megfelelő hallgatói munkavégzést is (*Tinto 2003; Pusztai 2011*).

Vizsgálódásunk során 10 felekezeti fenntartású szakkollégium hallgatóit értük el. Összesen 116 fő válaszadó töltötte ki online vagy személyes lekérdkezés során a kérdőívünket, ebből 55 fő (47, 4%) fővárosi intézmények hallgatója, 61 fő (52, 6 %) pedig vidéki szakkollégiumok tagja. Az intézmények közül négy a fővárosban található, hat intézmény pedig a vidéki szakkollégiumok táborát erősíti (1. ábra)

1. táblázat: A kutatás számszerűsített adatai

Összesen	Elért fővárosi szakkollégiumok	Elért vidéki szakkollégiumok
Elért szakkollégiumok: 10 intézmény, 116 fő válaszadó	4 intézmény Lekérdezett kérdőívek száma: 55 fő	6 intézmény Lekérdezett kérdőívek száma: 61 fő

A felsőoktatási tehetséggondozó intézmények, szakkollégiumok, felekezeti szakkollégiumok hallgatóinak társadalmi összetételét mind ez idáig kevés kutatás vizsgálta, s az átfogóbb vizsgálatok is elsősorban a szakkollégiumok intézményi elemzésére, céljaira és a tehetséggondozásra koncentráltak (pl. *Fazekas & Sik 2007*), (*Ceglédi & Fónai 2012*). Kutatásunkban kíváncsiak voltunk a kérdőívet kitöltő fiatalok szociokulturális hátterére, melyben helyet kaptak a hallgatók életkörülményire (településtípus, testvérek száma) és a szülők iskolai végzettségére vonatkozó kérdések.

Korábbi munkáinkban arra a megállapításra jutottunk, hogy a felekezeti kollégiumok többsége általában nagyobb arányban vesz fel kisvárosi, falusi hallgatókat intézményeikbe, amivel hozzájárulnak a lakóhely településtípusából adódó egyenlőtlenségek kiegyenlítéséhez (*Kardos 2009*). Szignifikáns különbséget ugyan nem tapasztaltunk a vidéki és fővárosi felekezeti szakkollégiumok között olyan tekintetben, hogy milyen típusú településekről fogadják hallgatóikat, azt azonban megállapíthatjuk, hogy a fiatalok többsége valóban kisebb városokból és falvakból érkezik a vidéken található felekezeti szakkollégiumokba. A fővárosi intézmények viszonylatában pedig inkább a kisebb városokból érkezők aránya dominál (2. ábra).

Eddigi kutatásaink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a többgyermekes családok jobban preferálják a felekezeti oktatási intézményeket hagyományos társaiknál, mert attól az elmaradt társadalmi tőke pótlását várják (*Pusztai 2004*). Előzetes ismereteink okán így arra az eredményre számítottunk, miszerint jelen kutatásunkban is valószínűsíthetően magas lesz azoknak a hallgatóknak a száma, akik hagyományosan nagycsaládokból származnak, főként a vidéki szakkollégiumok esetében. A kapott eredményeket tekintve bebizonyosodott az előzőekben tett állításunk, mivel a vizsgált vidéki intézmények esetében a hallgatók közel duplája rendelkezik 2 vagy több testvérrel, mint a budapesti intézmények fiataljai.

2. táblázat: Hallgatók település szerinti megoszlása (%)

Milyen típusú településen él? (%)	Szakkollégium elhelyezkedése	
	Fővárosi szakkollégium hallgatója	Vidéki szakkollégium hallgatója
Főváros	2,6%	2,6%
Megyeszékhely	21,6%	11,2%
Kisebb város	15,5%	20,7%
Falu	7,7%	18,1%
N=116 100%	55 fő 47,4%	61 fő 52,6%

Egyes kutatók szerint a társas kapcsolatok valamennyi formája hozzájárulhat a társadalmi tőke keletkezéséhez. A családi háttér egyik összetevője az emberi tőke, amelyet az adott egyén szüleinek iskolázottsága is jellemez (Pusztai 2011; Kardos 2011).

Egy korábbi, 2011-es kérdőíves vizsgálatunk (Kardos 2011) eredményei szerint egy fővárosi egyházi szakkollégium tagjai körében 81-84% a diplomás apák-anyák aránya, ami szintén erős társadalmi zártságra utal. Ugyanezen kutatás vizsgált egy debreceni nem egyházi szakkollégiumot is, ahol a tagoknak már jóval kisebb hányada, 54%-a származott diplomás családból. Ugyanakkor a Debreceni Egyetem teljes hallgatóságához mérten még ez az arány is magas, hiszen az intézmény hallgatóinak bő egyharmada érkezik diplomás családból (Ceglédi 2013). Felmerül a kérdés, hogy vajon miben különbözik az általunk vizsgált szakkollégiumok világa az előzőekben említett eredményektől.

A következőkben kíváncsiak voltunk mind az édesanya/nevelőanya, mind az édesapa/nevelőapa legmagasabb iskolai végzettségére, amelynek megállapítása az iskolarendszerű oktatás keretében szerzett legmagasabb elvégzett évfolyam alapján történt. Az eredmények alapján nem találunk számottevő különbséget a szakkollégiumok hallgatói között a szülők iskolai végzettségét figyelembe véve. Megállapíthatjuk azonban, hogy a felsőfokú végzettségű édesanyák aránya mind a fővárosi, mind a vidéki intézmények hallgatósága tekintetében magasabb, mint az ilyen végzettségű édesapák aránya.

3. táblázat: A szülők iskolai végzettsége, édesapa/nevelőapa (%)

Mi édesapád/nevelőapád legmagasabb iskolai végzettsége? (%)	Szakkollégium elhelyezkedése	
	Fővárosi szakkollégium hallgatója	Vidéki szakkollégium hallgatója
Alapfokú végzettség	0,9%	0,9%
Középfokú végzettség	19,9%	24,1%
Felsőfokú végzettség	27,5%	27,6%
N=116 100%	55 fő 47,4%	61 fő 52,6%

4. táblázat: A szülők iskolai végzettsége, édesanya/nevelőanya (%)

Mi édesanyád/nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége? (%)	Szakkollégium elhelyezkedése	
	Fővárosi szakkollégium hallgatója	Vidéki szakkollégium hallgatója
Alapfokú végzettség	0%	0,9%
Középfokú végzettség	10,3%	18%
Felsőfokú végzettség	37,1%	33,7%
N=116 100%	55 fő 47,4%	61 fő 52,6%

A családok társadalmi státusát meghatározó alapvető összetevők közül a szülők iskolai végzettségének nem egyedüli, de leginkább meghatározott szerepe van (Pusztai 2004). A családi kulturális háttér tényezői közül a legnagyobb hatást a szülők iskolai végzettsége gyakorolja a felnövekvő, pályát választó gyermekeikre (Pusztai 2004).

A szülők iskolai végzettségének meghatározó szerepe mellett azonban fel kell hívnunk azokra a kutatási eredményekre is a figyelmet, amelyek a szakkollégiumi közösségek, valamint a szakkollégiumok által kínált lehetőségeknek, pedagógiai módszereknek a hallgatói eredményességére, továbbtanulási szándékra gyakorolt jótékony hatásait vizsgálják. Az említett vizsgálatok eredményei alapján elmondható, hogy a kollégiumi közösségekben lakók között kevesebb a lemorzsolódás esélye, elégedettebbek saját intézményükkel, gyakrabban tervezik a továbbtanulást a felsőoktatás következő szintjén, s aktívabban vesznek részt extrakurrikuláris tevékenységekben is (Pusztai 2011).

Elemzésünk során arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a különböző elhelyezkedésű szakkollégiumok hallgatói között van-e eltérés a tanulmányi eredményesség tekintetében. A felsőoktatási eredményesség mutatójának a további tanulmányok folytatására mutatott hajlandóságot vizsgáltuk. Mivel oksági modellt nem építettünk fel, a szakkollégium hatásának mérésekor a hallgatói percepciókra támaszkodtunk. Az alábbi eredmények alapján látható, hogy a vizsgált intézmények hallgatói mind a fővárosi, mind pedig a vidéki felekezeti szakkollégiumok esetében jelentős arányban tervezik a továbbtanulást jelenlegi képzésük befejeztével, a fővárosban azonban szignifikánsan magasabb a tudományos fokozatra vágyók száma (5. ábra és 6. ábra).

5. táblázat: Hallgatók továbbtanulási szándéka (%)

Tervei között szerepel még, hogy továbbtanul? (%)	Szakkollégium elhelyezkedése	
	Fővárosi szakkollégium hallgatója	Vidéki szakkollégiumi hallgatója
Továbbtanul	42,2%	38,8%
Nem tanul tovább	5,2%	13,8%
N= 116 100%	55 fő 47,4%	61 fő 52,6%

6. táblázat: Iskolai végzettségre irányuló tervek (%)

Milyen fokú végzettségre törekszik? (%)	Szakkollégium elhelyezkedése	
	Fővárosi szakkollégium hallgatója	Vidéki szakkollégiumi hallgatója
Alapképzés	0%	3,5%
Mesterképzés	10,7%	14,8%
Másoddiploma	7,8%	8,2%
Tudományos fokozat	20%	7,8%
Osztatlan egyetemi diploma	4,5%	6,1%
Valamilyen nem egyetemi/főiskolai képzés	4,4%	12,2%
N=116 100%	55 fő 47,4%	61 fő 52,6%

Khí-négyzet próba, $p = 0,002$

Pusztai Gabriella egy 2011- es kutatásában azt az eredményt kapta, hogy a fővárosi és a vidéki oktatási intézményeknek más-más szerepük van a hallgatók tanulmányi munkáját illetően. A vidéki szakkollégiumok esetében, már több előző kutatásunkban is megtapasztaltuk, hogy elsődleges céljaik között szerepel egy jó közösség megteremtése, míg budapesti társaiknál az elsődleges célkitűzés a minél sikeresebb továbbtanulásra való felkészítés. A vallás célra terelő funkciójának ez esetben nagyon jelentős hatása van, mindezek mellett pedig a felekezeti kollégiumi lét mögött érzékelhető sajátos és egyéni pedagógiai módszerek is módosító hatással lehetnek a különböző társadalmi környezetből érkező hallgatók továbbtanulási terveire (Pusztai 2011).

Az előző állításunkat a hallgatók tudományos, szakmai munkával kapcsolatos eredményei is alátámasztják. A fővárosi szakkollégiumok esetében ugyanis szignifikánsan többen vannak azok a hallgatók, akik tudományos publikációval rendelkeznek (7. ábra).

7. táblázat: Tudományos publikációval rendelkezők aránya (%)

Van legalább egy tudományos publikációja? (%)	Szakkollégium elhelyezkedése	
	Fővárosi szakkollégium hallgatója	Vidéki szakkollégiumi hallgatója
Van tudományos publikációja	18,1%	7,8%
Nincs tudományos publikációja	27,6%	44,8%
Nem válaszolt	1,7%	0%
N=116 100%	55 fő 47,4%	61 fő 52,6%

Khí-négyzet próba, $p = 0,002$

Eddigi eredményeink azt mutatták, hogy a felekezeti felsőoktatási szakkollégiumok hallgatói relatíve magas tanulmányi teljesítményt nyújtanak. Számos kutató úgy véli, hogy az iskolafenntartó mögött valójában a magasabb státusú szülői háttér hatása van

jelen, eltérő vélemények szerint pedig a vallásos közösség és a normák együttesen a hallgató attitűdjeire hatnak, a rendkívül tagolt szerepstruktúrájú egyházi közösség pozitív magatartásmintákat és egészséges tekintélyfelfogást alakít ki, a vallási normák pedig hozzájárulnak a fiatal normatudatosságának megerősödéséhez, munkához való pozitív hozzáállásának kialakulásához, ezáltal növelve az iskolai eredményességét (Pusztai, Bacskai & Kardos 2012).

Tanulmányunkban a felekezeti szakkollégiumokat mint a felsőoktatási rendszert hatékonyan kiegészítő és a rendszerhez tartozó, speciális feladatokat is ellátó tehetséggondozó intézményekként vizsgáltuk, továbbá főként a nevelésszociológia fogalmaira támaszkodva értelmeztük a felsőoktatási szakkollégiumok világát.

Elemzéseink során arra a megállapításra jutottunk, hogy különbséget tapasztalhatunk vidéki és fővárosi felekezeti szakkollégiumok között abban a tekintetben, hogy mindennapi tevékenységeik során milyen célkitűzések mellett végzik hallgatóik tehetségének kibontakoztatást. Míg a fővárosi intézményekben főként a szakmai tudományos életre való felkészítés dominál, addig vidéki társaikban egy erős, összetartó közösség megteremtése a cél. Mindezek mellett a vidéki intézményekben hallgató egyetemista fiatalokról is elmondható, hogy legalább olyan jól teljesítenek ezekben a tehetséggondozó intézményekben, mint a magasabb státusú családokból érkező fővárosi hallgató társaik.

HIVATKOZÁSOK

- ANDORKA R. (1997) *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ARATO, A. (1999) An International Quarterly Prospects for Democracy. *Social research*, 66(3), (Editor's introduction)
- BEAN, J. P. (2005) Nine Themes of College Student Retention. In: Seidman, Alan (ed) *College student retention: formula for student success*. Praeger Publishers, Westport. pp. 215–244.
- BOGNÁR GY. (2008) *Tehetségek felismerése és tehetséggondozás a felsőoktatásban*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest.
- BORDÁS A. & CEGLEDI T. (2012) A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanuló közösségek színterei. In: Dusa Á., Kovács K., Nyüsti Sz. & Márkus Zs. (eds) *Ifjúsági élethelyzetek* 2. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 9–53.
- BORDÁS A., CEGLEDI T., NÉMETH N. V. & SZABÓ A. (2012) „Az egyetem embert képez, nem munkaerőt.” Diplomás pályakövetés oktatási szemmel. In: Fónai M. & Szűcs E. (eds) *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010–2011*. Debreceni Egyetem, Debrecen. pp. 121–140.
- CEGLÉDI T., FÓNAI M. & GYÖRBRÓ A. (2012) Tehetséggondozás és társadalmi kohézió – Tehetséggondozó intézmények a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen. *HERJ*, vol. 2. No.2. pp. 62–83.
- CEGLÉDI, T. & NYÜSTI SZ. (2013) Migrating graduates, migrating for graduation. Patterns and underlying causes of migration for study and after graduation. In: garai, o. & veroszta, zs.(eds) *Hungarian graduates 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. pp. 169–203.
- CEGLÉDI T., BORDÁS A. & KARDOS K. (2016) *Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása*. (kézirat – megjelenés alatt)

- COLEMAN, J. S. & HOFFER, T. (1987) *Public and private highschools. The impact of communities*. Basic Books, New York.
- COPLEN, M. (1994) Student Success and Development at Hutchinson Community College: FuturePlans. In: COPLEN, MARY (ed) *Conference Review: „Leadership 2000” the Annual International Conference of League for Innovation in the Community College and the Community College Leadership Program* (6th, San Diego, CA, July 17 – 20)
- DEMETER E. (2012) Szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatás Műhely*, vol. 4. pp. 53–72.
- DEMETER E., GERÓ M. & HORZSA G. (eds) (2011) *Szakkollégiumi kutatások eredményei*. OFI, Budapest.
- DEMETER E. (2012) Szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatási Műhely*, vol. 4. No. 1. pp. 72.
- ENGLER Á. (2014) *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. CHERD-Hungary, Debrecen.
- ERŐS P. (2010) A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye. In: Juhász Erika (ed) *Harmadfokú képzés, felnőtt képzés, regionalizmus*. CHERD, Debrecen. pp.210–216.
- FARKAS Cs. (2009) Egyházi felsőoktatás „privát” megközelítésben. In: Bajusz Bernadett et al.(szerk.) *Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. CHERD, Debrecen. pp. 113–124.
- FAZEKAS M. & SÍK D. (2008) *A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrászerzés, kommunikáció*. Kutatási Zárójelentés, Nemzeti Civil Alapprogram, Budapest.
- HRUBOS I. (2000) Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, vol.9. No.1. pp. 13–26.
- HRUBOS I. (ed) (2012) *Elefántcsonttoronyból világitótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Aula Kiadó Kft – Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- KARÁDY V. (2008) Multikulturális szakértelmiség a dualista korban? I. Felekezet és etnikum a Kolozsvári Egyetem medikusainak rekonstrukciós jellemzői között (1872–1918). *Új Pedagógia Szemle*, vol.18. No. 5. pp. 96–120.
- KARDOS K. (2009) *Középiskolai hallgatók egy felekezeti fenntartású kollégiumban*. Szakdolgozat (kézirat). Debreceni Egyetem – Neveléstudományok Intézete, Debrecen.
- KARDOS K. (2011) *Egyetemi hallgatók egy felekezeti fenntartású szakkollégiumban*. Szakdolgozat (kézirat). Debreceni Egyetem – Neveléstudományok Intézete, Debrecen.
- KARDOS K. (2013) Felsőoktatási szakkollégiumok és hallgatóságuk. Egy országos szakkollégiumi kutatás másodelemzésének tapasztalatai. In: Pusztai G. & Lukács Á. (eds) (2013) *Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Debreceni Egyetemi Nyomda, Debrecen. pp. 173 –197.
- KARDOS K. (2014) Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs*, vol. 12. No. 1. pp. 54– 69.
- KOZMA T. (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum, Budapest.
- MITTER, W. (2003) A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education*, vol. 49. No. 1–2. pp. 75–96.
- NAGY P. T. (2012) *Oktatás- Történet- Szociológia*. Veszprém, Iskolakultúra-könyvek 44.
- PUSZTAI G. (2011) *A láthatatlan kezektől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. ÜMK, Budapest.
- PUSZTAI G., BACSKAI K. & KARDOS K. (2012) Vallásos közösségekhez tartozó hallgatók. In: Dusa Á., Kovács K., Nyüsti Sz. & Márkus Zs. (eds) (2012) *Ifjúsági élethelyzetek 2*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 121–147.
- PUSZTAI G., Ceglédi T., Bocsi V., Nyüsti Sz. & Madarász T. (2011) Láthatatlanok, létezők, közönyösek. *Educatio*, vol. 20. No.1. pp. 271–280.

- PUSZTAI G. HATOS A. & CEGLÉDI T. (eds) (2012) *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. University of Debrecen, CHERD, Debrecen.
- PUSZTAI G. (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- REISZ R. D. (2003) Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe: conceptual clarification, statistic alevidenc, open quiestions. *Hof Arbetsberichte 2*. Wittenberg, Institut für hoch schulforschung, Martin Luther Universitathalle, Wittenberg.
- RICE, D. (2003) Religious Minorities and Persistence at a Systematic Religiously Affiliated University. *Christian Higher Education*, vol. 8. No. 1.
- SCHANDA B. (2003) Állam és egyház az Európai Unió tagjelölt országaiban. *Egyház-fórum*, vol. 16. No. 2. pp. 23–29.
- TINTO, V. (2003). *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success*. Higher Education Monograph Series 1. Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.
- TOMKA M. (1998). Egyház és „civil társadalom” *Vigilia*. vol.63. No 5. pp. 331–344.
- VEROSZTA Zs. (2010) *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel*. PhD-értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola, Budapest.
- WEBER, M. (1982) *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme: Vallásszociológiai írások*. Gondolat, Budapest.

Tudományos diákkörök

Bevezetés

A magyarországi felsőoktatás tehetséggondozását évtizedek óta elsősorban a TDK és a szakkollégiumok határozzák meg. A szakkollégiumokat amellet, hogy a felsőoktatási tehetséggondozás lényegi tényezőjeként azonosítják, a szakkollégiumi kutatók diákszervezetként, mozgalomként (*Demeter 2012*), továbbá tanuló közösségként definiálják (*Bordás & Ceglédi 2012*). A TDK, a felsőoktatási tehetséggondozás másik meghatározó pillére pedig a hallgató és az oktató közti szakmai együttműködésre épülő, a kötelező tanulmányokon felüli ismeretek elsajátítását célul kitűző, önképzőköri rendszerben működő tehetséggondozó forma (*Szendrő & Cziráki 2009*).

A tudományos diákköri (TDK) tevékenység 1951-től működik, az első konferenciákat a Veszprémi Vegyipari Egyetemen, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem rendezték. Ezt követően 1955-ben került sor az első országos konferenciára, akkor még Tudományos Diákkörök első Országos Konferenciája néven, ahol 19 szakkonferencián 109 előadás hangzott el (*Anderle 2011*). A tavalyi évben, 2015-ben pedig a XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferenciát (OTDK) rendezték meg, ahol 16 tudományterületi szekció 525 tagozatában 4603 pályamunkát mutatott be 5163 hallgató.¹

Míndez azt mutatja, hogy a TDK és az OTDK iránti érdeklődés az elmúlt évtizedekben jelentősen megnőtt. Ezt támasztja alá az is, hogy míg kezdetben egy rendezvényt tartottak, és azon belül voltak szakkonferenciák, ma már szekciónként bonyolítják le a programokat (2003 óta 16 tudományterületi szekció van).

Az OTDK pályamunkák számának alakulása a felsőoktatás hallgatói létszámadatainak tükrében

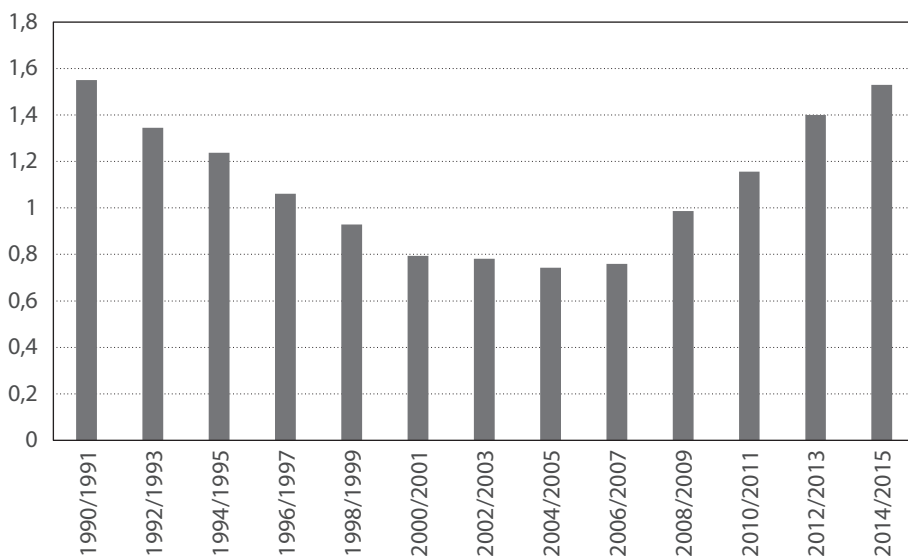
A pályamunkák számának emelkedése folyamatos, ugyanakkor szakaszolható. Pontos adatok az elmúlt másfél évtizedből állnak rendelkezésre, 1999-től kezdve tartja ugyanis nyilván központilag valamennyi szekció eredményét az Országos Tudományos Diákköri

¹ Az adatok forrása az OTDT [honlapja](#).

Tanács. Az előtte lévő OTDK-k adatait az egyes szekciók, valamint az azokat gondozó szakmai bizottságok történeti írásai tartalmazzák.²

A kezdetekkor 100 és 200 pályamunkát prezentáltak, majd ez a szám folyamatosan emelkedett. Először 1975-ben, a XII. OTDK-n lépte át a bemutatott pályamunkák száma az 1000-t, a 2000-t pedig a XV. OTDK-n, 1981-ben. Érdekes, hogy ezután viszont sokáig 1800 és 2000 között ingadozott az előadások száma. A 2000 feletti dolgozatszám az 1995. évi XXII. OTDK-t követően állandósult, majd 2003-ban a XXVI. OTDK-n meghaladta a 3000-t (2003 után nem is volt kevesebb dolgozat 3000-nél), 2011-ben, a XXX. Jubileumi OTDK-n pedig a 4000-t (akárcsak ezután 2013-ban a XXXI. OTDK-n és 2015-ben a XXXII. OTDK-n).³

1. ábra: Az OTDK-n bemutatott pályamunkák számának alakulása a felsőoktatásban tanuló hallgatók teljes (nappali, esti, levelezős) létszámához viszonyítva (%), 1990/1991–2014/2015⁴



Az adatok forrása: Az OTDK résztvevők számára vonatkozóan az OTDT Diáktudós című kiadványai, valamint az OTDT Titkárságának nyilvántartásai, a hallgatói létszámra vonatkozóan

A felsőoktatásban a hallgatók száma az 1950-es években lépte át az 50 000 főt (a nappali, esti és levelezős hallgatóké összesen), majd ez a létszám a harvtanas évek közepétől folyamatosan emelkedett, és az 1970-es évek elején meghaladta a 100 000 főt (Kiss 2014; Híves & Kozma 2014). Az 1950-es években tehát az OTDK-n bemutatott dolgozatok száma mintegy 0,4 százaléka volt a felsőoktatás teljes hallgatói létszámának, 1975-öt követően pedig kb. az egy százaléka. Az 1980-as években ez az arány (a hallgatók létszáma

² Emiatt vannak anomáliák, a nagyságrendeket és a trendeket viszont megmutatják.

³ Az adatok forrása az OTDT 2011-ben megjelent történeti kötete Anderle Ádám szerkesztésében, 1999-et követően pedig az OTDT Titkárság nyilvántartásai.

⁴ A hallgatói létszámnál az OTDK tanéve és a megelőző tanév hallgatói létszámának az átlagát használtuk a számításhoz.

folyamatosan 100 000 fő körül mozgott (Kiss 2014; Hives & Kozma 2014) kb. 1,8–2 százalékra emelkedett. Az 1990-es évektől kezdve a hallgatói létszám folyamatosan nőtt, egészen a 2005/2006-os tanévig.⁵ Ez a felsőoktatási expanzió időszaka, amelynek eredményeként hiába nőtt az OTDK-n bemutatott pályamunkák száma, a felsőoktatásban tanulók összlétszámához viszonyított aránya így is csökkent a 2006/2007-es tanévig, amelyet követően egyre kevesebb hallgató van a felsőoktatásban. A hallgatói létszám csökkenése mellett ugyanakkor tovább nőtt az OTDK résztvevők száma, így az arány emelkedett.

Az OTDK mérete és a TDK kereteinek változása

Az egyes időpontok és számok több érdekességet is rejtenek magukban. Az ok-okozati összefüggés persze nem egyértelműen kimutatható, ugyanakkor az látszik, hogy a TDK szervezeti kereteinek fejlődése, a felsőoktatás legmagasabb szabályozási szintjén való megjelenése, valamint a pályamunkák számának alakulása között létezik kapcsolat.

Ezt mutatja az, hogy a TDK és az OTDK az 1970-es évekre olyan szervezettséget ért el, amely indokolta egy önálló testület felállítását. Korábban „országos előkészítő bizottságokat” hoztak létre egy-egy konferencia előkészítésére és lebonyolításának támogatására, amelyek azonban nem tudták megfelelően ellátni az irányítási–koordinációs feladatokat. Ezért 1973-ban megszületett a döntés, hogy létrehozzák az Országos Tudományos Diákköri Tanácsot (OTDT). Ezt követően az 1975-ös XII. OTDK-t már az OTDT hirdette meg (Anderle 2011), és ahogyan azt már írtuk, ez volt az első konferencia, amelyen a dolgozatszám meghaladta az 1000-t.

Az OTDT azonban ritkán ülésezett és működéséből fakadóan is látszott, hogy szükséges a szervezettség további növelése, az OTDT és az intézményekben tevékenykedő tudományos diákkörök közötti szint kialakításával. Ezek lettek a szakbizottságok (ma szakmai bizottságok, amelyekről 1977-ben született állásfoglalás), ahol tudományterületenként az intézmények képviselői vettek részt a munkában és irányították a szakterületen folyó TDK-munkát. Emellett az operatív feladatok ellátására létrejött az OTDT Titkársága, amely az Oktatási Minisztérium Tudományos Szervezési és Informatikai Intézetében működött (Anderle 2011). Ezek az 1977 és 1980 közti időszak történései, és látható, hogy 1981-ben lépte át először az OTDK-n bemutatott pályamunkák száma a 2000-t, ugyanakkor ez sokáig (1995-ig) nem tudott tartóssá válni. A szakmai bizottságokat végül a jelenlegi formájukban 1986-ban hozták létre (Anderle 2011).

Az 1995-ös év pedig azért érdekes, mert a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény 1995. évi módosításakor került be az Országos Tudományos Diákköri Tanács a jogszabályba. Előtte hosszú időn keresztül az oktatásért felelős miniszter utasításai szabályozták a TDK-t, ehhez képest mindenképpen új szintet jelent, hogy az ágazatot szabályozó törvényben is rögzítették az OTDT szerepét, valamint ehhez forrást is rendeltek (az éves hallgatói normatíva országos keretösszege egy ezrelékét).

Az OTDT szerepének meghatározása az azóta elfogadott két felsőoktatási törvénybe is bekerült.⁶ A következő időszakban az OTDK rendezés kapcsán is több változás következett be: 2001-től kettévált a Természettudományi Szekció Biológia, valamint Fizika,

⁵ Hivatkozás: www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html

⁶ A 2005. évi CXXXIX. tv., valamint a 2011. évi CCIV. törvények szabályozták újra a felsőoktatást.

Földtudományok és Matematika szekciókra, továbbá 2003-ban először megrendezték a Művészeti és Művészettudományi Szekciót, ezzel az OTDK szekcióinak száma 16-ra emelkedett, és azóta is ezeken a tudományterületeken van OTDK.

A 2009. évi XXIX. OTDK-ra jelentősen megnőtt a benevezett pályamunkák száma, amely a XXX. Jubileumi és a XXXI. OTDK-ra tovább emelkedett, a XXXII. OTDK-n pedig az előző alkalomhoz képest stagnált.

A kétciklusú képzés hatása a TDK-ra és az OTDK-n való részvételre

A Bologna-rendszer bevezetése sok dilemmát okozott a TDK területén (is). Az a korábbi konfliktus, amely az egyetemeken és főiskolákon tanulók közös megmérettetéséről szólt (és évtizedekre tekintett vissza), kiegészült azzal, hogy az alapképzésben és a mesterképzésben, valamint az osztatlan képzésben résztvevők versenyeznek egymással egy-egy tagozatban. Az OTDT szakmai bizottságai, valamint maga a Tanács is sokat foglalkozott a kétciklusú képzésből eredő problémák megvitatásával. Végül az ELTE-n 2008. május 23-án megtartott Felsőoktatás–Tehetség–Bologna 2008 konferencián⁷ elhangzott tapasztalatok összegzésével az OTDT 2008. november 21-én megtartott ülésén tárgyalta meg a BA/BSc képzésben tanuló hallgatók számára megszervezendő Tudományos Diákköri Versenyekről (TDV) szóló előterjesztést.⁸ A TDV a TDK kereteire épülő rendszerként lett kidolgozva intézményi versenyekkel, majd szakterületenkénti országos döntővel. Definiált célja az, hogy a középiskolai versenyekhez hasonló módon, közös felkészüléssel (ami a „KÖR” jellegét erősíti) szerveződjenek, ugyanúgy kétszintű rendszerben, mint az OTDK. Az előterjesztést az OTDT hosszas vitát követően azzal zárta le, hogy a TDK maradjon egységes. A döntést igazolják az adatok: 2011-től egyértelműen látszik, hogy a BA/BSc képzésben tanuló hallgatók bekapcsolódása a TDK munkába és az OTDK rendszerébe sikeresnek tekinthető.⁹ A résztvevők 45–46%-a, a helyezetteknek pedig a 37–40%-a vesz részt BA/BSc képzésben,¹⁰ ezzel az OTDK teljes populációjának jelentős részét adják az alapképzésesek, szerepük így jelentős.

Az, hogy az elmúlt hat évtizedben az OTDK részvétel folyamatosan nőtt, azt mutatja, hogy egyre több hallgatóban, oktatóban van meg a többletmunka iránti igény. Az elmúlt években több kutatás is készült, amelyek azt vizsgálták, hogy mi/ki motiválja a fiatalokat kutatásra, a TDK-munkában való részvételre. Ezek mindegyike azt az eredményt hozta, hogy a legerősebb motiváció a szakmai kíváncsiság, az önálló érdeklődés, ezt követik változó sorrendben (a kutatásokban változik a sorrend a motivációs elemek között) a konkrét karriercél és a szakmai ambíció, valamint az egyetemi és főiskolai oktatók támogatása (Nagy & Tóbi 2014; Tóbi 2016; Bugyik et al. 2013; Ceglédi et al. 2015).

A középiskolai évek tehetséggondozását ugyanakkor a TDK-zó hallgatók alulértékelik, holott ez motiválja őket, hogy majd a felsőoktatási tehetséggondozásba is bekerüljenek (Ceglédi et al. 2015).

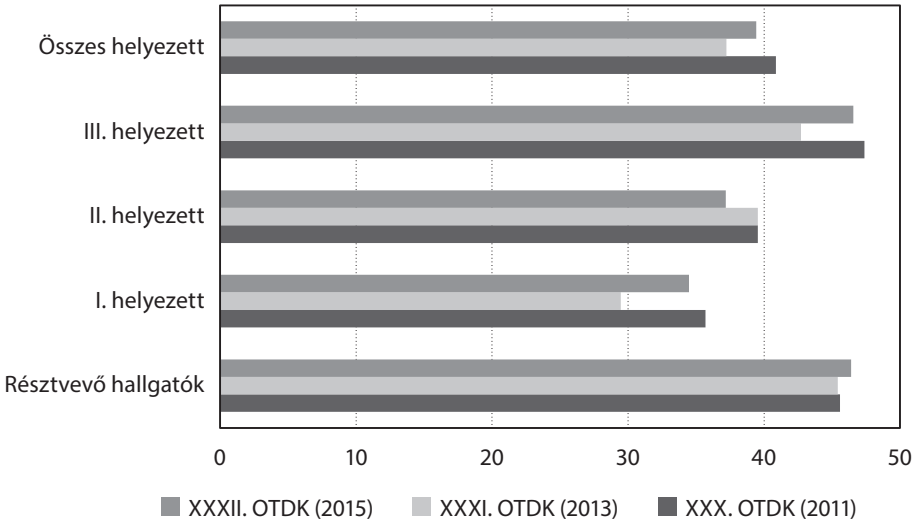
⁷ Hivatkozás: horvathm.web.elte.hu/Felsooktatas_Tehetseg_Bologna_beliv.pdf

⁸ OTDT ülés, 2008. november 21., 5. napirendi pont, előterjesztő: Dr. Weiszburg Tamás alelnök.

⁹ A részt vevő hallgatók számát és a képzéstípusok szerinti megoszlást 2011-től tartja nyilván az OTDT.

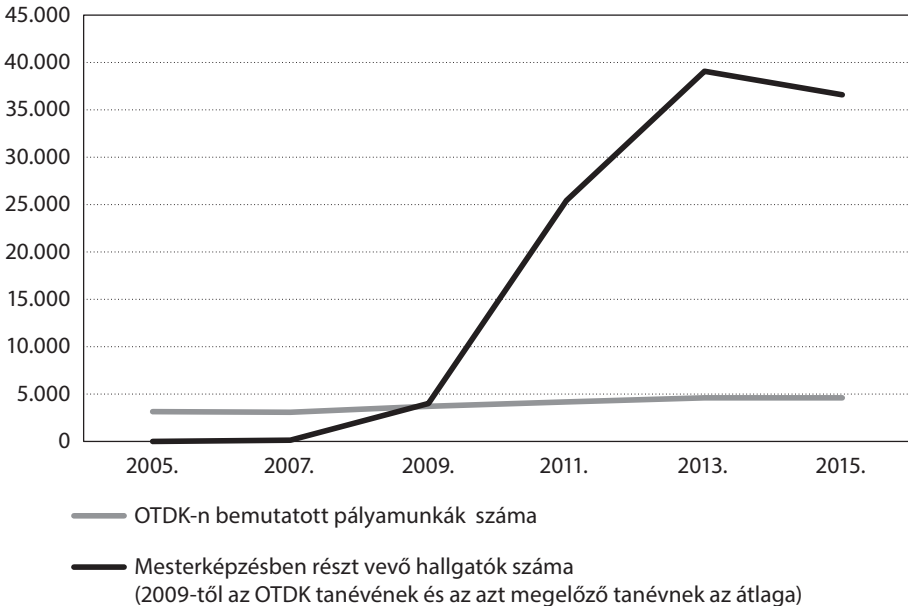
¹⁰ A képzéstípus az intézményi TDK-konferencia időpontjában látogatott képzéstípust jelenti, hiszen a TDK-pályamű azt megelőzően születik, a kutatómunka az alapképzés keretében történik, akkor is, ha az OTDK idején már más képzéstípusban tanul a hallgató.

2. ábra: Az alapképzésben részt vevő hallgatók %-os aránya az OTDK teljes résztvevőjéhez viszonyítva (2011; 2013; 2015)



Az adatok forrása: az OTDK-n részt vevő hallgatók számára vonatkozóan az OTDT Titkárság adatbázisai, az alapképzésben részt vevő hallgatók számára vonatkozóan

3. ábra: Az elmúlt 10 évben az OTDK-kon bemutatott pályamunkák számának, valamint a mesterképzésben részt vevő hallgatók számának alakulása



Az adatok forrása: az OTDK eredményekre vonatkozóan az OTDT Titkárság nyilvántartásai, a mesterképzésben részt vevő hallgatók számára vonatkozóan

A szakmai karrier esetében fontos kiemelni, hogy az MA/MSc képzés, valamint a doktori képzés felvételijénél is figyelembe veszik az OTDK-n elért helyezést, sőt, sok egyetemen és főiskolán még az intézményi TDK-n való helyezés is komoly pontokat érnek. A kétciklusú képzés bevezetését követően a 2009/2010-es tanévben nőtt meg először jelentősen a mesterképzésben résztvevők száma, ami azóta is 30 000 és 40 000 között mozog. Látható, hogy a XXIX. OTDK-ra ugrott meg erőteljesen a bemutatott pályamunkák száma (a 2007. évi 3089-ről 3703-ra), majd ez a tendencia folytatódott, és 2013-ig, a XXXI. OTDK-ig folyamatosan emelkedett a dolgozatok mennyisége. A mesterképzés bevezetése és kiszélesedése azáltal, hogy a felvételikor az OTDK-n elért eredményeket beszámítják, hatással volt az OTDK-ban való részvételre. Az osztott képzést megelőzően jellemzően a IV. és V. évfolyamosok voltak aktívak az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon, ma már látszik, hogy a BA/BSc képzésben tanulók is nagy számban érdeklődnek.

Azon félelem tehát, hogy a BA/BSc képzés visszaveti majd a TDK-tevékenységet, nem következett be, sőt, ennek épp az ellenkezője történt: a hallgatók korábban kezdenek bele a TDK-ba, így előbb jutnak el az országos megmérettetésre.

Az elmúlt időszak főbb hatásai

Az elmúlt 10 évben a felsőoktatási expanzió és a kétciklusú képzés bevezetése mellett további intézkedések is jelentős hatással voltak a TDK-ra és az OTDK-ra, amelyek a hallgatók motivációját és az intézmények aktivitását is pozitívan befolyásolták. A következőkben ezek közül a legfontosabbakra térünk ki.

Stabilabb finanszírozási háttér

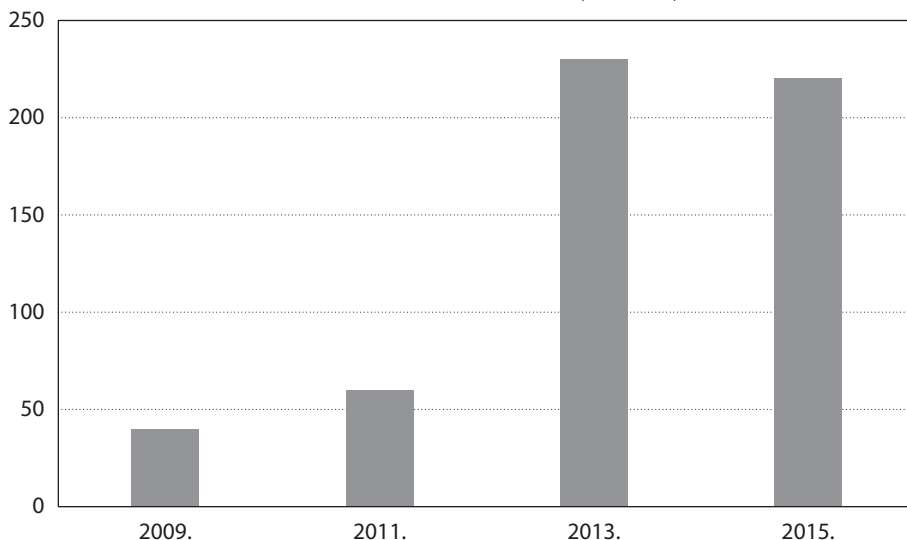
A XXIX. OTDK alkalmával még az oktatásért felelős minisztérium biztosított támogatást az OTDK megrendezéséhez, és kizárólag a szervező intézményeknek, valamint a központi szervezési feladatok ellátásához az OTDT Titkárságának. A támogatottak 2011-ben sem változtak, a finanszírozó viszont a Nemzeti Tehetség Program lett, amelynek szakmai irányítását 2011-ben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, az operatív lebonyolítását pedig ugyanebben az évben a Wekerle Sándor Alapkezelő¹¹ (majd a Wekerletől 2012 nyarán az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő, a továbbiakban EMET¹²) vette át (2015-től a szakmai irányítás is az EMET-hez került¹³).

A 2013. évi OTDK-ra jóval nagyobb támogatás jutott a Nemzeti Tehetség Programból, a rendező intézmények és az OTDT Titkársága mellett már a pályamunkát nevező intézmények, valamint a határon túli hallgatók és oktatók részvételére is jutott forrás, csakúgy, mint a 2015. évi XXXII. OTDK idején. Az OTDK megrendezésére rendelkezésre álló keretösszeg így 2009-hez képest 550%-kal nőtt, amit indokolt a korábbi alulfinanszírozottság, valamint a rendezési költségek folyamatos emelkedése.

¹¹ 1152/2011. (V.18.) Korm. határozat az Oktatásért Közalapítvány megszüntetéséről; 233/2011. (XI. 08.) Korm. rendelet a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásáról szóló 152/2009. (VII. 23.) Korm. rendelet módosításáról.

¹² 177/2012. (VII.26.) Korm. rendelet a Közigazgatási és Igazságügyi Hivatalról.

¹³ 104/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásáról.

4. ábra: Az OTDK finanszírozása 2009–2015. között (millió Ft)

Az adatok forrása: Az OTDT Titkárság nyilvántartásai, valamint a Nemzeti Tehetség Program pályázati felhívásai

A Nemzeti Tehetség Program emellett az OTDK-kon kívül az intézményekben folyó TDK-műhelyek tevékenységét is támogatja, azaz az alapokra is jut forrás. Mindez komoly stabilitást eredményez a TDK és az OTDK számára, és ha a pályázati kiírások ütemezésében sikerül tartósan javulást elérni, akkor ez még nagyobb segítséget jelent majd.

Szintén komoly segítséget jelentettek a Társadalmi Megújulás Operatív Program felsőoktatási projektjei, különösen a többször kiírt Tudományos képzés műhelyeinek támogatása (TÁMOP–4.2.2.) című konstrukció, amelynek céljai között nevesítve megjelent a TDK, így a nyertes intézményekben a működés mellett komoly fejlesztések is megvalósulhattak a tudományos diákköri tevékenység területén.

Hallgatókat támogató pályázatok

A Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében két pályázati konstrukció is segítette a hallgatókat és az oktatókat. A Nemzeti Kiválóság Program (TÁMOP–4.2.4.A) 2012. és 2015. között támogatta ösztöndíjjal a nyertes hallgatókat és oktatókat azzal a céllal, hogy fejlessze az emberi erőforrást a kutatás és az innováció területén, és a jövő nemzedékét a kutatói életpályára vonzza.¹⁴ A bírálókat az OTDK-n elért eredményeket beszámították.¹⁵

A másik program, amelynél szintén figyelembe vették az OTDK-n elért eredményeket,¹⁶ a Nemzeti Kiválóság Program–Campus Hungary, K+F-projektekhez és képzési

¹⁴ Forrás: Együtt a tudományért. Eredménykommunikációs kiadvány. (2015), Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Tatabánya.

¹⁵ [Eötvös Loránd Hallgatói Ösztöndíj Pályázat felhívása](#)

¹⁶ Hivatkozás: www.campushungary.hu

programokhoz kapcsolódó, a nemzetközi hallgatói mobilitás személyi támogatási rendszerének fejlesztését célzó (TÁMOP–4.2.4.B) program volt, amely szintén 2012–2015 között valósult meg. A Program célja a hallgatók és oktatók, felsőoktatási dolgozók nemzetközi mobilitásának elősegítése volt.

A legújabb hallgatói ösztöndíj-pályázatot, ahol az OTDK-n elért eredményeknek komoly szerepe van, az Emberi Erőforrások Minisztériuma hirdette meg. Ez az Új Nemzeti Kiválóság Program, amelynek célja, hogy támogassa a hallgatói, kutatói kiválóságot, és ösztöndíjat biztosítson a kutatómunkához és az azt összefoglaló dolgozat, alkotás elkészítéséhez. Az alapképzésben és a mesterképzésben a pályázati keret intézmények közti felosztásának kiszámításához a 2013. évi XXXI. és a 2015. évi XXXII. OTDK elért eredményeit használják,¹⁷ emellett a TDK, OTDK részvételt több kategória esetében is figyelembe veszik, illetve maga a pályázati tevékenység is irányulhat TDK-pályamunka készítésére.¹⁸

Infrastrukturális fejlődés

Az elmúlt évtizedben az informatika és az internet dinamikus térhódítása mindenre hatással volt, így a TDK-ra és az OTDK-ra is. Az internetnek köszönhetően jelentősen felgyorsult az információáramlás, és sokkal több hallgatóhoz jut el a TDK lehetősége. Emellett az informatikai fejlesztések lehetővé tették olyan adatbázisok fejlesztését, amelyek az adatok tárolásán és a jelentések formájában történő bemutatásán kívül már a kommunikációt is támogatják. Az OTDT új informatikai rendszerét (OTDT online rendszer) a 2011-es XXX. Jubileumi OTDK-ra fejlesztették. Ez a rendszer lehetővé tette, hogy minden, az intézményi TDK-konferencián jogosultságot szerző hallgató tájékoztatást kapjon az OTDK-ra nevezés lehetőségéről. A XXXI. OTDK-n ez annyiban változott, hogy a Központi Felhívás kötelezővé tette a pályamunka feltöltését az intézményi TDK-konferenciát követően¹⁹ (korábban csak a nevezési időszakban kellett benyújtani a dolgozatokat), így a hallgatókkal való kommunikáció előrébb tolódott időben az OTDK-hoz képest. Mindennek eredményeként elmondható, hogy az OTDT Titkársága, a szekciókat rendező és a nevező intézmények is sokkal intenzívebben tartják a kapcsolatot hosszabb időn keresztül. Ez az aktivitás hatással van a TDK ismertségére, és ezen keresztül az OTDK iránti érdeklődésre is. Az OTDK szervezési ciklusa így jelentősen meghosszabbodott, ami hozzájárul a jobb előkészítéshez. Emellett ez a változás előidézte az OTDT Titkárság szerepének módosulását is, a működésében ugyanis sokkal erőteljesebb lett a szolgáltató jelleg (kapcsolattartás a hallgatókkal, TDT-elnökökkel, OTDK rendezőkkel, adatszolgáltatás, tájékoztató pályázati lehetőségekről stb.).

¹⁷ Az emberi erőforrások minisztere által kiadott nemzeti felsőoktatási kiválósági ösztöndíj (Új Nemzeti Kiválóság Program) működési szabályzata.

¹⁸ Új Nemzeti Kiválóság Program, pályázati útmutatók (alapképzés, mesterképzés, doktori hallgatói, doktorjelölti kategóriák).

¹⁹ XXXI. OTDK Központi Felhívás, 2. számú melléklet.

Szakkollégisták részvétele az OTDK-n

A szakkollégiumok jelentős részében fontos a TDK tevékenység, amit mutat az is, hogy a Szakkollégiumok Egyeztető Fóruma (SZE) által meghirdetett minősítési eljárásban a minősítési szempontok között szerepelnek a TDK-eredmények.

A SZE-fel való együttműködés keretében az OTDT a XXXII. OTDK során először bővítette a hallgatók nevezési lapját azzal a kérdéssel, hogy tagjai-e, tagjai voltak-e szakkollégiumnak. A nevező hallgatók közül 822-en jelölték azt, hogy tagjai (vagy tagjai voltak tanulmányaik idején) szakkollégiumnak. Ez az összes résztvevő 15,9%-a, míg a minősített (I., II., III.) helyezést elérő hallgatók 17,9%-a volt szakkollégista. Az 1. táblázat mutatja a szakkollégisták részvételi és helyezési arányát szekciónként. Ebből látszik, hogy nagyok az eltérések, és a szakkollégisták leginkább a Közgazdaságtudományi, az Állam- és Jogtudományi, valamint a Társadalomtudományi Szekcióban voltak a legaktívabbak, míg az Orvos- és Egészségtudományi, a Had- és Rendészettudományi, valamint a Testnevelés- és Sporttudományi Szekcióban voltak a legkevesebben. Jellemzően a szakkollégiumi expenziót megelőzően a társadalomtudományok területén működött a legtöbb szakkollégium, illetve az expenzió során is sok olyan alakult, amelyeknél ezek tudományok a meghatározóak.

5. táblázat: A XXXIII. OTDK-n résztvevő, valamint helyezést elérő szakkollégisták aránya az OTDK pályamunkát bemutató, valamint helyezést elérő hallgatók számához viszonyítva

Szekció	Szakkollégisták részvétele a pályamunkát bemutató hallgatók számához viszonyítva (%)	Szakkollégisták száma a helyezést elérő hallgatók számához viszonyítva (%)
Agrártudományi	12	9,7
Állam- és Jogtudományi	26	31,7
Biológia	11	16
Fizika, Földtudományok és Matematika	19	25,8
Had- és Rendészettudományi	8,8	11,1
Humán Tudományi	23,4	24,6
Informatika Tudományi	12,7	11,8
Kémiai és Vegyipari	10,8	15,4
Közgazdaságtudományi	30,8	29,9
Műszaki Tudományi	12,1	11,9
Művészeti és Művészettudományi	8,2	9,7
Orvos- és Egészségtudományi	7,7	10,3
Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi	12,8	15
Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai	13,3	18,2
Társadalomtudományi	25,7	30,6
Testnevelés- és Sporttudományi	9,2	2,8
Összesen:	15,9	17,9

Az adatok forrása: Az OTDT Titkárság által az OTDT online rendszerében nyilvántartott nevezési és eredményességi adatok a XXXII. OTDK-ról

A Pro Scientia Aranyérmesek pályakövetésének első vizsgálata azt mutatja ugyanakkor, hogy a Pro Scientia Aranyérmesek esetében a 2015-ben aranyéremben részesültek 63%-a volt szakkollégista, míg a kérdőívet kitöltők közül a 2015. évet megelőzően aranyérmert nyertek 37%-a (*Tóbi 2016*). A szakkollégiumi tagságra vonatkozó kérdés természetesen a 2017. évi XXXIII. OTDK esetében is ott lesz a nevezési lapon, így érdemes lesz majd azt is feldolgozni és összehasonlítani a 2015-ös adatokkal.

Összegzés

Az elmúlt évtizedekben a TDK iránti érdeklődés folyamatosan nőtt, amit mutat az OTDK-n bemutatott pályamunkák számának alakulása. A tanulmány célja az volt, hogy bemutassuk, a felsőoktatás egészéhez képest hogyan változott az OTDK mérete, illetve képet adjunk arról, hogy a kétciklusú képzés bevezetése mennyiben befolyásolta a hallgatók TDK iránti motivációját, illetve egy OTDK adatain keresztül megvizsgáltuk a szakkollégiumok és az OTDK közti kapcsolatot. Azt fontos kiemelni, hogy az OTDK szekciók szakmai beszámolóí megerősítették, hogy a mennyiségi emelkedés nem jár a minőség romlásával. A szakmai színvonalat minden szekció rendszeresen kiemeli a beszámoló elkészítésekor, ami lényeges visszajelzés a fenntarthatóságra vonatkozóan is.

A leírtakból látható, hogy egyre több fiatal érzi úgy, hogy a kötelező tananyagon felüli tudást szeretne. A TDK célja pedig az, hogy ebben segítse őket. Jelentős szerepe van a tudományos utánpótlás nevelésében, de a kutatás során elsajátított kognitív ismeretek, valamint egyéb készségek (tudományos mű írása és prezentálása, érvelés, a visszajelzések kezelése) egyaránt a szakmai kiválóságot segítik elő, ami más területeken (versenyszféra, közszféra) is jól hasznosítható. Ahhoz azonban, hogy mindez fennmaradjon, a motivált fiatalokon kívül kellenek azok az elkötelezett oktatók és kutatók, akik témavezetőként, szervezőként, bírálóként és zsűritagként segítik, támogatják a hallgatókat. Az ő részvételük és utánpótlásuk kulcskérdés, amiben szerencsére a TDK jól teljesített: a jelentősen növekvő méret ugyanis több témavezetőt, több szervezőt, több bírálót és több zsűritagot is igényel, mindezt úgy, hogy ők azok, akik anyagi ellenszolgáltatás nélkül végzik el a feladataikat. Annak érdekében, hogy működhessenek a szekciók, egy-egy területen összefogás szükséges, amelyre a jövőben is egyre nagyobb figyelmet kell fordítani, várhatóan ez lesz a következő évtized egyik nagy kihívása. A TDK azonban olyan cél, amely az idők során megőrizte, sőt, megerősítette hitelességét, ezért sokan tudnak irányába elköteleződni, és ezért erőn felül, a hallgatók érdekében dolgozni.

IRODALOM

- ANDERLE Á. (ed) (2011) *A magyar tudományos diákköri konferenciák története (1951–2011)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. p. 29.; p. 48.; p. 50.
- BORDÁS A. & CEGLEDI T. (2012) A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In: Dusa Á.; Kovács K.; Márkus Zs.; Nyüsti Sz. & Sőrés A. (eds): *Egyetemi élethelyzetek II*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- BUGYIK E., GÉR A., KIRÁLY P. & TÓBI I. (2013) *Érmes életutak – gyorsjelentés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. p. 6.
- CEGLÉDI T., CZIRÁKI SZ., HARSÁNYI SZ. G. & TÓBI I. (2015) A tehetségek útja kutatás eredményeinek bemutatása. In: Kónyáné Tóth Mária & Molnár Csaba (eds.): *A fejlesztések eredményei és a jövő stratégiája az oktatásban*. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Suliszerviz Pedagógiai Intézet, Debrecen. pp. 262–272.
- DEMETER E. (2012) Szakkollégiumok, a tehetség közege. In: *Felsőoktatási Műhely*, 4, p. 53.
- HÍVES T. & KOZMA T. (2014) Az expanzió vége? In: *Educatio*, 2, p. 241.
- KISS L. (2014) Diplomával a rendszerváltás előtt. A felsőoktatás intézményrendszerének átalakítása a második világháború utáni Magyarországon. In: *Felsőoktatási Műhely*, 2, p. 17.
- SZENDRŐ P. & CZIRÁKI SZ. (2009) A tudományos diákkörök szerepe a felsőoktatásban. In: *Educatio*, 2, p. 155.
- TÓBI I. (2016) *A Pro Scientia Aranyérmesek életpályáját vizsgáló longitudinális kutatás eredményei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. p. 3.

Oktatói és hallgatói támogatások a csíkszeredai Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen¹

A felsőoktatási támogatások rendszere sokrétű és sokoldalú, érthetjük alatta a hallgatók és az oktatók információs és kommunikációs eszközök és hozzáférés támogatását, ide sorolva az e-tanulási rendszerekkel történő tanulás és oktatás-támogatást, beleértve a könyvtárak, elektronikus adatbázisok hozzáférését, a hallgatók és oktatók tehetség-támogatását, szakkollégiumok, tudományos diákkonferenciák, elismerések, díjak és kitüntetések révén, valamint a hallgatók és oktatók ösztöndíjakon és kutatási pályázatokon, mobilitási programokon keresztül történő támogatását. Az elkövetkezőkben erről a harmadik támogatási formáról, a hallgatók és oktatók oktatási és kutatási ösztöndíjairól, mobilitási lehetőségeiről lesz részletesebben szó.

A tanulmány az egyetem rektora által készített beszámoló, a minőségbiztosítási jelentések és az egyetemi fejlesztési tervek, illetve a rektori hivatal által szolgáltatott adatok alapján készült. Nagy nehézséget okozott a feldolgozásban, hogy a jelentésekben szereplő adatok nem koherensek, ezért szinte teljesen lehetetlenség longitudinális elemzést végezni, mert az összehasonlítás lehetetlenné válik azáltal, hogy az adatok évenként más-más bontásban, más szintre vonatkozóan (adott esetben csak az egyetem szintjére, más esetben kari szinten is), vagy részletezettségben (néhány helyen a grafikonon az adatok is fel vannak tüntetve, máshol csak trendek) vannak megadva.

A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemet 2000-ben alapították három helyszínnel, Kolozsváron, Marosvásárhelyen és Csíkszeredában. A csíkszeredai képzés 2001 szeptemberében indult ideiglenes működési engedéllyel, ekkor Kolozsváron 800, Marosvásárhelyen 165, Csíkszeredán 209 hallgató kezdte az egyetemet, 2005 nyarán a Sapientia EMTE első végzősei sikeresen államvizsgáztak a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetemen és a Bukaresti Egyetemen, két éve pedig az aradi Aurel Vlaicu Egyetemen is.²

¹ Ezúton is szeretném megköszönni a Sapientia EMTE főtítkárnak Hauer Melindának, Süket Levente csíkszeredai kari főtítkárnak, a csíkszeredai Erasmus program koordinátorának, Burista Ceciliának, hogy adatokkal és információkkal támogatták a tanulmány elkészítését.

² Az erdélyi Sapientia egyetem története

► *Educatio* 2016/3. **Mandel Kinga Magdolna**: *Oktatói és hallgatói támogatások a csíkszeredai Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen*, 395–410. pp.

Azóta a legtöbb szak akkreditált lett, így saját államvizsgát szervezhet. Az egyetem az 58/2012-es törvény alapján 2012-ben kapta meg az intézményi akkreditációt. (lásd Románia Hivatalos Közlönye, 180. (XXIV.) kötet, 222 sz. I. rész, 2012. ápr. 3.)

A továbbiakban a csíkszeredai Sapientia EMTE hallgatóinak és oktatóinak oktatási és kutatási támogatásairól lesz szó. 2004 szeptemberében Csíkszeredában két különálló kar – a Gazdaság- és Humántudományok Kar, valamint a Műszaki és Társadalomtudományi Kar – jött létre, melyek 2015-ben ismét egy karrá egyesültek.

Képzési kínálat

2015-ben 15 alapszakon (gazdasági informatika, könyvelés és gazdálkodási informatika, általános közgazdaság, agrár- és élelmiszeripari gazdaság, marketing, élelmiszeripari mérnök, környezetmérnök, élelmiszeripari biotechnológia, génesészet, turisztikai mérnök-menedzser, román nyelv és irodalom, szociológia-vidékfejlesztés, világ és összehasonlító irodalom – angol nyelv és irodalom szak, humán erőforrás, kommunikáció és PR)³ és 5 mesterképzési (alkalmazott közgazdaságtan és pénzügy, vezetés és szervezés, fenntartható biotechnológiák, fordító és tolmács, kommunikáció és közkapcsolatok) szakon lehetett tanulni a csíkszeredai karon. Az alapképzések közül több mint fele akkreditált, a többi ideiglenes működési engedéllyel rendelkezik, amint azt az alábbi táblázatból is láthatjuk.

1. táblázat: Hallgatói és oktatói létszám, valamint akkreditált és ideiglenes működési engedéllyel rendelkező szakok alakulása a csíkszeredai Sapientia EMTE karon 2001–2016 között

2000 után	2001	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	2015
Diáklétszám	209	480	830	1035	1130	1140	1153	978	901	na	831	663	683	na	na
Oktatók száma	39	71	109	151	167	166	144	123	117	118	114	116	139	141	na
Oktató/diák	5.36	6.76	7.61	6.85	6.77	6.87	8.01	7.95	7.70	0.00	7.29	5.72	4.91	5.36	6.76
Szak ideiglenes engedéllyel	4	7	9	9	9	9	9	9	9	14	13	13	14	14BA+ 3MA	15BA+ 3MA
Akkreditált szak	-	-	-	-	-	-	-	3	5	8	8	8	8	8	8

Forrás: saját szerkesztésű táblázat a rektori jelentések (2011–2014),⁴ a minőségbiztosítási jelentések (2007–2014) és a fejlesztési stratégiák (2007–2011, 2012–2016, 2015–2020) adatai alapján, valamint Bakacsi Gy., Dávid Z., Hauer M., Szilágyi P. & Tonk M. (2006) In: *Quo vadis Sapientia*.

A csíkszeredai kar átlagában jónak számít a diák/tanár arány, ami 8 fő/tanár volt a legmagasabb 2007/2008-ban, azonban az egyes szakok között is nagy eltérések vannak, mert például társadalomtudományi- vagy közgazdasági szakokon 16 fő is jut egy-egy tanárra.

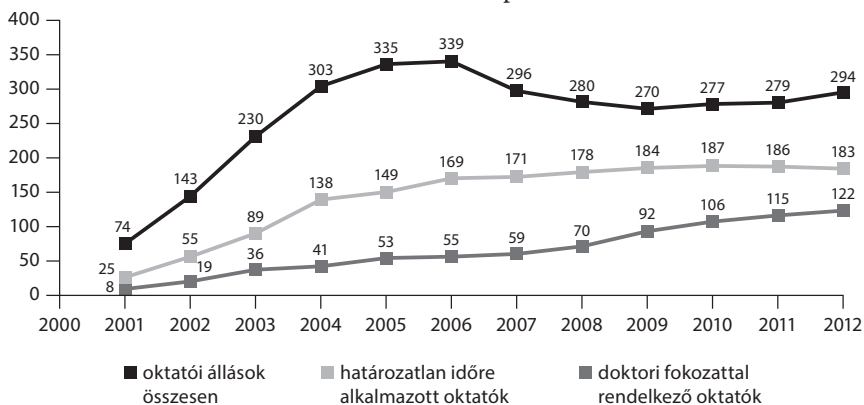
A csíkszeredai kar vonatkozásában nem találtunk részletes adatokat arról, hogy az oktatókon belül milyen arányban vannak doktori fokozattal és határozatlan idejű szerződéssel alkalmazottak. Az egyetem egészén belül, 2006-ig nőtt az állások száma, majd csökkent 2009-ig és azóta lassan újra nő, de még nem érte el a 2006-os korábbi mértéket.

³ Hivatkozás: www.sapientia.ro/hu/felveteli/alapkepzes/csikszereda

⁴ Hivatkozás: www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Minosegbiztositas/1%20melleklet%20-%20Raport_al_Rectorului_Sapientia_2014.pdf

Az összes oktatói létszámon belül fokozatosan és nagyon lassan nőtt a doktori fokozattal rendelkezők aránya is, azonban a határozatlan időre alkalmazottak száma inkább egyfajta stagnálást, sőt az utóbbi időben inkább visszaesést mutat, ezért tűnik úgy az ábrán, hogy egyre inkább szétnyílik az oktatók létszámának és a határozott időre alkalmazottak létszámának ollója. Ez a trend Nyugat-Európa fejlettebb országaiban is fellelhető, például Hollandiában is egyre inkább megfigyelt jelenség, hogy az oktatói státuszokat határozott időre és szigorú teljesítményelvárásokhoz kötik.

1. ábra: Fokozattal rendelkező, határozatlan időre alkalmazott és összesített oktatói létszámok 2001–2012 a csíkszeredai Sapientia EMTE-n



2009-től nőtt az ideiglenesen vagy teljes mértékben akkreditált szakok száma Csíkszeredában, azonban 2010-től az akkreditált szakok száma stagnál, az új mesteri programok megjelenésével bővült a képzési kínálat.

Finanszírozás

A Sapientia EMTE-t a magyar állam hozta létre, ezért magánegyetemnek számít Romániában. 2002 októberétől a Sapientián bevezették a normatív finanszírozást.⁵ Egyre inkább az a cél, hogy csökkenjen a külső, magyar állami támogatás és az egyetem megálljon a saját lábán, a saját maga bevételeiből. A Sapientia Kuratórium 2006/70-es határozata 3.2. pontjában megfogalmazott célmeghatározásának megfelelően minimum 20-25%-os mértékű saját bevétel elérése volt a cél 2011-ig, fokozatosan 2007-ben 5%, 2008-ban 10%, 2009-ben 15%, 2010-ben 20%, 2011-ben 25%. Sajnos nem sikerült egyértelmű adatokat találni, hogy ezt a célt milyen mértékben sikerült tandíjak, kutatási és fejlesztési pályázatok, együttműködések révén az egyetemnek kiviteleznie. A kutatási bevételekről még a későbbiek során lesz majd részletesebben szó.

Megalakítása óta a romániai magyar kisebbség azt szeretné elérni, hogy mivel az egyetem közszolgálati oktatási tevékenységet folytat, a fenntartását a román állam átvállalja, ahogyan például a komáromi Selye János Egyetem esetében történt, ahol az egyetemet

⁵ A normatív támogatás egy intézmény részére nyújtott állami támogatás, melyet az oktatásban többnyire létszám, valamint kiegészítő szorzószámok (pl. eszközigény) alapján határoznak meg.

a létrejötté óta a szlovák állam tartja fenn. Egyelőre a román állam támogatása kimerül az oktatói kutatási pályázati lehetőségekben, melyek nyitottak minden felsőoktatásban oktató vagy tanuló számára. Korábban, mivel a 2012-es akkreditálásig az egyetem alapítványi magánegyetemnek számított, ezért 2001 és 2011 között jelentős mértékben hozzájárult az állami költségvetéshez, az alapítványokra érvényes adókat fizette, bevételeire, ingatlanjaira, nemcsak az alkalmazottak járulékaira, annak ellenére, hogy akkor is közszolgálati (oktatási) feladatokat teljesített.

Nemzetközi hallgatói és oktatói mobilitási programok: Erasmus+, Velux (Dánia)

A csíkszeredai Sapientia EMTE csak a 2012-es intézményi akkreditálást követően a 2013/2014-es tanévtől kapcsolódhatott be az Erasmus programokba. Az Erasmus+ program egységbe foglalja az oktatói és hallgatói mobilitási programokat, ezen kívül a korábbi Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Youth in Action, Tempus és egyéb európai programokat is. Az Erasmus + tartalmazza a CEEPUS III-at, a KA1 programjai keretében lehetőséget nyújt közös Mesteri fokozatok kibocsátására (Erasmus Mundus Joint Master Degree), az Erasmus + KA2 programjai stratégiai partnerségeket, tudásgyűjtőműködéseket (knowledge alliance), és felsőoktatási képességfejlesztési programokat tartalmaz. Az Erasmus + körébe tartozik ugyanakkor a Jean Monet európai integrációs oktatás és kutatási program is.

A fentiek közül a Sapientia EMTE leginkább a hallgatói és oktatói mobilitási programokat veszi igénybe, de ezek fokozatosan bővültek, a hallgatók esetében a szakmai gyakorlati mobilitással és az adminisztrációs kollégák bevonásával a mobilitási programokba. A CEEPUS iránt is kezdődő érdeklődés tapasztalható az oktatók részéről, ahogy az egyetemnek sikerült egy stratégiai partnerség részese lenni a horvátországi dubrovnikai egyetem felkérésére.

2015-ben a Sapientia EMTE-nek összesen 38 külföldi felsőoktatási intézménnyel volt Erasmus+ kétoldalú szerződése a 2014–2020 időszakra, amelyből magyarországi intézmény: 27, lengyelországi: 2, németországi: 2, dániai: 1, franciaországi: 1, olaszországi: 1, szlovákiai: 1, spanyolországi: 1, svédországi: 1, törökországi: 1.⁶

A csíkszeredai Sapientia EMTE legtöbb partner intézménye Magyarországon található, ezek: a Budapesti Gazdasági Egyetem, a Budapesti Metropolitan Egyetem, a Budapesti Corvinus Egyetem, a budapesti Wesley János Lelkészképző Főiskola, a Debreceni Egyetem, az egri Eszterházy Károly Egyetem, a budapesti ELTE, a Dunaújvárosi Egyetem, a bajai Eötvös József Főiskola, a Kaposvári Egyetem, a budapesti Kodolányi János Főiskola, a Nyíregyházi Egyetem, a soproni Nyugat-Magyarországi Egyetem, az Óbudai Egyetem, a veszprémi Pannon Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Szegedi Tudományegyetem, a gödöllői Szent István Egyetem, a győri Széchenyi István Egyetem és a Szolnoki Főiskola. A csíkszeredai kar határon túli magyar intézményként Erasmus partneri kapcsolatokat ápol a szlovákiai magyar révkomáromi Selye János Egyetemmel is. Külföldi Erasmus partnerei a dániai International Business Academy, az olaszországi Università degli Studi della Tuscia, a spanyolországi Universidade de Vigo.

⁶ Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus koordinátor. Kézirat.

2. táblázat: Erasmus mobilitási pályázatok mértéke 2013/14-2014/15 tanévekben

	2013/2014	2014/2015
Erasmus KA (Euro)	135918	317820
Mobilitás (db)	131	196
Euro/mobilitás	1037,5	1621,5

Forrás: Saját készítésű táblázat a Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus koordinátor adatai alapján.

A táblázatból láthatjuk, hogy a mobilitások egyéni haszna mellett a mobilitás-szervezési támogatások nem elhanyagolható módon hozzájárulnak az Egyetem saját bevételeihez és ez az összeg megnégyszereződött egy év alatt.

3. táblázat: A hallgatói és oktatói mobilitási pályázatok számának és értékének, valamint a kiutazások időtartamának változása 2013/14-2014/15 között

Mobilitás típusa	Paraméterek	2013/2014-es tanévre leszerződve ⁷	2013/2014-es tanévben megvalósítva ⁸	2014/2015-ös tanévre leszerződve ⁹	2014/2015-ös tanévben megvalósítva ¹⁰	A megvalósult adatok aránya
Hallgatói tanulmányi mobilitás (SMS)	Támogatási keret	42 247 €	72 700,40 €	154 000 €	145 396 €	200%
	Mobilitások száma	64	42	70	61	145%
	Összesített időtartam	342,4 hónap	234 hónap	350 hónap	304 hónap	130%
Hallgatói szakmai gyakorlat mobilitás (SMP)	Támogatási keret	63 297 €	32 085 €	73 500 €	89 885 €	280%
	Mobilitások száma	30	31	46	65	210%
	Összesített időtartam	84 hónap	93 hónap	92 hónap	138 hónap	148%
Oktatási célú mobilitás (STA)	Támogatási keret	10 335 €	13 270 €	30 160 €	27 565 €	208%
	Mobilitások száma	60	32	38	41	128%
	Összesített időtartam	420 nap	178 nap	228 nap	136 nap	76%
Munkatársak képzési célú mobilitása (STT)	Támogatási keret	11 404 €	10 920 €	18 560 €	20 405 €	187%
	Mobilitások száma	23	26	28	29	112%
	Összesített időtartam	115 nap	133 nap	140 nap	101 nap	76%
Mobilitás szervezési támogatás (SOM)		8 635 €	6 184 €	41 600 €	34 569 €	559%
Összesen:	Támogatási keret	135 918 €	135 159,40 €	317 820 €	317 820 €	235%
	Mobilitás száma	177 mobilitás	131 mobilitás	182 mobilitás	196 mobilitás	150%

Forrás: Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus koordinátor.

⁷ A nemzeti irodával kötött 35/31.05.2013 Erasmus támogatási szerződés, valamint az ehhez tartozó 1. és 2. szerződés kiegészítés szerint, időtartam 2013. június 1. – 2014. szeptember 30.

⁸ Az átcsoportosítási kérelmek benyújtása után, a 2014.11.28-i zárójelentés (*Raport final*) szerint.

⁹ A nemzeti irodával kötött 2014-1-RO01-KA103-000194 sz. Erasmus+ támogatási szerződés szerint, amelyet 2014.08.11-én írt alá az Országos Hivatal, időtartama 2014. június 1. – 2015. szeptember 30.

¹⁰ Az átcsoportosítási kérelmeket határidőre benyújtottuk, lásd jelen beszámoló II.3. pontja. A zárójelentés (*Raport final*) benyújtásának határideje 2015. november 30.

A partnerintézmények kínálatából különböző tudományterületek (szakok) közül válasszhatnak az oktatók és hallgatók saját szakjuknak megfelelően. Ezek az Erasmusos kapcsolatok többnyire az intézményi vezetők (rektor, dékánok, tanszékvezetők) és az oktatók személyes kapcsolatai mentén jöttek létre és sok esetben csak egy-egy adott szakra korlátozódnak.

Az első 2013/2014-es évhez képest egy évre rá sikerült nagyobb mértékben kihasználni a rendelkezésre álló keretet, megduplázva azok összegét, ugyanakkor az egy főre jutó támogatási összeg is megnőtt (1621,5 Euro/mobilitás a korábbi 1037,5-höz képest). A hallgatói mobilitások száma másfélszeresére nőtt, a szakmai gyakorlatoké több mint duplájára, az oktatói mobilitások is másfélszeresre nőttek, ugyanakkor az figyelhető meg, hogy 2014/15-ben többen utaztak ki kevesebb időre (5 nap helyett 3-4 napra), a képzési célú oktatási mobilitás is nőtt, de nem olyan jelentős mértékben, mint a többi.

A társadalomtudományi szakterületen a legintenzívebb a mobilitás, amint az az alábbi táblázatból látszik, ezt követik az üzleti és adminisztratív tudományok, majd a természettudományok és matematika.

4. táblázat: A szakterületek részvételének aránya az Erasmus mobilitási programban a csíkszeredai karon

ISCED ¹¹ kód	Szakterület	Szakterület aránya 2014/15
01	Képzés (0114 Pedagógusképzés)	6,03%
02	0211 Audio-vizuális technikák és médiakészítés	6,03%
	023 Nyelvek	4,31%
03	Társadalomtudományok, újságírás és információ (031 Társadalmi és viselkedéstudományok; 0311 Közgazdaságtan; 0312 Politikai és társadalmi tudományok; 0313 Pszichológia; 0314 Szociológia és kulturális tudományok; 032 Újságírás és információ stb.)	17,24%
04	041 Üzleti és adminisztratív tudományok	16,38%
	042 Jog	6,90%
05	Természettudományok, matematika és statisztika (051 Biológiai és kapcsolt tudományok; 052 Környezet stb.)	12,93%
06	Információs- és kommunikációs technológiák (0611 Számítógéphasználat stb.)	12,07%
07	Mérnöki, termelés és építés (071 Mérnöki és mérnöki kereskedelem; 0715 Mechanika és fémgyártás; 0714 Elektronika és automatizálás; 0721 Ételfeldolgozás; 073 Építészeti és építkezés.)	12,07%
081	Mezőgazdaság (0812 Kertészet [Területrendezés])	3,45%
091	Egészségügy	1,73%
10	Szolgáltatások (1013 Hotel, vendéglátás és felszolgálat)	0,86%
		100%

Forrás: Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus koordinátor.

¹¹ Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszerét (ISCED) az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete dolgozta ki, a jelenleg használatos osztályozás 2013 óta érvényes.

Összességében és a csíkszeredai kar esetében is a társadalomtudományi szakok rendelkeznek a legtöbb Erasmus kapcsolattal. Érdemes lenne ezeket a kapcsolatokat tovább bővíteni, kilépni a magyar nyelvi körből és nemzetköziesedni. A hallgatói mobilitás aránya a 2014/2015-ös évben Sapientia szinten 5,92%, ami több mint négyszerese a nemzetközi 1.4%-os átlagnak.¹²

5. táblázat: A csíkszeredai kar hallgatói mobilitásának változása és aránya a többi karhoz és a hallgatói létszámhoz viszonyítva

Kar	Hallgatói mobilitások összesen 2013/2014	Hallgatói mobilitások összesen 2014/2015	Arány 2014/15	Arány a karon belüli hallgatói létszámból 2014/15
Csíkszeredai Kar	26	82	65,1	10,76%
Kolozsvári Kar	27	17	13,50%	6,2%
Marosvásárhelyi Kar	20	27	21,40%	2,45%
Összesen:	73	126	100%	5,92%

Forrás: Saját szerkesztés a Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről adatait felhasználva. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus koordinátor.

A fenti táblázatból látható, hogy csíkszeredai kar mobilitása összességében és a diákok létszámához képest is kiemelkedőbb, ami összefüggésben van azzal is, hogy az egyetemen belül itt van a társadalomtudományi és közgazdasági szakok többsége, melyek a legtöbb kapcsolattal rendelkeznek. A két tudományágból ugyanannyi hallgató (11-11) tanult külföldön 2014/2015-ben. A mobilitás döntően Magyarországra irányul, mintegy felváltva a korábbi részképzéses ösztöndíjakat. Csak nyelvi szakmai területen sikerült valóban idegen nyelven folyó mobilitást megvalósítani.

Tanulmányi céllal Erasmus ösztöndíjjal egyetlen egy hallgató érkezett az egyetemre külföldről 2013/14-ben és 2014/15-ben is, Magyarországról. Ebben a többi helyszín és kar jobban teljesített, Marosvásárhelyre érkezett a legtöbb diák, 5 fő 2014/2015-ben, mind a nyíregyházi főiskoláról. Szakmai gyakorlatra egyáltalán nem érkezett hozzánk hallgató, egyetlen helyszínre vagy karra sem. E tekintetben is kell még fokozni a tájékoztatást, nyitni kell a partner intézmények irányába. Az alacsony népszerűség oka lehet egyrészt Románia tovább élő rossz híre, másrészt, hogy a magyarországi egyetemeken tanuló diákok nem tudnak a lehetőségről, hogy magyar nyelven is tanulhatnak az Erasmus + mobilitási pályázat lehetőségével a szomszédos országok magyar nyelven is oktató egyetemlein. A külföldi diákok távolmaradását magyarázza továbbá, hogy a csíkszeredai Sapientia-n, mint sok más magyar nyelvű felsőoktatási intézményben, kevés az angol nyelven oktatott tárgyak száma (BA képzésben 14, MA-ban 5), ahogyan elégtelen az tájékoztatás és nincs kialakult infrastruktúra sem a külföldi diákok tájékoztatására, fogadására.¹³

¹² Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről adatait felhasználva. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus koordinátor.

¹³ Hivatkozás: www.sapientia.ro/hu/nemzetkozi-kapcsolatok/erasmus/erasmus-vendegek/karonkenti-targylistak

6. táblázat: A hallgatói mobilitás szakterületei és a fogadó intézmények a csíkszeredai karon 2014/15-ben.

Kar	Szakterület	Fogadó intézmény	H. Mobilitások száma 2014/15
Csíkszeredai Kar – volt GHK	041 Üzleti és adminisztratív tudományok	Szegedi Tudományegyetem, Kaposvári Egyetem, Óbudai Egyetem, Debreceni Egyetem, Budapesti Gazdasági Főiskola, Nyugat-magyarországi Egyetem, Kodolányi János Főiskola	10
	023 Nyelvek	Universidad de Vigo (S), Szent István Egyetem	4
	0611 Számítástechnika	ELTE	2
	0114 Pedagógusképzés	Kodolányi János Főiskola	1
Csíkszeredai Kar – volt MTTK	03 Társadalomtudományok, újságírás és információ (0314 Szociológia, 0321 Újságírás)	Szegedi Tudományegyetem, Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, Budapesti Corvinus Egyetem, Debreceni Egyetem, Kodolányi János Főiskola	11
	0721 Élelmiszerfeldolgozás	Budapesti Corvinus Egyetem	2
	051 Biológia és tudományágai	ELTE, Szegedi Tudományegyetem	2
	041 Üzleti és adminisztratív tudományok	Kodolányi János Főiskola	1

Forrás: Saját szerkesztés a Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről adatait felhasználva. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus koordinátor.

A csíkszeredai karon fokozatosan nőtt a diákok szakmai mobilitása, a szakmai gyakorlatra kiutazók aránya is, míg 2013/14-ben 12, addig 2014/2015-ben már 49, 2015/2016-ban 60-an utaztak külföldre, és míg kezdetben nem sikerült betölteni a meghirdetett helyeket, az idei évben már túljelentkezés volt (71-en jelentkeztek 60 helyre).

Az oktatói mobilitás a csíkszeredai karon jelenleg stagnál, 13 volt az első évben, 18 a másodikban és 18 a harmadik évben, azaz 2015/2016-ban is, ami szintén jelentősebb, mint a másik két helyszín, illetve kar esetében. Ebben az esetben is a társadalomtudományi szakok oktatói vezetik a listát a közgazdászokkal karöltve. Nyilvánvaló, hogy az oktatók és a diákok mobilitása összefügg, azok a diákok veszik igénybe az Erasmus lehetőségeket, akiknek az oktatói is élnek vele és többnyire azokra az egyetemekre utaznak, ahova az oktatóik.

7. táblázat: Oktatók által látogatott egyetemek szakterületenként a csíkszeredai karról 2014/15

Kar	Szakterület	Fogadó intézmény	Oktatói Mobilitások száma 2014/15
Csíkszeredai Kar – volt GHK	041 Üzleti és adminisztratív tudomány	Nyugat-magyarországi Egyetem, Pécsi TE, Selye János Egyetem (SK)	4
	023 Nyelvek	Universidad de Vigo (E), Selye János Egyetem (SK)	2
	0311 Közgazdaságtan	Budapesti Gazdasági Főiskola	1
	054 Matematika és statisztika	Nyugat-magyarországi Egyetem	1
	06 Információs és kommunikációs technológiák	Szegedi Tudományegyetem	1
Csíkszeredai Kar – volt MTTK	0314 Szociológiai és kulturális tudományok	Szegedi Tudományegyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, ELTE, Wesley János Lelkészképző Főiskola	5
	051 Biológia	Szegedi Tudományegyetem, Università degli Studi della Tuscia (IT)	3
	041 Üzleti és adminisztratív tudomány	Budapesti Gazdasági Főiskola	1

Forrás: Saját szerkesztés a Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről adatait felhasználva. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus koordinátor.

Ahogy a diákoknál, a kiutazó oktatók esetében is azt láthatjuk, hogy lényegesen kevesebben érkeztek Erasmus mobilitás keretében oktatók a csíkszeredai karra, bár a számuk növekvő tendenciát mutat, 9 az első évben, 7 a másodikban, 19 a harmadik évben. Ebben az esetben is magyar nyelvterületről érkeznek a legtöbben.

8. táblázat: A csíkszeredai karra érkező oktatók szakterületenként és küldő egyetemek szerint és az általuk tartott órák száma 2014/15-ben

Kar	Szakterület	Küldő intézmény	Bejövő oktatói mobilitások száma	Oktatási órák száma 2014/15
Csíkszeredai Kar – volt GHK	041 Üzleti és adminisztratív tudományok	Kaposvári Egyetem	2	32
	011 Oktatás	Selye János Egyetem (SK)	1	8
	031 Társadalom és viselkedéstudományok	Nemzeti Közszolgálati Egyetem	1	16
	054 Matematika és statisztika	Széchenyi István Egyetem	1	kutatás
Csíkszeredai Kar – volt MTTK	0521 Környezettudományok	Eötvös József Főiskola	2	16

Forrás: Saját szerkesztés a Jelentés a 2014/2015 tanév Erasmus+ mobilitási tevékenységéről adatait felhasználva. Készítette Páll Zita, intézményi Erasmus koordinátor.

Az Erasmus + a hallgatói és oktatói mobilitási programokon és kétoldalú szerződéseken kívül számos más kutatási és együttműködési lehetőséget is kínál, ezek azonban egyelőre kiaknázatlan területek a Sapiaientia EMTE részéről. Egyetlen 2 éves stratégiai partnerség jött létre, az „innovatív gyakorlatok fejlesztésének, átadásának és megvalósításának támogatása, továbbá az együttműködést, a társaktól való tanulást és az európai szintű tapasztalatcserét támogató közös kezdeményezések megvalósítása”, a horvátországi Dubrovnik egyetem kezdeményezésére. A továbbiakban a Sapiaientia EMTE-nek a mobilitási programok Magyarországon túlmutató kiterjesztése mellett ezekkel a további Erasmus+-os lehetőségekkel (mely most már magában foglalja a közös mesterik és doktorkik létrehozását, a felnőttképzési, a vállalatokkal történő együttműködési lehetőségeket is) kellene közelebbről megismerkednie, hogy kiaknázza őket. Megjegyzem, ebben egyelőre a magyarországi egyetemek sem kiemelkedők.

Az Erasmus+-on kívül európai ösztöndíjlehetőséget kínál a Dániai Velux¹⁴ is, angolul jól tudó közgazdasági és műszaki tudományokat tanuló hallgatóknak. Ezzel a lehetőséggel 2012/2013-ban 4, 2013/2014-ben 10, 2014/2015-ben 7 diák élt a csíkszeredai karról.

A hallgatói támogatások rendszere

A Sapiaientia EMTE hallgatói számára rendelkezésre álló lehetőségeket szinte lehetetlen feltérképezni, egyrészt mert sok szétaprózódott lehetőségről beszélhetünk, melyek folyamatos mozgásban vannak, megszűnnek és újak jönnek létre, másrészt mert sok közülük esetleges, csak egyetlen egyszer vagy néhányszor hirdették meg. Kevés a folyamatos, minden évben meghirdetett lehetőség, melyekre előre és időben készülni lehet. Az alábbiakban mégis megpróbálunk egy pillanatképet adni a lehetőségekről, egyfajta szerkezetbe foglalva ezeket. A Sapiaientia EMTE hallgatói pályázatairól egyrészt a marosvásárhelyi kar fő oldalán a kutatások és pályázatok¹⁵ alatt, másrészt a nemzetközi kapcsolatok, az Erasmus + és a hírek rovatokban olvashatunk. A pályázatok jelentős része korábbi évekből származik, viszonylag kevés az időszerű, jelenleg is pályázható lehetőség. További ösztöndíjlehetőségről az osztondijak.ro közösségi- és weboldaláról, valamint a palyazat.ro oldalakról tájékozódhatunk.

A támogatások rendszerét a kiírók földrajzi hovatartozása és fenntartója alapján osztályozhatjuk. E szerint egyrészt európai, másrészt romániai és magyarországi állami egyetemekre jellemző állami támogatási formák köszönnek vissza, harmadrészt a magyar kultúrkörhöz és kisebbségi léthez kapcsolódó kiegészítő támogatások a jellemzők, negyedrészt az üzleti szféra, ötödrészt a helyi hatóságok és nem utolsósorban az egyetem saját kezdeményezéseit különböztethetjük meg egymástól. A támogatásokat csoportosíthatjuk aszerint is, hogy folyamatosan, minden évben meghirdetik, vagy esetlegesek, aszerint is, hogy általánosak, mindenki számára azonos mértékben hozzáférhetőek vagy specifikusak, egy-egy tudományterületen tanulókra korlátozódnak, egyénileg vagy felsőoktatási intézményen belül pályázhatóak, és aszerint is, hogy pénzbeli vagy más juttatást kínálnak. Megkülönböztethetjük a kutatási és ösztöndíj pályázatokat, valamint a tehersegőtámogató programokat.

¹⁴ Velux ösztöndíj

¹⁵ pályázatok hallgatóknak

Az európai támogatás az Erasmus+ mobilitási pályázat, melyen keresztül a hallgatók az egyetemmel szerződést kötött más országok egyetemein tanulhatnak, illetve szakmai gyakorlatot folytathatnak, ezt korábban már részleteztük.

A magyar és román állami egyetemi támogatási rendszerére jellemző, hogy egyaránt kínálnak érdemösztöndíjakat, szociális és tanulmányi ösztöndíjakat. A két ország ösztöndíjrendszerének egyetlen fő eltérése, hogy Magyarországon diákhitel felvétele lehetséges a tandíjra, illetve az oktatáshoz kapcsolódó költségek támogatására, míg Romániában egyelőre erre nincs lehetőség. Az állami támogatások közül az érdemösztöndíj előző féléves kreditek átlagához kötött, melynek alsó küszöbe szakonként eltérő, természetesen a mérnöki vagy közgazdasági szakokon alacsonyabb küszöbökkel, mint a társadalom vagy humántudományok esetében. A szociális ösztöndíjat azok kapják, akik teljesítették az előírt legalacsonyabb tanulmányi feltételeket és alátámasztották szociálisan hátrányos helyzetüket (pl. szülői keresetigazolással). Továbbá szociális ösztöndíjra jogosultak azok a hallgatók, akik árvák, félárvak vagy gyermekotthonban nőttek fel. A tanulmányi ösztöndíjak valahol a szociális és érdemösztöndíjak között helyezkednek el, az érdemösztöndíjak kiosztása után állapítják meg, az utolsó érdemösztöndíjas hallgató tanulmányi átlageredményéből kiindulva szakonként határozzák meg a szükséges minimális tanulmányi átlageredmények. Ezek az egyetemes pályázatok, melyekre mindenki ugyanolyan feltételek mellett pályázhat.

9. táblázat: Érdem-, tanulmányi- és szociális ösztöndíjasok száma és aránya a csíkszeredai Sapientia EMTE-n

	2006/07	2008/09	2010/11	2012/13	2013/14
Diákok száma	1140	978	1940	663	683
Érdem	31	21	15	18	17
Tanulmányi	312	130	125	102	98
Szociális	313	144	137	111	117
Ösztöndíjasok aránya	57,54%	30,16%	14,28%	34,84%	33,96%

Saját szerkesztésű táblázat a rektori jelentések adatai alapján

Ahogy a magyar finanszírozása változott és egyre inkább elmozdult a teljes mértékű magyar állami támogatástól az önfenntartás irányába, ennek megfelelően változott a csíkszeredai karon az ösztöndíjasok számaránya, a kétezres évek közepén még a diákok több mint fele részesült valamilyen ösztöndíjban, ez később a diákok negyedére szűkült és továbbra is csökkenő tendenciát mutat, a 2014/15-ös évben már csak a diákok 27%-ra részesült ilyen támogatásban a csíkszeredai karon.¹⁶

A magyar kultúra- és felsőoktatás támogatásához tartozó ösztöndíjakhoz sorolhatjuk a magyarországi kormányzati, egyesületi vagy alapítványi támogatásokat. Az egyik legismertebb folyamatos, minden évben meghirdetett lehetőség a Domokos Pál Péter¹⁷

¹⁶ Hivatkozás: www.sapientia.ro/data/AzEgyetemrol/Dokumentumok/Minosegbiztositas/1%20melleklet%20-%20Raport_al_Rektorului_Sapientia_2014.pdf

¹⁷ Domokos Pál Péter ösztöndíj mérnök hallgatóknak

ösztöndíj, mely a szórványban élő vagy onnan származó, szociálisan hátrányos helyzetű, tehetséges, magyar anyanyelvű, mérnöki szakon tanuló fiatalokat támogatja egy teljes tanéven, 10 hónapon keresztül.

A határon túli magyar hallgatók, így a Sapientia EMTE hallgatói is, némely esetben pályázhatnak a magyar kormány által meghirdetett magyarországi pályázatokra is, például a Magyar Országgyűlés elnöke és a Külgazdasági és Külügyminiszter által kiírt pályázatra 2014-ben, melynek témája Magyarország és a közép-európai térség az Európai Unióban, az Európai Unió a világban volt. Hasonló pályázat az AROP, azaz a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium 2 hónapos államigazgatási szakmai lehetősége,¹⁸ melyet 2014-ben hirdettek meg, valamint a Magyar Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkársága pályázata is, Közösségi szerepvállalás a Kárpát-medencében¹⁹ címmel, mely egyetemisták konferenciárszvetelét támogatta.

A magyar kultúrkörhöz sorolhatók a külföldön élő székelyföldi származásúak által alapított kutatási- és ösztöndíjpályázatok, így a Barabási László ösztöndíj, valamint a Székely Előfutár ösztöndíj. A Barabási László ösztöndíjat a Pillangó Alapítványon²⁰ keresztül ítélik oda. A Székely Előfutár pályázat²¹ a Forerunner Federation lehetősége. Hasonló kezdeményezés Sógor Csaba Európai parlamenti képviselő gyakornoki programja, mely lehetőséget biztosít a hallgatóknak, hogy szakmai gyakorlatot folytassanak a brüsszeli Európai Bizottságban. Mindhárom folyamatos, minden évben meghirdetik.

Az üzleti szféra pályázatai egy-egy különleges területen belül támogatnak néhány hallgatót ösztöndíjjal, mint például a LAM Microhitel Rt.²² agrár- és közgazdaságtudományi területen. Ugyanakkor lehetőséget adnak versenyek (KPMG), nyílt napok keretében (Bosh) vagy bedolgozás (Waberers) révén arra, hogy kölcsönösen megismerjék az egyetemistákkal egymást, és később lehetőségük legyen elhelyezkedni. Egy civil helyi kezdeményezésről is érdemes szót ejtenünk, a Csíki Vállalkozók Egyesületének²³ gyakornoki programjáról, mely lehetőséget biztosít a hallgatóknak bekapcsolódni esemény és rendezvényszervezési munkákba, megismerni a gazdasági élet szereplőit, későbbi lehetséges munkáltatóikat.

A helyi hatóságok pályázati körébe tartozik a Hargita Megye Tanácsa által meghirdetett államvizsga dolgozat támogatása,²⁴ a sepsiszentgyörgyi önkormányzat záróvizsgára készülő, mesteri vagy doktorátusi tanulmányokat folytató diákoknak kínált ösztöndíja²⁵ és a folyamatosan hirdetett gyakornoki lehetőség a Megyei Tanácsnál.

Egyetemi körbe tartozó hallgatói támogatáshoz sorolhatók a TDK és OTDK felkészítők és versenyek, és tehetségprogramok, a nemrég indult Go Green környezetvédelmi program,²⁶ a 2009 óta évente megszervezett laborkukac²⁷ és a 2011 szintén minden évben

¹⁸ Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium pályázata

¹⁹ Közösségi szerepvállalás a Kárpát-medencében

²⁰ Barabási-ösztöndíj romániai magyar diákok számára

²¹ Székely Előfutár Ösztöndíj

²² LAM pályázat

²³ Csíki Vállalkozók Ehgyesülete

²⁴ Szociális és tanulmányi ösztöndíj (2015) Ösztöndíj 2015/2016-ban államvizsgázók számára

²⁵ Pályázat sepsiszentgyörgyi hallgatók számára

²⁶ Csíkszeredai Kar

²⁷ Laborkukac Tehetségprogram

megrendezett CSI helyszínelők²⁸ mellé, mely a hallgatók mozgósítása mellett az egyetem helyi beágyazottságának növelését és népszerűsítését is szolgálja a középiskolások körében. A Go Green program keretében 10 hallgató ingyenes bentlakást és napi egy étkezést kap annak fejében, hogy részt vesznek a tudományos kutatási vagy környezettudatosító programban. A 2013-ban meghirdetett Collegium Talentum Nemzeti Kiválósági Ösztöndíj Programja²⁹ tehetségkutató jellegű, de nem az egyetemen keresztül zajlott. Ide sorolható az ELTE Kárpát-medencei Magyar Nyári Egyeteme,³⁰ mely minden évben pályázható.

A szakkollégiumok is a hallgatói támogatások rendszerébe tartoznak. A Sapientia EMTE keretében három ilyenről tudunk, azaz karonként és oktatási helyszínenként egy-egy működik, Tonk Sándor Szakkollégium Kolozsváron, Kiss Elemér Szakkollégium Marosvásárhelyen és Bölöni Farkas Sándor Szakkollégium Csíkszeredában.³¹ Ez utóbbi ötlete 2002-ben kezdett körvonalazódni, és 2004-ben vált hivatalos jogi személlyé. Elsősorban a közgazdász hallgatóknak szól. Alakulása óta több mint 100 diák került ki belőle. Évente ismétlődő rendezvényeket szerveznek, mint például az egyik legismertebb pénzügyi versenyük, melyet középiskolás diákoknak céloznak, és amely egyben a diákok egyetemre csábítását is célozza.

Az oktatói támogatások rendszere

Az oktatói támogatásokon belül megkülönböztetjük a mobilitási, az oktatási és a kutatási programokat. Az Erasmus mobilitási programokat már fentebb említettük. Az oktatói támogatásokról is ugyanazokon az oldalakon, az egyetem honlapján, az osztondij.ro és palyazat.ro oldalakon, valamint a kiíró szervezetek oldalán tájékozódhatunk (pl. ceepus.info, mta.hu, kormány.hu, bgazrt.hu stb.).

Az oktatói és kutatói ösztöndíjak száma hullámzik, ami valószínűleg összefügg a rendelkezésre álló források és kínálkozó lehetőségek változásaival, illetve az oktatási, kutatási és adminisztratív terheivel. Bár informálisan tudunk esetekről, hogy a csíkszeredai Sapientia EMTE oktatói több félévet vagy évet is külföldön oktattak, az Erasmus+ kimutatásain kívül nem rendelkezünk adatokkal sem a Fulbright,³² sem a CEEPUS³³ programokban történő részvételről. A CEEPUS programban a Sapientia EMTE négy résztvevője működik együtt, mégpedig a Számítástechnikai, a Matematika és Informatika Tanítási és Tanulási, a Bioanalízis és az E-tanulás bevezetése a termelés-mérnöki képzésbe csoportok.

²⁸ Sapientia hírek

²⁹ Nemzeti Kiválóság Ösztöndíj Program

³⁰ ELTE Kárpát-medencei Magyar Nyári Egyetem

³¹ Szakkollégiumok

³² Fulbright Románia

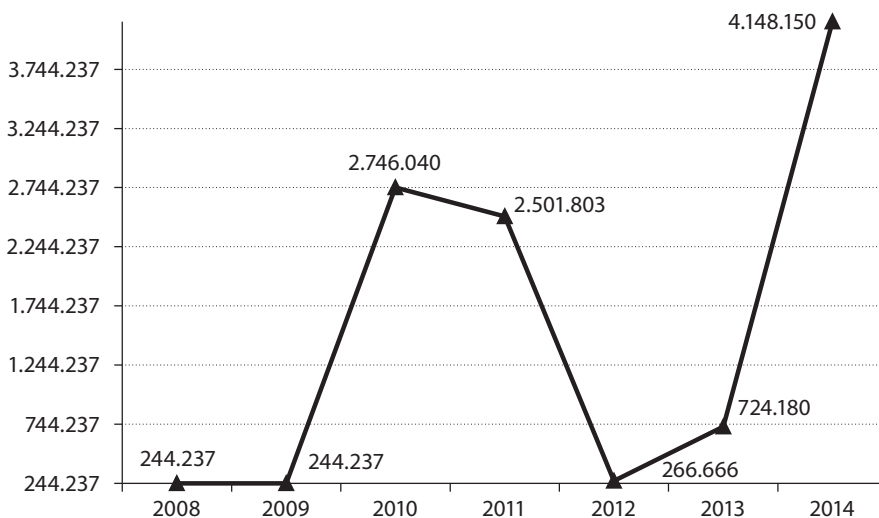
³³ Ceepus

10. táblázat: Országos és külföldi kutatói és oktatói ösztöndíjak száma 2005-2008

Helyszín	2005	2006	2007	2008
Csíkszereda	13	34	24	29
Marosvásárhely	35	31	24	33
Kolozsvár	16	10	11	9
Összesen	64	75	59	71

Saját készítésű táblázat.

Forrás: Minőségbiztosítási jelentés akár megtízszerezve vagy tizedére csökkentve az összeget. Ígéretes, hogy az akkreditáció után nagymértékben, mintegy 2 év alatt 15-szörösére nőtt a lehívott támogatások összege. Ez segíthet megvalósítani a fejlesztési tervben betervezett 25%-os önrész kigazdálkodását.

2. ábra: Kutatási pályázatokból a csíkszeredai kar bevételei romániai pénzben (RON) 2008-2014 között

A csíkszeredai Sapientia EMTE-n a román állami kutatói ösztöndíjakat nyújtó CNCSIS³⁴ a Felsőoktatási Kutatások Nemzeti Tanácsa a legjelentősebb pályázati bevételi forrás, ezt követi mértékben a Sapientia saját Kutatói Pályázati Irodájának támogatásai, majd a magyarországi kutatói pályázatok.

A román állami pályázatokat a minisztérium alárendeltségében működő CNCSIS írja ki. Ezek kutatói és publikációs pályázatok.

A magyarországi kutatói pályázatok körében a legnagyobb tételeket a Magyar Tudományos Akadémia Domus Hungarica Scientiarum,³⁵ vagy más pályázatai jelentik (korábban Arany János is), ezt követik a magyar kormány meghívásos és versenypályázatai, mint például a határon túli magyar oktatók támogatásának pályázata és a BGA, a Bethlen Gábor Alap³⁶ pályázatai.

³⁴ Consiliul Național al Cercetării Științifice

³⁵ Domus ösztöndíj

³⁶ Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.

Az egyetem saját pályázatait a Sapientia KPI oltalma alatt futnak. E szervezet kutatási-publikálási pályázatokat hirdet az egyetem oktatói számára. 2008–2013 között 80 kutatási projektet támogatott a KPI, melyeknek vezetői mind Sapientia oktatói voltak. E kutatási pénzek, 26,6%-át a csíkszeredai kar fordította kutatásokra és fejlesztésekre.

Összefoglalás

A csíkszeredai Sapientia EMTE hallgatói és oktatói támogatási rendszerét vizsgálva levonhatjuk a következtetést, hogy az egyetem e tekintetben is szép utat futott be az elmúlt 10 évben, kiemelten a 2012-es akkreditációt követően, amikor új nemzetközi források és lehetőségek nyíltak meg előtte.

Mindez valamilyen mértékben tükröződik az egyetem eredményességében is. Az Ad-Astra Társaság³⁷ kimutatásai szerint a 2002–2011 közötti időszakban a kutatás terén a Sapientia EMTE a 28 romániai magánegyetem között az első (47%-os részaránnyal), a 75 (állami és magán) egyetem között a 20., míg az ország 789 kutató egysége között a 43. helyen áll.

A későbbiek során érdemes lenne alaposabban megvizsgálni a kutatási támogatások közvetlen és közvetett hasznosulását is, valamint összehasonlító kutatásokat végezni, egyrészt a más helyszíneken működő Sapientia karokkal, másrészt más romániai és magyarországi egyetemekkel, karokkal.

Mindazonáltal az is látszik, hogy az Erasmus+ és más elérhető hazai és nemzetközi források lehívása és felhasználása érdekében további fejlesztésekre van szükség a hazai és a nemzetközi szakmai beágyazottság növelése szempontjából. Ez magában foglalja a pályázati koordinátorok folyamatos képzését, nagyobb mértékű becsatlakozásukat a hazai és nemzetközi rendszerekbe, a hallgatókkal és az oktatókkal történő szorosabb együttműködés elősegítését. Szükségessé teszi a hallgatók, oktatók és koordinátorok adminisztratív terheinek csökkentését, a kreditek elismerésének nagyobb rugalmasságát, a hallgatók, oktatók és koordinátorok pályázati (ezen belül angol nyelvi pályázatiírói) kompetenciáinak fejlesztését képzésekkel, csoportos pályázataik támogatását emberi erőforrással, pozitív példák elsajátításával más nyugat-európai (pl. holland) egyetemektől, ahol például külön operatív csoport támogatja az Erasmus + pályázatokat az elsőtől az utolsó lépésig. Természetesen ez akkor működhet, ha ez a csoport nem plusz szűrőként és ellenőrző szervként szolgál, hanem valóban a pályázatok előkészítését, lebonyolítását, adminisztrációját és az elszámolását támogatja. A szükséges és a kiemelt szerepét ösztönzi, míg az adminisztratív terheit csökkenti azoknak az egyetemi szereplőknek, akik képesek külső, jelentős hazai vagy nemzetközi forrásbevonásra.

³⁷ Ad Astra

IRODALOM

Az első tíz év Sapientia EMTE. Az erdélyi Sapientia Egyetem története kronológia.

BAKACSI GYULA, DÁVID LÁSZLÓ, HAUER MELINDA, SZILÁGYI PÁL & TONK MÁRTON (2006) Per aspera ad astra - Az Erdélyi Magyar Tudományegyetem első öt éve. In: *Quo vadis Sapientia*. szerk. Dávid László rektorral: *Mandátumom végére felnőtt a Sapientia*

MANDEL KINGA (2007) *A román felsőoktatáspolitikai változásai 1990-2003 között*. Egyetemi Könyvkiadó, Kolozsvár.

MAYER BALÁZS (2003) Az EU országok hallgatótámogatási rendszere. *Közgazdasági Szemle*, vol. 50. július-augusztus, pp. 671–690.

PAPP Z. ATTILA (2006) *Quo vadis Sapientia. Kisebbségkutatás*. *Magyar Kisebbség*, vol. 10. No. 1–2. Biró A. Zoltán (2000) *Romániai magyar magánegyetem*. *Magyar Kisebbség*, vol. 2. (20). *Sapientia EMTE Fejlesztési stratégiák*. *Sapientia EMTE Minőségbiztosítási jelentések*.

Sapientia EMTE Rektori jelentések.

SZENTANNAI ÁGOTA (2003) *Kisebbségi egyetemalapítás. Esettanulmány a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemről*. (kézirat, Oktatókutató Intézet könyvtára)

TONK SÁNDOR (2012) *Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatás-politikában. Az erdélyi magyar felsőoktatás és a Sapientia EMTE*.

Vajdasági magyar fiatalok véleménye a magyarországi továbbtanulásról

Az interjúk a Felsőoktatás szociális dimenziója kutatás keretében készültek¹. A magyar felsőoktatásban öt csoport élvez kiemelt támogatást a felsőoktatásba belépéskor és felsőfokú tanulmányaik során: a szociálisan hátrányos helyzetű, a roma, a kisgyermekes, a fogyatékossgal élő és a határon túli magyar hallgatók. A kutatás során olyan határon túli magyar hallgatókkal készült interjú, akik a Márton Áron Szakkollégiumokban éltek magyarországi tanulmányaik alatt, majd diplomájuk megszerzését követően visszatértek hazájukba. Az interjúk fókuszában a szakkollégiumi évek állnak, alanyaink arról beszélnek, hogy miben, hogyan támogatta őket a kollégium.

„Egy nagy család voltunk: egyszerre apa, anya meg gyerek is.”

Educatio: Bemutatnád röviden a családi hátteredet?

Válaszadó 1: A családom eléggé szét van szakadva. Elvált szülők gyermeke vagyok, a szüleim 14 éves korom óta külön élnek. Tavaly vesztettem el édesapámat. Van egy bátyám, aki 1994 óta él Magyarországon, ott járt egyetemre és utána ott is telepedett le. Gyermeke nem, édesanyámmal napi kapcsolatban vagyok. Jelenleg van egy élettársam, aki szintén magyar egyetemre jár, levelező tagozaton. A mi generációnk elég furcsa, hiszen a háború idején nőtrünk fel, így kimaradt az a periódus, amely az egyetem, illetve a munkába állás között van. A kettő között egy elég nagy űr van, így mindketten azon vagyunk, hogy munkába álljunk és egy biztos, stabil életet tudjunk produkálni. Utána fogunk tudni a családalapítással foglalkozni, mert nem szeretnénk belemenni egy bizonytalan világba és egy gyermeket úgy vállalni, hogy nem tudjuk biztosítani neki azt hogy, amit szeretnénk.

¹ A kutatás az Európai Bizottság Erasmus+ programjának támogatásával, az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a Tempus Közalapítvány együttműködésében megvalósuló Continuing EHEA reforms in Hungary című, 559232-EPP-1-2014-1-HUEPPKA3-BOLOGNA számú projekt keretében valósult meg.

E: Hogyan teltek a középiskolás éveid?

V1: A középiskolát Szabadkán végeztem, társadalmi-nyelvi irányzaton. Az akkori, húsz évvel ezelőtti időszakban elég komoly tudást lehetett szerezni a középiskolákban. Ha nem is a magyar, a szerbiai oktatási rendszerhez viszonyítva mindenképpen kellő mennyiségű tudást lehetett megszerezni ahhoz, hogy az ember utána tovább tudjon tanulni. Az a négy év arra is szolgált, hogy eldöntsem, mivel is szeretnék foglalkozni. Aztán rájöttem arra, hogy az a négy év sem volt elég, hanem az egyetemi évek is kelletek ahhoz, hogy utána rájöjjenek, mi az, amit én valójában szeretnék csinálni az életben. De azt mondhatom, hogy egy olyan középiskolás időszakot éltem meg, amely nem különbözik a másik országok középiskolásainak életétől. Minden olyan lehetőség adott volt, ami egy középiskolás számára kell.

E: Miért döntöttél a magyarországi továbbtanulás mellett?

V1: Engem nagyon érdekelte a történelem, ezért Újvidékre felvételiztem történelem szakra. Fel is vettem. De felvettek Magyarországra is, és én azt választottam. Ennek oka az, hogy Újvidéken nem volt kollégiumi lehetőség, a szüleim meg nem tudtak annyival hozzájárulni a tanulmányaimhoz, hogy lakást bérelhessek. Mindemellett idegen is volt számomra, hogy szerbül tanuljak és sajnos nálunk a magyar felsőoktatási rendszerben sem tisztán magyarul tanulnak a fiatalok. A tananyag egy részét tanulják magyarul és fokozatosan térnek át a szerb nyelvre. Ez számomra 17-18 évesen idegen volt. Mindvégig magyarul tanultam és ahhoz voltam hozzászokva, hogy a magyar nyelv és magyar környezet vesz körül.

E: Hogyan ítélted meg az egyetem előtt a magyarországi felsőoktatást?

V1: Őszintén szólva nem volt róla semmi információ. Egyedül a bátyámon keresztül láttam azt, hogy jó. Ő csak pozitívan beszélt róla. Akkor szembesültem először a magyar felsőoktatással, amikor a felvételre került sor. Az első tapasztalatom az volt, hogy nagyon jól szervezett, jól felépített rendszer, ahol mindenről kapsz információt, minden praktikusán a felvételiző keze alá van rakva és csak el kell dönteni, hogy ki mit szeretne. Komplex tájékoztatást kapsz nyomtatott, most már internetes formában, ahol le van írva minden az összes magyarországi felsőoktatási intézmény minden egyes karától, minden egyes szakáról. A keresztfélévtől kezdve a levelező tagozatig, a kimenet, a bemenet, minden. Miután mindezt először átolvastam, akkor láttam azt, hogy itt teljesen más rendszer elé nézek, mint a szerbiai. Amikor elmentem Újvidékre felvételizni, vadásznom kellett az embereket, hogy megkapják néhány alapvető információt, mint hogy hová is kell beadni a papírokat, hol lesz a felvételi. Nem volt olyan egyszerű. Magyarországon viszont mindezzel kapcsolatban külön tájékoztató napok vannak és ha kérdéssel fordulunk a tanulmányi osztályhoz, akkor azonnal válaszolnak rá. Szóval azt mondhatom, ez egy jól működő rendszer. Ráadásul, ahogy bekerültem a magyar felsőoktatásba, egyből volt arra lehetőség, hogy ösztöndíjat is kapjak. Meg is pályáztam a Magyar Állami A3-as ösztöndíjat, és már úgy mentem továbbtanulni, hogy meg is kaptam. Ez kollégiumi szállással is járt a Márton Áron Szakkollégiumban. Az egyetem kezdetén kissé minden furcsa volt – bár a bátyám ott volt és mindenben segített - de teljesen más világ tárult elém. Szoknom kellett azt a környezetet, hogy minden magyarul van és az egyetemen belül minden meg van szervezve. Ahogy oda beléptem, mint a futószalagon a gyárban, úgy vezettek végig a kezdetektől a lezárásig. Már az első napon, ahogy beiratkoztam, rájöttem, hogy mennyire jó döntés volt az, hogy Magyarországra mentem egyetemre.

E: Mik voltak a fő különbségek a szerbiai közeghez képest?

V1: Egyedül voltam határon túli az egész évfolyamunkon. Kakukktojás voltam, nagyon odafigyeltek rám, miután megtudták, hogy honnan jöttem. Nem találkoztam kiközösítéssel, épp ellenkezőleg: mivel én voltam az egyetlen határon túli, mindenki meg akart ismerkedni velem és segíteni akart. Ilyen szempontból tényleg egy pozitív élmény volt az egyetem, szívesen emlékszem rá vissza. Azért is jó volt bekerülni, mert akkor jöttem rá, hogy mennyire keveset tudunk mi a magyarországi dolgokról, az irodalomról, történelemlről és mindenről, ami Magyarországgal kapcsolatos. Akkor tudatosult bennem, hogy a szerbiai oktatásban ez a rész egyáltalán nincs benne, és nekem mindezt újra kell tanulnom, be kell hoznom a lemaradást. Emiatt párhuzamosan tanultam a lemaradt dolgokat és emellett persze csinálnom kellett az egyetemet. De élveztem, mert teljesen új dolgokat tanultam meg, amire vágytam is. Megtanultam mindazt, ami az előző 18 évből kimaradt és megismertem egy teljesen más világot, egy más rendszert. Most, ahogy hazajöttem, van viszonyítási alapom a munkám során és a társadalom tekintetében is. Mindenben. Ha az ember egy ideig külföldön, vagy más közösségnek a részeként él, utána, hogy ha hazacsöppen, egyből rá tud jönni, hogy mik a hiányosságok, mi az, amiben még fejlődni kell. Amikor hazajöttem, akkor úgy éreztem, mintha egy marslakó lennék a saját közösségemben. Mintha visszatartam volna az időben. Hiszen egy olyan közösségből, társadalomból jöttem vissza, amely 10-20 évvel előrébb jár, mint itt a szerbiai rendszer.

E: Anyagilag hogyan tudtátok megoldani a magyarországi továbbtanulást?

V1: Speciális helyzetben voltam, mivel a bátyám már Pécssett lakott. Ő tehát már tapasztaltabb volt és a tanulmányai mellett dolgozott is. Én is elkezdtem már a kezdetektől dolgozni, diákmunkát vállalva. Az ösztöndíjból csak tényleg minimális költsékezés mellett lehetett megélni, körülbelül az alapszintű havi étkezést fedezte. A határon túliak többsége – ahogyan én is - különböző munkákat vállalt azért, hogy az ösztöndíjat kiegészítve meg tudjon élni.

E: Hol laktál a tanulmányaid alatt?

V1: Akkor indult be a Márton Áron Szakkollégiumi rendszer, pesti központtal, de több vidéki nagyvárosban is létrehozta szakkollégiumot, ahol nagyobb részben határon túliak tanultak. Ezek a bentlakásos kollégiumok, a kollégiumi élet és szállás mellett szakkollégiumi funkciót is betöltöttek. Ez azt jelenti, hogy különböző kötelező órák voltak, amiket a kollégiumon belül teljesíteni kellett a lakhatáshoz. Mondhatom azt, hogy ez egy emelt szintű rendszer volt, amely az egyetem mellett adott plusztudást különböző, a nemzeti identitáshoz kapcsolódó tematikákban. Ezáltal egy jó közösség is formálódott, hiszen jöttek Horvátországból, Kárpátaljáról, Felvidékről, Erdélyből is és annál a létnél fogva, hogy mi határon túliak voltunk, közös sorsként éltük meg mindezt. Mindenki, aki határon túli volt, kimondatlanul is tudta azt, hogy végül is mi mind egy alomból jöttünk - a határon túliak almából, akik megbélyegzettek azáltal, hogy teljesen más társadalomból, rendszerből jöttek és össze kell fognunk ahhoz, hogy itt tudjunk itt maradni az anyaországban és fel tudjuk venni a lépést az anyaországi társainkkal.

E: Miben segítette a szakkollégium a tanulmányaidat?

V1: A kollégium amellett, hogy szállást adott segített minden olyan egyetemi adminisztrációs feladatban, illetve problémában, amivel küszködtem. Segített a tartózkodási en-

gedély elintézésében, amelyre akkoriban szükség volt a magyarországi tanulmányokhoz, hiszen Szerbiának vízumkötelezettsége volt. Segített abban is, hogy hol, mit, mikor kell beszerezni, abban, hogy odafigyeljünk a különböző határidőkre. Akkoriban sokkal jobban lehetett azt érezni, hogy az ember idegen a saját anyaországában, ilyen szempontból volt némi megbélyegzés. Hiába beszélünk magyarul, hiába mentem be az Idegenrendészetre, ugyanolyan feltételekkel bíráltak el, mint egy kínait vagy egy akármilyen más nemzet tagját. Kissé rossz érzés volt az, hogy magyarként még Magyarországon is bizonyítani kell azt, hogy magyar vagy. De hát az ember már csak a szépre emlékszik. Most már csak nevetve gondolok erre vissza.

E: Kitől kértél és kitől kaptál segítséget a tanulmányaidra vonatkozólag?

V1: A tanulmányaim kapcsán szerencsésnek mondhatom magam, mert az én egyetememen az oktatói kar fiatal nagyrészt tanárokból állt össze, akik rugalmasabb, nyitottabb oktatási formát választva, közvetlenebb viszonyt ápoltak a hallgatókkal. Ahogy bekerültem az egyetemre, egyből kollégaként és egyenrangúként kezeltek, mert az oktatók célja az volt, hogy egy olyan szakmabelit faragjon belőlem, akivel utána tovább tudja vinni ennek a szakterületnek fejlesztését. Nagyon pozitív élmény volt, hogy az ember még meg sem kezdte a tanulmányait és már felemelik. Bármilyen kérdésem volt az adott témával, illetve tantárggyal kapcsolatban, mindig nyitottak voltak és segítettek. Tényleg azt lehetett érezni, hogy senki nem volt mellőzve. A másik fontos segítséget az évfolyamtársaim jelentették. A különböző segédanyagokat, jegyzeteket megosztottuk egymással, ha valaki feldolgozott egy tematikát a vizsgára, azt is megosztotta a másikkal. Így a munka mellett sem szenvedtem hiányt. Tudták jól, hogy én dolgozom, ezért bejöttek a munkahelyemre és mondták, hogy ezt és ezt lefénymásoljuk és megkapod, és ebből tudsz készülni. Ez motiválta az embert, hogy tanuljon. Lehet, hogy ha nem kaptam volna meg ezt a plusz segítséget, akkor kimaradtam volna a tanulmányaimból, mert dolgoztam mellette és szép lassan leőrölt volna a munka világa.

E: Miben tudtátok egymást segíteni a külhoni hallgatótársakkal?

V1: Akik a kollégiumban laktak, nem tudtuk ugyanazt a tananyagot vagy segédanyagot használni. Voltak viszont közös tanulások a kollégiumban. Vizsgaidőszakban az ebédlőt kineveztük tanulószobának és ott közösen tanultunk, egymást buzdítottuk. Lefőztük a kávé, közösen megvittattuk a másik tananyagát, és ha valaki megakadt, az is próbált neki segíteni, aki mást tanult. A segítség emberi oldalát kaptam meg a kollégiumon belül azoktól a társaktól, akikkel együtt tanultál. Ha nem is tud szakmailag segíteni, próbál megoldást találni a problémádra és ez is megkönnyíti a tanulást, mert érezted, hogy nem vagy egyedül. Szóval tényleg olyanok voltunk, mint egy kis család. Emiatt nem is éreztem azt a hiányt, amit azok a hallgatók, illetve egyetemisták megkapnak, akik a saját városukban tanulnak. A közösség pont a család hiányát tudta ezzel pótolni. Egy nagy család voltunk: egyszerre apa, anya meg gyerek is. Az első lakói voltunk ennek a kollégiumnak, így megéltük azt, hogy egy munkásszállásból felújítás után élhető kollégium lett, modern felszereltséggel. Végigéltük a kollégium életének minden egyes fázisát és ez segített hozzá, hogy egy kis családként funkcionáljunk és a többi nagy kollégiumhoz képest. Próbáltunk összetartani és mindenki, mindenkit ismert. Magyarországon rengeteg egyetemi kollégium van, de azok mind akkora méretűek, hogy az ember elveszik benne és nem tud annyira integrálódni a kollégium életébe. Néhány fős kis közösségek barátkoznak, de az

Internet és a számítógép miatt az emberek nem közösségi létben élnek, hanem a kis szobákban elvannak, onnan ki sem mozdulnak. Szóval a világ megfordult.

E: Mi segítette még az egyetemi tanulmányaidat?

V1: Nagy segítség volt az, hogy az egyetemnek és a karnak is volt egy nagyon nagy könyvtára, ahol elérhető volt a szakirodalom. Bármilyen, ami a vizsgákhoz, vagy a tanulmányi munkához kellett, ott volt kéznél, nem kellett érte utazni, külön kutatni. Csak a kidolgozással kellett foglalkoznunk. Ráadásul az egyetemen a szakkal kapcsolatos nemzetközi konferenciákat szerveztek, ahol a hallgatók a tanárokkal együtt részt vettek. Így kaptam rálátást arra is, hogyan működik a munka világában ez a szak, amit tanulok. Olyan híres professzorok, szakmabeliek jöttek el a konferenciákra, és olyan aktuális információkat és tudást adtak át, ami még jobban motiválta az embert arra, hogy foglalkozzon azzal, amit tanul. Ez egy plusz oktatást jelentett az egyetemen belül. Annál is inkább, mert a konferenciák a szervezéséből a hallgatók is kivették a részüket. Fel lehetett venni rendezvényszervezés gyakorlati tantárgyat, a tervezéstől kezdve a realizálásig, minden egyes lépcsőfokát megismertük a konferenciaszervezésnek, ami később is jól hasznosítható tudást adott.

E: Tervezel-e továbbtanulást?

V1: Igen, tervben van az, hogy a mostani szakterületemen szakirányú képzettséget szerezzek. Ezt szintén Magyarországon tudom megszerezni, mivel nálunk ilyen típusú diploma utáni specializálódási lehetőség nincs. Így sajnos rá vagyok kényszerülve arra, hogy Magyarországon szerezzem meg ezt a végzettséget. Ráadásul Magyarországon az állam segíti is a tanulni vágyókat a diákhitel programmal, amit 40 éves korig tandíjfizetésre fel lehet venni. Ezzel is ösztönöznek arra, hogy továbbtanulj. Ebben is látszik az, hogy mennyivel előrébb jár a magyar oktatási rendszer, hiszen ha épp parkoló pályán vagy, vagy olyan munkát végzel, amelynek most telített a piaca, akkor sem esel ki a munkaerő-piacról, hanem lehetőség van visszakerülni az oktatása és továbbtanulni. Ez itt elképzelhetetlen. Hiába van felnőttoktatási törvény, ha az csak a polcon létezik, és nem használják úgy, ahogy kellene.

E: Mi befolyásolt abban, hogy a tanulmányaid után haza gyere?

V1: Egyfelől az, hogy az egyetem befejezése után kaptam – ötlet szintjén - egy felkérést. Úgy volt, hogy a helyi városi könyvtárban rendezvényszervező menedzseri munkakört fognak kialakítani, és az én végzettségemmel ez munkalehetőséget jelentett. A másik ok pedig az volt, meg, hogy szeretem a szülőföldemet, illetve a szülővárosomat. Emiatt azzal a tudattal is mentem el, hogy vissza fogok jönni. Azon kis százaléknyi ember közé tartozom, akik nem arra használták fel a magyar oktatásba való bejutást, hogy ott maradjanak, vagy még tovább menjenek, hanem arra, hogy visszajöjjenek. Nekem természetes volt, hogy haza fogok jönni. Közben persze rájöttem arra, hogy nem annyira fenéig tejfel itt az élet, de hát ez már megint más dolog.

E: Mi a jelenlegi munkád?

V1: A helyi vízművekben dolgozom mint munka és tűzvédelemmel megbízott munkatárs. Ez a szakterület kezdetben teljesen idegen volt számomra. Mivel azonban előképzettségem a felnőttképzéssel kapcsolatos, a munkavédelem nem áll ettől messze. Az em-

bereket oktatjuk a biztonságos munkavégzésre. Gyorsan bele tudtam tanulni, bár kissé nehézkes volt, hogy én magyarul tanultam a tanulmányaim során, ám ehhez a munkához az itteni szakvizsgát kellett szerb nyelven letennem Belgrádban. Szenvedtem vele, mivel, hogy a szerb szaknyelvi tudásom nem volt meg. Heteken, hónapokon keresztül kellett felkészülnöm a vizsgára és többnyire a munkán, gyakorlaton keresztül tanultam meg az elméleti részt is. Harmadik kísérletre sikerült a szakvizsgát letennem, mivel nehézséget okozott számomra a szerb nyelvű kommunikáció. Helyi szinten azóta erős szakembernek számítok ezen a munkaterületen, mivel próbálom elsajátítani, illetve behozni az EU-s követelményeket és valahogy szakítani azzal a régi, berögződött rendszerrel, amely még a régi Jugoszlávia idejéből ered. Eleinte kisebb, mostanában nagyobb sikerrel dolgozom, mert egyre többen szavaznak nekem bizalmat, és sok problémával fordulnak hozzám. A jelenlegi munkám tehát sikerélmény a számomra. Köszönhető ez a vállalatvezetésnek is, amely ezt a szakterületet nagyon a szívében viseli, támogatja a munkavédelemmel kapcsolatos továbbképzéseket, szakmai találkozókat.

E: Az anyagi helyzeteddel is elégedett vagy?

V1: Jelenleg egyáltalán nem vagyok elégedett, de úgy vagyok vele, ha a szerbiai viszonylatot nézzük, akkor örülhetek, hogy van munkám és a közszférában dolgozhatok, mert az egy biztos, stabil munkahely. Őszintén szólva, nagyon csalódtam a szerbiai munkáltatói rendszerben és a mostani szerbiai gazdasági rendszerben is. Azt hittem, ha az egyetem befejezte után hazajövök ide, akkor egy elismert munkaerővé tudok válni, be tudok illeszkedni az itteni rendszerbe, a végzettségemnek megfelelően tudok elhelyezkedni. Ez részben sikerült is, hiszen felsőfokú végzettséggel dolgozom, de úgy érzem, hogy a bérezés messze elmarad attól, ami azoknak az embereknek kellene, hogy kapniuk, akik a felsőoktatásban eltöltött éveket felcserélték a munkával töltött idővel annak érdekében, hogy minél színvonalasabb, erősebb munkaerővé váljanak. Úgy érzem ez a kettő nincs arányban egymással, és eléggé alul vannak fizetve az itt lévő diplomások. Nem munkások vannak túlfizetve, hanem azok vannak alulfizetve és alábecsülve, akik felsőfokú végzettséggel a menedzsmentben dolgoznak. Emiatt rengetegen el is mennek innen. A mostani munkakörömben kapott fizetésemnek legalább a dupláját tudnám Magyarországon megkeresni. Ilyenkor elgondolkozik azon ember, hogy érdemes-e ezt a harcot folytatni és a jobb életet várni itt, vagy továbblépni és megfutamodni. Nem tudom. Jelenleg azon a ponton vagyok, hogy kivárok és várom azt, hogy mi fog történni. De életem végéig nem fogok várni, mert túl fiatal vagyok ahhoz, hogy ezt a luxust megengedjem magamnak. Ha pedig családot szeretnék alapítani, erre nagyon nem tudok alapozni. És bár nagyon sajnálom, de válaszút elé fogok kerülni, és az ember akármennyire is szereti a saját közösségét, lehet annyira önző, hogy a saját boldogulását választja. Magyarországon működnek a különböző szakmák életpálya modelljei. Itt is valami ilyen hasonlót kellene talán megtervezni, megvalósítani. Hogy érdemes legyen ebben az országban maradni.

E: Hogyan alakítja az életed az, hogy Magyarországon fejezted az egyetemet?

V1: Nekem kellett egy 3-4 éves átállási periódus arra, hogy megszokjam azt az itteni rendszert. Valamint honosítani kellett a diplomámat, ami nem volt olyan egyszerű. Mondhatom azt, hogy egy speciális szakot végeztem, ami még Szerbiában nem létezik, és ki kellett várnom azt, hogy a diplomahonosítási rendszer változzon. Több mint 8 egyetemet jártam

körbe Újvidéken és Belgrádban, sikertelenül, mielőtt sikerült honosítani a végzettségem. Igaz, hogy végül nem azt honosították, amit végeztem, de hát Istenem, ez Szerbia.

E: A munkádban hogyan hasznosulnak a magyarországi tanulmányaid? Mit hoztál magaddal?

V1: Úgy érzem, hogy a munkám során kaptam egy olyan szemlélet- és látásmódot, ami az itteni embereknek nincs meg. Pont azért nincs meg, mert ez az ország le van maradva több évvel. Nem kapta meg azt a nyugati injekciót, ami Magyarországon már megvan. Nem érték el például azok a bürokratikus változási folyamatok, amik Magyarországot már igen. Úgy érzem, hogy a mi rendszerünk egy nagy romos szerkezet, ami összedőlés előtt van és nincs is aki megszerelje, vagy épp kicserélje újra, ami tovább tudna működni. Jelenleg toldozzák-foldozzák, hogy működjön úgy, ahogy van és nem akarnak tudomást szerezni arról, hogy ez így nem fog hosszú távon menni. Én ebbe a rendszerbe csöppen-tem bele egy közvállalaton keresztül és ide próbálok egy új, fiatalos szemléletet bevinni, több-kevesebb sikerrel. Azért is nehéz ez, mert nálunk még mindig a papíralapú kommunikáció van, az informatikai fejlődés ellenére. Az, hogy a vállalaton belül e-mailen, vagy közös információs rendszeren belül tudjunk kommunikálni, még nem létezik. Én pont ezt a nehézkes kommunikáció-áramlást próbálok valahogy fejleszteni még akkor, is, néha furcsán bámulnak rám emiatt.

E: Hol képzeled el a jövődet, öt év múlva?

V1: Ez sok mindentől függ. Attól például, hogy a párom hol kap munkát, vagy hogy hogyan tervezzük a családalapítást. De attól is, hogy tudok-e itt szakmailag előre lépni, hogy lesz-e egy olyan élhető közösség, ahol nem csak a politika számít, hanem az is, hogy szakmailag ki mit tud hozzátenni a fejlődéshez. Mert úgy érzem, hogy ahhoz, hogy itt tudjunk maradni, félre kell tenni a politikát és a közösséget kell újra formálni. Nagy veszteség érte ezt a közösséget az elmúlt húsz év folyamán, és ha nem tudunk ebben előre lépni és orvosolni mindezt, a közösség meg fog szűnni, hiszen nem lesz meg az ereje, hogy a tagjait megtartsa és segítse.

E: Ha nem így alakul, milyen más terveid vannak?

V1: Ebben a helyzetben mindenféleképpen Magyarországra fogok továbblépni, mert folyamatosan azt látom, hogy az ottani szakmai érvényesülésre nincs hatással a politika. Sajnos itt, nálunk az élet minden egyes szeglete a politikáról szól. Az egyszerű ember ebbe belefárad, nem tud ezzel azonosulni. Azért is érzem azt, hogy Magyarországon volna lehetőség arra, hogy szakmailag tovább fejlődjek, mert az a szakirány, amivel én foglalkozom, ott most épp felfutóban van. Folyamatosan nézem a munkalehetőségeket, hiszen nem tudhatom, mikor kerülök egy olyan helyzetbe, hogy lépnem kell. Sajnos oda jutottan, hogy 4-5 évvel előre kell gondolkodnom és nem csak a holnappal, meg a mával foglalkozni. És a mostani helyzet azt generálja, hogy igenis ott kell lennie a másik oldalon annak a lehetőségnek, hogy az ember bármikor itt hagyja a szülőföldjét, ha az élet úgy hozza.

Az interjút Pásztor Krisztina készítette.

„Az oktatási rendszer egy meleg akolban tart”

Educatio: Kérlek, mutasd be a családi hátteredet!

Válaszadó2: Szüleim középiskolai végzettségűek. Édesanyám asszisztens, édesapám szakmája szerint kereskedő, de jelenleg szociális gondozóként dolgozik. Egy egyetemista öcsém van, Magyarországon tanul. A szüleim minden továbbtanulást érintő döntésben támogattak, bár nyilván próbáltak kicsit terelgetni. Eléggé korán nyilvánvalóvá vált a számomra is, hogy igazán a bölcsészeti- és társadalomtudomány érdekel. Ők pedig soha nem mondták azt, hogy legyek ügyvéd vagy orvos. Nagyon őszinte és jó a kapcsolatunk.

E: Milyen a jelenlegi élethelyzeted?

V2: Jelenleg egyedül élek. Ez egy eléggé új szituáció, pár hónapja költöztem. Mivel én már az egyetemi évek alatt is kollégista voltam, eléggé hozzászoktam a családtól távoli élethez. Igazából az ember, amíg otthon lakik a szüleivel, addig gyerek marad. Nagyon kellett már ez a különköltözés. Megtapasztalni, hogy milyen számlákat fizetni, amikor nem lehet számítani arra, hogy anya vagy apa kiségetsen. Ez egy nagyon érdekes tapasztalat. Félttem egy kicsit attól, hogy magányos leszek, de úgy szoktam mondani, hogy a lakással még a mézesheteket töltjük. Végül is az egyetem alatt is önálló voltam, s bár nem kellett számlákat, vagy lakbért fizetnem, már ekkor próbáltam anyagilag is minél önállóbb lenni, ezzel is segíteni a szüleimet. Több ösztöndíjam is volt, ezeket úgy osztottam be, hogy ne kelljen tőlük pénzt kérni. Épp emiatt kissé nehéz is volt miután hazajöttem, hiszen a másfél év alatt, amikor otthon laktam, volt egy hónap, amikor nem dolgoztam.

E: Hogyan jellemeznéd a középiskolai éveidet?

V2: A második évfolyama voltunk a gimnáziumnak. Kevesen voltunk, egy nagyon összetartó közösségben, még az évfolyamok között is volt egy közös identitás. Azóta is tartjuk a kapcsolatot egymással. Szerintem a középiskolai évek fejlődés-lélektani szempontból nagyon meghatározóak. Nekem is sokat alakult a személyiségem ebben az időszakban. Ez egy jó kis hely volt, s most félig felnőtt fejjel úgy érzem, a saját gyermekem is oda íratnám be.

E: Miért választottad a magyarországi továbbtanulást?

V2: A döntésnek voltak objektív elemei is. Ha magához a városhoz ragaszkodom, kevés lett volna a választási lehetőségem. Itt csak néhány felsőoktatási intézmény van. Ezek közül a tanítóképző állt közel hozzám, de nem szerettem volna tanító néni lenni. Tehát mindenképpen el kellett volna mennem. Ha pedig belföld (Újvidék) és a magyarországi képzés között lehet választani, akkor inkább magyarul tanulnék, hisz az az anyanyelvem. Másfelől, a város maga is csábítóbb volt a számomra és sokkal több volt az ösztöndíj lehetőség. Anyagilag is kisebb költséget jelent a magyarországi felsőoktatás. Ez számos apró dologból tevődik össze. Nálunk minden egyes vizsgáért, beiratkozásért fizetni kell, kötelezően meg kell venni a tankönyveket. Mindez egy alsó-középosztálybeli családnak, mint az enyém is, egy nagy teher. Magyarországon miniszteri ösztöndíjas voltam, ki tudtam fizetni a kollégiumot, s a félévek során aztán ehhez jött még hozzá a szociális ösztöndíj is. Ezt gyakorlatilag bárki kapott, aki határon túli, ugyanis az egyenlő volt a hátrányos helyzettel. Mindemellett kaptam tanulmányi ösztöndíjat is és azokban az években, amikor

egy hallgatói mentorprogramban mentorként dolgoztam, fizetést is. A jobb félvekben nagyon jól tudtam élni, egy minimálbényi összeget kerestem.

E: Mi volt a véleményed a magyarországi felsőoktatásról, mielőtt oda mentél?

V2: Magyarországon a bürokrácia sokkal szigorúbb, és ez a felsőoktatásra is érvényes. Nyilván ennek vannak negatív következményei is, de azért ez egy eléggé körülhatárolható rendszer. Akkor is azt éreztem, hogy nincsen sok kérdésem, az ember feltalálja magát a rendszerben - akár a felsőoktatási rendszerben is. Nincs olyan, hogy vagy így vagy úgy. Egyértelműek az elvárások. Maga a felsőoktatási intézmény és a képzés pedig magas színvonalú volt – ez is fontos választási szempont.

E: Hogyan élted meg a szakkollégiumi létet?

V2: A nagy egyetemi kollégiumokhoz képest ez egy kisebb közösség volt, alig százan voltunk és sokan vajdaságiak. Eléggé homogén volt a közeg, mindenki határon túli volt. Ez is egy speciális helyzet. A szakkollégiumi részét sokszor nyűgként éltük meg, mert minden félévben szakkollégiumi órát kellett felvenni, voltak plusz tárgyak, vizsgázni kellett. Viszont a szakkollégiumban sokat segítettek, például az ügyintézésben, nem nekünk kellett menni. Otthonos környezet volt. A tanulmányokban pedig ott voltak a felsőbb évesek, akik segítettek, ha kellett.

E: A szakkollégiumon kívül, a magyarországi hallgatótársaidtól is kaptál segítséget? Együtt tudatok működni?

V2: Persze. Mi az alapszakon is kevesen voltunk, mesterszakon még kevesebben, alig tízen. Az is egy kis közösség volt, sokat tanultunk együtt, készültünk a vizsgákra. Nagyon sok olyan tantárgy volt, amikor előadást kellett tartanunk, ilyenkor elmentünk egymáshoz a kollégiumba, felkészülni. Mesterszakon, csináltunk kis kutatásokat is, ilyenkor hárman-négyen kutatói csoportokba tömörültünk, végigvittünk egy kis empirikus kutatást a kérdőívsterkesztéstől az adatfelvételen át az adatfeldolgozásig. Utána a produktum megírását is felosztottuk egymás között, hosszú órákat egy helyiségben töltöttünk és dolgoztunk.

E: Te is segítettél a hallgatótársaidnak?

V2: Persze, akár a jegyzetek odaadásában. Ha valaki valamiért nem tudott egy-egy órára bejárni, a jegyzeteket folyamatosan cseréltettük. Hallottam olyan karról is, ahol a hallgatók pénzért árulták a jegyzetüket. Nálunk ilyen nem volt.

E: Volt-e különbség a magyarországi, illetve a vajdasági hallgatótársaid segítsége között?

V2: Nem, valahogy nem is éreztem az öt év alatt, míg én ott tanultam, hogy bármikor meg lettem volna különböztetve a magyarországi társaimhoz képest. A tanárok szempontjából és a társaimmal kapcsolatban sem éreztem ezt, egyáltalán nem is volt senkinek a fejében az, hogy én határon túli lennék.

E: Az egyetemi éveid alatt a tanárok hogyan segítettek nektek? A tanári támogatás miben nyilvánult meg?

V2: A tanárok is segítőkészek voltak, ha bármi problémánk volt, nem kellett őket különösebben üldözni a kérdéseinkkel. De ezen kívül nem volt mentorunk, vagy ilyesmi.

Már elég korán már, az alapszak második évétől volt egy tanár, akivel emberileg is jóban lettem. Ő volt az, akinél mind a két szakdolgozatomat írtam, és hozzá fordultam, ha volt valamilyen kérdésem, főleg a vizsgákkal kapcsolatban. Nagyon sok fiatal tanár volt. Főleg a harmincas, negyvenes korosztály, akik szellemükben is frissek, folyamatosan járnak konferenciákra, mindig a legújabb kutatásokat kellett olvasnunk. Sokszor olyat is, amit még le sem fordítottak magyarra. Tehát szakmailag is nagyon friss társaság volt. Összességében úgy érzem, hogy senki sem akadályozott, segítettek. Minden lehetőség adott volt ahhoz, hogy előre haladjak. Nyilván megvoltak az elvárások, ott kellett lenni az órán, jegyzetelni, tanulni kellett. De ezek az elvárások tiszták voltak. Ha jól teljesítettem ötöst kaptam, de amikor megbuktam egy vizsgán, akkor sem éreztem azt, hogy azért történt, mert a tanárnak rossz napja volt, hanem azért mert én nem tanultam meg rendesen az anyagot.

E: Milyen külső, technikai segítséget nyújtott az egyetem?

Jól felszerelt volt, voltak számítógépek, wi-fi. Minden technológiai feltétel adott volt ahhoz, hogy a tudást át tudják adni. Az Egyetemenk nagy könyvtára van, így az egyetemi évek alatt csak azokat a szakkönyveket vettem meg, amikről úgy éreztem, hogy jól fog jönni, miután befejezem az egyetemet. Nem volt olyan, mint a jogászoknál, orvostanhallgatóknál, hogy rengeteg szakkönyvet meg kell venni, súlyos pénzekért. A tanárok is törekedtek arra, hogy olyan szakirodalmakat adjanak, amelyek megvannak a könyvtárban, ne kelljen külön megvenni. Sokszor nem is könyvből, hanem tanulmányból tanultunk, amelyek akár elektronikusan is elérhetőek, különböző szaklapokból. Nem volt olyan eset, amikor úgy éreztem volna, hogy azért nem tudok előre haladni, vagy azért nem tudok tanulni a vizsgára, mert nem lehet megszerezni a szakirodalmat.

E: Mennyire volt jellemző és egyáltalán szükséges az elektronikus kommunikáció a tanárok és a hallgatók között?

V2: Órán kívül e-mailben kommunikáltunk. Akár a konzulenssel is e-mailben küldöztettük a szakdolgozatot, de a beadandó dolgozatokat is így küldtük el. Volt olyan hallgató, akinek nagyon sokáig nem volt laptopja. Nem is értettem, hogy ő meg hogy tudott egyáltalán felkészülni, vagy lépést tartani. Már az órák felvétele is elektronikusan zajlik, számítógép nélkül ez sem megoldható. Szinte minden elektronikusan ment.

E: Ehhez a szakkollégium is megfelelő háttérrel biztosított?

V2: A szakkollégiumban is volt gépszoba, ahol voltak számítógépek. Az egyetemen is nagyon sok számítógép van. Van egy külön számítógépes tér, illetve ott a könyvtár is, ahol szintén van több száz számítógép, amelyekhez ingyenesen tudnak hozzáférni a hallgatók. Igazából megoldható nyilván saját számítógép nélkül is, csak akkor az embernek az életét ahhoz kell igazítania. Nem tudod este 10-kor felvenni az órát, hanem azt be kellett iktatni a napirendbe.

E: Mit gondoltál, hogyan fogja befolyásolni a jövődet az, hogy Magyarországon fogsz tanulni?

V2: Amikor elkezdtem ott tanulni akkor azt éreztem, hogy én nem is jönnék haza, ott élnék tovább. Úgy éreztem, hogy akkor nekem ott volt a helyem. Igazából azt éreztem, hogy ott több a lehetőségem. Nem volt azért annyira fekete-fehér, de amikor az ember egyetemen elkezd tanulni egy szakon, akkor inkább azon belül látja meg a lehetőségeit.

E: A Hogyan alakult, hogy az egyetem után mégis hazajöttél? Hogyan hoztad meg a döntést?

V2: Teljes mértékben magánéleti döntés volt. Amikor utolsó éves lettem, még küldözgettem Budapestre a CV-kezt, hogy hátha mire befejezem, addigra lesz is munkám. Aztán szerelmes lettem és hazajöttem.

E: Hogyan indult a munkaerő-piaci szereplésed?

V2: Azt mindig szokták mondani, hogy itt nagyon nehéz munkát találni, a fiatalok gyakran elmennek, mert nincs mit dolgozniuk. Ez nyilván igaz is, de az én példám nem ezt támasztja alá. Hozzá tartozik az is, hogy én úgy voltam vele, hogy nekem jöhet bármi, csak dolgozzak. Nem az volt a tervem, hogy csak a szakmámban vagyok hajlandó dolgozni. Februárban kaptam meg a diplomát és már márciusban elkezdtem dolgozni egy telemarketinges cégnél. Nagyon jó tapasztalat volt. Szörnyű volt ott dolgozni. Telefonálgatni kellett embereknek, hogy vásároljanak. Ottani viszonylatban elég sokáig bírtam ott, márciustól egészen augusztusig, tehát majdnem fél évet. Utána úgy éreztem, hogy ott kell hagynom, mert különben megőrülök. Felmondtam, novemberben elkezdtem a helyi televíziónál riporterként dolgozni és onnan jöttem át a jelenlegi munkahelyemre.

E: Jelenleg mit dolgozol?

V2: A helyi színházban vagyok szervező-koordinátor. Művészeti titkár a puccosabb megnevezése a posztomnak. Minden olyan szervezési feladatot ellátok a színház életében, amire szükség van. Repertoárt, próbarendet készítek, pályázatokat írok, megcsinálom az elszámolásokat. A munkámnak tehát van egy kreatívabb és egy szárazabb irodai része is, de összességében nagyon izgalmas és változatos. Szeretek itt dolgozni. Érzem, hogy megbecsült vagyok, fontos az a munka, amit végzek. Dolgoztam előtte már két helyen is, de mindig azt érzetem, hogy ha éppen nem tudok bemenni, attól még ugyanúgy megy a munka, nem áll meg az élet. Itt sokkal inkább érzem, hogy számít a munkám. Ez egy kis közösség, családias légkör.

E: Érted-e annak előnyét vagy hátrányát, hogy Magyarországon diplomáztál?

V2: Sajnos amikor elkezdtem dolgozni a telemarketinges cégnél, elhanyagoltam a honosítást. Így amikor jelentkeztem a színházba, először csak azért nem vettek fel, mert nem volt honosítva a diplomám. Az előző munkahelyre is középiskolai végzettséggel vettek fel. Ősszel beadtam a honosítást és végül a mostani munkahelyemen úgy alkalmaztak, hogy már el volt indítva a folyamat. Nyilván tehát az egyetemi végzettséget igénylő munkához hátrány volt a honosítás hiánya. Önmagában azt, hogy nekem honosított diplomám van, tehát Magyarországon szereztem végzettséget, nem éreztem sem előnynek, sem hátránynak. A jelenlegi munkámhoz pusztán az egyetemi végzettség volt a feltétel. Akár lehetnék gépészmérnök is.

E: Hogyan alakítja az életed az, hogy Magyarországon tanultál?

V2: Összehasonlítási alap nélkül nehéz erre válaszolni. Nem tudom hogyan alakult volna, ha nem Magyarországon szerzek diplomát. Én úgy érzem, hogy több lehetőségem van így. Már csak abban is, hogy ha itt mondjuk nem jönnének be a számításaim, akkor könnyen átmehetek Magyarországra. Vagy akár az EU-ba bárhova. Ebből a szempontból nagyobb lehetőségi köröm van, mint valakinek, akinek szerb diplomája van. Mondhatnék ilyet is, hogy nyitottabbá tesz az, hogy Magyarországon tanultam. De hátránya is van

annak, hogy nem itt végeztem, mert például nem elég jó a szerb nyelvtudásom. Ahhoz képest, hogy itt dolgozom, sokkal jobban kellene tudnom szerbül.

E: Vissza kellett-e illeszkedned az itthoni környezetbe?

V2: Nem. Nem éreztem azt, hogy teljesen kidobott, kilökött volna magából ez a közösség, mert maradtak itthon barátaim is jócskán. Főleg a gimnáziumból. Ráadásul gyakran jártam haza. Nem szakadtam el itthonról, fenntartottam a kapcsolatokat. Amikor befejeztem az egyetemet, azért kissé azt éreztem, hogy kilökött a rendszer, és fel kell találnom magam. Azt éreztem, hogy nem tudok mit csinálni, nem tudom, hogy most mi lesz velem. Ez talán a kapunyitási pánik, amin a frissen végzett egyetemisták át szoktak esni. Én is éreztem azt az elvárást, ami valószínűleg inkább csak magamból fakadt: most felnőtnek kell lenni és mindjárt tudnom kellene, hogy mit akarok az élettől. De ez a valóságban nem így van, hiszen az oktatási rendszer egy meleg akolban tart, ahol mindenki tudja a dolgát. Órákra kell menni, vizsgázni, menni tovább. Éreztem, hogy tudnom kellene, hogy mit kellene csinálnom, de nem tudtam, hogy mit, merre.

E: Tervezel-e továbbtanulást?

V2: Inkább csak addig terveztem, amíg nem láttam, hogy lenne olyan munka, amit szívesen csinálnék. Akkor arra gondoltam, hogy visszamegyek a rendszerbe és továbbtanulok. A PhD iskolák is mégiscsak valamennyire az oktatási rendszer. Másik szakon újra egyetemet kezdeni, azt egyáltalán nem terveztem. Most nem érzem azt, hogy újra tanulnék, de nem is zárkózom el ettől. Igazából a PhD programot bármikor meg lehet csinálni, ha az embernek úgy alakul az élete.

E: Hol képzeled el a jövőd öt év múlva?

V2: Ez nagyon nehéz kérdés. Most talán itt maradnék. Ez a munka elég hullámvölgyes, minden nap más, így azt nem tudom, hogy még öt évig ugyanitt dolgoznék-e. Ezt nem terveztem el, de most egy jó darabig itt látom magam. És nem ártana férjhez menni.

E: Szívesen alapítanál itt családot?

V2: Jelenleg egyedülálló vagyok, és bár nem érzem magam éretlennek egy ilyen életszakaszhoz, még nincsenek olyan körülményeim, hogy ez egyáltalán reális lenne. Szívesen maradnék itt. Sokan vészmadárkodnak, hogy jaj, itt a magyarságnak nincsen jövője. Hogy egyszer csak el fogunk fogyni. De úgy érzem, hogy maga az, hogy kisebbségi létben nőttem fel, az én személyiségfejlődésemmre pozitív hatással volt. nyelvileg is, de abban is, hogy egy heterogénebb környezetben nőttem fel, ezáltal nyitott vagyok a világ felé. Szeretném, hogy a gyerekem is egy ilyen multikulturális környezetben éljen és nőjön fel.

Az interjút Pásztor Krisztina készítette.

KUTATÁS KÖZBEN

SIMON KATALIN – N. TÓTH ÁGNES

A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők

A pedagógus pályát a társadalmi, politikai és szakmai viták kereszttüzeiben soha nem látott mértékű érdeklődés övezi, ennek ellenére (vagy éppen ezért) az érintettek szakmai jövőképe borúlátó. Nehezen azonosulnak az előttük álló és egyre sokasodó kihívással, ami erősítheti a pályaelhagyás motivációit. Feltételezésünk szerint a munkahelyi közeggel való elégedettség és a hosszú távú tanulási tervek szorosan kötődnek a szakmai jövőképhez, ami viszont a pályahűség motivációit képes jelezni.

Hipotéziseink igazolásához 33 kérdésből álló, saját szerkesztésű (online) adatgyűjtő kérdőívet használtunk, melynek kitöltésére a 2015/2016. tanévben a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjában, illetőleg az egri Eszterházy Károly Főiskolán mesterképzésében tanuló, valamint korábban hasonló képzéseken diplomázott pedagógusokat kértünk. Tanulmányunkban a pedagógusok tanulási igényeit vizsgáljuk a szűkebb és tágabb szakmai környezet vonatkozásában, 295 szakképzett, mesterképzésében tanuló, egyben pedagógus munkakörben dolgozó pedagógus, mint válaszadó nyilatkozata alapján.

Kezükben a jövő

Kutatásunk célja, hogy a szakmai előmenetel aspektusából objektív, az oktatással összefüggő, de az egyéntől független, illetve szubjektív, a tanár személyiségében domináns tényezők hatásai alapján árnyalt képet kapjunk a pedagógusok szakmai elégedettségéről, jövőképéről. A gyakorló pedagógusok szerint hivatásuk, soha nem volt annyi kritikának kitéve, mint napjainkban. A szerteágazó feladatkörből származó napi elvárásoknak való megfelelés egyre nyomasztóbban hat az egyénre, ami hátráltatja hosszú távú elképzeléseinek megvalósításában. A hatékony oktatást áhító társadalmi igényektől kezdve a tanulóért versengő, már-már direkt marketing számba menő iskolai programokig minden felelősség a pedagógusokra hárul, ugyanakkor a tanulók személyiségének, műveltségének fejlesztésével, a jövő generációjának testi és szellemi megalapozásával kapcsolatos folyamatos (ön)képzési kihívásokról kevés szó esik úgy társadalmi, mint egyéni szinten. Hanák (2012) kiemeli, hogy a „pedagógus (és ezen belül is elsősorban a tanítói) pálya az

► *Educatio* 2016/3. Simon Katalin – N. Tóth Ágnes: *A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők*, 423–433. pp.

utóbbi évtizedekben szinte teljesen elnöiesedett, és a pedagógusok társadalmi helyzete is romlott.” (3)

Tanárnak lenni egyszerre „mester”, „pap” és „színész” szerepet is jelent (Szebedy 2005), melyeknek napi megélése kiegyensúlyozott, elégedett személyiséget feltételez. „A pedagógiai gyakorlat során bizonyos gondolkodási sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit. Kiderült, hogy a tapasztaltabb tanárokat többek között az ilyen sémák száma különbözteti meg a kezdőtől.” (Falus 2001: 22)

A szakmai elégedettség – egyebek mellett – a pályaelhagyási szándék csökkenésében is kifejeződik (N. Tóth 2014). Bizonyított ugyanis, hogy „a pedagógusok nagyon sok olyan tevékenységet is folytatnak, amelyre nem, vagy csak részlegesen készítik fel őket, illetve amelyet úgy ítélnék meg, hogy távol áll a választott szakmájuktól. Ez pedig a pálya megtartó ereje, a mobilitás, valamint a mentális kiegésző szempontjából egyaránt kedvezőtlen.” (Chrappán 2012: 235) Mihály (2010: 106) nemzetközi vizsgálatokra hivatkozva megállapítja, hogy a pályaelhagyás a harminc alattiak és az ötven év felettiek körében legerősebb.

Szabó és Lőrinczi (1998) szerint *nem igaz*, hogy „a tanárok önbecsülése közvetlenül összefügg a munkával való elégedettséggel”, viszont valóság az, hogy a munkahelyi harmónia a „tantestületi légkör változói (faktorai) közül csak a személyes tényezőkkel van szoros kapcsolatban” (10).

Hipotéziseink

Szabó és Lőrinczi (1998) állítását tovább gondolva abból indultunk ki, hogy a pedagógusok *jövőképét ma már elsősorban a munkahelyi közérzet és a szakmai aspirációk alakítják*, ezért feltételezéseink részben a *szakmai környezetre*, a tantermi kihívásokra, az én- és jövőképre (Hercz 2005), részben pedig a *karrierépítésre*, a professzionális fejlődési igényekre (N. Tóth 2014) irányultak. Úgy véltük, hogy

- H1: A munkahelyi környezettel való pedagógusi elégedettség összefügg az életkorral, és maga után vonja a pálya presztízsének pozitív látásmódját is;
- H2: A tanulási aspirációk alakulásában a munkahelyi környezet hatása kimutatható, de az előmeneteli rendszer kínálta karrierépítési lehetőségek determinisztikusabbak;
- H3: A preferált képzési tartalmak erőteljesebben reprezentálják az intézményi érdeket, mint az egyéni szakmai nehézségek leküzdésének szükségszerűségét, a korábbi képzési tapasztalatok vagy a pálya, illetve a munkahelyi környezet közvetlen effektusait.

A válaszadók köre

Információgyűjtésünk a fentebb említett intézmények elektronikus tanulmányi rendszerén keresztül elérhető, a pedagógus mesterképzési szakok vagy szakirányú továbbképzések korábban végzett és/vagy jelenleg is tanulmányokat folytató, ugyanakkor pedagógus munkakörben dolgozó résztvevőire terjedt ki, akik önkéntesen vállalták a Google Drive-on szerkesztett és URL segítségével kiküldött anonim kérdőívünk kitöltését.

A kutatásban együttműködő intézmények (NymE és EKF) címjegyzéke alapján 864 pedagógust kértünk önkéntes válaszára, de az adatgyűjtés lezárása időpontjáig (2015. november- december) mindössze 295 értékelhető adatsor érkezett vissza. A pedagógusok mintába kerülésének feltétele tehát a *válaszadói hajlandóság* volt.

1. táblázat: A minta, és annak nemek szerinti megoszlása

	N= 295	Arány (%)
férfi	60	20
nő	235	80

Tekintve, hogy a válaszadók a közreműködő intézmények legutóbbi éveinek (2013–2015) végzettjei, illetve a jelenleg is tanulmányokat folytató, ugyanakkor főállású munkahellyel is rendelkezők közül kerültek ki, ezért életkoruk és munkahelyük a téma szempontjából nem elhanyagolható. Mintánk (N=295) *kétharmada (67,8%) negyven év feletti*, a munkahely típusa szerinti eloszlás alapján (2. táblázat) dominál a többségi vagy gyógypedagógiai általános iskola (54,9%), amit a középfokú oktatást (is) végző iskola 38,0%-kal követ.

2. táblázat: A válaszadók munkahely szerinti megoszlása

Munkahely	N= 295	arány (%)
óvoda	2	0,7
általános iskola	138	46,8
általános iskola és alapfokú művészeti iskola	7	2,4
általános - és középiskolát egyaránt működtető intézmény	54	18,3
gimnázium (4, 6 és/vagy 8 osztályos)	22	7,4
szakközépiskola	12	4,1
szakiskola	4	1,4
vegyes középfokú intézmény	20	6,8
gyógypedagógiai intézmény	17	5,7
egyéb (pl. felnőttképzés, kollégium, zeneiskola)	19	6,4

A válaszadók másik jellemzője munkahelyük földrajzi elhelyezkedése (1. ábra), ami az adatfelvételt végző két pedagógusképző intézmény regionális sajátosságaiból következik.

1. ábra: A válaszadók munkahelyének földrajzi elhelyezkedése százalékban (N=295)

A térkép forrása: Központi Statisztikai Hivatal, 2015

Sajnálatos módon, területi összehasonlításokat az aránytalan szóródás ($s=0,5$; $v=0,3$) nem tett lehetővé, ezért az elemzés során nem törekedhettünk a képző intézménnyel fennálló esetleges összefüggések kimutatására.

A vizsgálat eszköze és módja

Adatainkat 33 kérdésből álló, saját szerkesztésű (online) kérdőívvel gyűjtöttük. Az eszköz összeállításánál abból indultunk ki, hogy a *tantermi kihívások száma és a szakmai környezettel való elégedettség* mutatói közvetlenül utalnak a munkahelyi közérzetre, ami – részlegesen ugyan, de – *jelzi a pálya megtartó erejét is*. Az adatgyűjtő eszköz elégedettséget vizsgáló tematikus egységének (12 item) megbízhatósága $\alpha = 0,835$.

A kérdőív tematikus kérdéscsoportjait a 3. táblázat mutatja. Ezen látható, hogy kutatásunk hangsúlyát a pedagógusok én- és jövőképének alakulására, valamint a karrierépítésre helyeztük. Úgy véljük ugyanis, hogy e tényezők megbízhatóan jelzik a pályához való szilárd kötődést, miközben a professzionális fejlődési igények megnyilvánulásával rávilágítanak képzési stratégiánk alakításának irányaira is.

3. táblázat: A vizsgálati eszköz tematikus kérdéscsoportjai

Kérdéscsoport	Aránya az eszközben (%)
A pályával kapcsolatos én- és jövőkép, fejlődési lehetőségek, karrierépítés	51,5
Professzionális fejlődési igények	9,1
Tantermi kihívások	12,1
Szakmai környezet	12,1
Demográfiai adatok	15,2
Összesen	100

A vizsgálat tapasztalatai

Munkahelyi környezet

Az elemzés során először arra kerestük a választ, hogy megkérdezettjeink között kik azok és mennyien vannak, akiknek munkahelyi közérzete átlagos vagy annál jobb. Abból indultunk ki, hogy az elégedett pedagógus úgy érzi, *nem vagy csak kevés szakmai nehézséggel* kell megküzdenie, *elfogadja pályája presztízsét* és az *öt körülvevő szakmai környezetet*, hivatása gyakorlásában *hosszú távra tervez*, ezért *szeretné képezni magát*.

Adataink bizonyítják, hogy a pedagógusoknak közel a fele (126 fő; 42,7%) elégedett, a munkahelyi tárgyi ($\bar{x}=3,4$; $s=1,0$) és személyi ($\bar{x}=4,0$; $s=0,9$) környezettel, de a relatív szórás ($v_1=0,3$ és $v_2=0,2$) magas értékei miatt egyik tulajdonság sem általános jellemzője a mintának. E két tényezővel való elégedettség ($r=0,42$) együtt jár, de $(\chi^2_{\text{tárgyi}}(32)=36,55$; $p=0,266$ $\chi^2_{\text{személyi}}(32)=34,12$; $p=0,366$) *nem függ a korcsoporttól, aminek szignifikáns befolyását feltételeztük*.

A pedagóguspálya erkölcsi ($\bar{x}=1,9$; $s=1,0$) és anyagi ($\bar{x}=2,6$; $s=1,2$) megbecsülésével már sokkal kevésbé elégedettek a megkérdezettek és a két terület megítélése hasonlóan negatív ($r=0,45$). Az eredmények alapján úgy látszik, hogy a minősítő rendszer bevezetése *nem járult hozzá eléggé a pálya presztízsének növeléséhez* ($\bar{x}=2,3$; $s=1,2$). Kutatásunk-

kal azt tudtuk kimutatni, hogy *akik részt vesznek/vettek* már minősítő vizsgán (97 fő; 32,9%), azok *pozitívabban vélekednek* a pálya erkölcsi ($\chi^2(8)=20,81$; $p=0,008$) és anyagi ($\chi^2(8)=39,06$; $p<0,000$) megbecsültségéről.

A pálya presztízisére utaló területek elégedettségi mutatóinak összevetése a munkahelyi elégedettséggel rávilágít, hogy arányaiban *magasabb azoknak a pedagógusoknak a száma, akiknél a pálya presztízisének pozitív értékelése mögött a munkahelyi környezet jobb megítélése rejlik* (4. táblázat).

4. táblázat: Elégedettségek összefüggése (N=295)

	elégedett a munkahelyi környezettel		nem elégedett a munkahelyi környezettel
elégedett az erkölcsi megbecsüléssel	9,5%	↔	2,7%
elégedett az anyagi megbecsüléssel	28,6%	↔	22,5%
elégedett a minősítő rendszerrel	22,2%	↔	13,0%

Egybevetve az előmeneteli rendszerrel elégedettek válaszait a munkahelyi környezetüket elfogadók válaszaival, megállapítható, hogy aki elégedett a minősítési szisztémával, elégedettebb a pálya erkölcsi ($\chi^2(16)=29,48$; $p=0,021$) és/vagy anyagi ($\chi^2(16)=183,17$; $p<0,000$) megbecsülésével is. Kiderült, hogy *a munkahelyi környezet magasabb elfogadása* a pedagógusok körében leginkább *a pálya anyagi elismertségével* van összefüggésben, míg az erkölcsi megbecsülés kevésbé jelentős a számukra. A személyi feltételekkel való elégedettség és a pálya presztízisének megítélése között ($\chi^2(16)=28,69$; $p=0,026$) találtunk összefüggést, de a tárgyi feltételekről alkotott véleményekkel már csak a véletlennek köszönhetően fordul elő egyezés ($\chi^2(16)=19,70$; $p=0,234$).

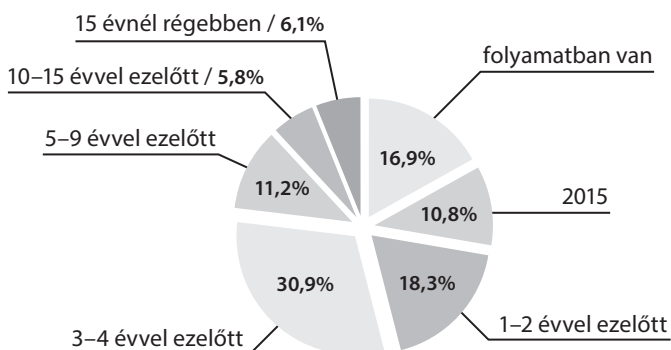
Hipotézisünk (H1), mely szerint a munkahelyi környezettel való pedagógusi elégedettségéből, amit az életkor jelentősen befolyásol, a pálya presztízisének pozitív látásmódja következik, adattainkkal csak részben volt igazolható. Ennek magyarázata, hogy a munkahelyi közeg értékelése és a nyilatkozók életkora függetlenek egymástól, a minősítésben közvetlenül érintetteknek a pályával kapcsolatos kedvezőbb megítélése pedig azt jelzi, hogy az előmeneteli rendszer – noha emelni képes a pálya belső presztízisét –, de csak az anyagi effektus mértékével arányban.

(Ön)képzési igények, szakmai fejlődés

Vizsgálatunk következő részében arra kerestük a választ, hogy a munkahelyi környezet és a pályán eltöltött idő összefügg-e és milyen mértékben a *szakmai fejlődési (önképzési) igényekkel*. Van-e és mekkora szerepe van a tantermi kihívásoknak a *tanulási szándék megnyilvánulásában*? Igaz-e, hogy a pályán eltöltött idő determinisztikusabb a tanulási szükségletek megjelenésében, mint a szakmai közeg?

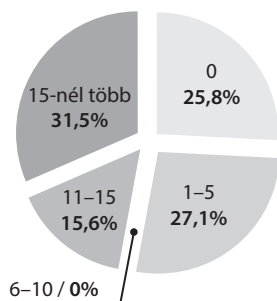
A kérdések megválaszolásához elsődlegesen azt elemeztük, hogy mennyire jellemző a pedagógusokra a *tanulási aktivitás*. Válaszadóink közel fele (136 fő; 46,1%) 1-2 éven belül szerzett első vagy újabb diplomát, vagy az adatfelvétel időszakában is tanulmányokat folytatott, ezért a tanulási aktivitás megítélésében a diagramon a „folyamatban van” válaszoktól el kell tekintenünk, mert az arányra kihatással van a mintavétel módja, ugyanakkor a pedagógus életpálya bevezetésével valóban megnőtt az igény az alapképzettség bővítésére (2. ábra).

2. ábra: Utolsó végzettsége megszerzésének éve százalékos arányban (N=295)



214 fő (64,1%) az alapdiploma mellett kiegészítő diplomával és/vagy szakvizsgával is rendelkezik. 139 fő (47,1%) emellett tíznél több szakmai továbbképzésen vett már részt, legtöbbjük (274 fő; 92,9%) az utóbbi három tanéven belül (3. ábra).

3. ábra: Hány továbbképzésen vett részt eddig? (N=295)



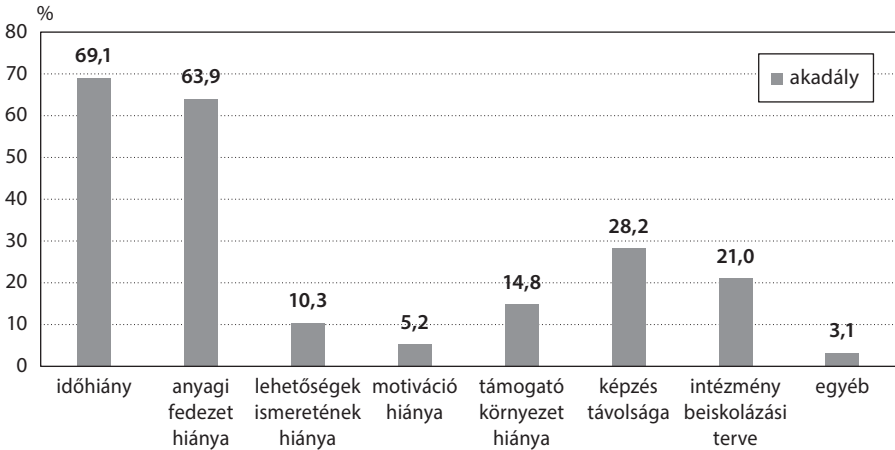
A továbbképzések színvonala a pedagógusok szerint – ötfokú skálán – közepes ($\bar{x}=3,4$; $s=0,9$; $v=0,3$), aminél az ezekről való tájékozódási lehetőségekkel ($\bar{x}=3,5$; $s=1,0$; $v=0,3$), továbbá a szervezettséggel való elégedettség valamivel jobb ($\bar{x}=3,5$; $s=0,9$; $v=0,2$). Noha a mintánk e tekintetben erősen változékony, a három tényező megítélése egymással mégis összefüggésben van ($r_1=0,64$; $r_2=0,56$; $r_3=0,36$).

Az elvégzett továbbképzések száma és a velük való elégedettség komponensei (szervezettség, minőség, információ) között szignifikáns összefüggést kizárólag a megfelelő információhoz való hozzáférés területén ($\chi^2(12)=41,65$; $p<0,000$) tudunk kimutatni, ami arra utal, hogy a pedagógusoknak a képzés kiválasztásakor nincs lehetőségük minőségi szempontok érvényesítésére. A tanfolyami részvételt – feltételezhetően – inkább az előírások betartása, mint a valódi tanulási szándék, azaz a személyes érdeklődés és/vagy a tudásvágy szabályozza. Az a tény azonban, hogy a megkérdezetteknek csupán 4,4%-a (13 fő) nyilatkozta, hogy az elmúlt öt évben egyetlen olyan képzésen sem vett részt, amelynek tartalmát részben vagy egészben be tudta volna építeni a munkájába, jelzi a látogatott továbbképzéseknek a szakmai fejlődéshez való hozzájárulását. Ezt igazolja az is, hogy akik az utolsó öt év továbbképzésein számukra hasznosítható ismeretekre tettek szert (282 fő), azok 1,7 tanév alatt átlagosan 2,2 hatékony tanfolyamon vettek részt.

A 4. ábra a továbbképzési részvétel akadályait sorakoztatja fel. A válaszadók továbbtanulást tervező csoportja (162 fő, 54,9%) átlagosan két területen képezné magát, de ennek megvalósítását –szerintük– elsősorban az időhiány (69,1%), az anyagi feltételek hiánya (63,9%), a képzés távolsága (28,2%), továbbá intézményeik beiskolázási terve (21,0%) nehezíti. Mintánkba mindössze két olyan pedagógus került, akik szakmai fejlődésüknek nem látják akadályát, tanulás iránti elkötelezettségük azonban nincs. Életkorukra és diplomáik számára figyelemmel, sem tanfolyami, sem másoddiplomás képzési tervekkel nem rendelkeznek.

Mintánkban, az akadályozó tényezőként említik még a támogató környezet, a lehetőségekre vonatkozó tájékoztatás hiányát és az alacsony motivációs szintet is. Ez utóbbinak az 5,2%-os aránya a minta átlagában húsznál több pályán eltöltött évet és 10–15 továbbképzési résztvételt takar.

4. ábra: A szakmai fejlődés akadályai (N=293)



Vizsgálatunk rámutatott arra, hogy azok a pedagógusok említettek több akadályt szakmai fejlődésük útjában, akik a munkahelyi környezetükkel kevésbé elégedettek ($\chi^2(24)=53,78$; $p<0,000$ és $\chi^2(24)=53,40$; $p=0,001$). A felsorolt akadályok száma az előmeneteli rendszertől és az anyagi feltételek elfogadásától független, ugyanakkor a szakmai jövőképet közvetlenül befolyásoló tényezők, mint a munkahelyi környezet vagy az előmenetel lehetőségei határozott összefüggést mutatnak az intézményi továbbképzési tervek elfogadásának mértékével (5. táblázat).

5. táblázat: A szakmai jövőképet közvetlenül befolyásoló tényezők és az intézményi továbbképzési tervekkel való azonosulás mértéke (N=295)

	elégedettség a munkahely személyi feltételeivel	elégedettség az előmeneteli rendszerrel	elégedettség a munkahely tárgyi feltételeivel	elégedettség az anyagi kondíciókkal
elégedettség az intézményi továbbképzési tervekkel	$\chi^2(16)=46,76$ $p<0,000$	$\chi^2(16)=36,64$ $p=0,002$	$\chi^2(16)=52,37$ $p<0,000$	$\chi^2(16)=26,94$ $p=0,042$

A tanulási igényeknek, a szakmai kihívásokkal és a munkahelyi közérzettel való összefüggéseit analizálva megállapítható, hogy akinek közelebbi terveiben szerepel a tanulás (162 fő), azok átlagosan 2,7 típusú, érdeklődésükre számot tartó képzést említettek, *de negyed részük (44 fő) határozottan elutasítja az újabb diplomát adó képzéseket*. Ennek hátterét az általuk említett *szakmai fejlődési akadályok száma és a tanulási aspirációk (képzések iránti érdeklődés) között* ($\chi^2(48)=102,37$; $p<0,000$) húzóó jelentős összefüggés világítja meg, amiből következik, hogy a tanulni szándékozók számára akadályt (családi és munkahelyi) kell leküzdeniük, ezért inkább rövid időtartamú képzéseket választanak.

Adataink igazolták (H2) az előmeneteli rendszerrel való elégedettség és a továbbtanulás érdekében tervezett erőfeszítések szignifikáns ($\chi^2(16)=50,59$; $p<0,000$) kapcsolatát, amiből a pálya megtartásának szándékára következtethetünk. Mintánk – korlátozott elemszáma és speciális (felsőoktatási intézményhez kötődő) volta miatt – ennek általánosítását nem teszi lehetővé, azt azonban alátámasztja, hogy a pedagógusok tanulási aktivitásában a tanúsítvány szerepe markánsabb, mint a tartalomé. Belátható, hogy a munkahelyi környezettel való elégedettség szerepet játszik ugyan a pedagógusok továbbtanulási terveinek alakulásában ($\chi^2(32)=47,25$; $p=0,040$), de az előmeneteli rendszer kínálta karrierépítési lehetőségek erőteljesebben hatnak ($\chi^2(32)=35,91$; $p=0,029$). A továbbképzési célok szoros kapcsolatát a szakmai környezetnek csak a humán oldalával tudtuk kimutatni ($\chi^2(32)=47,25$; $p=0,040$), ami pedig arra utal, hogy az intézmények infrastrukturális szintjéből csak ritkán következik további ismeretszerzési igény a pedagógusok oldaláról.

Preferált képzési irányok és tartalmak

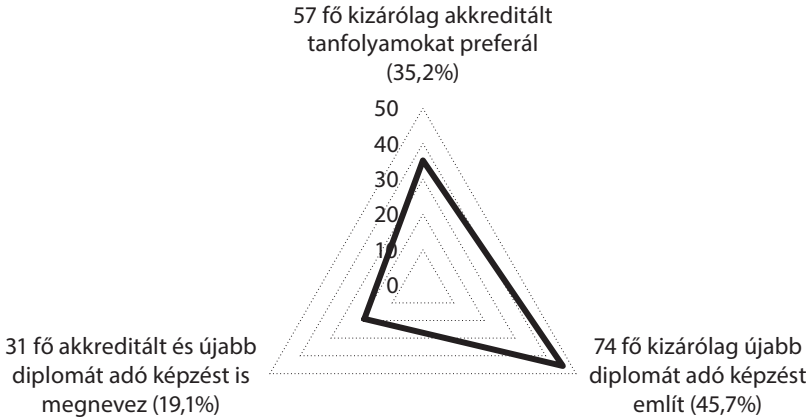
Kutatásunkkal a képzési/önképzési tartalmakra irányuló pedagógusi tervekről is pontosabb képet kívántunk kapni, ezért válaszadóink tanfolyami tartalmi preferenciáiról is érdeklődtünk.

Az eredményekből kiderül, hogy a mintánkba került pedagógusoknak *majdnem fele (133 fő; 45,1%) nem rendelkezik elképzeléssel* arról, hogy a közeljövőben milyen képzési formában szeretne tanulni. A tanulási tervekkel rendelkező 162 pedagógustól összesen 202 választ kaptunk, ami ($\bar{x}=1,3$ elképzeléssel; $s=0,8$; $v=0,6$ mellett) nem tekinthető jellemzőnek. A válaszok az akkreditált tanfolyamok (39,6%) és a szakvizgát adó képzések (37,1%) irányába tolódnak. A másoddiplomát adó képzések (15,8%) a harmadik, míg a doktori képzések (7,4%) a negyedik helyre kerültek a rangsorban.

A korábbi képzési tapasztalatok és jövőbeni tanulási tervek összefüggés-vizsgálatában a képzésekkel kapcsolatos információkhoz való hozzáférés a befejezett képzések számával ($\chi^2(16)=47,93$; $p<0,000$) éppúgy összefügg, mint a jövőbeni (ön)képzési tervek ($\chi^2(32)=50,19$; $p=0,021$) sokrétűségével. Ugyanakkor sem a képzések szervezettségének, sem minőségének nem tudunk hatását kimutatni a befejezett vagy jövőbeni tanulási aktivitásra. A jelenség oki hátterében a résztvevők véleményeinek lassú terjedése, a képzések minőségbiztosítási hiányosságai, illetőleg a pedagógusok továbbképzésének munkáltatói alulfinanszírozottságát véljük meghúzódni. Miután az előmeneteli rendszerrel való azonosulás mértéke, mint ezt fentebb már érintettük, erősen fokozza a tanulási aktivitást, az egyén érdeke, hogy a garantáltan megtérülő lehetőségekbe fektessen anyagi erőket. E lehetőségek pedig az újabb diplomát adó képzésekhez (másoddiploma, szakvizsga, doktori képzés), a felsőoktatás irányába tolják el az érdeklődést.

A mintába került tanulni vágyók (N=162) preferenciáit az 5. ábrán szemléltetjük, mely szerint a határozott tanulási céllal rendelkezőknek majdnem fele (45,7%) kizárólag az újabb diploma megszerzésére, harmada (35,2%) pedig kizárólag akkreditált tanfolyamok érdekében fejt ki tanulási aktivitását. A mindkét típusú képzések iránt elkötelezettek halmaza a tanulásra hajlandó csoportnak csupán az ötödét (19,1%) teszi ki.

5. ábra: A tanulni szándékozó pedagógusok irányultsága a választott képzési típusok szerint (N= 162)



Az újabb diplomát adó képzések iránti láthatóan intenzívebb érdeklődés magyarázata az előmeneteli rendszerben keresendő. Ki kell emelni viszont, hogy a megkérdezettek csupán közepes mértékben elégedettek – ötfokú skálán – az újabb diploma megszerzésének jelenlegi lehetőségeivel ($\bar{x}=3,4$; $s=1,1$; $v=0,3$), illetve megszerzésének feltételeivel ($\bar{x}=3,3$; $s=1,0$; $v=0,3$), és mindkét paraméter erősen változékonnyal karakterizál. Bár a két jellemző megítélése egyénekenként változó, de mindegyiknél kimutatható ($\chi^2(16)=30,02$; $p=0,018$) ($\chi^2(16)=30,00$; $p=0,018$), hogy a pályán eltöltött idő mértéke befolyásolja az elégedettséget. Ennek kézenfekvő magyarázata lehet a nyelvvizsga-kötelezettségből fakadó személyes hiányosság, de adataink ezt csak részben támasztják alá. A nyelvvizsgák száma az életkorral ($\chi^2(12)=85,33$; $p<0,000$) összefügg ugyan, de a pályán eltöltött idővel nem ($\chi^2(12)=5,62$; $p=0,934$). Adatgyűjtésünk viszont a megkérdezettek szaktárgyaira nem tért ki, ezért az életvitelszerűen nyelvet tanító pedagógusok csoportjának elkülönítésére nem volt módunk.

Kérdésünkre, hogy a milyen szakmai tartalommal bíró képzések vonzzák a pedagógusokat, a 6. táblázat szolgál adatokkal. Elgondolkodtató tény, hogy 133 fő még nem döntötte el, milyen típusú képzésben venne részt, ugyanakkor csupán 4 fő volt, aki egyetlen területet sem jelölt, amiben szívesen képezné magát.

A válaszokból megtudtuk, hogy mintánk tagjai a korszerű oktatási módszerek, az idegen nyelvek, a pedagógiai, pszichológiai ismeretek, a digitális tábla-használat, valamint a hatékony tanulásszervezés iránt mutatnak elsősorban érdeklődést. Az „egyéb” választásra nyílt kérdéssel kérdeztünk, ami felfedte, hogy gyógypedagógiai, pszichológiai, újabb tanári, illetve nem tanári szakkal kapcsolatos kurzusok iránt érdeklődnek a válaszadók; illetve szívesen vennének részt holisztikus szemlélettel, diagnosztikával, meditációval, jogával kapcsolatos képzéseken.

6. táblázat: Az érdeklődésre számot tartó képzések tartalma népszerűségük sorrendjében

Képzési tartalom/szakirány	fő	% (N=291)
korszerű oktatási módszerek	126	43,3
idegen nyelv	102	35,1
pedagógiai, pszichológiai ismeretek	99	34,0
digitális tábla-használat	88	30,2
hatékony tanulásszervezés	86	29,6
portfólió-készítés	54	18,6
tudományos publikáció	45	15,5
pályázatírás	43	14,8
prezentációkészítés	27	9,3
egyéb	17	5,8

Annak megállapításához, hogy a pedagógusok által jelzett *képzési tartalmak* mögött milyen háttértényezők húzódnak meg, elvégeztük a figyelembe vehető elemek függetlenség-vizsgálatát. Ennek eredményei szerint a *felsőoktatási tanulási terveket az egyén fejlődési lehetőségei (vagy akadályai) erőteljesebben alakítják, mint az előmeneteli rendszer vagy az anyagi kondíciók.* (7. táblázat)

7. táblázat: A preferált képzési tartalmak által reprezentált tényezők (N=295)

	a szakmai fejlődés nehézségeinek száma	elégedettség az előmeneteli rendszerrel	elégedettség a pálya erkölcsi megbecsülésével	elégedettség az anyagi kondíciókkal
preferált képzési tartalmak száma	$\chi^2(48)=102,37$ p<0,000	$\chi^2(32)=35,91$ p=0,029	$\chi^2(32)=47,25$ p=0,040	$\chi^2(32)=25,44$ p=0,788

Hipotézisünket (H3), mi szerint a *preferált képzési tartalmak erőteljesebben reprezentálják az intézményi érdeket, mint az egyéni szakmai nehézségek leküzdésének szükségét, a korábbi képzési tapasztalatokat vagy a pálya, illetve a munkahelyi környezet közvetlen effektusait, adataink nem támasztják alá.* Hovatovább, a képzési tartalmak preferenciái a továbbképzések szervezetszervezéséről és minőségéről ($\chi^2(32)=32,92$; p=0,422 és $\chi^2(32)=18,64$; p=0,971) szerzett pedagógusi tapasztalatoktól függetlenek.

Tény viszont, hogy az előmeneteli rendszer jelentette anyagi gyarapodás esélye növeli a pedagógusok érdeklődését a felsőoktatási képzések iránt, de ez a figyelem – bizonyítottan – a rövid idejű (2–4 féléves) képzésekre irányul.

Összegzés

Vizsgálatunkkal a pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők feltárására vállalkoztunk, mert úgy ítéltük meg, hogy a tanulási aktivitás összefügg a karriertervekkel, a pálya hosszú távú művelésének céljaival.

Három hipotézist állítottunk fel a pedagógusok *szakmai környezete, karrierépítési lehetőségeik és (ön)képzési tervei* köréből, és elemzésünket is e tényezők, illetve ezek egyes

faktorainak összefüggéseire koncentráltuk. Hipotéziseinket nem sikerült maradéktalanul igazolni, mert adataink néhány esetben ellentmondó információkra világítottak rá.

Feltételeztük például, hogy a munkahelyi környezettel való pedagógusi elégedettség összefügg az életkorral és maga után vonja a pálya presztízsének pozitív látásmódját is. A vizsgálat cáfolta, hogy a pályán hosszabb időt eltöltött pedagógusok elégedettebbek munkahelyi feltételeikkel, a pálya presztízsének pozitívabb megítélése viszont nem a munkahelyi közeggel való elégedettségtől, hanem a minősítő rendszer konzekvenciáitól függ.

A továbbképzési aspirációk alakulásában a munkahelyi környezet hatását igazolhatónak tartottuk, de a karrierépítés lehetőségeit ennél fokozottabbnak hittük. Adataink megerősítik, hogy a munkahelyi környezettel való elégedettség valóban szerepet játszik a továbbképzések vállalásában, de a minősítő rendszer kínálta karrierépítési lehetőségek erőteljesebben hatnak, a pedagógusok tanulási aktivitásában pedig a tanúsítvány szerepe markánsabb, mint a tartalomé. Megállapításunk egybevág Sági (2015) gondolatával: „...a pedagógusok egy, korábban is magas szaktudással rendelkező, aktív csoportja az új feltételeknek megfelelő további (speciális) képzettséget szerzett az életpálya-modell bevezetésének első évében, a többiek viszont továbbra sem mutatnak aktivitást” (90).

Nem tudtuk bizonyítani, hogy a tanulási tervekben erősebben jelenik meg az intézményi érdek, mint a szakmai nehézségek szempontja, mert a preferált képzési tartalmak között a módszertani, pedagógiai, illetve a pszichológiai témák előkelő helyre kerültek. A felsőoktatási képzések népszerűsége pedig elsősorban a rövid, 2–4 féléves időtartamú stúdiumokra irányul.

Vizsgálatunk adatai az együttműködő két intézmény számára hasznos információkkal szolgáltak a jövőbeni képzési tartalmak bővítéséhez, azok célcsoportjainak kiválasztásához és további kutatási irányok meghatározásához.

IRODALOM

- CHRAPPÁN, M. (2012) Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai, O. & Veroszta, Zs. (eds) *Friszdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. pp. 231–265.
- FALUS, I. (2001) Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2, pp. 21–28.
- HANÁK, ZS. (2012) A pedagógus családdal végzett munkájának szerepe a romák társadalmi integrációjában. *Társadalmi Együttélés*, 3,, pp. 1–10.
- HERCZ, M. (2005) Pedagógusok szakember – és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*, 2, pp. 153–184.
- Központi Statisztikai Hivatal (2015) Területi atlasz. https://www.ksh.hu/teruleti_atlasz (Letöltve: 2015.12.18.)
- MIHÁLY, I. (2010) Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*, 1, pp. 105–110.
- N. TÓTH, Á. (2014) Méréföldkövek a pedagógussá válás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 1, pp. 25–48.
- SÁGI, M. (2015) Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 1, pp. 83–97.
- SZABÓ, É. & LŐRINCZI, J. (1998) Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 3, pp. 211–229.
- SZEBEDY, T. (2005) A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak. *Új Pedagógiai Szemle*, július- augusztus, pp. 18–32.

Művészeti témájú bölcsész hallgatói dolgozatok a debreceni egyetemen 1914–1949

Pályamunkák, tanári szakdolgozatok és doktori értekezések

Az egyetemi oktatók tevékenységének egyik legkönnyebben vizsgálható mutatója bármely korszakban a vezetésükkel készült írásbeli dolgozatok száma, tárgya és eredménye, ezért kutatást¹ végeztünk a Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár Bölcsészettudományi és Természettudományi Könyvtárának Kézirattárában. Eredményeinket ebben a tanulmányban foglaltuk össze. Megállapításainkat az összes 1914–1949 közötti hallgatók által készített bölcsészkarai dolgozat figyelembevételével tettük. A kézirattári dolgozatok alapadatait összefoglaló kötetből² azonban már nem minden munka lelhető fel itt e gyűjteményben, ezért munkánk alapvetően két részből állt. Egyrészt mivel a jelenleg itt már nem kézbe vehető dolgozatokat elolvasni nem állt módunkban, így csak azok rendelkezésre álló adataival – cím, szerző, bíráló neve (ha ismert), érdemjegy, benyújtás dátuma – tudtunk dolgozni. Másrészt az irattárban megtalálható dolgozatokat alaposan tanulmányoztuk, a róluk készült és (még) meglévő tanári értékeléseket elolvastuk, elemeztük.³

Az alábbi táblában bemutatjuk, hogy a művészeti témájú bölcsészkarai hallgatói dolgozatok milyen műfajban, tárgyban és számban készültek 1914 és 1949 között.

¹ A tanulmány a szerző *A debreceni egyetem bölcsészkarán oktató tanárok művészeti, művészetelméleti és művészetpártolói tevékenysége 1914–1949* című, készülő doktori értekezésének egyik fejezete.

² Módos László (1955, szerk.) *A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem könyvtárának évkönyve 1954. 2. rész. Kézirat – A Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karához benyújtott pályamunkák, tanári szakdolgozatok és doktori értekezések bibliográfiája 1914–1950. DE ENK BTK és TTK Kézirattára.*

³ A kézirattárban már nem fellelhető doktori disszertációk a Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár törzsgyűjteményében megtalálhatóak.

► *Educatio* 2016/3. Tamusné Molnár Viktória: *Művészeti témájú bölcsész hallgatói dolgozatok a debreceni egyetemen 1914–1949*, 434–443. pp.

1. táblázat: A debreceni tudományegyetem bölcsészettudományi karán készült összes művészeti témájú hallgatói dolgozat műfajonként és tantárgyanként 1914–1949

Tantárgy	Dolgozat típusa			
	Pályamunkák	Tanári szakdolgozatok	Doktori értekezések	Összesen
Magyar irodalom	2	7	5	14
Francia nyelv és irodalom	1	12	4	17
Latin nyelv és irodalom	0	4	1	5
Olasz nyelv és irodalom	0	1	1	2
Német nyelv és irodalom	0	0	1	1
Filozófia	0	0	2	2
Művészettörténet	0	4	1	5
Összesen	3	28	15	46

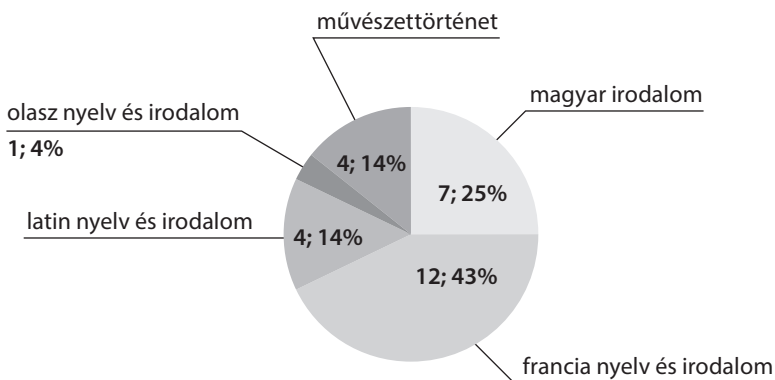
Forrás: KLTE évkönyve, 1955. 1–168., Szerk. Tamusné Molnár, 2015.

Az összes (46) 1914–1949 közötti művészeti tartalmú bölcsész dolgozathoz tehát 3 pályamunka, 28 tanári szakdolgozat és 15 doktori értekezés. 6 szakdolgozathoz készült hasonló vagy ugyanabban a témában és címmel értekezés, ebből 3 db legelső formája pályamunka volt. Mindezekből 31 dolgozat lelhető fel a DE ENK BTK és TTK Kézirattárában, melyekből 27 szakdolgozat és 4 értekezés, pályamunka nincsen.

Kutatásunk során szerettünk volna választ kapni arra a kérdésre, hogy milyen szempontok alapján, hogyan folyt a dolgozatírás folyamata az akkori oktatásban, milyen rutinnal rendelkeztek ebben a hallgatók, mennyire számíthattak segítségre tanáraiktól, tükrözi-e témaválasztásuk az egyetemen hallgatott kurzusok kedvelt vagy kevésbé népszerű tartalmát. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy találunk-e összefüggést a művészeti tartalmakat közvetítő tanárok által kínált dolgozati témák és oktatási gyakorlatuk között vagyis, hogy a művészeti-esztétikai kurzusokat tartó oktatóknál megjelennek-e ilyen címek, illetve hogy náluk írják-e leggyakrabban ilyen témákban dolgozatot a hallgatók. Vizsgáltuk az értékelési szempontokat, valamint, hogy mi alapján minősítették a dolgozatokat bírálóik.

A legtöbb művészeti témájú dolgozat francia nyelvből (37%) és magyar irodalomból (31%) készült, jóval kevesebb latin nyelvből és művészettörténetből (10-10%), kettő-kettő olasz nyelvből és filozófiából (5-5%), valamint egy darab német nyelvből (2%). Ez az arány igazolja eddigi kutatási eredményeinket, miszerint a bölcsészkar tanárai közül leginkább Hankiss János és Pap Károly professzorok egyetemi oktatási tevékenységében jelentek meg művészeti tartalmak, ezért nagy valószínűséggel ők adták meg legtöbb ilyen jellegű dolgozati témát. A benyújtott írások legnagyobb mennyiségben tanári szakdolgozatok (61%), valamint doktori értekezések (34%), s ehhez képest elenyésző a pályamunkák száma (0,7%). A dolgozatok műfaji megoszlása leginkább azt tükrözi, hogy a hallgatók tanulmányaiban a tanárra váláshoz kötelező teljesítmény volt a szakdolgozat eredményes megírása, míg doktorálni nem, így jóval kevesebben írtak értekezést; legkevesebben pedig pályamunka megírására vállalkoztak, hiszen a kiírt pályatételek címei csak kevés hallgatóhoz álltak közel.

1. ábra: A debreceni tudományegyetem bölcsészettudományi karán készült művészeti témájú tanári szakdolgozatok 1914–1949



Forrás: KLTE évkönyve, 1955. 1–168., Szerk. Tamusné Molnár, 2015.

Magyar irodalomból tanári szakdolgozatot hetet írtak, bíráló tanár minden esetben Pap Károly.

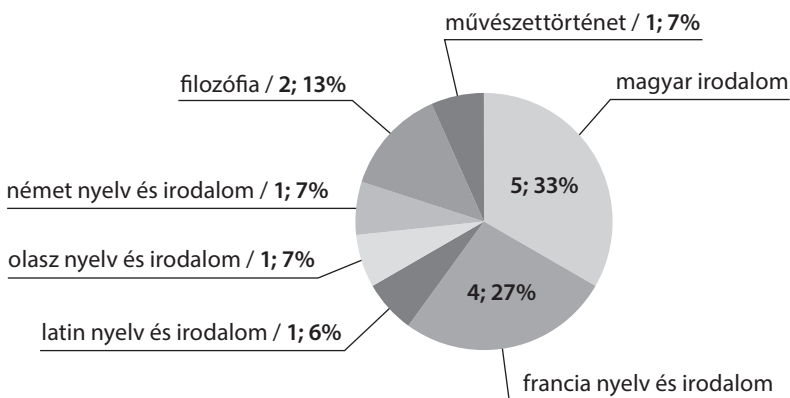
Francia nyelv és irodalom tantárgyból 12 db tanári szakdolgozat nyomára bukkanunk. Értékelő minden esetben Hankiss János volt.

Latin nyelv és irodalomból 4 db tanári szakdolgozat készült, ebből kettőt Láng Nándor, egyet Darkó Jenő és szintén egyet Bessenyei Lajos minősített.

Egy tanárjelölt írt olasz nyelv és irodalom szakdolgozatot Gaetano Trombatore bírálatával és egy másik, már végzett tanár doktori dolgozatot. Neve Wallisch Oszkár, ő később olasz nyelvi lektor lett az egyetemen és aktív, sok esetben művészeti, művészettörténeti témájú előadója a Debreceni Nyári Egyetem kurzusainak.

Művészettörténet tárgyból 4 hallgató készített tanári szakdolgozatot, ebből hárman Láng Nándor, egy fő pedig Járdányi-Paulovics István értékelésével.

2. ábra: A debreceni tudományegyetem bölcsészettudományi karán készült művészeti témájú doktori értekezések 1914–1949



Forrás: KLTE évkönyve, 1955. 1-168., Szerk. Tamusné Molnár, 2015.

Magyar irodalomból doktori értekezés 5 db készült – bíráló nincs feltüntetve. A pályamunkákból továbbfejlesztett 2 db szakdolgozat végleges formáját értekezésként nyerte el.

Francia nyelv és irodalom tantárgyból 4 db doktori értekezés (konzulens nincs feltüntetve) készült. 3 db szakdolgozatból született doktori értekezés, illetve 1 db szakdolgozat szerzője az a hallgató, aki francia nyelv és irodalom pályamunkáját előbb szakdolgozattá, majd doktori értekezéssé dolgozta tovább, és témája, illetve címe mindhárom esetben ugyanaz maradt, legfeljebb az írás nyelve változott (a pályamunka és a doktori értekezés magyar, míg a szakdolgozat francia nyelvű).

A latin nyelv és irodalom tárgy érdekessége, hogy a Darkó-jelölt hallgató Szabó Magda,⁴ később neves és sokat fordított írónő tanári szakdolgozatát doktori értekezésként is megvédte. Rajta kívül senki nem doktorált művészeti témával ebben a tárgykörben.

1 fő – Szentpéteri Kun Béla jogászprofesszor lánya, Szentpéteri Kun Ágota – doktorált művészettörténetből. Német nyelv és irodalom tárgyban 1 fő doktorált művészeti témájú értekezéssel. Végül filozófiából 2 fő írt művészetelméleti doktori értekezést.

A dolgozatok megoszlása téma szerint

Tematikai egységeket állítottunk fel a dolgozatok között a tantárgyaktól függetlenül a témák hasonlósága alapján.⁵ Ezek a következők:

- színház- és filmművészet (össz. 20 db, vizsgált 13);
- művelődés- és művészettörténeti korszakok, stílusok és műalkotások (össz. 14 db, vizsgált 9);
- ókori gondolkodók és a művészetek, ókor és szépség kapcsolata (össz. 5 db, vizsgált 4);
- művészek és művészeti ágak sajátosságai, művészetelmélet, esztétika (össz. 7 db, vizsgált 5).

Megvizsgáltuk és elemezni próbáltuk a kéziratárban még fellelhető 31 dolgozatot a cím, a szerző, a bíráló, az érdemjegy, a benyújtás dátuma, valamint a tartalom szerint. Egyes dolgozatokban találtunk tartalomjegyzéket, eredetiségi nyilatkozatot, alapvizsgálat ismertetőt és bírálatot is, másokban csupán magát a dolgozatot, így jellemzésük nem lehetett egyformán részletes. Azoknál a dolgozatoknál, melyeknél értékelést is találtunk, meg tudtuk állapítani a minősítő tanár által feltehetően alkalmazott értékelési szempontokat, illetve mivel ezek hivatalosan még nem léteztek abban az időben, látni lehet, milyen elengedhetetlen kívánalmaknak feleltették meg az írásokat, mielőtt valakit tanári képesítéssel ruháztak fel. Ezek lehetnek az anyaggyűjtés eredményessége, a feldolgozás stádiuma – leírás és elemzés aránya, nyelvtudás és alkalmazása: nyelvhelyesség-helyesírás, szerkezeti felépítés – kutatási anyag elrendezése, statisztikai közlések, szakirodalom-forráshasználat és feltüntetése – hivatkozások, idézetek, stílus minősége. A megírt bírálatok szövege ezen csomópontok mellett halad. Az értékelő által adott érdemjegyek

⁴ Szabó Magda szellemiségében egész életében hű maradt szeretett szülő- és iskolavárosához, Debrecenhez. Itt töltött életének és iskolás éveinek emlékeit számos művében megörökítette. Irodalmi közéleti indulása is e városhoz köthető, mivel 1937-ben Oláh Gábor író mutatta be a Csokonai Körben az új debreceni költők között az akkor pályakezdő irodalmárt. (Bakó, 1986, 347.)

⁵ Külön-külön számoltuk az azonos szerzőjű és azonos vagy hasonló című és témájú, egymásból továbbfejlesztett munkákat (pl. pályamunka → szakdolgozat → doktori értekezés).

is igen változatosak: a legtöbb általunk vizsgált dolgozatot Hankiss János, illetve Pap Károly minősítette, de Hankiss több esetben adott gyenge vagy egy alkalommal elégtelen osztályzatot, mint kollégája, igaz, idegen nyelven mindig sokkal nagyobb kihívást jelent írásművet készíteni, mint anyanyelven – esetünkben a francia nyelvűek a leggyengébb dolgozatok, és főleg nyelvtudás- és alkalmazásbeli hiányosságokat vagy durva hibákat kifogásol bennük. Tipikus hibaként pedig a gyűjtött anyag nem kellő mértékű feldolgozását vagy elemzését, illetve a kutatómunka során megvalósuló kismértékű önállóságát említhetjük.

A bölcsész dolgozatok összesített eredményei

A bíráló tanárok csak a szakdolgozatok esetében tekinthetők biztos adatnak, hiszen a pályamunkák és a doktori értekezések témakiírói nincsenek feltüntetve. Szembeötlő tény – ahogy már jeleztük is –, hogy a legtöbb művészeti-esztétikai témájú szakdolgozatot Hankiss János professzor értékelte, őt követi Pap Károly. A többi egyetemi tanár – Láng Nándor, Darkó Jenő, Járdányi-Paulovics István és Gaetano Trombatore – csak néhány vagy egyetlen tanárjelöltet vezettek a művészetek berkeibe a diplomaszerezés folyamatában. Ez azt a tényt sugallja, hogy bár jóval többen oktattak művészeti-esztétikai stúdiókat, talán ők azok, akik leginkább be tudták vagy be kívánták építeni tudományos szakterületükbe, a tanárjelöltek oktatásába ezeket a tartalmakat.

A vizsgált időszakban összesen 3403 bölcsész dolgozat született, ebből 143 pályamű,⁶ 2750 tanári szakdolgozat és 510 doktori értekezés. Mindebből 46 művészeti témájú, ez mindössze 1%. A statisztikai számadatok mutatják, hogy bármennyire is fontos területet jelentett megítélésünk szerint az 1914–1949 között működő bölcsészkarai oktatók tudományos és személyes érdeklődésből fakadó művészeti-esztétikai tevékenysége, a bölcsészkar egész működését tekintve ez mennyiségileg elenyésző, s igazán csak néhány ember esetében jelentett ez a ráhatás tartós, avagy végleges befolyást az egyetemi tanulmányok idején.⁷ A diploma megszerzése után, életre szóló egyetemi művészeti hatás csak néhány tanárjelölt esetében mutatható ki, hiszen „követéses vizsgálat” ebből a szempontból köztük tudomásunk szerint nem készült.

2. táblázat: A debreceni tudományegyetem bölcsészettudományi karának hallgatói által készített összes dolgozat 1914–1949

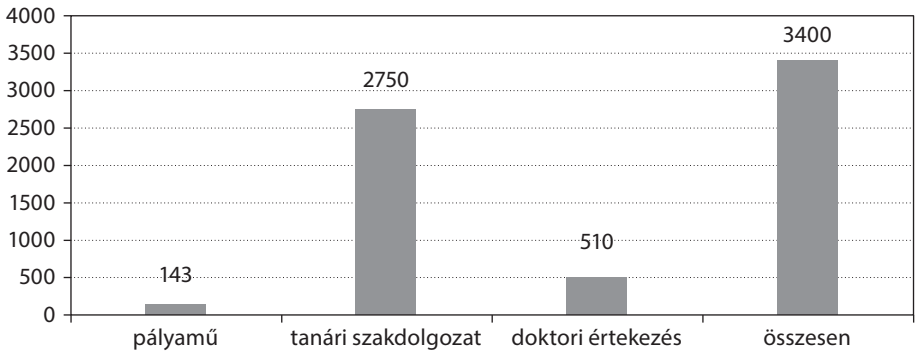
Év	A dolgozat típusa			
	Pályamű	Tanári szakdolgozat	Doktori értekezés	Összesen
1914-1950	143	2750	510	3403

⁶ A pályaművek száma nem egyezik meg a Mudrák József által közölt adattal. Mi az elsődleges forrásként használt egyetemi évkönyvben közölt dolgozatok megszámlálásával jutottunk ehhez az adathoz. Ld. KLTE évkönyve, 1955, 1–168.

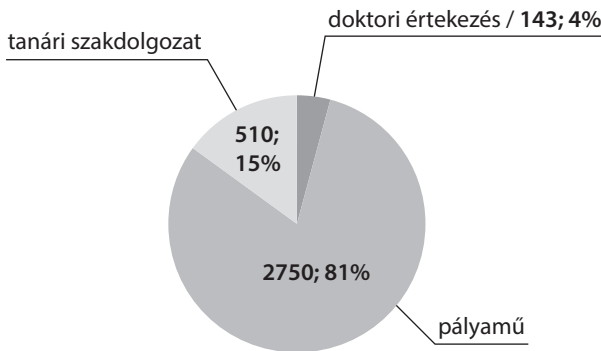
⁷ A korabeli bölcsészettudományi kar fő feladata a tudós-utánpótlás mellett a középiskolai tanárképzés volt. Az egyetemi tanszabadság akkori elve anarchikus viszonyokat okozott, a Tanárképzőintézet szigorú rendje inkább a tanítási gyakorlat felé orientált. Ezekben a művészettörténet és az esztétika igen periférikus szerephez jutott. (Dr. Mudrák József szíves közlése alapján.)

Forrás: KLTE évkönyve, 1955, 1–168., Szerk. Tamusné Molnár, 2015.

A diagram szintén a táblázatban foglalt értékeket mutatja jól érzékeltetve, hogy az összes dolgozat számának mekkora részét teszik ki az egyes műfajokban készült pályaművek, tanári szakdolgozatok és doktori értekezések.



1. ábra: A debreceni tudományegyetem bölcsészettudományi karán készült összes hallgatói dolgozat műfajonként 1914–1949



Forrás: KLTE évkönyve, 1955, 1–168., Szerk. Tamusné Molnár, 2015.

Az ábrán jól látható a három műfajban írt dolgozatok százalékos megoszlása: a 2750 tanári szakdolgozat teszi ki az összes bölcsész dolgozat többségét, 81%-át, a doktori értekezések 510 darabja az összes dolgozat számának 15%-át, míg a 143 pályamű 4%-ot jelent.

Következtetések

A vizsgált bölcsészdolgozatokat igyekeztünk numerikusan és tartalmilag is, általunk választott szempontok szerint sorra venni, csoportosítani, elemezni, hogy kiderítsük: a professzorok, oktatók témaválasztásai és/vagy a hallgatók témaválasztásai tükrözik-e a tanárok által közvetített művészeti-esztétikai tartalmakat. A vizsgálat szempontjai a dolgozatok műfajai, értékelői, a témaválasztás, az értékelési szempontok és a dolgozatok érdemjegyei

voltak. Ennek érdekében bemutattuk mennyi és milyen műfajú bölcész dolgozat született művészeti-esztétikai témákban a debreceni hallgatók tollából 1914–1949 között. Mindezt azért tartottuk fontosnak, mert meggyőződésünk, hogy a tanárok fő kutatási területei, oktatót tárgyai és megjelent tudományos vagy ismeretterjesztő írásai hatással vannak tanítványaik témaválasztására, érdeklődési körére. Előfordult, hogy egy sikeres pályamunkából publikáció is lett. Kimutattuk, hogy műfaj szerint tanári szakdolgozathoz, tantárgy szerint francia nyelv és irodalomból, Hankiss János professzor bírálataival született a legtöbb írás, őt követte Pap Károly, a magyar irodalomtörténet professzora.

A vizsgált korszakban nem beszélhetünk a mai értelemben vett témavezetőről. A tanárjelöltek a szakuk professzorától kértek és kaptak címet, témajavaslatot, de ezzel ki is merült a professzor és a hallgató együttműködése. A szakdolgozat célja akkoriban ugyanis az volt, hogy megmutassa, mennyire képes a hallgató önálló kutatásra, irodalom-feltárássra, irodalom-feldolgozásra, a talált anyag rendszerezésére, csoportosítására és esetlegesen az értékelésére. A tanítványok nem zaklatták témaadóikat félkész munkáikkal, nem is illett a méltóságos professzor urakat ezzel zavarni. Aki ilyet tett volna, arról jogosan gondolhatta volna a professzora, hogy alkalmatlan a tanári és a kutatói pályára, mivel nem képes önállóan megbirkózni a választott témával.⁸

A bírálók – akik legtöbb esetben a téma ajánlói voltak – csak végső megfogalmazásuk állapotában találkoztak először a jelöltjeik dolgozatával, akkor értékelték őket. Így valóban a diákok művét véleményezték. Akik nem voltak képesek eleget tenni ennek a feladatnak, bértollnokokkal íratták meg a szakdolgozatukat, sőt doktori értekezéseiket is.⁹ Előre meghatározott értékelési szempontok nem voltak. Ez mélyen sértette volna a professzorok tekintélyét, úgy érezték volna, csorbul az egyetemi tanári szabadságuk, autonómiájuk. Az elbírálás ezért igen szubjektív volt. Pár mondattól fél-egész oldalig terjedt a géppel vagy kézzel írt szöveg.

A kiírásra kerülő pályatételek¹⁰ többnyire a professzorok egyéni érdeklődését, ízlését tükrözték, sok esetben az is mutatja ezt, hogy éveken át ismétlődtek ugyanazok a pályatételek, vagyis a diákok nem érezték magukat megszólítva a professzor témái által, annyira idegenek voltak tőlük a kiírt címek. A sikeresen kifejtett pályamunkákat általában szakdolgozatként is elfogadták. A szakdolgozati témák köre ugyancsak professzoronként változó volt. Általában ezek nem apróbb részlettémák kidolgozásai voltak, hanem nagyobb, átfogó témák kifejtései. Pap Károly pl. sokszor teljes írói életműveket tárgyalatott a jelöltjeivel.¹¹ Volt egy-két íratlan szabály, amelyet illetet betartani, bár olykor ezeket is áthágták.¹² A tanári szakdolgozat nem volt fajsúlyos munka, nem kellett "megvédeni" a szó mai értelmében, a mai gyakorlat szerint. Megírni és benyújtani kellett, majd tudomásul venni az értékelését. A szakdolgozat is és a doktori dolgozat is sokkal inkább "beugró"-jellegű volt, a jelentőségük nem volt nagy a szóbeli megmérettetéshez képest. A dolgo-

⁸ Dr. Vincze Tamás szíves közlése alapján.

⁹ Ezt támasztják alá Zibolen Endre szavai Vincze Tamás disszertációjában. (Vincze, 2011, 100.)

¹⁰ 1915–1949. Ld. Mudrák, 2005, 41–56.

¹¹ Ld. Kiss László (1930) Molnár Ferenc; Bagdi Imre (1932) Ady Endre; Fazekas József (1932) Reményik Sándor élete és költészete; Gaál Endre (1932) Benedek Elek élete és irodalmi munkássága; Koller Gabriella (1932) Móra Ferenc.

¹² Pl. ilyen íratlan szabály volt, hogy élő személyről nem készül szakdolgozat. Debrecenben mégis megtörtént, hogy még Oláh Gábor író életében (1881–1942) szakdolgozat született róla ugyancsak Pap Károly témavezetésével. Ld. Nagy András (1932): Oláh Gábor élete és költészete.

zatos befogadó tanár személye sem volt kérdéses, mivel egyszemélyes tanszékek voltak sokáig, így nem volt választék: az adott szak professzoránál írtak tanári szakdolgozatos és az arra ambíciót érzők doktori értekezést.¹³

A doktorálás esetében nem volt olyan jelentősége az írásban benyújtott értekezésnek, mint manapság. Leginkább annyiban került szóba a dolgozat, hogy a szigorlat egyes kérdései kapcsolódhattak a dolgozat témájához. A szóbeli vizsgán azon volt a hangsúly, mit tud a jelölt a választott főtárgyból és a két melléktárgyból. A doktori értekezés benyújtása és kedvező elbírálása – az értékelést megkapták írásban a jelöltek – előfeltétele volt annak, hogy a jelölt megjelenhessen a jóval fajsúlyosabb doktori szigorlaton.

Kutatásunk során nem várt megállapításra tettünk szert: annak ellenére, hogy a kimondottan művészetelméleti-esztétikai kurzusokat a filozófia és a pedagógia tanszék professzorai tartották, műveikben és óráikon leginkább ők tárgyaltak ilyen jellegű tartalmakat, témavezetésük alatt alig született művészeti témájú dolgozat. Filozófiából két doktori értekezés látott napvilágot ezen a területen, pedagógia tárgyból viszont egyetlen dolgozat sem született, így számuk elenyésző a többi írás számához képest. Ennek lehet az oka, hogy a témákat ajánló professzorok „megmaradva a kaptafánál” a törzsanyag témaköreit szánták hallgatóiknak, nem vonták be a diplomaszerezés folyamatába személyes érdeklődésük tárgyát illetve, hogy az egyetem diáksága nem szívesen vállalkozott ezeknek a tartalmaknak a vizsgálatára, kutatására, hiszen ez a feladat komoly önállóságot kívánt tőlük minimális vagy inkább semmilyen professzori segédlettel.

IRODALOM

- AMBRUS I. (1929) *Az empire és a debreceni Nagytemplom*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- ANTAL I. (1929) *Les opérettes francaises représentées au XIX^e siècle à Vienne et en Hongrie* (A francia operettek a XIX. században, különös tekintettel a Bécsben és Magyarországon előadottakra). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- ASZTALOS S. (1942) *Az irodalom és a képzőművészet határkérdései. (Adalékok a stilisztikai szemléletesség kérdéséhez)*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- BAKÓ E. (1986) Irodalmi élet a két világ-háború között. In: Tokody Gyula (szerk.): *Debrecen története 4. kötet, 1919–1944*. DMVT, Debrecen. pp. 329–360.
- BALOGH E. (1938): *Le livret de l'opera romantique francais* (A francia romantikus librettók). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- BALOGH J. (1938) *Írók és művészek regényes életrajza századunk irodalmában*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- BELFY S. (1936) *Cicero és a művészet (A De signis alapján)*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- BERKOVITS J. (1933) *La vie intellectuelle de Debrecen et les inspirations francaises* (Debrecen szellemi élete és a francia ösztönzések). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- BERKOVITS J. (1934) *Debrecen szellemi élete és a francia ösztönzések*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (doktori értekezés)
- BERKY I. (1929) *Les opéras francais représentés à Vienne (1800–1870)* (A Bécsben bemutatott francia operák (1800–1870)). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)

¹³ Dr. Vincze Tamás szíves közlése alapján.

- BUDA A. (2001) Horváth János szakdolgozat-bírálatai. *Irodalomismeret*. No. 1. <http://www.c3.hu/~iris/>. Letöltés: 2015. szeptember 30.
- FELKER GY. (1939): *A római zene*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- HEGYI T. (1936) *A debreceni színház története 1867-ig*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- HOFFMANN A. (1933) *A szerzetesrendek magyar nyelvű iskoladrámái a XVIII. században*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- HERNÁDI (HEÉ) L. (1936) *Des pièces de théâtre françaises sur la scène de Debrecen à partir de 1880 jusqu'à 1935* (A debreceni színházi világot befolyásoló francia darabok 1880 és 1935 között). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- KÁDÁR T. (1937) *A magyar társadalom nevezetesebb típusai a színpadon*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- KÓNYA J. (1928) *Művelődéstörténeti vonatkozások ifjabb Plinius leveleiben*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- KOVÁCS E. (1936) *Berlioz et la littérature* (Berlioz és az irodalom). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- MÓDIS L. (1955, szerk.) *A Debreceni Kosuth Lajos Tudománygyűjtemény könyvtárának évkönyve 1954. 2. rész. Kézirat – A Debreceni Tudománygyűjtemény Bölcsészettudományi Karához benyújtott pályamunkák, tanári szakdolgozatok és doktori értekezések bibliográfiája 1914–1950*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen.
- MUDRÁK J. (2005) Pályatételek és pályamunkák a bölcsészettudományi karon. In: *Közlemények a Debreceni Tudománygyűjtemény történetéből. 2. kötet*. DE, Debrecen. pp. 41-56.
- PAPP B. (1940) *Le Mémoires de Berlioz* (Berlioz emlékirata). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- PUSZTAY R. (1931) *A női alak ábrázolásának problémái és fejlődése a görög szobrászatban*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- RÁCZ I. (1934) *Les relations entre Debrecen et la France de 1800 jusqu'à 1870* (Francia vonatkozások Debrecenben 1800-tól 1870-ig). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- RÁCZ I. (1934) *A debreceni Csokonai Kör története, a hazai irodalmi társaságok keretén belül*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- RÉPÁSY O. (1943) *Il teatro del Manzoni* (Manzoni színháza). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- SZABÓ E. (1929) *A barokk és a debreceni Szent Anna-templom*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- SZABÓ M. (1939) *De medicaminibus faciei apud Romanos usitatis* (A római szépségápolás). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- SZECSKŐ K. (1945) *A magyar irodalom filmművészeti kihatásai* (A magyar film múltja és jövője). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (doktori értekezés)
- SZÍJ R. (1987) *Mata János (1907–1944)*. A Debreceni Déri Múzeum Évkönyve 1986. A Debreceni Déri Múzeum Kiadványai LXV. DM, Debrecen. pp. 405–481.
- SZILÁGYI B. (1936) *Pièces de théâtre françaises sur la scène de Debrecen des origines jusqu'à 1880* (A Debrecenben bemutatott francia darabok a kezdetektől 1880-ig). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- SZILÁGYI B. (1938) *A debreceni színház története 1796–1880*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (doktori értekezés)
- SZITHA É. (1947) *A nyírbátori református templom 1947-ben*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)
- SZULYOVSKY K. J. (1943) *L'esthétique de Flaubert* (Flaubert esztétikája). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)

TIHANYI V. (1928) *Le drame français au théâtre hongrois de 1837 a 1847*. (Az 1837 és 1847 között magyar színházakban bemutatott francia drámák). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)

TÓTH E. (1933): *Nyirő József*. DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)

VÁNDOR (WEISZENSTEIN) F. (1935) *Le théâtre français en Hongrie de 1900 á 1930* (A francia színjátszás Magyarországon 1900 és 1930 között). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (szakdolgozat)

VINCZE T. (2011): *Karrierutak és iskola-teremtés a XX. század első felének magyar neveléstudományában*. (Mitrovics Gyula pályájának és szakmai műhelyének kvalifikációtörténeti nézőpontú bemutatása). DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskolája, Debrecen. (doktori (PhD) értekezés) Letöltés: 2015. március 15.

WALLISCH, O. (1931) *Il teatro italiano contemporaneo (dal 1850 ai giorni nostri)* (Az olasz kortárs színház 1850-től napjainkig). DE ENK BTK és TTK Kézirattára, Debrecen. (doktori értekezés)

Közösségi szolgálat vagy önkéntesség?

Bevezetés

A fiatalok társadalmi, állampolgári tudatosságának és aktivitásának, valamint szociális érzékenységének javítása érdekében a hazai oktatáspolitikai 2011-ben bevezette az iskolai közösségi szolgálatot, mely az érettségi megszerzésének feltételévé vált.

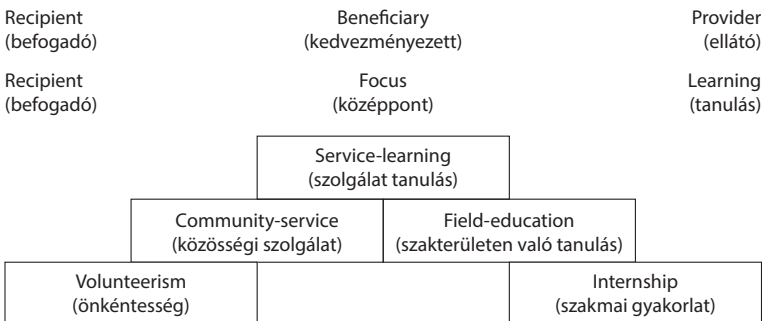
A közéletben gyakran téves definíciók keringenek a közösségi szolgálattal kapcsolatban, szinte szinonimaként használva az önkéntesség kifejezésével. A tanulmány célja e fogalmi zavar tisztázása, valamint a közösségi szolgálat aktorainak, kapcsolati rendszereinek a bemutatása. Emellett ismertetem a közösségi szolgálat amerikai tapasztalatait, miként alakult ki és milyen hatással van a fiatalok civil és társadalmi elkötelezettségére, valamint az önkéntességgel kapcsolatos attitűdjeikre.

Az iskolai közösségi szolgálat definíciós problémái

Az önkéntesség kialakulása az Amerikai Egyesült Államokban igen hosszú időkre nyúlik vissza. Megjelenése Alexis de Tocquevielle nevéhez fűződik, aki az állampolgárokat a másokon való segítségre buzdította, valamint arra, hogy hajlandóak legyenek pénzüket vagy szabadidejüket áldozni a jóléti állam érdekében (Furco 1996).

Különbséget kell tennünk a „service-learning” és a „community-service” kifejezés között, melyhez a következő ábra nyújt segítséget.

1. ábra: A „service-learning” fogalom meghatározásának ábrája



Forrás: Andrew Furco (1996): Service-learning: A balanced Approach to Experiential Education

Ha a fenti ábra alapján megvizsgáljuk a „service-learning” kifejezést, akkor láthatjuk, hogy a fogalom magába foglalja a „community-service”-t és a „field-education”-t egyaránt. Míg az első fogalom a szolgálati jelleghez áll közelebb, az utóbbi a tanuláshoz, így e kettő együttesen alkotja meg a „service-learning”-et. A „service-learning” kifejezés Robert Sigmon nevéhez fűződik, aki egyfajta kölcsönös tanuláson nyugvó gyakorlati oktatás-ként definiálja a fogalmat. Azok, akik a szolgáltatási tevékenységet nyújtják és azok, akik igénybe veszik ezt a szolgáltatást, egyaránt tanulnak a tapasztalatokból. Úgy véli, akkor nevezhető „service-learning”-nek a tevékenység, ha mind a szolgáltató és mind a szolgáltatás igénybe vevő egyaránt részesül a haszonból (Furco 1996).

Hesser szerint, a „service-learning” egy olyan újfajta tanítási módszer, mely kombinálja az önkéntes szolgálatot a tanulással. Hesser eredményei szerint nem csak a szociális szakmák profitálhatnak ebből a tanítási módszerből, hanem egyéb diszciplínák is (Hesser 1995).

A „service-learning” célja, hogy segítse a diák tanulását és fejlődését, hogy jobban érvényesüljön a demokráciában, megértesse a társadalmi problémákat, növelje a társadalmi felelősségvállalást, fejlessze az állampolgári készségeket. Kritikusok szerint nem jó, ha az önkéntes szolgálatot beépítik a tananyagba, hiszen a diákok ezt az időt más hasznos dologgal is tölthetnék, például a könyvtárakban vagy laboratóriumokban (Gray et al. 1999).

A „service-learning” hatással van a kognitív készségekre, érveléstechnikára, döntéshozatali technikákra, morális hozzáállásra, személyiség fejlődésére, valamint a szociális problémák iránti érzékenységre (Batchelder & Root 1994).

A „service-learning”-gel ellentétben a „community-service” magát a szolgáltatásnyújtást állítja a középpontba, valamint azt, hogy a szolgáltatás hasznára váljon azok számára, akiknek ezt nyújtják. A tanulónak pozitív élményt jelent az, ha rádöbben arra, hogy az általa végzett tevékenység pozitív irányú változást hoz a szolgáltatást igénybe vevő életében. A „community-service” és az önkéntes programok ezen elv szerint működnek, önzetlen és jótékony indíttatásúak (Furco 1996).

2. ábra: A közösségi szolgálat, önkéntesség és társadalmi felelősségvállalás fogalmi kapcsolódásai



Forrás: Bodó Márton (2014): A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai

Ha a közösségi szolgálat fogalmában még mélyebbre szeretnénk ásni, akkor további két fogalmat tisztáznunk kell: az önkéntesség, illetve a társadalmi felelősségvállalás fogalmát. Látható a 2. ábra alapján, hogy a közösségi szolgálat a társadalmi felelősségvállalás és az önkéntesség részhalmaza ugyan, de egyikkel sem azonos.

A társadalmi felelősségvállalás a közszférában (GSR=governmental social responsibility) és a vállalati világban (CSR=corporate social responsibility) egyaránt feltehető. Egyes definíciók más-más tevékenységre helyezik a hangsúlyt, azonban az kijelenthető, hogy a közszférában a társadalmi felelősségvállalás fő célja a közösségi célok elérése, melyhez a különböző szektorok együttműködésére van szüksége. Fontos a fenntartható gazdasági-társadalmi fejlődés iránti elkötelezettség, mind egyéni, mind intézményi szinten is (Vörös 2012).

Létrejötték a közszféra társadalmi felelősségvállalásának nevelési és oktatási területei egyaránt. A társadalmi felelősségvállalás területei a következők:

- felelősségvállalás a környezetünkért
- felelősségvállalás a munkatársainkért
- felelősségvállalás a társadalmunkért (Bodó 2014).

Definiálnunk kell a közösségi szolgálat fogalmához szorosan kapcsolódó önkéntesség fogalmát is. 2001-ben az ENSZ, az Önkéntesek Nemzetközi Éve alkalmából kibocsátott egy dekrétumot mely az önkéntesség jellemzőit és kritériumait a következőkben határozza meg:

- Önkéntesnek tekinthető az a személy, aki a nem kötelezően elvégzendő munkát, önzántából, szabad akaratából, valamiféle belső indíttatásból végzi.
- Az önkéntes munkát az egyén elsősorban nem az anyagi ellenszolgáltatásért és nem a pénzszerzés lehetőségének reményében végzi.
- Elsősorban más személy, csoport, vagy a társadalom hasznát, a közjót szolgálja.
- Az önkéntesség lehet belső (szubjektív, értékorientált) és/vagy külső (instrumentális, de nem közvetlenül anyagi) motivációjú egyaránt (Fényes 2014).

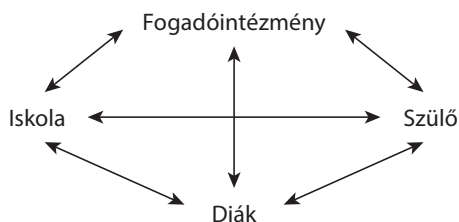
Az önkéntességnek két típusát különböztethetjük meg: a hagyományos és az új típusú önkéntességet. A hagyományos-, régi-, klasszikus típusú csoport általában szervezeti tagsággal jár, altruista indíttatású, erős vallásos háttér jellemzi. Az új típusú önkéntesség, tudatos választással jár, individuálisabb, értékrend szempontjából megosztott, ellentmondásos, és inkább a fiatalokra jellemző (Fényes & Kiss 2011).

Az iskolai közösségi szolgálat célja a hagyományos típusú önkéntesség motivációinak erősítése a fiatalok értékrendszerében. A Nemzeti Köznevelési törvény definíciója szerint, a „közösségi szolgálat: szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása” (kozossegi.ofi.hu).

Az iskolai közösségi szolgálat aktorainak kapcsolati hálója

Az iskolai közösségi szolgálatban részt vevő személyek, és intézmények között szoros, oda-vissza működő kapcsolatrendszer alakul ki. A következőkben a fogadóintézmények, a szülők, a diákok és az iskolák egymásra gyakorolt hatását, egymás közötti kapcsolati hálóját mutatom be, melyet a 3. ábra jól szemléltet:

3. ábra: A közösségi szolgálat aktorainak kapcsolati hálójá



Fogadóintézmény → Szülők: Az iskolai közösségi szolgálat során fontos az, hogy ne csak a diákok, hanem a szülők is részesei legyenek a közösségi szolgálatnak. A fogadóintézmény működésének céljai, tevékenységi köre jelentősen befolyásolhatja a szülők látásmódját, szélesítheti látókörét, hiszen közvetett módon, a gyerekeik által ők maguk is kapcsolatban állnak a fogadóintézménnyel.

Fogadóintézmény → Diákok: A fogadóintézmény feladata a diákok tevékenységének kijelölése, a tevékenységhez szükséges humán erőforrás, infrastrukturális eszközök stb. biztosítása, a diákok a szolgálaton való megjelenésének dokumentálása jelenléti ív segítségével. A fogadóintézmény a szolgálat időtartama alatt felelősséggel tartozik a diákok testi épsége iránt is. A tanulók a szolgálat teljesítése során megismerkednek az intézmény feladataival és azzal, hogy működésükkel milyen társadalmi célt szolgál a fogadóintézmény. Így ideológiájukat megértve a későbbiekben akár támogathatják az intézmény nézeteit, vagy akár önkéntesként tovább segíthetik az intézmény munkáját.

Fogadóintézmény → Iskola: A fogadóintézmény és az iskola között olyan partnerségi viszony jön létre, amelyben a fogadóintézménynek lehetősége nyílik arra, hogy szükség esetén felkérje az iskolát, hogy az diákokat toborozzon számára. Ilyen esetek akkor merülhetnek fel, ha több segítő kézre van szükség egy-egy rendezvény vagy nagyobb jellegű esemény lebonyolításához, például bizonyos célcsoport idősek, gyerekek kirándultatása, ételosztás stb.

Iskola → Fogadóintézmény: Az iskola feladata, hogy felkeresse a fogadóintézményeket és folyamatosan fenntartsa velük a kapcsolatot. Egy olyan együttműködési megállapodás kialakítása szükséges, amelyben meghatározzák a közös célokat, a feladatokat és az elvárható eredményeket. Fontos tisztázni a feleknek a felelősségi körüket, valamint a felmerülő költségek finanszírozást is.

Az iskola kapcsolathálóján múlik, milyen intézményi kínálati lehetőséget tud a diákjainak felkínálni. Minél nagyobb az iskola kapcsolathálója, annál több kínálatot nyújthatnak a diákoknak, növelve ezzel is a szolgálat iránti motivációjukat. Az iskola azonban elköteleződhet egy-egy szervezethez, segítheti annak munkáját, akár az iskola falain belül is népszerűsítheti, támogathatja annak kezdeményezéseit például karácsonykor adománygyűjtést szervez számára.

Iskola → Szülők: Az iskola feladata, hogy megfelelő felvilágosítást nyújtson a szülők számára a szolgálat teljesítésével kapcsolatban. Fontos, hogy megértessék és elfogadjassák a szülőkkel is a szolgálat szükségességét, társadalmi hasznosságát. A szülői értekezletek során a pedagógusok személyes tájékoztatása által még hatékonyabb lehet az üzenet átadása.

Iskola → Diákok: Az iskola folyamatosan végigkíséri a diák szolgálati tevékenységét. A kölcsönösség elve alapján a tanár-diák viszony egy új fajtája jelenik meg. Itt már nem

csak tantárgyokról, osztályzatokról szólhatnak a tanár-diák beszélgetések, hanem olyan új témák is szóba kerülhetnek a tanórán kívüli beszélgetések során, melyeket a diákok a szolgálat alatt tapasztalnak. Gyakran egy tanár is nagy segítséget nyújthat egy mély és őszinte beszélgetés alkalmával az „új tudás” feldolgozásában.

Az iskola feladata, hogy felkészítő, és pedagógiai feldolgozó órákat tartson a szolgálattal kapcsolatban, mely még inkább hozzájárul a szolgálat céljainak megvalósulásához. A szolgálattal járó adminisztrációs feladatok elvégzése is az iskolára hárul például jelentkezési lap, tevékenységi napló elkészítése, a diákok közösségi szolgálatának dokumentálása.

Diákok → Fogadóintézmény: A diákok és a fogadóintézmény között szerződéses viszony jön létre. A diákok feladata, hogy teljesítsék a fogadóintézmény által kijelölt tevékenységeket, munkájukkal elősegítsék annak hatékonyabb működését. A diákok ötleteikkel, javaslataikkal, fiatalos szemléletmódjukkal hozzájárulhatnak a fogadóintézmény megújulásához, fejlődéséhez.

Diákok → Iskola: A diákok az iskola felé beszámolnak folyamatos szolgálati tevékenységükről, mind szóban, mind írásban. Szóban a feldolgozó órákon, ahol beszámolhatnak élményeikről, tapasztalataikról, írásban pedig a szolgálat során folyamatosan vezetett tevékenységi napló segítségével.

Diákok → Szülők: A diákok otthon elmesélt élményei a szülőket is motiválhatja arra, hogy szabadidejüket hasznos töltsék el, és önkéntesként maguk is segítsék a szervezet működését. A fiatalok így közvetett módon jelentősen hozzájárulhatnak a szüleik pozitív szemléletváltozásához.

Szülők → Fogadóintézmény: Azon túl, hogy nyomon követik gyermekük tevékenységének folyamatát, akár ők maguk is aktív részesei lehetnek a szolgálat minél sikeresebb működésének. Akár önkéntes tevékenységet vállalva támogathatják az intézmények tevékenységét.

Szülők → Diákok: A szülőknek kardinális szerepük van a szolgálat sikerességét illetően. Egyrészt, ha a szülő támogató hozzáállást tanúsít, az jelentősen befolyásolja a diákok pozitív hozzáállását a szolgálathoz. Negatív szülői attitűd esetén, a diákok is negatív állnak a szolgálathoz. Másrészt, a szülőnek segítenie kell a diák szolgálati tevékenységét, például a megfelelő célcsoport, intézmény és tevékenység kiválasztásában. Így, ha a szülők támogatják és tudatosítják gyermekeikben a szolgálat fontosságát, maguk is hozzájárulnak a program sikerességéhez.

Szülők → Iskola: A szülők segíthetnek az iskolának újabb fogadóintézmény toborzásában, tanulók szállításában, szponzorációs támogatásában, vagy tevékenységi ötleteikkel, javaslataikkal jelentős mértékben hozzájárulhatnak a szolgálat hatékonyabb működéséhez.

Az iskolai közösségi szolgálat az Amerikai Egyesült Államokban

A 20. század elején az amerikai társadalom számára fontossá vált, hogy átadják a fiatal generáció számára azt a szemléletmódot, mely abból indul ki, hogy az egyén segítsen embertársain, hajlandó legyen feláldozni pénzét szabadidejét a társadalom érdekében. Bevezetésre került az iskolákban (bár legtöbb helyen még nem kötelező jelleggel) az ún. „community-service” és „service-learning”, mely lehetőséget biztosított arra, hogy a fiatalok fejleszthessék aktív állampolgársági aktivitásukat. A 20. században virágzásnak in-

dult a közösségi szolgálat, és olyan programok jelentek meg, mint a Polgári Conservation Corps, a Béke Hadtest és az AmeriCorps. Az iskolák hozzákezdték intézményesíteni a közösségi szolgálatot, melynek eredménye az lett, hogy 1979-re a középiskolák 92%-a már biztosított közösségi szolgálatot diákjai számára (Spring et al. 2008).

A Bureau of Labor statisztikai eredményei szerint a közösségi szolgálat bevezetésének eredménye, hogy az önkéntesek aránya a 16 és 19 évesek között az 1989-es 13%-ról, 2005-re 28%-ra nőtt. Az amerikai Felsőoktatási Kutatóintézet 2005-ös adatai szerint, a megkérdezettek kétharmada úgy vélte, hogy fontos, vagy nagyon fontos a másokon való segítség. 1994-ben az amerikai Oktatási törvény kitér a „service-learning” kötelező beépítésére a tantervbe. A válaszadók szerint, a „service-learning” hozzájárult ahhoz, hogy a tanulók aktívabb állampolgárai legyenek a társadalomnak (53%), és nőtt a társadalomról való tudásuk, tapasztalatuk (51%). Ezen kívül majdnem az emberek fele úgy gondolta, hogy a „service-learning” egy hatékony eszköz arra, hogy közösségi igénynyé váljon az, hogy erősödjön a kapcsolat az iskola és a helyi közösség között (48%), és ösztönözze a tanulókat az altruizmusra (46%). Az eredmények arra utalnak, hogy az iskolai résztvevők nagyobb valószínűséggel gondolnak a „service-learning”-re úgy, mint egy hasznos tevékenységre, amely növeli a diákok civil és társadalmi elkötelezettségét csakúgy, mint a tanulmányi eredményét (Spring et al. 2008).

Befejezés

Napjainkban az iskola nagyobb szerepet vállal abban, hogy a felnövekvő fiatalok a társadalom aktív állampolgáraivá válhassanak. A közösségi szolgálat legfőbb célja a fiatalok személyiségének fejlesztését. Olyan segítő magatartás és szociális érzékenység kialakítása a fő cél, melyhez saját élményeik és tapasztalataik által jutnak el. Ezen kompetenciák értékrendszerükbe való beépülése során olyan attitűd átalakulás következhet be, amely hozzájárul az aktívabb állampolgári lét kialakulásához, valamint egy szociabilisebb, empatikusabb magatartás kialakulásához.

IRODALOM

- BATCHELDER, T. H. & ROOT, S. (1994) Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17 (4), pp. 341-355.
- BODÓ M. (2014) A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. In: *Új pedagógiai szemle*, 2014/3-4. pp. 47-68
- GRAY, M. J., ONDAATJE, E., FRICKER, R., GESCHWIND, S., GOLDMAN, C. A., KAGANOFF, T. ROBYN, A., SUNDT, M., VOGELGESANG, L., & KLEIN, S. P. (1999) *Combining Service and Learning in Higher Education: Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program*. Santa Monica, CA: RAND.
- FÉNYES H. & KISS G. (2011) Az önkéntesség Európai Éve – Az önkéntesség társadalmi jelensége és jelentősége. *Debreceni Szemle* I. rész XIX. évfolyam, 4. szám pp. 360-368.
- FÉNYES H. (2014) Önkéntesség és új típusú önkéntesség a Debreceni egyetemisták körében. In: Fényes H. & Szabó I. (szerk) (2014) *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*. Debreceni Egyetemi Kiadó pp. 85-108.
- FURCO, A. (1996) *Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and learning*. Corporation for National Service, Washington DC.
- HESSER, G. (1995) Faculty assessment of student learning: Outcomes attributed to service-learning and evidence of changes in faculty attitudes about experiential education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, pp. 33-42.
- Közösségi szolgálat portál: törvényi háttér. Letöltés: 2016.08.10.
- SPRING, K.; GRIMM, R. & DIETZ, N. (2008) *Community Service and Service-learning in America's Schools*. Washington, DC: Corporation for National & Community service.
- VÖRÖS A. (2012) Mi az a társadalmi felelősségvállalás és mit tehetnek ezért a közintézmények? In: *Társadalmi felelősségvállalás – Mit tehet a közszféra? Hoppá Disszeminációs Füzetek* 36., Tempus Közalapítvány pp. 4-7

Hátrányos helyzetű társadalmi csoportok és a felnőttképzés: esély az integrációra?

Bevezető

Napjainkban, akár felnőttképzésről, akár felnőttoktatásról van szó, az esetek nagy többségében a képzés bemeneti oldaláról rendelkezünk széles körű ismeretekkel. Részletes adataink vannak az akkreditált intézményekről, az oktatókról, a képzések felépítettségéről, tartalmáról és mennyiségéről, viszont kevesebbet tudunk például a lemorzsolódókról, a távolmaradókról, a felnőttképzésben való alacsony részvételi arány okairól. Arról is keveset tudunk, hogy a felnőtt életútjában következett-e be valamilyen változás a képzésnek köszönhetően, sikerült-e elhelyezkedni az új képzettséggel vagy sem. Felmerül továbbá a kérdés, hogy a felnőttképzés mely formái a legeredményesebbek, milyen célcsoport esetében, milyen képzési program mellett bizonyulnak a leghatékonyabbnak.

Számos tényező szükséges ahhoz, hogy a felnőttképzés betöltse integrációs szerepét a hátrányos helyzetű csoportok körében. Kutatásunk az alacsony iskolai végzettségűek körében folyt. A felnőttképzésbe kerülés kapcsán vizsgáltuk, hogy kik azok, akik részt vesznek a képzésekben, milyen szocio-kulturális háttérrel rendelkeznek, vizsgáltuk tanulmányi előmenetelüket, kompetenciáikat, a szülők és a gyermekeik iskolai életútját. Empirikus vizsgálatunk tehát az egyént helyezi a középpontba, a képzésben való részvételére vonatkozó külső és belső motivációit keresve. Elemeztük továbbá a képzésben való részvétel jellemzőit, a képzéssel megszerzett végzettségek előnyeit az érintettek szempontjából. Kutatásunk területe az Észak-alföldi régió, amely a humán fejlettségi mutatóit tekintve az ország második legelmaradottabb régiója (Smahó 2010).

Hátrányos helyzet és a felnőttképzés, mint lehetséges aktív eszköz

Az Észak-Alföld régió munkaerőpiacát az országos átlagnál jóval rosszabb foglalkoztatási, munkanélküliségi mutatók és a régión belül is számottevő területi-települési eltérések jellemzik. A felzárkózás érdekében mindenekelőtt erőteljesebb ütemű térségfejlesztésére

► *Educatio* 2016/3. Nyilas Orsolya: Hátrányos helyzetű társadalmi csoportok és a felnőttképzés: esély az integrációra, 451–458. pp.

van szükség, különösen, ami a foglalkoztatásbővítést érinti. Ha tartós versenyképesség jönne létre, az olyan gazdasági növekedést jelentene, amelynek hatására a régióban javulna az átlagos életszínvonal (Baranyi 2013; Lengyel 2012).

Kerülő Judit (2000) a hátrányos helyzetet okozó körülmények közül kiemeli az alacsony képzettségbeli, a munkaerő-piaci és a regionális egyenlőtlenségekből fakadó hátrányokat. Az ún. nyugat-keleti lejtő – azaz az ország nyugati és keleti része között meglévő jövedelmi, gazdasági és fejlettségbeli különbségek – társadalmi hatása széles körben ismert (Kerülő 2000). Az Észak-Alföld régió munkanélküliségi rátája, amely mindvégig az országos átlagot magasán meghaladta, csak Észak-Magyarországnál voltak valamivel kedvezőbbek. E két régió mutatói nemcsak az országos átlaghoz mérve, hanem a többihez viszonyítva is rosszabbak (Baranyi 2013; KSH 2013). A hátrányos helyzetűekkel való oktatási célú foglalkozások szerepe egyre inkább felértékelődik. Nyilvánvaló, hogy a társadalmi előrelépésben a végzettség és a képzettség meghatározó tényező. A társadalom tagjai azonban nem egyformán képesek ezekhez a lehetőségekhez hozzájutni. Bizonyos társadalmi csoportok mindenkor természetes módon szerzik meg a szükséges tudást azért, hogy lépést tudjanak tartani a fejlődéssel, más társadalmi csoportok viszont erre csak segítséggel képesek. Ez a különbség eltávolítja az embereket egymástól, és ahhoz vezethet, hogy a társadalom tartósan rétegződik. Ezt a nemkívánatos rétegződést az oktatás és a képzés kiterjesztésével lehet csökkenteni (Farkas 2013).

1.táblázat: Az EURÓPA 2020 stratégia célkitűzései és a nemzeti vállalás 2020-ra (%)

	Európai Unió célkitűzése 2020-ra	Magyar valóság 2012-ben	Nemzeti vállalás 2020-ra
Foglalkoztatás (20–64 éves korosztályra vonatkoztatva)	75%	63,1%	75,0%
Felsőoktatás (30–34 éves korosztályra vonatkoztatva)	40%	28,1%	30,3%
Iskolaelhagyás (18–24 éves korosztályra vonatkoztatva)	10%	11,2%	10,0%
Szegénység (teljes népességre vonatkoztatva)	25%-os csökkentés	28,3%	23,5%

Forrás: KSH, 2011

A munkaerő-piaci pozíciót az iskolai végzettség erősen befolyásolja. Az oktatás és képzés, mint a tudásalapú társadalom és a szociális jólét megteremtésének egyik legfontosabb eszköze, kiemelt szerepet kapott a Lisszaboni Stratégiában és a következő évtizedre szóló Európa 2020 Stratégia céljai között is megjelenik. Terveik között szerepel, hogy 10 százalékra kívánják mérsékelni a korai iskolaelhagyás arányát és legalább 40 százalékra növelni a felsőfokú vagy annak megfelelő végzettséggel rendelkező 30–34 éves korúak hányadát (1.ábra, KSH 2011). Magyarországon sokáig nemcsak a források hiányoztak ahhoz, hogy a felnőttképzés általánossá váljon, hanem a motiváció is, így például az elhelyezkedési lehetőség, a munkamegtartás esélye, a bérek színvonala sem ösztönzött (Csoba 2010). A felnőttképzés nem képes eléggé alkalmazkodni a tényleges képzési szükségletekhez. Azaz éppen a leginkább rászorulóknak nem jutnak be megfelelő arányban a képzési rendszerbe, illetve a képzési kínálat nem alkalmazkodik elég rugalmasan a kereslethez (Pulay 2009).

Többnyire nem azok veszek részt felnőttképzésben Magyarországon, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a képzettségi szint emelésére vagy a hiányzó képességek pótlására. Az alacsony iskolai végzettség valójában nem az elsajátított ismeretek „kicsiny” mennyisége miatt teremt hátrányt, hanem a további ismeretek befogadásához nélkülözhetetlen attitűdökben, a fejlődést megalapozó kommunikációs készségekben mutatkozik meg. Egy munkakör betöltéséhez ma már nem elég a megfelelő végzettség, szakképzettség, gyakorlat. Olyan munkaező iránti igény jelent meg, aki megújulásra képes, gyorsan tud alkalmazkodni, folyamatosan átképezhető, fejleszthető. Olyan dolgozókat keresnek, akik nemcsak a szakmájukhoz kapcsolódó tudással rendelkeznek, hanem a hatékony munkavégzéshez szükséges tulajdonságokkal is, mint: jó kommunikációs és problémamegoldó készség, meggyőző érvelés, gyors helyzetfelismerő-képesség, kompromisszum-készség, flexibilitás, mobilitás, teherbírási, stressztűrési, nyitottság és kreativitás (Farkas 2013).

Kutatásunk - terepmunka, interjúk, résztvevő megfigyelés

2010 januárjában új közmunkaprogramot (köztéri munkák, utcaseprés, parkfenntartás, hóhányás stb.) indított az Észak-Alföld régió Munkaügyi Központja. Feltétel volt, hogy a jelentkezők egy *Életszemlélet-formáló* képzésen vegyenek részt. A képzés 80 órában zajlott. 100 főre tervezték, végül 86 fővel valósult meg, ebből 2010 januárjában önként vállalva 40 fő vett részt az interjúk felmérésünkben – 32 férfi és 8 nő. Egy fő kivételével mindenki hozzájárult ahhoz, hogy újra megkeressük egy utánkötéses vizsgálat reményében. Ennek a tervnek az eredménye a 2015 őszén azzal a 14 fővel készült interjú, akiket sikerült személyesen elérnünk és amelyet jelen tanulmányunkban ismertetünk. A szervezők olyan tananyag összeállítására törekedtek, amelyek az elemi ismereteknek, készségeknek és szociális kompetenciáknak az elsajátítását biztosítják, és a munkaezőpiaci reintegrációhoz nélkülözhetetlenek. Így a tananyagban helyet kapott az *Elhelyezést segítő humán szolgáltatások; Képességfejlesztő, önismereti és motivációs tréning; Munkáltatói kapcsolattartás a gyakorlatban; Kommunikációs ismeretek; Alapvető higiénés szokások; Mentálhigiénés ismeretek; Környezettudatos életmód tréning; Etikai ismeretek*. Az oktatók meghívásos alapon kerültek be a programba. A Nyíregyházi Főiskola, a Zay Anna Egészségügyi Szakközépiskola, illetve a Kormányhivatal munkatársai tartották a képzéseket, akik elsősorban tréning vagy közös frontális módszert alkalmaztak – a téma hatékony elsajátítását szem előtt tartva – de előzetes andragógiai tanulmányai vagy ismeretei egyiküknek sem volt.

Kutatásunk célja egyrészt az volt, hogy a közmunkaprogramokhoz kapcsolódó képzések andragógiai vonatkozásait megismerjük és elemezzük. Másrészt az, hogy négy év elteltével, megnézzük mit „kezdet” a tanfolyam által szerzett ismeretekkel, mennyire készítette fel a tanfolyam, az utánfoglalkoztatás megvalósult-e, illetve el tudott-e helyezkedni tartósan a munka világában. A narratív interjú két részből állt: egyrészt az illető eddigi iskolai életútjára vonatkozott – milyen iskolai végzettséggel rendelkezik, milyen iskolai sikerei és kudarcai voltak, – milyen pozitív és negatív iskolai tapasztalatai vannak, milyen tantárgyakat szeretett/nem szeretett és miért, de a szülei, testvérei, gyermekei iskolai végzettsége után is érdeklődtünk. Másrészt a jelenlegi képzéssel kapcsolatban tettünk fel kérdéseket – hogyan került a képzésre, folyamatosan részt tud-e venni az órai munkában, mi okoz számára nehézséget, milyen tanítási módszer a legkedvezőbb/legnehezebb

számára, kap-e rendszeres visszajelzést a foglalkozásokon az előre haladása sikerességéről vagy ismeretei hiányosságáról. Az interjúkban megkérdeztük továbbá a résztvevők véleményét a képzés tartalmára, a tananyagra vonatkozóan, kérdéseket tettünk fel az oktatókról, de a szervezéssel kapcsolatos tapasztalatokra is kíváncsiak voltunk, hiszen az alacsony iskolai végzettségű felnőttek tanulással kapcsolatos véleménye rendkívül fontos. Azoknak, akik korábban soha nem vettek részt felnőttképzésben, a most szerzett tapasztalataik végzetesen meghatározzák a tanulással kapcsolatos attitűdjüket (*Kerülő & Nyilas 2014*). A résztvevők tanórákon való közvetlen megfigyelésének pedig az volt a célja, hogy a tanfolyamok működésének andragógiai szempontú elemzését is el tudjuk végezni (szervezés, alkalmazott módszerek, tanítás és tanulás, a hallgatók tanulási stratégiái és eredményessége).

Az eredmények tükrében

A klasszikus oktatásszociológia által megállapított legerősebb társadalmi összefüggés: a szülők alacsony iskolai végzettsége, és ezzel együtt járó alacsony társadalmi státusza hat legerősebben a gyerekek alacsony iskolai végzettségére. Az alacsony iskolai végzettségű gyerekek szüleinek igen nagy, a szokásosnál jelentősebb arányban alacsony végzettségűek a szülei is. A munkaerőpiacról „leszakadó rétegekhez elsősorban az iskolában sikertelen csoportok sorolhatók”, így az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők, a speciális általános iskolába járók, akik nem tanulnak tovább középfokon vagy onnan lemorzsolódnak, és a munkaerő-piaci igényeknek meg nem felelő szakképzésben részesült fiatalok (*Farkas 2013*). Kutatásunk azt mutatta, hogy a felnőttek többségénél a kezdeti ellenállás idővel eltűnt, és egyre nagyobb kedvvel és lendülettel folytatták a képzést, egyfajta belső motiváció alakult ki náluk a tanulást illetően. Szinte minden interjúalany kijelentette, hogy gyermekeinek már kötelező az iskoláit „tisztességgel” elvégezni, szakmát, esetleg diplomát szerezni. Több interjúalany esetében tapasztaltuk, hogy elmarasztalják saját szüleiket, amiért nem fordítottak kellő figyelmet az iskolai teljesítményeikre:

„Apámnak négy osztálya volt, anyámnak kettő. Nem foglakoztak se velem se a testvéreimmel – a hat testvér közül ugyanis egy hivatásos gépkocsivezető, a többiek szezonális munkából élnek. Én tanultam szüleim rossz példájából: három általános iskolás gyermekemnek én már megkövetelem a tisztességes iskolába járást, ne ilyen sorsuk legyen, mint a szüleiknek” (István 36) „Ezt ma is így gondolom!” – állítja István négy év elteltével. „Nem példás a tanulásuk, de már most többet tudnak, mint én. Szeretném, ha tisztességes szakmát tanulnának. A nagyfiam autószerelő szeretne lenni, a lányom fodrász. Idő közben a feleségem is befejezte a nyolc általánost, szeretne varrodába menni. Csak nagyon kevés a pénz, amit fizetnek. Én most is alkalmi munkákból élek, meg a közmunka maradt. Nincs más kilátás.”

„Én elvártam a gyerekeimtől, hogy amit elkezdtek, azt be is fejezzék. Én magam szégyellem, hogy utcaseprő leszek, attól félek, hogy felismernek az ismerőseim. A kőművesmunkát nagyon szerettem, azt mondták, ha ezt végigcsinálom, nagyobb esélyem lesz más munkát is találni” (Géza, 43). Géza azóta sem tudott kőművesként elhelyezkedni. Bár nem érte kellemetlen pillanat utcaseprőként sem, nem szereti a parkfenntartó munkákat „...de nincs más. Nyáron marad a fűnyírás, télen meg az utcaseprés.”

A hátrányos helyzetű felnőttek esetében az oktatási folyamatnak komplexebbnek kell lennie, számos olyan kiegészítő elemet kell tartalmaznia, amit egy átlagos képzésnek nem. Ezek nélkül nem lehet sikeres a képzés és a hatékonysági (elhelyezkedési) követel-

ményeknek sem felelhet meg: „A szüleim „teknős cigányok” voltak, az erdésztől kaptak fát – ami meg volt jelölve, abból azt csinálhattak, amit akartak. Jól éltünk belőle, de sokat is dolgoztunk, még éjszaka is, vittük a vásárba. A vándorlás miatt lemaradtam az iskolában, nem tanultam meg írni, olvasni sem, csak már felnőtként az uram tanított. Szeretnék estire menni és befejezni a nyolc osztályt.” (Flóra, 53) „...el is mentem, ahogy ígértem, de nagyon nehéz volt! – meséli Flóra négy évvel később. „Főleg a számtan. Nekem nem lehet gyermekem, ezért most nagyon jó, hogy egy iskolában dolgozhatok a konyhán, mint konyhai kisegítő. Ez se fizet sokat, de nekem elég. Egy kis étel mindig marad, amit hazavihetek, ez kettőnknek elég. Csak egészség legyen, a többi meg majd lesz valahogy, mert a gyógyszerek nagyon drágák... A beszélgetős tananyagra (=kommunikáció) még jól emlékszem, pedig akkor butaságnak tartottam. Én nehezen nyílok meg, és most a konyhán gyakran eszembe jut, amiket akkor feladatként csináltunk, hogy az tényleg az életre tanított.”

A tanulók többségénél a segítő, formáló visszacsatolás segíti leginkább a tanulási motiváció erősödését. A tanulásban akadályozott személyek fejlesztésénél fontos, hogy tanulási motívumaik alakítására közvetlen módon fordítsunk figyelmet, célirányos tanulásuk alapjává tegyük. A motívumok fejlesztése céljából érdemes arra törekedni, hogy a tanulás érdekes és kellemes tevékenység legyen, amelyben jól érzi magát. Ennek a kellemes érzésnek, öröme az átélése tanulásra ösztönzi, motívumait erősíti, különösen akkor, ha a tanulás a funkcióöröm kedvéért történik, a spontán figyelem erőteljes aktivizálásával (Kerülő 2013). A diák – akár gyerek akár felnőtt – nemcsak azért tanulhat, hogy a tudásvágyát kielégítse, hanem hogy másokból – különösképpen a tanárából, környezetéből – elismerést váltson ki. Az interjúk többségénél a család elismerése és a gyermekeiknek való példamutatás fordult elő legnagyobb számban. Különösen azok az interjúalanyok vélekedtek így, akik már több képzésen/tanfolyamon is részt vettek felnőtt fejjel:

„Nincs felesleges tanulás. Egy buta romának minden kell, és ők vannak többen. Én orvos akartam lenni gyerekkoromban, de a tánc sok időt vett el. Nem tanultam eleget. Moderntáncban országos versenyt nyertem, de Pestről vissza kellett jönnöm, pedig szerettem ott élni. Most nem tudom mit kéne csinálnom, ezért vagyok itt. Lehet, hogy az utcaseprés helyett jobb lenne megint tanulni, hogy egyszer táncot oktathassak.” Ramóna (21). Ramóna akkor 21 éves volt, most négy év elteltével még mindig nem oktat táncot: „elmentem mindenféle helyi tehetségkutató versenyre, meg felleptem néhány falunapon, hátha engem is felfedez valaki, de nem így lett. Jó, jó, mondták, de senki sem karolt fel. Már le is tettem róla. Egy-két alkalmi munkám volt eddig – árultam a piacon – meg a közmunka.”

„Zeneiskolába jártam, 15-en voltunk testvérek. Édesapám zeneművészetiben tanult, elismert hegedűművész volt, Hollandiában, Kanadában is ismerték, aztán beteg lett, és itthon már csak a Márkában hegedült, de így is elég jól éltünk. Az unokák közül többen is készülnek zenei főiskolára. Nekem öt gyereke van, angol tagozatra járnak, és a Hit Gyülekezet tagjai is vagyunk, ott is azt mondják, hogy fontos a szigor. Sajnos a gyerekeimet nem érdekli a régi cigány muzsikás szakma. Pedig példát vehetnének a nagyapjukról. Ezen a képzésen az önismerettel kapcsolatos téma érdekelt, fontos a rendszer az életünkben és ezt a románoknak is meg kell tanulni. És a filmvetítés is nagyon jó volt, érzelmileg nagyon megérintett a kisfiú története. Én már több ilyen képzésen is voltam, ezért amit már tanultam, ahelyett más jobb lett volna, de örülök, hogy a többieknek hasznos volt.” (Béla,46). Béla továbbra is a közfoglalkoztatás részese „...nem változott semmi. Hiába telt el öt év. Azóta is a parkok gondozását kell csinálnom, egyszer pedig egy iskola felújításában dolgoztam. Ez egyfajta kényszer, mivel más munkalehetőség nincs. Gyalázat, hogy milyen alacsony béreket adnak nekünk, pedig ugyanazt a munkát

végezzük, mintha rendes alkalmazottak lennénk. Kiszolgáltattak vagyunk. Nem egy embert tudok, aki emiatt züllött el. Nemhogy megélt volna belőle, még a rezsi-re valót sem kereste meg.”

A halmozottan hátrányos tanulók fejlesztésében fontos szempont, hogy következetesen és változatos módon kapjanak visszacsatolást a munkájukról. Biztatásban, egyértelmű impulzusokban részesüljenek: „Most ez a tanulás jó élmény nekem. Annak idején estire nem mentem, mert sok lett volna. Most a higiénia tetszett a legjobban, pedig sokan lázadoztak, hogy az milyen hülyeség. Pedig nagyon fontos, otthon el is mondom, amit tanultam. Én fizetnék is azért, hogy olyat tanuljak, amivel jobb munkát kaphatnék.” (Zsolt,28). „sajnos ma nem tudok fizetni azért, hogy szakmát tanuljak, épp hogy megélünk – vallja négy év elteltével – nem változott semmi. Ez a közmunka olyan, mint a segély, nem tudok belőle kilépni.”

András (36) szerint „...az előadás a legjobb a tanfolyamon, szeretem a tanárnőt hallgatni. Szoktam is mondani a többieknek, hogy hallgassanak már el, nem szerettem, ha beleszóltak a tanárnő beszédébe. Otthon átírom egy másik füzetbe a tananyagot, így tanulom újra. Ő az egyik ellenpélda a higiénia oktatást illetően: „...a higiénia óra volt csak felesleges, de a gyerekeim az interneten megmutatták, hogy ez fontos.”

Tapasztalataink szerint a tanulási motívumok alakulásában fontos szerepe van a tanuló munkájára adott értékelésnek. Arról nem is beszélve, hogy a hátrányos helyzetűek képzésénél, az általánosnál is fontosabb a nyílt, rugalmas elemeket alkalmazó, egyéni, differenciált haladású képzési rendszerek alkalmazása. Csak ez eredményezheti már a képzés folyamán is a szociális különbségek csökkentését: „Későn érő típus vagyok. Bár nincs kedvenc tantárgyam ezen a képzésen, de nagyon jók az oktatók hozzáállása, mindenkinek így kéne. Lehet, hogy buta vagyok, de nem éreztetik velem. Jó érzés, ha megdicsérik.” (Éva,24). „Tényleg sok jó tanárunk volt. Az volt a legjobb, hogy emberszámba vettek, nem éreztették velünk, hogy mi tanulatlanok vagyunk. Én továbbra is közmunkás maradtam, voltam több képzésen is, amiért ugyanúgy fizettek, mintha dolgoztam volna. Máshogy nem is lenne pénzem tanulni, ma sem. Pedig jó lenne fodrásznak lenni vagy valami tiszta munkát végezni. De csak a park vagy takarítás vagy konyhai munka. Más nincs. Sokszor hallottuk, hogy példát kell mutatni a gyerekeinknek, de hogyan, ha nincs semmi más munka?

A hátrányos helyzetű felnőttek tanulásának másik jelentős gátja a szorongás. Mint a felnőttek tanulásának legnagyobb ellenségét, a szorongást csökkenteni lehet, sőt kell is. Ha a tanuló hibáját a tanulási folyamat természetes velejárójaként kezeljük, akkor a szorongás és a kudarctól való félelem csökken: „Nekem senki sem mondta a központban, hogy már az első nap négyig itt kell ülni és tanulás lesz. Majdnem hazamentem” – gondol vissza első napjára egyik interjúalanyom – „de szerencsére a tanárnak volt annyi esze, hogy nem kérdezgetett minket halálra, inkább csak beszélgettünk, mindenki elmondhatta bátran, amit gondolt. Pár nap múlva már nem féltem annyira, de szerintem más se” (Magda,38). Három év elteltével sem változott a véleménye, még egy hasonló képzésen vett részt: „a másik tanfolyam is kibírható volt, de ott többet kellett feladatlapokat írni, hát az én írásom nem túl jó, féltem is, baj lesz, de nem bántottak miatta”. Ez a mondat is azt bizonyítja, hogy a felmerülő tanulási nehézségeket folyamatosan elemezni kell, mert a sorozatos kudarcok a tanulóban averziót alakítanak ki, vagy a tanulóhoz általában vagy az adott témához kapcsolódva az intellektuális képességek blokkolódnak további akadályokat gördítve az amúgy sem akadálymentes tanulói pálya elé. Az önbizalomhiány legtöbbször erős szorongással, alacsony szintű teljesítménymotivációval, illetve tanult tehetetlenségre utaló jegyekkel jár. Mint a válaszokból is láthattuk, sokukban túl erős a kudarc, állandósul a szorongás, ami nem csak az iskolai teljesítményt csökkenti. Fontos a feladatok típusá-

nak és nehézségének egyéni beállítása, illetve a negatív ítéletek helyetti segítő értékelés. Az ilyen típusú értékelés segítheti az igényszint, az úgynevezett életprogram kialakítását. Mindig vannak olyan résztvevők, akik ki akarnak tűnni a többiek közül. Szerencsés esetben a tanulási teljesítményükkel. Sajnos iskolaellenességet szülhet, amikor a siker nem a tanulás, hanem az úgyeskedés, mások kijátszásának eredményeként jelenik meg.

Összegzés

Megfigyelhető, hogy a válaszadók véleménye megoszlik abban a kérdésben, hogy a közfoglalkoztatottak a részvételt lehetőségként vagy kényszerként élik meg. A megkérdezettek egyharmada kényszernek, szintén egyharmada lehetőségnek véli. A beszélgetések során azt tapasztaltuk, hogy a gazdasági helyzet romlásával, a munkalehetőségek csökkenésével az alacsonyan képzett emberek igényszintje erősen lecsökkent. A minimálbérnél alacsonyabb, de a segélynél magasabb jövedelmet – még ha ez jelentéktelen különbség is – egyre többen veszik örömmel, hiszen úgy érzik, ez viszonylag hosszabb időre nyújthat biztonságot számukra. Interjúalanyaink többsége még mindig átmeneti megoldásnak véli a közfoglalkoztatást, nem pedig a tartós munkanélküliség kezelésére alkalmas eszköznek.

A fent elemzett képzés esetében ez nem teljesen igaz. Itt megtalálta a program a potenciális célközönségét. Ebben az esetben a motiváció egyoldalúsága – *„része a közmunkaprogramnak és még fizetnek is érte”* – szemlélet mivolta okozza a keserű szájját. Mennyivel szebb lenne azt állítani, hogy az egyén magától vesz részt egy-egy programban, a saját érdekében.

A hátrányos helyzet következményeinek mérséklésére még mindig a képzés az egyik legalkalmasabb eszköz. A képzésekkel nemcsak az ismeretszerzés, hanem a társadalomba integrálódni képes munkavállalói attitűd elérése is lehetséges, amit több interjúalanyunk is megerősített. Az elvárások teljesíthetősége, a sikernek vagy kudarcnak a megélése, a kíváncsiság felébreszthetősége, a szorongás szintje, a tanár dicsérete vagy bírálata mind fontos szerepet játszik abban, ahogyan a tanuló teljesít. A személyiség gazdagítása, fejlesztése sem elhanyagolható az egyének szempontjából ahhoz, hogy a társadalomba való beilleszkedésük zavartalanul megvalósulhasson, még akkor is, ha ez egy-egy közmunkaprogram kötelező képzésén keresztül valósul is meg.

IRODALOM

- BARANYI B. (2013) *Integrált területfejlesztés*. Debreceni Egyetem, AGTC, Debrecen.
- CSOBA J. (2010) *A tisztas munka, A teljes foglalkoztatás: a 21. század esélye vagy utópiája?* L'Hartman Kiadó, Budapest.
- FARKAS É. (2013) *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. typiART, Pécs.
- KERÜLŐ J. (2000) *Hátrányos helyzetű csoportok és a felnőttoktatás*. Esély 2000 –konferencia, Budapest.
- KERÜLŐ J. (2013) A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. In: *Szakképzési Szemle*, 3, Nemzeti Munkaügyi Hivatal, Budapest.
- KERÜLŐ J. & NYILAS O. (2014) A közfoglalkoztatásban résztvevők képzésének tapasztalatiról. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen. Központi Statisztikai Hivatal (2011) *Észak-Alföld az Európai Unió régiói között, 2011*. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debreceneuregio.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (2013) *2011. évi népszámlálás 3. Országos adatok*, Budapest. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_00_2011.pdf
- LENGYEL I. (2012) Regionális növekedés, fejlődés, területi tőke és versenyképesség. In Bajmócy Z., Lengyel I. & Málovics Gy. (eds.): *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság*, JATEPress, Szeged. pp. 151–174.

SZEMLE

TÁRSADALMI NYITÁS ÉS TOVÁBBÉLŐ EGYENLŐTLENSÉGEK A FRANCIA FELSŐOKTATÁSBAN

A 2000-es évek elején a francia felsőfokú elitképzők egyike előkészítő tanfolyamokat indított a hátrányos helyzetű körzetek diákjai számára. A többnyire csak *Sciences Po* néven emlegetett, főként politikatudományi ismereteket oktató intézmény kezdeményezését heves viták fogadták, lévén, hogy a rekrutáció szempontjai közé beemelte a szociális dimenziót, míg korábban az elitképzők az új hallgatók kiválasztásakor csak az érdemalapú, más néven meritokratikus megközelítést alkalmazták. Utóbb viszont a politikatudományi képzőhely lépése több más elitképző körében is követőkre talált.

A következőkben két olyan folyóiratszám néhány írásának bemutatására vállalkozom, amelyek révén átfogó képet alkothat az olvasó az imént említett kezdeményezésekről, illetve arról, hogy összességében hogyan zajlanak a francia felsőoktatáson belül a rekrutációs folyamatok. Elsőként az *Actes de la recherche en sciences sociales* című folyóirat 2010/3-as számának írásairól szólok majd, amelyek átfogó képet adnak arról, hogy miként alakulnak az alsóbb osztályokhoz tartozó fiatalok felsőfokú továbbtanulási esélyei. Érdeemes megemlíteni, hogy e folyóiratot egykoron az a Pierre Bourdieu alapította, kinek *Állami nemesség* (*La noblesse d'État*) című, 1989-ben megjelent, empirikus szociológiai vizsgálódásokon alapuló könyve annak idején igen nagy politikai visszhangot váltott ki. E mű számos olyan diszfunkcióra hívta fel a figyelmet, amelyek arra vezethetők vissza, hogy a politikai elit, továbbá

a francia államgépezet és a vállalati szféra irányítónak java része a francia forradalom idején létrehozott, máig fennálló – igen szűk körből rekrutáló – elitképzőkből kerül ki.

A folyóiratszám minden írása mögött közös háttérként rajzolódik ki az elmúlt évtizedek nagyarányú felsőoktatási expanziója, amely egyfajta demokratizálódáshoz vezetett. Ez lehetővé tette, hogy a társadalmi struktúra alsóbb szegmenseiben elhelyezkedők gyermekei a korábbiaknál sokkal nagyobb arányban kerüljenek be a felsőoktatásba. A demokratizálódás azonban egyáltalán nem teremtett esélyegyenlőséget, hiszen a különböző társadalmi háttérű fiatalok a felsőoktatás eltérő presztízsű képzési ágaiban végzik tanulmányaikat, illetve végbizonyítványuk megszerzését követően nagyon különböző elismertségű pályák nyílnak meg előttük.

Sophie Orange tanulmánya (*A felsőfokú technikusképzés választása – a népi származású érettségizettek aspirációinak megkonstruálása és befolyásolása*) azt elemzi, hogy miként vonzzák magukhoz az alsóbb társadalmi rétegek továbbtanuló sarjainak tekintélyes részét a felsőfokú technikumok (a francia felsőoktatáson belül ezek az elitképzőktől legtávolabb elhelyezkedő intézmények). A szóban forgó képzési irány, amely 1962 óta van jelen a felsőfokú képzési mezőben, egyes korábbi elemzők szerint azért annyira népszerű az alsóbb társadalmi csoportokból származó fiatalok körében, mert ők ily módon gondolják elkerülhetőnek a klasszikus egyetemeken rájuk váró nehézségeket. Jelentkezési adatokon, intézményekben végzett megfigyeléseken és mélyinterjúkon alapuló tanulmányában Orange arra mutat rá, hogy sok felfelé törekvő fiatal látóköreből eleve

hiányzik az egyetemek világa, és még inkább így van ez a kifejezetten elitképző ún. „nagy iskolák” képzési kínálatával.¹

A felsőoktatási mezőről a diákok fejében kialakult szubjektív térképek hiányosságai az elemzés szerint többek között arra vezethetők vissza, hogy a hátrányos helyzetű diákok a továbbtanulást illetően eleve útmutatást kapnak alacsony iskolázottságú szüleiktől. Még ha mérlegelik is az egyetemi jelentkezés lehetőségét, általában lemondanak erről a szándékukról. Magukéva teszik szűkebb környezetük álláspontját, hogy „ez nem az ő világuk”. Bourdieu elhivatottság fogalmát átvéve a szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy a fiatalok ambícióinak ilyenfajta önkéntes korlátozása úgy is értelmezhető, hogy az egyének „előzetesen azonosulnak” objektív esélyeikkel. Orange szerint a technikusképzés előnyben részesítése összefügg azzal is, hogy a hátrányos helyzetű diákok pályaválasztásában fontos szerepet játszó középiskolai tanárok vagy a pályaválasztási intézmények szakemberei eleve csak a legbiztonságosabban megcélozható képzéseket ajánlják a szóban forgó diákoknak. És végül meg kell emlékeznünk a franciaországi felsőfokú technikusképzés ama sajátosságáról, hogy ezeket a képzéseket egyes líceumokhoz kapcsolódva működtetik, miáltal azok a diákok számára középfokú tanulmányaik magától értetődő meghosszabbításaként tűnhetnek.

Sandrine Garcia írásában azt vizsgálja, hogy a felsőoktatás eltömegesedésének korában milyen különbségek észlelhetők az egyetemi szférában kínálkozó lehetőségeket használatában (*Az egyetemi iskolai normáktól való eltávolodás és a hallgatói magatartások racionalitása*). A szerzőnő többek között Mathias Millet kutatási eredményeire támaszkodik, aki egy vizsgálatában az orvos- és szociológusképzést

hasonlította össze. Garcia felhívja a figyelmet arra, hogy a „lógás” jelensége mögött merőben különböző attitűdök húzódnak meg. Az orvosképzés esetében (ahol a hallgatók javarészt az elitből rekrutálódnak) az előadásokról való távolmaradás mögött többnyire tudatos érvényesülési törekvések, racionális stratégiák húzódnak meg. A hallgatókat erősen terhelő orvosegyetemi közegben ugyanis csak bizonyos órák kihagyása révén teljesíthetők a diplomaszerezés fő követelményei. Saját párizsi egyetemén végzett empirikus vizsgálódásából kiindulva Garcia megállapítja, hogy ezzel szemben a társadalomtudományi képzésben az órák mellőzése mögött más realitások húzódnak meg, melyeket egyszerre határoznak meg a francia felsőoktatás egészére jellemző és az adott egyetemen érvényesülő pedagógiai megközelítések, illetve az intézménybe járó diákok habitusa. Sok diák például nem a társadalomtudományok vonzereje miatt választja a szociológia szakot, hanem „jobb híján”, az igazán nagy presztízsű, szigorú szelekciót alkalmazó elitképzőkbe való bekerülés reménytelensége miatt. A szóban forgó, felvételi eljárást nem alkalmazó képzési területen igen nagy arányban vannak az alsóbb néposztályokból kikerülő, kevés kulturális tőkét birtokló fiatalok. A hallgatókat erősen terhelő orvosegyetemi közeggel ellentétben a társadalomtudományi egyetemeken a diákok egy része nagy mértékben függetleníti magát az egyetemi normáktól. Ezt részint azért teszik, mert eleve nem azonosulnak „választott” szakjukkal, képzési irányukkal, részint azért, mert alsóbb fokú tanulmányaik során nem alakult ki bennük az a habitus, amely segíthetné őket abban, hogy önállóan tudjanak élni a humán képzések terén érvényesülő nagy hallgatói szabadsággal. Fontos szerepük van ebben az oktatóknak, akik magától értetődőnek tekintik, hogy a hallgatók érdeklődnek a tudományos problémák iránt.

A hiányzások miatt az egyetemi kezdőszakasz szintjén évtizedek óta igen nagy arányú a lemorzsolódás. Ez utóbbi ellen a döntéshozók az elmúlt évtizedekben reformintézkedések

¹ A francia felsőoktatásra fél évszázad óta jellemző hármas tagolódásról részletesebben írtam lapunk egy korábbi számában (Francia felsőoktatás: a bekerülés és a diákok megtartásának új módozatai. *Educatio*, 2003/2, 209–221. o.)

sorával (pl. nem kötelező jellegű, emiatt azonban pont a leginkább rászorulókat által mellőzött tutorképzés meghonosításával) próbálták felvenni a harcot,² ám e kísérletek nem hoztak érdemi elmozdulást. Garcia szerint az intézkedések kudarcra többek között arra vezethető vissza, hogy nem vették figyelembe a francia alsóbb fokú oktatás, illetve a felsőoktatás alapvető strukturális jellemzőit, melyek összességében azt eredményezik, hogy a háromszatú egyetemi mezőnek a felvételi nélküli bejutást biztosító ága vált a felsőoktatás szintjét elérő expanziós folyamatok fő vezető csatornájává. Másképp fogalmazva, e képzési területre tömegével érkeznek olyan diákok, akik nem azonosulnak szakirányukkal, illetve akik nem rendelkeznek az önálló tanuláshoz szükséges motivációval és egyéb beállítódásokkal, készségekkel.

Vanessa Pinto mélyinterjúkon is alapuló tanulmánya érdekes tipológiát nyújt a felsőoktatásban tanulók pénzkereső tevékenységéről (*Diákmunka és a társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*). E tipológia a jövőhöz való viszony, illetve a munka és a tanulmányok közötti kapcsolatot figyelembe véve három pólust különít el. Az első pólushoz azok a felsőbb rétegekből származó hallgatók állnak közel, akik diákéveik alatt pénzforrásaik alkalmi kiegészítése érdekében végeznek – váltakozó intenzitással – különféle, tanulmányaiktól általában távol eső munkákat. Az effajta diákmunkát illeti a szerző az „időleges” jelzővel. A „megelőlegező” jelzőt kapta az a fajta munka, amelyet azok az anyagi és kulturális tőkével szintén jól elerestett diákok vállalnak, akik jövőendő pályájukat, karriercéljaikat végig szem előtt tartva választanak az egyetem alatt pénzkereső tevékenységet. A „helyettesítő” jelzővel illeti végül Pinto azok munkáját, akik a családtól kapott anyagi források elégtelensége miatt kényszerülnek tanulmányaikkal összefüggésbe nem hozható pénzkereső tevékenységre. A „helyettesítő” munka mindinkább beépül az

életmódjukba, és előbb-utóbb teljesen háttérbe szoríthatja a tanulmányokat.

Vanessa Pinto szerint a diákmunkák hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az egyének azonosuljanak majdani felnőttkori társadalmi pozíciójukkal, de ahhoz is, hogy beletörődjenek helyzetükbe. A munkaadók szemszögéből pedig azért előnyösek az ilyen munkák, mert fiatal, dinamikus munkavállalókat alkalmazhatnak, akik ráadásul átmeneti helyzetük okán kevésbé hajlamosak a kollektív érdekérvényesítésre. Így a szóban forgó munkák esetében különösen könnyű megoldani a rugalmas foglalkoztatást, például azt, hogy a munkavállalók rendszeresen időközönként, atipikus időpontokban is rendelkezésére álljanak.

A recenzióm végén még két írásról szeretnék szólni. Mindkettő a francia elitképző felsőoktatási intézményeiben újabban megsokasodott azon kezdeményezésekről szól, melyek a társadalom alsóbb szegmenseibe tartozók felvételét hivatottak megkönnyíteni. Agnès van Zanten oktatáskutató, aki maga is az említett Politikatudományi Főiskolán dolgozik, egy, a *Sociétés contemporaines* (2010/3) hasábjain megjelent tanulmányában egyfelől saját munkahelyének egy programját, illetve az ESSEC Gazdaságtudományi Főiskola hasonló célokat szolgáló programját vette górcső alá (*Társadalmi nyitás az elitképzőkben – az elitek diverzifikálódása vagy az oktatásügyi közpolitikák megújulása?*).

A szerzőnk elsőként arra hívja fel a figyelmet, hogy az alsóbb társadalmi csoportokból származók elitképzésbe való bejutását megkönnyíteni hivatott programokat nem országos szintű politikai döntéshozók kezdeményezték, hanem egyes érintett iskolák, amelyek így kívántak reagálni azokra a szociológiai elemzéseken alapuló bírálatokra, amelyek a képzőhelyek és egyben a francia gazdasági és politikai elit zártságát tették szóvá. A bírálatokra adott válaszukkal a főiskolák, van Zanten szavait idézve, „intézményes státuszuk növelésére [...], és egyben társadalmi és politikai legitimitásuk megőrzésére és megerősítésére törekedtek...” (69. o.)

² A szóban forgó intézkedések rövid bemutatásához lásd a fent hivatkozott cikkemet!

Két, egymástól jelentősen különböző programot elemez részletesen a szerző. A Sciences Po néven ismert politikatudományi képzőhely 2001-től mind több kiemelt oktatási körzet döntéshozóival kötött megállapodásokat. Ezek lehetővé teszik, hogy a főiskolával szerződött, főként hátrányos helyzetűeket oktató gimnáziumok előkészítő tanfolyamokat indítsanak a tanárok által kiválasztott diákok számára a középiskola utolsó két évében. A résztvevők a folyamat végén könnyített felvételi vizsgát tehetnek: egy politikai tárgyú prezentáció bemutatásával mentesülnek a felvételinek az általános műveltség meglétét felmérni hivatott része alól. E megoldástól eltérően az ESSEC az *Én miért ne próbálhatnám meg?* nevű programba bevont hátrányos helyzetű diákok számára „csupán” olyan felvételi előkészítőt kínál, melynek résztvevői nagyobb eséllyel versenyezhetnek az igen kemény munkát követelő, az elitképzőkre való bejutást lehetővé tevő előkészítő évfolyamokra való bekerülésért.

Felmérések adatai alapján van Zanten azt állapította meg, hogy a szóban forgó kezdeményezések csak kis mértékben módosították az elitképzők összetételét. 2001 és 2009 között a Sciences Póra bekerült diák mindössze hat százaléka érkezett valamelyik kiemelt oktatási körzetből. Ráadásul az e körzetekből toborzódott diákok számottevő része (42%) nem tartozott a hátrányos helyzetűek közé.

Az *Actes* folyóirat korábban már részben ismertetett számában is megjelent egy elemzés ugyanezekről a programokról *Paul Pasquali* tollából (*Akik más helyre kerültek a társadalmi nyitás következtében – egy társadalmi kísérlet szociológiája*). Az írásból kiderül, hogy ezek az eleinte főiskolák által kezdeményezett programok a 2000-ben kezdődött évtized második felétől mind nagyobb politikai támogatást élveztek. Ez többek között abban nyilvánult meg, hogy – előbb Jacques Chirac, majd Nicolas Sarkozy elnöksége idején – növelték az elitképzőkben az állami ösztöndíjak számát, sőt utóbb azt az ambiciózus célt is megfogalmazták, hogy 2010-ig 30 százalékra kell emelni az

ösztöndíjasok arányát az elitképzőkbe való bejutást megkönnyítő előkészítő évfolyamokon.

Miként a tanulmány alábbi interjúrészletei is mutatják, Pasquali írásából arról is képet alkothat az olvasó, hogy a perifériális elhelyezkedésű térségekből a nagy presztizsű elitképzőkbe bekerült hallgatók személyesen miként élik meg az életükben történet nagy változást:

„Abdel: Mi alkottuk a Harmadik Világot, mindenki, aki afrikai származású volt [...], kb. nyolcan, kilencen voltunk ilyenek. [...] Az egyik oldalon voltak a feketék és az arabok, másik oldalon a franciák. Ők jól eleresztettek voltak, nem voltak gondjaik. [...] gazdag városrészekből jöttek. Monique: Mi szolidárisak voltunk. Ha valakinek nem ment valami, időt szántunk rá, hogy megbeszéljük, míg köztük, úgy vettem észre, egyfajta versenyszellem uralkodott.”

„Néha úgy érzem, hogy kettős életet élek. Vagyis egyfelől a politikai főiskolára járok, ahol nem látszik rajtam, hogy más közegből jövök, mint a többség, nincs ráírva a homlokomra, vagyis teljesen integrálódtam. Másfelől, amikor a hétvégeken hazamegyek, jól érzékelem, milyen nagy különbség van a között a világ között, ahonnan jövök, azután meg visszatérek ide [a főiskolára].”

A fenti interjúrészletek jól érzékeltetik, milyen kevésbé tudnak elvegyülni az előkészítő évfolyamokra bekerült hátrányos helyzetű diákok a főként iskolázottabb, gazdagabb tanulók közül álló közegben, miként azt is, hogy a külvárosokból az elitképzőkbe bekerültek mily nehezen tudnak megbirkózni kettős identitásukkal.

A általam ismertetett tanulmányokból kitérünk, hogy a felsőoktatás expanziója az esélyegyenlőség tekintetében Franciaországban sem járt látványos eredményekkel. Ugyanakkor azt is láthattuk, hogy az elitképzőkbe bekerülők körének bővítését célzó kezdeményezések, még ha nem okoztak is radikális változásokat, figyelemre méltó elmozdulásokat eredményeztek. A szóban forgó kezdeményezésekről készült egyik elemzésből ugyanakkor az is kiderül, hogy külön figyelmet érdemel az a kérdés, hogy a szokatlan iskola karriert befutó fiatalok miként élik meg a változásokat.

(*Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/3 (n° 183). /*Les classes populaires dans l'enseignement supérieur: Politiques, stratégiques, inégalités*/. pp. 4–124. – *Sociétés contemporaines*, 2010/3. (n° 183). [*Diversité et formation des élites: France-USA*]. pp. 5–143.)

Bajomi Iván

ÚJ KÉRDÉSEK, IRÁNYOK ÉS MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK AZ ELITKÉPZÉS SZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATÁBAN

Mi az „elitiskola”? Nem könnyű meghatározni. Alapvetően kontextusfüggő ugyanis, mit tekintenek egy adott korban és helyen elitiskolának. Van azonban az ilyen intézményeknek egy közös, általános jellemzőjük, ez pedig a nagyfokú szelektivitás, azaz a tanulók megválogatása anyagi helyzet és/vagy tanulmányi eredmény alapján. E szelektivitás számos kérdést vet fel, melyek vizsgálata hosszú múltra és nagy hagyományokra tekint vissza az oktatás-szociológiában, elég, ha csak *Bourdieu* tőke- és habituselméletére gondolunk.

Az elmúlt években új szempontok, kérdések és módszertani megfontolások jelentek meg az elitiskolák vizsgálatában – részben a 21. századi új kihívások, a globális munkaerőpiac, a nemzetközi mobilitás és transznacionalizmus erősödése következtében. A korábbi kutatásokhoz képest ezek több figyelmet fordítanak nemzeti és etnikai szempontokra, és a megszokott európai és észak-amerikai helyszíneken kívüli esettanulmányokra építve, illetve a „módszertani nacionalizmuson” felülemelkedve, esetenként az elitképzésről alkotott ortodoxiáinkat is megkérdőjelezzik. E legújabb – angol nyelvű – kutatásokból ad válogatást a *British Journal of Sociology of Education* 2015. januári különszáma, *Jane Kenway* és *Aaron Koh* vendég szerkesztésében.

A különszám kilenc esettanulmányt tartalmaz egy vagy néhány elitiskoláról (többnyire „magas presztízsű” alap- vagy középfokú is-

kolákról van szó). A széles földrajzi kitekintés a szerkesztők szándéka szerint nemcsak új perspektívákat nyújthat azok számára, akik az elitképzésnek a privilégiumok és a társadalmi osztályok (re)produkciónak betöltött szerepét vizsgálják, de globális vagy regionális mintázatokra is rámutathat.

Az első két tanulmány, amely az elitiskolák külső és belső kapcsolatrendszerét és aspirációit meghatározó nemzeti, globális és transznacionális erők kölcsönhatásaival foglalkozik, a módszertani nacionalizmus feladásának szükségét példázza. *Rebecca Ye* és *Eric Nyander* kutatása arra az első hallásra meglepő tényre keres magyarázatot, hogy a külföldi tanulók harmadik legnépesebb csoportját Oxfordban és Cambridge-ben is a Szingapúrból, e kis városállamból származó diákok alkotják (*The Transnational Track: State Sponsorship and Singapore's Oxbridge Elite*). A szerzők az elitképzésnek az „állami nemesség” utánpótlásában játszott meghatározó szerepét hirdető *Bourdieu*-i felfogás, illetve *Ralph Turner* „szponzorált mobilitás” (*sponsored mobility*) elmélete alapján, azok megnyilvánulásaként elemzik két szingapúri elitiskola diákjaik oxbridge-i továbbtanulását szolgáló kiválasztási és felkészítési gyakorlatát, illetve a szingapúri kormány ösztöndíjrendszerét, mely e továbbtanulást szigorú kiválasztási rendszer alapján anyagilag és intézményileg szponzorálja, a végzett ösztöndíjasoknak pedig magas rangú állást garantál az államigazgatásban.

Paul Tarc és *Aparna Mishra Tarc* kutatásának színtere és tárgya azok az eredetileg a mobil diplomata közösség kiszolgálására létrejött elit nemzetközi iskolák, melyeket a szerzők az antagonisztikus osztályformálódás transznacionális tereként értelmeznek (*Elite International Schools in the Global South: Transnational Space, Class Relationalities and the „Middling” International Schoolteacher*). E nemzetközi iskolák – különösen az ezredforduló óta és főként Ázsiában – a globalizmus folyamataival és a transznacionális, angolszász eredetű és angol nyelvű oktatás felértékelődé-

sével összefüggésben rohamosan terjednek. A vizsgált nemzetközi iskolák rendkívül összetett, gyakran antagonisztikus kapcsolatrendszerben álló csoportokat (pár év után általában továbbálló nemzetközi tanárokat, helyi tanárokat, adminisztrátorokat, szolgáltatókat, helyi és expatrióta tanulókat és szüleiket) magában foglaló, transznacionális térben létező és transznacionális teret létre hozó közösségeiből a korábban maguk is ilyen iskolákban tanító szerzők az (otthon) „középosztálybeli” angol-szász tanárok szerepét és tapasztalatait veszik górcső alá. E vizsgálat szintén a „módszertani nacionalizmus” és a hagyományos szociológiai kategóriák alkalmatlanságára mutat rá globalizálódó világunkban, ugyanakkor visszatér Bourdieu csoportformálódásra vonatkozó elméletéhez, és a társadalmi kapcsolatok dinamikus és szimbiotikus folyamatait hangsúlyozza a társadalmi osztály determinisztikus elméleteivel szemben.

A következő két tanulmány – az elitiskolák szociológiai vizsgálatainak „hagyományos” helyszínein és a „módszertani nacionalizmus” keretein belül maradván – a nemzeti politikák és az állam továbbra is meghatározó szerepét hangsúlyozza, nem vitatva, hogy az elitképzésnek léteznek új, globalizmushoz kötődő kihívásai. *Aline Courtois* azt vizsgálja, hogy miképpen kezelik az ír elitiskolák a változásokat, és tartják fenn legitimitációjukat a gazdasági válság és növekvő társadalmi egyenlőtlenségek közepette (*Thousands Waiting at Our Gates: Moral Character, Legitimacy and Social Justice in Irish Elite Schools*). Megállapítása szerint a legelőkelőbb fizetős, ugyanakkor állami támogatást is kapó (elsősorban katolikus) ír elitiskolák ahelyett, hogy meghajolnának a demokratizálódás igénye előtt, továbbra is fenntartják társadalmi elkülönülésüket, és azon igyekeznek, hogy kontrollálják a sokféleséget (ellentétben a francia vagy egyesült királyságbeli elitiskolákban tapasztalható nyitási kísérletekkel). Legitimációjuk morális jellegű: a nemzet élharcosaiként határozzák meg magukat egy olyan környezetben, ahol a 2008-as gazdasági válságot jel-

lemzően a „mohóság” és „romlottság” eredményként értelmezik. A morális értékek és elvek elsajátítását a tanulmányi előmenetelnél is fontosabbnak vélik, és a hagyományos katolikus étoszt a globális kapitalizmus immoralitásával szembeállítva a privilégium és a társadalmi igazságosság összeegyeztetését célozzák.

Agnès van Zanten és *Claire Maxwell* tanulmánya a franciaországi elitképzést fenntartó triász (állam, elitiskolák, uralkodó osztály) többoldalú kapcsolatrendszerét vizsgálja az erős állami bürokrácia modern nemzetállamban betöltött központi szerepének weberiánus értelmezése alapján (*Elite Education and the State in France: Durable Ties and New Challenges*). Az elitképzési útvonalak és intézmények állam által kezdeményezett létrehozásának és tartós fenntartásának történeti megközelítését az elitképzést érintő két új kihívás, a részvétel kiszélesítésére irányuló nyomás és a felsőoktatás nemzetköziesedéséhez kapcsolódó hatások elemzése követi. A vizsgálódás fókuszát egyrészt az ismert francia elit felsőoktatási intézmények (*grandes écoles*), másrészt az ún. előkészítő osztályok (*classes préparatoires* vagy *prépas*) képezik. Utóbbiak középiskolákban találhatóak, de a felsőoktatás részének számítanak: érettségizett diákokat készítenek fel arra, hogy felvételt nyerjenek valamelyik elitiskolába. A szerzők francia klasszikusok, így különösen *Bourdieu* munkái, valamint újabb francia és nemzetközi kutatások alapján összegzik, hogyan szolgálja az elitképzés legitimitációját a meritokratának tekintett, az említett előkészítő osztályok megjelenését maga után vonó felvételi vizsga (*counours*), illetve hogyan szolgálják – a fenntartó, illetve az egyes elitiskolák által kiszolgált felsőosztálybeli csoportok különbözőségéből fakadó, kurrikulumban és intézményi „habitusban” megnyilvánuló különbségek ellenére is – az elitiskolák egyszerre az állam és az uralkodó csoportok érdekeit és legitimitációját.

Jane Kenway és *Johannah Fahey* az elitiskolák privilegizált adományozási gyakorlatát, annak helyi és globális megnyilvánulásait, igazolását, a benne megmutakozó erőpoliti-

kát, morális dilemmákat és ellentmondásokat vizsgálja egy dél-afrikai és egy brit elit lányiskola példáján keresztül (*The Gift Economy of Private Schooling: The Changing Contours and Contradictions of Privileged Benefaction*). Megállapításuk szerint az adományozás gyakorlata az elitiskolák szerves, de egyben paradox része. Rá hivatkozva az iskolák magukat társadalmilag felelős intézménynek állíthatják be, így elbárgatellizálhatják, vagy akár el sem kell ismerniük a privilégiumok reprodukálásában játszott saját szerepüket. Pedig az adomány nem annyira valódi önzetlenség, mint inkább hozzájárulás a status quo, a társadalmi erőviszonyok fenntartásához – gondoljunk csak az ajándék inherens lehetetlenségének Derrida-féle értelmezésére.

Joan Forbes és Bob Lingard a „biztosított optimizmus” (*assured optimism*) fogalmát megalkotva elemzi egy elit skót lányiskola intézményi és egyéni (vezetői és tanulói) habitusát és a privilégium reprodukálásának gyakorlatát (*Assured Optimism in a Scottish Girls' School: Habitus and the (Re)production of Global Privilege*), Daniel P. S. Goh tanulmánya pedig a szingapúri elitképzés történetét követi nyomon a gyarmati időktől a globális jelenkorig egy metodista kötődésű egykori missziós elit fiú középiskola történetén keresztül, kiemelve a birodalmi időkben kialakított „elit férfiaság” posztkolonialis alkalmazkodóképességét (*Elite Schools, Postcolonial Chineseness and Hegemonic Masculinities in Singapore*). Az atlétikusságot, a bölcsészeti és a művészeti tanulmányokat és a keresztény vallást előtérbe állító „elit férfiaságban” megtestesülő etnikai és osztályok közötti ellentmondásokat feloldó nemi dinamikának köszönhetően az iskolában kiművelt elitcsoportok egészen az utóbbi időkig megtudták őrizni társadalmi és nemi dominanciájukat a szingapúri politikai és közéletben. Az elmúlt években némiképp változni látszik e nemi és osztálydinamika – köszönhetően a globalizációnak, illetve a 2011-ben hatalomra lépett kormányzó párt társadalmi befogadás és mobilitás növelése iránti elkötelezettségének.

A válogatás két utolsó tanulmánya a hagyományos osztályfogalmak megfelelőségét és hordozhatóságát kérdőjelezi meg két, szintén Európán kívüli helyszínen végzett vizsgálat alapján. Heather Greenhalgh-Spencer és munkatársai egy barbadosi elit középiskolában folytattak etnográfiai kutatást az osztályidentitás jelenkori megnyilvánulásairól (*Social Class as Flow and Mutability: The Barbados Case*). A kapott eredmények alapján amellet érvelnek, hogy a posztgyarmati kontextusban a társadalmi osztály kevésbé értelmezhető „stabil struktúra”-ként, helyette inkább áramlatok, mutációk, előadások (*performances*) és megnyilvánulások (*performatives*) sorozatának tekinthető.

Joel Windle és Maria Alice Nogueira a brazil gazdasági és a kulturális elitnek az oktatás nemzetköziesedésével kapcsolatos preferenciáit vizsgálta (*The Role of Internationalisation in the Schooling of Brazilian Elites: Distinctions Between Two Class Fractions*). Csak részben találták alkalmazhatónak a társadalmi osztály reprodukálásának és az uralkodó osztály legitimitációjának bourdieu-i elméletét, amelyből véleményük szerint az uralkodó elitek oktatásról vallott felfogásának egységessége következik. Eltérést tapasztaltak ugyanis a két csoport között. Míg a közép- és nagyvállalkozók inkább finanszírozzák gyermekeik rövidebb, viszont gyakoribb (nem oktatási célú) külföldi útjait, addig a magasan képzett egyetemi oktatók gyerekeik hosszabb távú és kifejezetten tanulási célú külföldi tartózkodását preferálják. A két elitcsoport közti különbség valójában már a felsőoktatási intézmény megválasztásában is megmutatkozik: a gazdasági elit gyerekei inkább tanulnak alacsonyabb presztízsű egyetemen, sokszor nem nappali képzésen, hogy az általában rövidebb ideig tartó képzés után a családi üzletben helyezkedjenek el. Ugyanakkor mindkét csoport számára felértékelődött a nemzetköziesedés, a kozmopolita kulturális tőke és különösen az angol nyelvtudás, mely elengedhetetlen pozíciójuk fenntartásához egy globális erőterben.

Amint azt a fentiek mutatják, a *British Journal of Sociology of Education* különszáma nagyon sokféle irányultságú, elméleti és módszertani megalapozottságú szöveget gyűjtött össze. Éppúgy találunk benne tanulmányokat, amelyek az elitiskolák 21. századi új kihívásainak elemzésére változatlanul alkalmasnak vélik a terület hagyományos kérdésfeltevéseit és elméleti hagyományait, mint korábban nem vagy kevéssé vizsgált területeket és tárgyakat feltérképező, esetenként elméleti és módszertani ortodoxiáinkat is megkérdőjelező írásokat. A szerzők a bourdieu-i örökséget továbbra is megkerülhetetlennek tartják az elitképzés és általában az oktatás és társadalom kapcsolódásainak elemzéséhez. A 21. századi új kihívások, az elmúlt években, évtizedben egyre dominánsabbá váló globalizmussal, transznacionalizmussal, mobilitással összefüggő hatások ugyanakkor az elmélet továbbgondolását és új terekre és tárgyakra való kiterjesztését, esetleg új módszerek keresését kívánják meg.

(*British Journal of Sociology of Education*. 2015/1, *Special Issue: New Sociologies of Elite Schooling: Theoretical, Methodological and Empirical Explorations*. pp. 1–193.)

Bükki Eszter

GLOBÁLIS-LOKÁLIS PILLANATFELVÉTEL AZ ELITOKTATÁSRÓL

A nagy presztízsű *World Yearbook of Education* sorozat több mint öt évtizede indult el az a céllal, hogy – mindig egy kiemelt témára fókuszálva és a kor vezető tudósai és kutatói bevonásával – évente leltárt adjon az oktatás alakulásáról az egész világból. A 2015-ben megjelent kötet témája az elitoktatás, ami részben kapcsolódik a sorozat két fő tárgyköréhez, nevezetesen az oktatás és az egyenlőtlenségek, illetve az oktatás és a globalizáció témájához. A mostani kiadás időzítése kifogástalan: az utóbbi időkben jelentős társadalmi, gazdasági, politikai, illetve oktatásban bekövetkező vál-

tozások zajlanak, és az elit réteget rendkívüli figyelem és érdeklődés övezi a folyamatokban betöltött szerepe miatt.

A kötet négy fő részre tagolódik, amelyek az elitoktatást mind egy-egy fontosabb nézőpontból közelítik meg, ilyen például a társadalmi osztály, a család, az oktatási intézmény és a munkahely. Többnyire empirikus tanulmányokkal találkozunk, összesen öt kontinensről (Észak-Amerika, Dél-Amerika, Európa, Afrika és Ázsia). A főbb angolszász országok (Amerikai Egyesült Államok, Egyesült Királyság) mellett kiemelt szerepet kap a négy fejezetben is felbukkanó Franciaország. A 15 tanulmányból csupán három összehasonlító, ami a téma nemzetközi jellegét tekintve meglepő lehet az olvasó számára.

A négy elkülönülő részt Agnès van Zanten elméleti írása előzi meg, melynek fő célja, hogy kontextusba helyezze a soron következő tanulmányokat. A tanulmány elsősorban a kiváltság és a hatalom fogalmára helyezi a hangsúlyt, mindkettő az elitoktatás mozgatórugójának mondható. A szerző a területet érintő legújabb változásokra is felhívja a figyelmet, ide tartozik az elitintézmények expanziója, illetve nyitása, a meritokratikus (teljesítmény szerinti) elven való működés elterjedése, a kiválóságra helyezett hangsúly és a kozmopolitizmusra nevelés.

A kötet első részének fő témája az oktatási intézmények és az elit csoportok, családok közti kapcsolat. Claire Maxwell jegyzi a nyitó fejezetet, amely az elitkutatás két alapvető fontosságú, egyelőre eldöntetlen kérdését tárgyalja: miként definiáljuk az elit fogalmát? Külön társadalmi osztálynak tekinthető-e az elit? Maxwell érvelése szerint az elitkutatás alapját a hatalom fogalma és a hatalom gyakorlati megnyilvánulásai képezik. Úgy látja, hogy idővel elkülöníthető társadalmi osztályt fog alkotni az elit, de jelenleg nincs elég empirikus adat efféle kijelentés alátámasztásához.

Maxwell cikkét két empirikus tanulmány követi. Agnès van Zanten azt vizsgálja, hogy a franciaországi (felső-) középosztályba tartozó szülők hogyan befolyásolják gyermekeik

tanulmányokkal kapcsolatos választásait, illetve hogyan érik el, hogy a család elit státusza fennmaradjon. A tanulmány feltárja, miként járulnak hozzá az elit szülők nevelési stratégiái a csoport társadalmi elkülönüléséhez és az oktatási egyenlőtlenségekhez. *Victoria Gessaghi* és *Alicia Méndez* cikkén keresztül bepillantást nyerhetünk az argentin oktatási rendszerbe, melynek egyik jellegzetessége az elit bekerülésének kétféle módja. A nepotista elv a „régí” (tradicionális) elitet szolgálja, míg a meritokratikus elv egy újfajta elitet.

A második rész az elit oktatási intézményeket és az elit fogalmának alakulását vizsgálja nemzeti és lokális szinten. *Shamus Rahman Khan* cikke az egyesült államokbeli változásokat mutatja be. Ide tartozik az intézmények nyitottsága a diverzitás irányában, a meritokratikus elven való működés, a piacosítás és az intézmények közti verseny. *Ana Maria F. Almeida* azt vizsgálja Brazíliával foglalkozó tanulmányában, hogyan képes az ottani elit réteg fenntartani státuszát a felsőoktatás nyitását célzó oktatáspolitikai beavatkozások ellenére is. Az elithez tartozók számára a megoldást különböző nemzetköziesítésre irányuló stratégiák nyújtják (pl. nemzetközi csereprogramok, helyi nemzetközi iskolák, kétnyelvű iskolák, nemzetközi diplomák). *Ulrike Deppe* és kollégái a német elitoktatás kései megjelenéséről írnak. Hasonlóan a brazil példához, Németországban is kiemelt hangsúlyt kap a nemzetköziesítés. Továbbá említést érdemel egy 2005-ben indult állami kezdeményezés (*Exzellenzinitiative*), melynek célja a felsőoktatás anyagi támogatása, megerősítése: összesen tizenegy egyetem viselheti a kiválóság címet 2017-ig. *Rachel Brooks* és *Johanna Waters* tanulmányukban 30 angliai elitiskola térbeli, illetve helyi kapcsolatait elemzi. Azt találták, hogy a nemzetköziesedés ellenére nagy hangsúlyt kap a közösségi szolgálat és az önkéntesség, azaz a jótékonyág, ami az angol elitoktatás régi alappillére.

A harmadik rész olyan írásokat gyűjt egybe, amelyek a globalizáció felsőoktatási intézményekre és a hallgatói identitásra gyakorolt

hatásait tanulmányozzák. Az első ide tartozó tanulmány a kínai felsőoktatás nemzetközi versenyszférába való bekapcsolódását mutatja be. Az oktatáspolitikai intézkedések hatásosnak bizonyultak abban az értelemben, hogy létrejött egy elit réteg a kínai egyetemeken belül, viszont ez a diákok egyenlőtlenség eloszlását, valamint a társadalmi igazságosság elvének megszegését is eredményezte. *Fazal Rizvi* jegyzi a következő fejezetet, amely a „felemelkedő Ázsia” (*Asia rising*) eszméjének jelenlétét kutatja egy indiai elitiskolában. A nemzetköziesítést célzó reformok mellett kiemelt szerepet kap a kozmopolitizmus és a globális identitás táplálása a diákokban, igaz, az erős nemzeti identitástudat miatt a feladat korántsem egyszerű. *Brigitte Darchy-Koechlin*, *Hugues Draelants* és *Elise Tenret* tanulmánya a francia felsőoktatás elitintézményeinek (*grandes écoles*) nemzetköziesedését és az ezáltal gyengülő francia meritokratikus rendszert vizsgálja. Azt találták, hogy nehezen működik a nemzetközi nyitás: a nemzetközi diákokat az eltérő bekerülési folyamat miatt komoly megkülönböztetés éri. Úgy vélik, hogy amennyiben a franciák ki akarják venni részüket a nemzetközi versenyben, egyik legfontosabb megoldandó feladatuk az lesz, hogy a nemzeti felvételi vizsga és a nemzetközi jelentkezők vizsgája közti űrt a minimálisra csökkentsék. A harmadik rész utolsó fejezete egy összehasonlító tanulmány, amely egy angliai és egy dél-afrikai elit lányiskola globalizációra adott reakcióit vizsgálja. *Jane Kenway* és munkatársai véleménye szerint ezek az elit – (ál)feminista – intézmények ellentmondásokon alapszanak és korántsem garantálják a sikert: nem adnak gyakorlati tudást, és nem a (férfiak uralta) munka világára készítik fel diákjaikat.

A negyedik rész az elit intézményekben folyó képzés, az elit munkakörök és foglalkozások viszonyáról ad képet. Az első fejezet az Egyesült Királyság elit egyetemének belső rétegződésével foglalkozik. Megtudhatjuk belőle, hogy az elit tagság megszerzésének legnagyobb garanciája változatlanul egy Oxfordban

szerzett diploma. A következő cikk egy összehasonlító tanulmány *Jules Naudet* tollából, aki a francia és az amerikai elitbe vezető utat vizsgálja. A francia út – a *grandes écoles* elitképző intézmények monopóliumából adódóan – sokkal inkább kötött, míg az Egyesült Államokban, ahol nem elvárás egy elit egyetemen szerzett végzettség, könnyebb bekerülni az elitbe, állítja a szerző. A harmadik fejezet, *Marte Mangset* írása, ismét egy összehasonlító tanulmány, és a brit, francia és norvég közigazgatásban dolgozók legfelső rétegének szak tudását vizsgálja. Noha a három országban eltérő iskolázottság vezet az elit pozíciókba, a munkakörökhöz szükséges, illetve elvárt kompetenciák – első látásra – mégis megegyeznek. A szerző hangsúlyozza, hogy a jelenség megértéséhez az országok társadalmi-történelmi hátterének jobb ismerete szükséges. Az utolsó fejezet Szingapúr példájával zár. Az írásban a felsőoktatás, a tudáson alapuló munka és a tehetség fogalmának különböző értelmezései kerülnek a középpontba. A cikkből megtudhatjuk, hogy Szingapúr nemzetközi felméréseken (pl. PISA) elért kimagasló eredményei ellenére a cégek szívesebben vesznek fel külföldi jelentkezőket, amiért, egyrészt, a szociális kompetenciák (soft skills) gyakori hiánya a helyi jelentkezők körében, másrészt a nemzeti oktatási rendszer és a globális munkaerőpiac követelményei közti hézag a felelős.

A kötet *Stephen J. Ball* írásával ér véget, amely egyszerre értékelés és kitekintés. Ball őszintén ír a kötet gyengeségeiről. Úgy véli, rendkívül bonyolult feladatra vállalkoztak a szerzők: egy olyan társadalmi csoport oktatásban betöltött szerepét kívánták bemutatni, amellyel kapcsolatban számos az eldöntetlen kérdés. Nincs egyetértés ugyanis sem az elit fogalmának definíciójában, sem abban, hogy melyek azok a gyakorlatok, amelyek megkönnyítik az egyén elitbe kerülését. Mindez nehezíti az érintettek azonosítását empirikus kutatás esetén. Az elit relatív változékonysága, belső rétegződése tovább bonyolítja a helyzetet. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy szükség

van az elitek tanulmányozására, különösen a jelenlegi, nagy mértékben globalizált világban betöltött, egyre fontosabb szerepük miatt.

Nagy valószínűséggel a témában kevésbé jártas olvasóban is felmerülnének az előzőekben tolmácsolt bírálatok a fejezeteket olvasva, ami azt sugallja, hogy kulcsfontosságú problémáról lehet szó. Ahhoz, hogy az elitkutatók előrébb haladjon, elengedhetetlen, hogy – empirikus tanulmányok mellett – elméleti kérdésekkel foglalkozó írások és metaanalízisek is szülessenek. A jelenlegi kötet mindenképpen egy ebbe az irányba tett lépésnek tekinthető.

(*Agnès van Zanten, Stephen J. Ball & Brigitte Darchy-Koechlin* (eds): *Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. Routledge, 2015, Abingdon, New York. xxiii + 248 p.)

Smid Dávid

TEHETSÉGGONDOZÁS KÖZÉP- ÉS ÉSZAK-EURÓPA FELSŐOKTATÁSÁBAN

A tehetséges (*gifted, talented*) diákok számára biztosított programok nagy érdeklődésre tartanak számot Európa oktatási rendszerében. Ahogyan recenziónk tárgya – *Marca Wolfensberger Talent Development in European Higher Education* c. könyve – említi bevezetőjében, 2000 és 2005 között három nemzetközi áttekintés is született a témában, melyet 2006-ban egy Eurydice áttekintés követett. Wolfensberger kiemeli a Győri János és munkatársai által 2011-ben készített nemzetközi összehasonlító gyűjtést a tehetséggondozási programokról. Mindezen előzmények elsősorban a közoktatás világára fókuszálnak, a felsőoktatás kevésbé kerül előtérbe, ezért az itt bemutatott monográfia valóban hiánypótló azok számára, akik szeretnének megismerkedni Észak- és Közép-Európa felsőoktatásának tehetséggondozási gyakorlatával.

Marca V. C. Wolfensberger, a kötet szerzője, a groningeni Hanze Főiskolán (az angol

elnevezés szerint: Alkalmazott Tudományok Egyetemén) vezeti a Tehetséggondozás a Felsőoktatásban és a Társadalomban kutatócsoportot. Jelen kutatását a holland Sirius Program finanszírozta, mely összefogja az ún. *honors* programokat nyújtó holland felsőoktatási intézményeket.

A 347 oldalas kötetben precízen dokumentált kutatást olvashatunk, mely komoly nemzetközi együttműködést igényelt. Összesen tizenegy ország 303 felsőoktatási intézményét tekintette át a kutatás, melyhez helyi szakértők is hozzájárultak (20 fő). Az áttekintett országok: Hollandia, Belgium, Luxemburg, Dánia, Norvégia, Svédország, Finnország, Izland, Németország, Ausztria és Svájc. Az országok kiválasztása nem véletlenszerűen történt: Hollandiához hasonlóan valamennyien gazdagok, fejlett az oktatási rendszerük és komoly tapasztalatokkal rendelkeznek a Bologna-folyamat megvalósításában, illetve hasonlóan értelmezik az *honors* programokat is – mindez megfelelő összehasonlítási alapot biztosított egy komparatív vizsgálathoz. Érdemes lett volna talán a vizsgálatba bevonni még a francia elitiskolákat (*grandes écoles*), ahol szintén gazdag hagyománya van a tehetséggondozásnak, bár az is igaz, hogy a francia hatások jól érzékelhetően megjelennek a Benelux államok gyakorlatában.

A könyv öt fő részből és 17 fejezetből áll. Az első rész az észak-európai *honors* programokra fókuszál, ismertetve azok koncepcióját, egyben munkadefiníciót alkotva a kötethez. (Mivel az *honors* programnak nincsen igazán magyar megfelelője, sem a fogalomnak egy általánosan elfogadott fordítása, ezért a recenzióban megtartottuk az angol terminust – elkerülve ily módon egy, a könyvben használt munkadefiníció szerinti „kitüntetéses diplomával járó programok” körülírást.) Itt elemzi a szerző azokat a tényezőket is, melyek befolyásolják az ilyen jellegű programok kialakítását, és mutatja be azokat a módszertani megoldásokat, melyeket a vizsgált országokban alkalmaznak. A második (Benelux államok), harmadik

(északi országok) és negyedik (német nyelvű országok) rész hasonló logika mentén felépített országtanulmányok. Elsőként az adott ország rövid, de átfogó bemutatását olvashatjuk, beleértve az oktatási rendszert, fókuszálva a felsőoktatáshoz való hozzáférésre és a tehetőséges hallgatók számára biztosított szolgáltatásokra. Ezután következik az ország kiválóságra irányuló általános attitűdjének, illetve a területet érintő szakpolitikáknak a felvázolása. Egy-egy fejezet a konkrét intézményekhez tartozó *honors* programok ismertetésével zárul. Ez a szisztematikus felépítés lehetővé teszi az olvasó számára, hogy kontextusukban helyezze el a bemutatott tehetséggondozási gyakorlatokat. A kutatás egyik erőssége pont ez a kontextusérzékenység, mely a kötetben azáltal is megnyilvánul, hogy a fejezetek kitérnek a nemzeti kultúrák viszonyulására a kiválóság témaköréhez az esélyegyenlőség relációjában.

A kutatás során alkalmazott munkadefiníció szerint az *honors* programok olyan felsőoktatási intézményhez kötődő szelektív képzési programok, amelyek azon motivált és tehetőséges tanulók számára szólnak, akik többet akarnak teljesíteni, mint amit az általános képzési program kínál. Az ilyen programoknak világos felvételi kritériumaik, céljaik vannak és az átlagosnál nagyobb kihívást jelentenek, több követelményt támasztanak a hallgatókkal szemben. Wolfensberger, korábbi holland kutatásaira támaszkodva, három típusukat különbözteti meg: *diszciplináris* programok, ahol az adott szakterülethez kapcsolódó tárgyi, módszertani és kutatási ismeretek elmélyítése a cél; *interdiszciplináris* programok, ahol a fókuszban bizonyos kiemelt témák állnak, melyek meghaladják az egyes diszciplínák kereteit, és interdiszciplináris módszertant igényelnek; végül *multidiszciplináris* programok – elsősorban a bölcsészeti- és természettudományok területén –, amelyek a hagyományos képzési programok teljes alternatíváját jelentik (*full honors bachelor*).

Mint ismert, Magyarországon más a helyzet: nálunk a felsőoktatási tehetséggondozás inkább épít a tudományos diákköri munkára,

tutorálásra és a szakkollégiumokra. Talán még a szakkollégiumok oktatási tevékenységében figyelhető meg valami hasonló, bár a legtöbb esetben az eltömegesedő felsőoktatásra adott egyfajta reakcióként – kics csoportos, tutori jellegű, változatos kurzusok valósulnak meg. Ez alól kivétel az ELTE Illyés Sándor Szakkollégiuma, mely felhasználva neveléstudományi beágyazottságát, saját, egybefüggő (28 kredit) képzési programot készített, mely szakkollégiumi tanúsítvány elnyeréséhez vezet.

Túlmutatna a recenzio terjedelmén, ha mind a tizenegy ország gyakorlatát bemutatnánk, így inkább a három említett klaszter egy-egy országának néhány érdekesebb gyakorlatát emeljük ki, hogy illusztráljuk azt a színes és gazdag világot, amely a bemutatott tehetséggondozási térképet jellemzi. Minden ország tanulmány felsorolja azokat a felsőoktatási intézményeket, ahol van *honors* program és a szerző egy-egy bekezdés erejéig bemutatja az adott intézmény általános jellemzőit, kiemelve egy-egy specifikus példát a tehetséggondozási programra. Ezekben a fejezetekben a téma iránt érdeklődő kutatók, gyakorlati szakemberek nem találnak részletesebb ismertetéseket, emellett gyakoriak az ismétlődések is. Ez nem könnyíti a könyv olvasását, de hozzá kell tenni, hogy a kutatás egyik fő célja az *honors* programok egyfajta leltárjának létrehozása volt, így legnagyobb érdeme nem is az egyes programok részletes elemzésében rejlik, hanem a különböző megoldások összefoglalásában és általános következtetések levonásában az európai felsőoktatási tehetséggondozást illetően – a recenzio végén ezekre az eredményekre is kitérünk.

Első példaként Hollandiát említjük. Szándékosan, hiszen erről az országról a szerzőnek direkt tapasztalatai vannak. A holland felsőoktatásban 14 egyetem és 37 főiskola (újabbán: alkalmazott tudományok egyeteme) működik. A szerző kiemeli, hogy a holland kultúra alapvetően az egyenlőségre épül, ahol a szelektivitás, a verseny és egyéb hasonló tényezők még mindig újnak számítanak. A holland felsőoktatási törvény szerint az egyetemek saját

hatáskörben választhatják ki azokat a hallgatókat, akik részt vehetnek a tehetséggondozási programban. 2013-ban a 14 államilag elismert kutatóegyetem 248 247 hallgatójából összesen 7001 hallgató csatlakozott tehetséggondozási programhoz, a legtöbb az Utrechti és a Maastrichti Egyetemen (1500, ill. 1400 fő). Az Utrechti Egyetemen a Descartes Kollégium egy interdiszciplináris tehetséggondozási programot valósít meg 2005 óta, ahol összesen négy kurzust lehet hallgatni. Önéletrajz, érdemjegyek és motivációs levél alapján választják ki a programra járó hallgatókat.

Az északi országok közül Dániát érdemes kiemelni, ahol jelentős a tehetséggondozás. A dán felsőoktatásban nyolc kutatóegyetem, nyolc főiskola (*Professionshøjskole* – specializált, szakmai BA képzést nyújtó intézmény), 13 specializált (művészeti, zenei, építészeti stb.) egyetem és nyolc szakmai felsőoktatási akadémia (*Erhvervsakademi* – a BA szintnek nem megfeleltethető végzettséget biztosító rövid, speciális képzésekkel). A dán rendszer is erőteljesen fókuszál az esélyegyenlőségre, ebben nagy szerepe van a grundtvígi népfőiskolai hagyományoknak. A dán helyzetről sajnos nem kapunk olyan részletes statisztikákat, mint a hollandról, így nem derül ki, hogy hány hallgató jár tehetséggondozási programra. Példaként tekintsük a Dán Műszaki Egyetemet (*Danske Tekniske Universitet*), melynek kiterjedt tehetséggondozási programkínálata van (minden mesterszakon biztosítják ezt a lehetőséget), és a hallgatók kb. tíz százalékát érinti. Alapszinten két kezdeményezést lehet kiemelni. Az egyik az Eduforce, amelynek keretében tehetséges hallgatók tanítanak középiskolás tanulókat. A másik pedig a Biotech Akadémia, melyet hallgatók működtetnek, akik az oktatási segédanyagokat is maguk hozzák létre.

A német nyelvű országok közül választásunk Ausztriára esett. Az osztrák felsőoktatásban 22 állami egyetem, 21 szakfőiskola (*Fachhochschulen*), 13 magánegyetem és 17 tanárképző főiskola működik. A tehetséggondozással kapcsolatos osztrák attitűd érdekesnek

mondható, hiszen például az „elit” jelzőnek – történelmi okok miatt – erőteljes negatív konnotációi vannak és magát a „tehetséges” kifejezést sem igazán kedvelik. Ennek ellenére fejlődés tapasztalható a tehetség gondozás területén. Jóllehet kifejezetten *honors* programok (hasonlóan egyébként Svájcban) nem találhatók, a kutatás a tehetség gondozás több formáját is azonosította az országban.

Pont a német nyelvű országok gyakorlatát világítja rá egyébként arra, hogy a kutatásban használt definíció valószínűleg túl szűkre szabott. A kötet címe ugyan még az európai tehetség gondozás (*talent development*) bemutatását ígéri, de az alcím elárulja, hogy azt már többször is említettük, hogy a vizsgálat során az *honors* programokra fókuszáltak. Másrészt az is igaz, hogy egy tágabb értelmezés jelentősen megnehezítette volna a kutatást. Elég, ha csak a magyar felsőoktatásra gondolunk, ahol egyfajta programtípus helyett a tehetség gondozásnak számos formája ismert; a kép tehát sokszínűbb, a különböző gyakorlatok sokszor informális jellegűek – és valószínűleg nincs ez másképp a vizsgált országokban sem.

Az utolsó fejezetekben Wolfensberger világosan és jól strukturáltan foglalja össze a kutatás tapasztalatait. Általános konklúzióként említi, hogy a 2000-es évekre a tehetség gondozás az összes vizsgált ország szakpolitikájában megerősödött (külön kiemelve, hogy Hollandia élen jár az *honors* programok fejlesztésében). A kutatás ugyan a felsőoktatásra irányult, de azt is feltárta, hogy a tehetség gondozás során a hangsúlyt inkább a közoktatásra fektetik és sok helyen hiányoznak az *honors* programok támogató struktúrái is. A tehetség gondozás további jellegzetessége, egyben jelentős gátja, az egységes terminológia hiánya. A kutatás egyik meglepő eredményeként tünteti fel a kötet a magán-szféra erőteljes bevonódását az *honors* programokba. Az elemzett programok közös sajátosságaként azonosították a közösegépítést, mely a különböző körülmények és megoldások ellenére mindegyik országban megjelenik. A szerző egy támogató keretrend-

szert létrehozását javasolja, de hangsúlyozza a rugalmasság szükségességét, hiszen az ilyen jellegű programok legnagyobb előnye valószínűleg pont ebben a tulajdonságukban rejlik.

Végül a szerző áttekinti azokat a tényezőket (összesen nyolcat), melyek befolyásolják az *honors* programok fejlesztését. Mivel ezek fontos gyakorlati relevanciával bírnak, érdemes felsorolni őket: ideológiai tényezők (kiválóság kultúrája, a kiválóság politikai értelmezése, nevelésfilozófia); szervezeti tényezők (az oktatási rendszer struktúrája és szelektivitása, intézmények közötti verseny, munkaerőpiaci körülmények, a komparatív vizsgálatokban elért eredmények); végül az innovátorok jelenléte mint egyéb tényező.

A különböző tehetség gondozási programok rugalmas alternatívát kínálhatnak a folyamatosan változó munkaerő-piaci igények kielégítéséhez, egyben növelhetik egy-egy intézmény versenyképességét a felsőoktatás tömegesedésének korában. A tehetség gondozás egy sokszínű terület, melyből a bemutatott kutatás egy jól beazonosítható és strukturált területet vizsgált, így az megfelelő kiindulópont lehet a tehetség gondozás teljes spektrumának feltáráshoz.

Azonban kritikai szemmel is érdemes erre a világra tekinteni. Ennek egyik jó példjaként említhető egy, a magyarországi szakkollégiumok jövőjével foglalkozó kerekasztal-beszélgetésen megjelent nézőpont, melyet Fábri György képviselt. Gondolatai szerint a magyar szakkollégiumi rendszer leginkább a hallgatók igényeinek kielégítésére már képtelen felsőoktatás diszfunkcióját mutatja. Szerinte a szakkollégiumok a problémák kezelésére jöttek létre, és azoknak köszönhetik virágzásukat is. Feltehetjük a kérdést, vajon a kötetben bemutatott képzéseknek nem hasonló-e a funkciójuk?

(Dr. Marca V. C. Wolfensberger: *Talent Development in European Higher Education. Honors Programs in the Benelux, Nordic and German-Speaking Countries*. Springer, 2015, Cham. 347 p.)

Horváth László

ÖSSZEFOGLALÓ/ABSTRACT

SZAKKOLLÉGIUMOK ÉS ELITKÉPZÉS

FORRAY R. KATALIN

TEHETSÉGGONDOZÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

A tanulmány áttekinti azokat a kezdeményezéseket, amelyek a felsőoktatás kiterjesztését és differenciálódását tűzték ki célul. Kétféle irányt igyekszik megmutatni, az elitképzést és az iskola távoli társadalmi rétegek felsőoktatásba történő integrálását. A szám tanulmányai ezeket a folyamatokat járják körül. A jelen tanulmány a szakkollégiumok kialakulására helyezi a hangsúlyt.

KULCSSZAVAK: TEHETSÉGGONDOZÁS, KOLLÉGIUMOK, NÉPI KOLLÉGIUM, SZAKKOLLÉGIUM.

KARÁDY VIKTOR

TANDÍJMENTESSÉG, ÖSZTÖNDÍJ ÉS FELEKEZET. FELVÉTELI EREDMÉNYEK A DIÁKTÁMOGATÁS EGYENLŐTLENSÉGEIRŐL A DUALISTA KORI KÖZÉPISKOLÁKBAN

A tanulmány az 1850 és 1918 közötti korszak 8. osztályos középiskolásainak teljes körű prozopográfiai adatbankjának statisztikai elemzésével tárgyalja az ösztöndíjak és tandíj-kedvezmények szétosztásának mechanizmusait. E téren a három fő megfigyelt hatótényező szerepe – tanulók vallása, a társadalmi-vagyoni helyzete és tanulmányi eredménye - igencsak eltérő a különböző iskolatípus között. A kedvezmények a diákoknak az évekkel alig növekvő, egy tized körüli kisebbséget érintettek. Állami iskolákban egyetlen felekezeti tanulóréteg sem élvezett előnyt, de az egyházi iskoláknál elsősorban mindig a saját felekezetűek. Római katolikusok, protestánsok és keleti keresztények között markáns iskolai elkülönülést tapasztalni, akárcsak a kedvezmények egyenlőtlen elosztásánál. A zsidó diákok irányában azonban ebben a korban nincs kimutatható szegregáció, azonban ők inkább csak a jó tanulmányi eredményekhez erősebben kötött tandíjkedvezményre számíthattak, ösztöndíjra a többiekénél ritkábban, arra is főképp csak evangélikus iskolákban. A szociális szempontok az alsóbb rétegek és a pap-tanár-tanító kategóriából származóknál érvényesültek leginkább.

KULCSSZAVAK: ISKOLÁZÁSI KEDVEZMÉNYEK, TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK, FELEKEZETEK, KÖZÉPISKOLÁK

CHIKÁN ATTILA – ILYÉS MÁRTON**A RAJK-MODELL: EGY PEDAGÓGIAI KÍSÉRLET ÉS TAPASZTALATAI**

Egy ország oktatási rendszerének színvonalát egyebek mellett a létező formák változottsága, az innovatív kísérletek befogadása is jellemzi. A szakkollégiumok ilyen innovatív formák. Markáns jellemzőik a szakmaiság, közösségiség és társadalmi érzékenység. Ezek integrált egységének megvalósítása hungaricum. Eredeti formájában – ez a Rajk modell – alulról jövő kezdeményezésként jött létre 47 esztendeje, s mind a mai napig lényegében állami támogatás nélkül működik. A Rajk modell működésének alapját a diákönkormányzat képezi: a diákok döntenek a szakmai programról éppúgy, mint a kollégium és a kollégisták társadalmi szerepvállalásáról. Kiemelkedően fontos vezérelv valamilyen tevékenységi területen a magas minőségre törekvés, amelynek sikeres voltát a végzett rajkosok közel nyolcszáz fős körének életpályája igazolja. A szakkollégiumok támogatói minden egyéb kiválósági kezdeményezésnek (CEMS, általános hazai egyetem-nemzetközi kapcsolat, TDK, tantárgyfejlesztés stb.)

KULCSSZAVAK: INNOVÁCIÓ, SZAKMAISÁG, TÁRSADALMI ÉRZÉKENYSÉG, VERSENYKÉPESSÉG, HALLGATÓI KÖZÖSSÉG

**GALÁNTAI LÁSZLÓ
RENDSZERSZERŰ PÁLYÁK.****A SIKERES EGYETEMI FELVÉTELI SZOCIALIZÁCIÓS ELŐZMÉNYEI
A PTE WLISLOCKI HENRIK SZAKKOLLÉGIUMÁBAN**

A kutatás során kvalitatív életútinterjúkból (N=25) kapott adatok alapján vizsgáljuk az elsődleges és másodlagos szocializációs színterek meghatározó szerepét a sikeres egyetemi felvételt megelőzően. Ehhez egy, a magyar neveléstudományban eddig nevelésszociológiai vizsgálatban nem alkalmazott kutatómódszertant, kvalitatív komparatív analízist (QCA) alkalmazunk, amellyel társadalmi jelenségek megvalósulásának elégséges feltételei határozhatóak meg. A vizsgált jelenség kutatásunkban a sikeres egyetemi felvételi, amely mögött azonban minden esetben személyes életutak állnak. A QCA ezen életutak rendszerszerű sajátosságainak elemzésére alkalmas.

KULCSSZAVAK: ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK, ÉLETÚTINTERJÚ, KVALITATÍV KOMPARATÍV ANALÍZIS, CSQCA

**CEGLÉDI TÍMEA – TÓBI ISTVÁN – HARSÁNYI SZABOLCS GERGŐ
REZILIENS HALLGATÓK ÉS SZAKKOLLÉGIUMI FELVÉTELI SZELEKCIÓ**

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy milyen tényezők játszanak szerepet a szakkollégiumok és a hallgatók egymásra találásában, és ebben van-e jelentősége a hallgatók társadalmi hátterének és rezilienciájának. Kitérünk a szakkollégiumi jelentkezést előmozdító személyek (családtagok, hallgatók és oktatók) ösztönzésének hatására és a felvételi procedura során már birtokolt (bemeneti) eredményekre. Tanulmányunkban a 2015 tavaszán zajlott Tehetségek Útja Kutatás online kérdőívére önkéntesen válaszoló 427 szakkollégista válaszait elemezzük.

KULCSSZAVAK: REZILIENCIA, SZAKKOLLÉGIUMOK, TEHETSÉGGONDOZÁS, TÁRSADALMI HÁTTÉR, SZELEKCIÓS MECHANIZMUSOK, FELSŐOKTATÁS.

KARDOS KATALIN FELEKEZETI SZAKKOLLÉGIUMOK: A TEHETSÉGEK NEVELÉSÉNEK LEHETSÉGES ÚTJAI

Tanulmányunkban a felekezeti szakkollégiumokat mint a felsőoktatási rendszert hatékonyan kiegészítő és a rendszerhez tartozó, speciális feladatokat is ellátó tehetséggondozó intézményekként vizsgáltuk, továbbá főként a nevelésszociológia fogalmaira támaszkodva értelmeztük a felsőoktatási szakkollégiumok világát. Eddigi munkáink során megállapítottuk, hogy fővárosi intézményekben főként a szakmai tudományos életre való felkészítés dominál, addig vidéki társaikban egy erős, összetartó közösség megteremtése a cél. Mindezek mellett a vidéki intézményekben hallgató egyetemista fiatalokról elmondható, hogy legalább olyan jól teljesítenek ezekben a tehetséggondozó intézményekben, mint a magasabb státusú fővárosi hallgató társaik.

KULCSSZAVAK: SZAKKOLLÉGIUM, FELEKEZETI SZAKKOLLÉGIUM, TEHETSÉGGONDOZÁS, EREDMÉNYESSÉG.

CZIRÁKI SZABINA – SZENDRŐ PÉTER TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRÖK

Az Országos Tudományos Diákköri Konferencia (OTDK) a felsőoktatási tehetséggondozás kiemelt eseménysorozata évtizedek óta. A tanulmány célja, hogy bemutassa azt, hogy a felsőoktatásban zajló főbb folyamatok, elsősorban a hallgatói létszám alakulása, majd a kétciklusú képzés bevezetése hogyan hatottak az OTDK iránti érdeklődésre. Megállapítható az a tendencia, hogy az OTDK részvétel a felsőoktatás létszámával együtt emelkedett, az alapképzés és a mesterképzés bevezetése pedig tovább növelte a hallgatók motivációját az OTDK-n való bemutatkozásra. Kitérünk még a szakkollégiumok és az OTDK közti kapcsolatra és bemutatjuk a szakkollégisták részvételi arányát a legutóbbi, 2015-ben megrendezett XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencián.

KULCSSZAVAK: TEHETSÉGGONDOZÁS, TUDOMÁNYOS DIÁKKÖR, FELSŐOKTATÁS

MANDEL KINGA OKTATÓI ÉS HALLGATÓI TÁMOGATÁSOK A CSÍKSZEREDAI SAPIENTIA ERDÉLYI MAGYAR TUDOMÁNYEGYETEMEN

Ebben a tanulmányban a csíkszeredai Sapientia EMTE hallgatóinak és oktatóinak kutatási és ösztöndíjtámogatásait mutatom be az elmúlt évek vonatkozásában, beleértve az Erasmus + lehetőségeket, a hallgatók esetében a szociális-, tanulmányi-, érdem illetve más kutatási és tanulmányi ösztöndíjakat, az oktatók esetében a kutatási támogatásokra helyezve a hangsúlyt.

KULCSSZAVAK: SAPIENTIA EGYETEM, HALLGATÓI ÉS OKTATÓI TÁMOGATÁSI RENDSZEREK, ERASMUS+, CEEPUS

COLLEGE FOR ADVANCED STUDIES

KATALIN FORRAY R. TALENT IN HIGHER EDUCATION

The study overlooks the initiations, that aim at expand and differentiation of the higher education. It shows two alternatives, the elite education and the integration of “remote from school” social groups into higher education. The present review highlights the forming of special colleges (szakkollégium).

KEYWORDS: SUPPORTING TALENTS, COLLEGES, PEOPLE’S COLLEGE, SPECIAL COLLEGE

VIKTOR KARÁDY FREE TUITION, SCHOLARSHIP AND DENOMINATIONS

The study investigates mechanisms of distribution of student benefits in the years 1850-1918, based on the exhaustive prosopographical data bank of graduating pupils of Hungarian secondary schools. The role of the three main factor observed – the religion, social strata and scholarly performance of pupils – proved to differ largely in different school types. Benefits concerned just one tenth of pupils, though with an increasing trend. In state schools no difference can be detected among denominations, contrary to church schools, where pupils of the maintaining church were always advantaged. Between Roman Catholics, Protestants and Eastern Christians marked trends of segregation can be observed and this applied to the unequal allocation of benefits too. This cannot be observed against Jews at that time, but they could count mostly on tuition waivers only, connected to scholarly excellence, but rarely on grants – especially outside Lutheran schools. Social criteria in the allocation of benefits profited to lower class students and those from families of teachers and clerics.

KEYWORDS: SCHOOLING BENEFITS, SOCIAL INEQUALITIES, DENOMINATIONS, SECONDARY SCHOOLS

ATTILA CHIKÁN – MÁRTON ILYÉS THE ‘RAJK MODEL’: A PEDAGOGICAL EXPERIMENT AND ITS RESULTS

The quality of a country's education system, among other things, relays on the existing forms of diversity and the inclusion of innovative experiments. The College for Advanced Studies is such an innovative form, a combination of accommodations and professional programmes. The striking features of these colleges are their professionalism, community commitments and social sensitivities. The ‘Rajk College, established 47 years ago, served as a model for several dozens of similar institutes of excellence in Hungarian

higher education. It is a typical bottom-up initiative which is based on self governance of the student community and essentially operates without external (government) financial support. The programme of the 'college' is combined with other excellence initiatives (CEMS, international relations, student research competitions, curriculum development, etc.). The career paths of Rajk alumni members (close to 800 today) provide a verification of the successfulness of the Rajk-model. Dissemination of this model will help our universities to become internationally competitive by educating professional and community elites.

KEYWORDS: CENTRAL-EASTERN EUROPEAN HIGHER EDUCATION, HUNGARIAN UNIVERSITIES, COLLEGE FOR ADVANCED STUDIES, EDUCATION FOR EXCELLENCE, STUDENT COMMUNITY

LÁSZLÓ GALÁNTAI
LIFEWAYS IN THE SYSTEM. WAYS TO THE SUCCESSFUL MATRIC IN
WLISLOCKI HENRIK ROMA COLLEGE

In our paper the role of primary and secondary socialization in successful matric is analysed. The research is based on half-structured qualitative lifeway interviews (N=25), these interviews were given by multiply disadvantaged students of University of Pécs, members of Wlislöcki Henrik Student College. The sample is unrepresentative. Our results show socialization circumstances of successful matric.

KEYWORDS: ROMA COLLEGES, LIFEWAY INTERVIEW, QUALITATIVE COMPARATIVE ANALYSIS, csQCA

TÍMEA CEGLÉDI – ISTVÁN TÓBI – SZABOLCS GERGŐ HARSÁNYI
RESILIENT STUDENTS AND SELECTIVITY BY ADMISSION
PROCEDURE OF COLLEGES FOR ADVANCED STUDIES

Our study focuses on the factors – with special attention to students' social background and resilience – which play an important role in meeting students and colleges for advanced studies (CASs). People encouraging admission into a CAS (family members, students or teachers), and students' achievement before entering a CAS are investigated in the empirical part. 427 CAS students' answers are analysed who filled out the questionnaire of the Pathways of Talents Research (Tehetségek Útja Kutatás) in spring of 2015.

KEYWORDS: RESILIENCE, COLLEGES FOR ADVANCED STUDIES, TALENT DEVELOPMENT, SOCIAL BACKGROUND, SELECTION MECHANISM, HIGHER EDUCATION

KATALIN KARDOS
DENOMINATIONAL SPECIAL COLLEGES

In our study of denominational special colleges as higher education system is performing effectively investigated complementary and belong to the system, specific tasks as well as talent development institutions, and relies on the concepts of education sociology interpreted the academic world of colleges for advanced studies. In the course of our work to date, that the capital institutions, especially in the professional academic preparation for life dominates, while provincial counterparts to create a strong, cohesive community is the goal. The rural institutions college students at least as well in these talent development in institutions of higher status than the capital city student peers.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, COLLEGE, DENOMINATIONS

SZABINA CZIRÁKI – PÉTER SZENDRŐ
HIGHER EDUCATIONAL PROCESSES REFLECTION OF SCIENTIFIC STUDENTS' ASSOCIATIONS ACTIVITY

The National Scientific Students' Associations Conference is a very important series of event of the talent support system for years in Hungary. The aim of this study to present the main process in higher education mainly changes in the number of students, and how introduction of two-cycle system inspired interest in the National Scientific Students' Associations Conference. It can be concluded there is a tendency that the participation in the National Scientific Students' Associations Conference increased along with the member of higher education, and introduction of Bachelor and Master of Science degrees further increased the students' motivation to introduce their studies in the National Scientific Students' Associations Conference. We discuss the relationship between the College of Excellences and National Scientific Students' Associations Conference and participation of the student college members present at 32nd National Scientific Students' Associations Conference in 2015.

KEYWORDS: TALENT SUPPORT, SCIENTIFIC STUDENTS' ASSOCIATIONS, HIGHER EDUCATION

KINGA MANDEL
TEACHER AND STUDENT SUPPORTS AT SAPIENTIA EMTE CSÍKSZEREDA

In this study we present the student and teacher support systems available in the last few years at the Sapientia Hungarian University of Transylvania Csíkszereda, including the Erasmus + programs, the social-, merit, study scholarships and other research and study grants in the case of students, accentuating the research possibilities in the case of teachers.

KEYWORDS: SAPIENTIA UNIVERSITY, HIGHER EDUCATION IN TRANSYLVANIA, TEACHER AND STUDENT SCIENTIFIC SUPPORT SYSTEMS, ERASMUS+, CEEPUS

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 | Iskolaszerkezet
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 | Mentálhigiéné
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 ZSUZSANNA

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, nyelvoztatás
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: BAJOMI IVÁN

2004/1 | Alternatív oktatás
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA & TOMASZ GÁBOR

2004/2 | Műveltség
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

2004/3 Pedagógusképzés SZERKESZTŐ: NAGY MÁRIA	2010/3 Felsőoktatás és foglalkoztathatóság SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
2004/4 Politikai szocializáció SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY	2010/4 Oktatás és politika SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
2005/1 Budapest SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2011/1 Ideológiák SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2005/2 Hallgatói mobilitás SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ	2011/2 Külföldiek SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2005/3 Egyházak és oktatás SZERKESZTŐ: PUSZTAI GABRIELLA & RÉBAY MAGDOLNA	2011/3 Átalakuló szakmák SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2005/4 Óvodák SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN & TÖRÖK BALÁZS	2011/4 Menedzserizmus SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & VEROSZTA ZSUZSANNA
2006/1 Mérleg, 2002–2006 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & LISKÓ ILONA	2012/1 Magyar kisebbségek az oktatásban SZERKESZTŐ: PAPP Z. ATTILA
2006/2 Képzés és munkaerőpiac SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN & GYÖRGYI ZOLTÁN	2012/2 Látszat és való SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
2006/3 Örvénhat SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & SÁSKA GÉZA	2012/3 Értékelés és politika SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2006/4 Változó egyetem SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ	2012/4 Tantárgyak és társadalom SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
2007/1 Előítéletek SZERKESZTŐ: ERŐS FERENC	2013/1 Centralizáció, decentralizáció, demokrácia SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2007/2 Ekvivalenciától a kompetenciáig SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN	2013/2 Egészség és oktatás SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2007/3 Felsőoktatók SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2013/3 Tudáselosztás, tudásmonopóliumok SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
2007/4 Társadalmi nemek SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN & KÉRI KATALIN	2013/4 Iskolázottság SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
2008/1 Minőségügy a felsőoktatásban SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN	2014/1 Mérleg, 2010–2014 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2008/2 Informális tanulás SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA	2014/2 Felsőoktatási expanzió SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2008/3 Veszélyes iskola SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA	2014/3 Vidékfejlesztés és oktatás SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2008/4 Támogató programok SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN	2014/4 Versenyképesség és felsőoktatás SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & TELCS ANDRÁS
2009/1 Felsőoktatás és tudománypolitika SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & POLÓNYI ISTVÁN	2015/1 Pedagógus életútak – karrierk SZERKESZTŐ: BÍRÓ ZSUZSANNA HANNA
2009/2 Tehetség SZERKESZTŐ: BALOGH LÁSZLÓ	2015/2 PISA – kritika és védelem SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & PUSZTAI GABRIELLA
2009/3 A „bolognai tanárképzés” SZERKESZTŐ: PUKÁNSZKY BÉLA	2015/3 Adatbőrség SZERKESZTŐ: VEROSZTA ZSUZSANNA
2009/4 Rendszerváltás és oktatáspolitikai, 1989–2009 SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA	2015/4 Az általános iskola hetven éve SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2010/1 Mérleg, 2006–2010 SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS	2016/1 Szakképzés és szakképzettség SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2010/2 Fiatalok SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ & SZEMERSZKI MARIANNA	2016/2 Tanuló városok, tanuló közösségek SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & MÁRKUS EDINA

