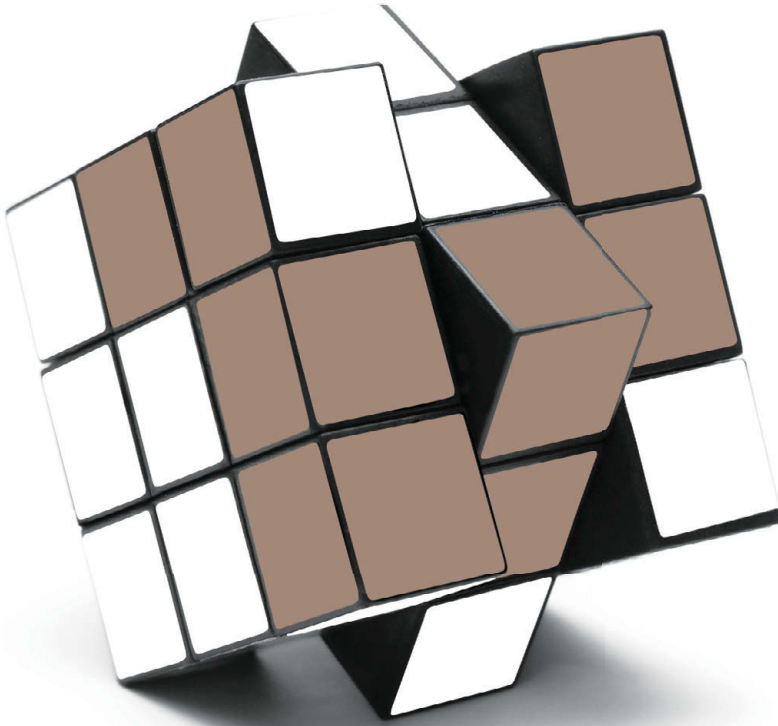


2011/4



MÉRHETŐ EREDMÉNY

Amerikai tapasztalatok

A kimeneti szabályozásról itthon

Felkészülés a diplomás munkára

Értelmisségi lét, civil kompetencia

F E L S Ő K T A T Á S I “ M U H E L Y

Főszerkesztő
Kiss Paszkál

Szerkesztőbizottság
Bazsa György
Fábri György
Hrubos Ildikó
Hunyady György

Szerkesztőség
Fábri István
Garai Orsolya
Horváth Tamás
Kiss László
Órsi Gábor
Székely Mózes
Veroszta Zsuzsanna

Szerkesztőségi titkár
Nyerges Andrea

Szöveggondozás, korrektúra:
ELTE Eötvös Kiadó Kft.

Szerkesztőség
Educatio Nonprofit Kft.
Felsőoktatási MŰHELY
1122 Budapest, Maros u. 19–21.
Tel.: +36 1 477 3131/3101 mellék
E-mail: muhely@felvi.hu
Honlap: www.felvi.hu/felsooktatasmuhely

Az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. és
az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar közös kiadványa.

Felelős kiadó
Kerékgyártó Sándor

Terjesztési információk

Rendelés

www.felvi.hu/felsooktatasimuhely

muhely@felvi.hu

Vásárlás

Az ELTE Eötvös Kiadó könyvesboltjaiban:

<http://www.eotvoskiado.hu/egyeb/eotvos-pontok.html>

Tartalom

Felsőoktatási MŰHELY 2011/4 – Mérhető eredmény

Előszó	5
Abstract	6
Interjú	
„Az értékelést illesszük a célokhoz, elfogadva azok különbözőségét...”	7
<i>Beszélgetés Ulrich Teichler professzorral</i>	
Fókusz	
Kompetenciák – a felsőoktatás hírvivői	11
<i>Kiss Paszkál</i>	
Felsőfokú Tanulási Eredmények Értékelése (CLA): Tények és hiedelmek	17
<i>Stephen Klein – Roger Benjamin – Richard Shavelson – Roger Bolus</i>	
Tanulási eredmények szemlélet- és gyakorlat-összefüggése a felsőoktatásban	33
<i>Vámos Ágnes</i>	
Foglalkoztathatóság: felsőoktatás és munkáltatók – kinek fontosabb?	49
<i>Katona Nóra</i>	
Párbeszéd a kompetenciák nyelvén	65
<i>Kabai Imre – Kabainé Tóth Klára – Krisztián Viktor – Kenéz Anikó</i>	
Műhely	
Értelmiségi-utánpótlás	81
<i>Koltói Lilla – Kiss Paszkál</i>	
Vendégoldal	
„A jók mennek el?”	95
<i>Ceglédi Tímea – Nyüsti Szilvia</i>	
Szerzőink	119

Előszó

Minden mérés szükségszerű szabványosítás, mely elvonatkoztat a megméréndő tárgyak egyedi vonásaitól és sajátos kontextusától. Definíció szerint szürkíti a vizsgált jelenség megtapasztalható sokszínűségét. Hasznos viszont, ha olyan alapvető dimenziót tár fel, melyben a vizsgált jelenségekről többet tudunk meg. A felsőoktatás egészének és a benne működő intézmények legtöbbszörének számos aspektusát viszonylag könnyű számokban kifejezni. A források és kiadások volumene, a hallgatói és oktatói létszám, a hasznosított infrastruktúra mind jól mérhetőnek, ha nem is ilyen könnyen értelmezhetőnek tűnik. Számszerűsíthetők az újítások is, akár szabadalmak száma vagy megtermelt profit formájában, a tudományos eredmények különféle tudásmetriai mutatók alakjában. De hogyan mérhetjük a tanulás-tanítás eredményeit? Az egyetemek és főiskolák alapvető tevékenysége ez, s nélküle a többi mutató kevés az egyes intézmények stratégiai feladatairól, a szféra egészének alakításáról hozott megalapozott döntéshez.

Jelen számunk fókuszában tehát a tanulás-tanítás eredményeinek mérése áll. Azt mutatjuk be, hogy ezek segítségével hogyan alakíthatók ki a sokszínű, az egyéni választásnak teret adó, számos ponton alternatívát kínáló tanítási-tanulási folyamat méréseinek hasznos dimenziói. Első kézből igyekszünk példát hozni a területet meghatározó észak-amerikai módszerekre. Itthoni jó gyakorlatként adunk hírt a kompetencia nyelvén szervezett párbeszéd lehetőségéről a munkaadók és a felsőoktatási intézmény között. Sőt a kimeneti szabályozás hazai fogadtatását magát is alapos elemzésen keresztül mutatjuk be a szakgazdák és oktatók körében felvett adatok alapján. Fókusz rovatunkhoz is kapcsolódva vizsgáljuk műhelytanulmányunkban annak lehetőségét, hogy a politikai-közéleti jártasságot – az értelmiségi lét fontos jellemzőjeként – hogyan lehet megfogalmazni civil kompetenciák segítségével. A Vendégoldalon ugyanakkor az előző számban megkezdett regionális elemzések témáját vesszük tovább.

Az európai felsőoktatás-kutatás kiváló képviselője, Ulrich Teichler professzor a következő oldalakon olvasható bevezető interjúbán veti fel, hogy a teljesítménymérés fontos szálaikon a felsőoktatásban mostanában teret hódító menedzseri szemlélethez kapcsolódik, annak előnyeit és hátrányait maga is hordozza. Ezt érdemes továbbgondolnunk, az egyes tanulmányok olvasása közben is felidéznünk. A felsőoktatás nem autógyártás, a célok kialakításában, a folyamatok szervezésében meg kell őriznünk a kreativitást, a nyitottságot és az önreflexiót. Fontos lehet ugyanakkor az elért eredmények tisztázása is. A kompetenciaméréseket ennek során nem szabad a felsőoktatási teljesítmény egyetlen igaz mutatójaként kezelnünk, de nem is szabad kihagynunk az összkép kialakításában.

Kiss Paszkál
főszerkesztő

ABSTRACT

Abstract

Measurement is necessarily a normalization that results in abstractions from unique characteristics or specific contexts of the objects under examination. It reflects only some of their many colours. Its utility on the other hand lies in showing new dimensions by which we may understand these objects more. Numbers may be found easily to speak for some aspects of the whole of higher education sector or of each individual institution. The financial resources and expenditures, student and staff numbers, the used infrastructure etc. are all explicable in numbers, even if these numbers still are open to interpretation. We may quantify even creativity in numbers of patents and the earned profit based on them or scientific output in various scientometric indexes. But how are we to account for the outcome of the learning-teaching process? This is another core activity of universities, and all other indicators without it may not provide a sufficient basis for strategic planning of institutions or for setting the rules of the whole sector.

Possible ways of accounting for the outcome of learning-teaching process is in the focus of this current issue. We show how the system of higher education that has significant diversity within, that is based on individual choice to a great extent, and that is providing alternative pathways at various points of the learning-teaching process can be measured in ways to provide expedient dimensions for understanding this process. We bring firsthand example of the methods used in the USA, which set the standards of the field. As a report on best practices in Hungary, we show a way how measurement of competences may provide a good language for communication between employers and universities. Even further, we have a thorough analysis of the acceptance of the quality assurance mechanism by learning outcome that was introduced lately in Hungary. In a workshop paper we examine the background of political-citizenship expertise – an important prerequisite for an intellectual elite position – in terms of civic competences. In our guest pages we continue with the regional analyses that were in the focus of our previous issue.

An outstanding scholar of the European higher education research, Ulrich Teichler introduces this issue in answering our questions. He raises concerns about a strong underlying connection between performance measurement and the rising managerial perspective to higher education on the next pages. His short considerations are recommended before reading the articles in focus. It is true that higher education is nothing like car manufacturing; we need to keep creativity, openness and self-reflection to set its goals and organize its processes. Competence measurements should not be taken as the sole and only indicators of performance, but they must not be left aside when shaping overall perceptions of it.

Paszkal Kiss
editor-in-chief

„Az értékelést illesszük a célokhoz, elfogadva azok különbözőségét...”

Beszélgetés Ulrich Teichler professzorral

Kasseli Egyetem Társadalomtudományi Kar

International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)



Ulrich Teichler

Felsőoktatási MŰHELY (FeMű): Professzor úr, ön évtizedek óta az európai egyetemek változásait tanulmányozza. Milyen stádiumban látja most a felsőoktatást? Milyen vála-

szokat tud adni az európai egyetem a körülötte zajló társadalmi folyamatokra?

Ulrich Teichler: Jó okunk van azt gondolni, hogy a felsőoktatás az elmúlt két évtizedben korábban soha nem látott gyorsasággal alakult át. Be kell látnunk persze azt is, hogy érintettségünk folytán hajlamosak vagyunk túlbecsülni az aktuális hatások fontosságát és kisebb jelentőséget tulajdonítani a korábbi évtizedek változásainak.

Napjaink felsőoktatásának öt problémakörrel kétségkívül meg kell birkóznia:

- a felsőoktatási expanzió következtében a részvételi arányok meghaladják az 50%-ot;
- az értékelési mechanizmusok szerepe egyre nő;
- növekvő feszültség érzékelhető a minőség belső, akadémiai szempontú értelmezése és a felsőoktatás hatékonyságára vonatkozó külső elvárások között;
- a tudomány világában is terjed az „erős menedzsment” hasznosságának eszméje;

- a felsőoktatás nemzetközivé válásának kihívása egyre dominánsabbá válik – jóllehet e területen a nemzetköziség nem tekinthető újdonságnak.

FeMű: Mik lehetnek a felsőfokú oktatás megkülönböztető jegyei? Úgy tekinthetünk az egyetemekre, mint a „vállalkozáshoz” szükséges felkészítő közegre, vagy inkább mint olyan felsőfokú oktatásra, amely kiegészíti a megelőző képzési szintek tartalmát, ismeretanyagát?

U. T.: A „foglalkoztathatóság” fogalma és az azt övező viták manapság nagy népszerűségnek örvendenek. Maga a kifejezés alapjaiban elhibázott, hiszen a „foglalkoztatás” olyan fogalmakat sugall, mint a munkaidő, jövedelem, szabadság, nyugdíjjogosultság stb., holott a probléma alapvetően a tanulmányok és a munka közötti tartalmi kapcsolat. Egyébként már a hallgatók is „foglalkoztathatóak”. A téma voltaképpen az „alárendelt egyetem” kérdését feszegeti. Azt kellene elvárnunk, hogy a professzorok a filozófiától a műszaki tudományokig átgondolják, hogy diákjaik hogyan fognak a jövőben dolgozni: egyrészt hagyományos értelemben megfelelő munkájuk követelményeinek, másrészt épp az ezen hagyományok iránti kritikus hozzáállással felvértezve.

Nem meglepő ugyanakkor a felsőoktatás felé érkező külső elvárás, miszerint az tartás szem előtt a munka világát a tanítás és tanulás karakterének kialakításakor. A világ vezető egyetemein folyó diskurzus sokkal inkább a topintézmények utánzását erősíti, semmint az innováció irányába ható új, kreatív viszony kialakítását a szakmai képzés és a kritikai gondolkodás között.

FeMű: Mi az, amivel az egyetemek hozzájárulhatnak a hallgatók sikerességéhez? A szaktudás és az általános ismeretek milyen kombinációja az ideális ehhez?

U. T.: A felsőoktatásnak, mint már említettem, jól felkészült szakembereket és kritikus elméket egyaránt ki kell bocsátania. E kibocsátás képzési és szakterületi szempontból nagy különbségeket mutat. Mindemellett egyre nő a felelős állampolgárok kibocsátása iránti elvárás is.

FeMű: Lát-e igényt az oktatás/tanulás minőségére és a friss diplomás sikerességre vonatkozó kutatások összekapcsolására? Mik lehetnek egy ilyen integratív nézőpont hozadéakai, s mindez milyen nehézségekbe ütközhet?

U. T.: A fentebb említett tendenciák nagy része – növekvő menedzseri befolyás, az értékelési mechanizmusok túlsúlya, a felhasználhatóságra vonatkozó aggodalmak stb. – egy „kimenetorientált” vagy „eredménytudatos” felsőoktatási szemléletet képvisel. Azoknak, akik a felsőoktatással kapcsolatos döntéseket hozzák, tisztában kell lenniük a tanítás és tanulás kompetenciák terminusaiiban értelmezett eredményességével és ennek későbbi foglalkoztatásra, munkavégzésre kiható következményeivel. Ezek a kompetenciákra, foglalkoztatásra és munkára vonatkozó adatok fontosak egy megfelelő információn alapuló döntéshozás számára. A probléma azonban az, hogy mindezen információk nem adják meg a felsőoktatás alakításának irányát, a beavatkozáshoz kiindulópontot nyújthatnak és a felsőoktatási folyamatokra való reflexió kiindulópontjai lehetnek csupán.

FeMű: Miként érdemes ezeket a reflexiókat elvégeznünk? Az európai és nemzeti szabályozás szintjén milyen feladat jelentkezik és mi az, amit az egyes intézmények adott képzési programjainak kellene tenni?

U. T.: Az volna az ideális, ha a pályakövetési eredményeket minden tanszéken megbeszélnek külső segítséggel, amit az adott szakma és a képzési program szakértői, a munkaadók

képviselői és a felsőoktatás-munkaerőpiac közötti átmenetet ismerő felsőoktatás-kutatók tudnak adni.

FeMű: A szakmai életutak növekvő flexibilitása hatott-e az alul- vagy túlképzés, illetve a tanulmányok szakterülete és a munka közti horizontális vagy vertikális illeszkedés hagyományos felfogására?

U. T.: A majdani munka és a tanulmányok szakterülete közti szoros egyezés, „matching” iránti elvárások három okból is félrevezetőek. Először is, az esetek többségében a szoros illeszkedés elképzelhetetlen, sokkal inkább egy rugalmasabb kapcsolatról beszélhetünk. Másodsor, a szoros illeszkedés koncepciójában a felsőoktatás kritikai és innovatív funkciói szorulnak háttérbe. Harmadrészt pedig az illeszkedés elméletei az elitképzési szakaszhoz kötődnek: nemigen tudnak mit kezdeni a felsőoktatás tömegessé válásából adódó helyzettel, amikor egy, az egyes korcsoportok több mint 50%-át kibocsátó felsőoktatás értelmezése a cél.

FeMű: Hogyan látja most az európai felsőoktatást a Bolognai Nyilatkozat céljainak, avagy a Lisszaboni Szerződés vállalásainak fényében?

U. T.: Nehéz elhinni, hogy valóban a Bolognai Nyilatkozatban vagy a Lisszaboni Szerződésben foglalt célok volnának a legfontosabbak. Tényleg ilyen jelentős változásokat kell bevezetnünk a felsőoktatás rendszerében a hallgatói mobilitás növelése érdekében? Valóban ennyi pénzt kell költenünk a „versenyképességre”? Talán vannak alapvetőbb, jöllehet kevésbé tetszetősen csengő célok is: Hogyan tehetők tartalmassá a rövid idejű képzési programok az „univerzális felsőoktatás” közegében? Hová vezet a tudásalapú társadalom: már-már a Nobel-díjat célzó, még élesebb kiválósági versenyhez vagy

inkább a tudás széles körű terjedéséhez?

FeMű: A felsőoktatási teljesítménymérés hagyományosan a tudományos kimenetre fókuszál; a felsőoktatási rangsorok gyakran bírált eleme az oktatási teljesítmény negligálása a kutatáshoz képest. Miképpen ellensúlyozható mindez a felsőoktatás oktatási teljesítményének mérése révén?

U. T.: A rangsorok és az ezeket alkotó indikátorok részrehajlását hosszan lehetne sorolni. Mindezek az eluralkodó menedzsmentszemlélet részét képezik, melynek alapján az egész felsőoktatási intézmény (nem a tanszék, a kutatócsoport és az egyes munkatárs) az egyetemi minősítés egysége. Az intézményi menedzsment szemlélete lényegében azt éri el, hogy a kreatív tudósok és képzési programok kerülnek hátrányba, ha nem a vezető egyetemeken működnek. A rangsorok utánzásra motiválnak, s a tanítást alárendelik a kutatásnak. Ezeket a problémákat a még kidolgozottabb „multidimenziós rangsorok” előállítására tett erőfeszítések sem oldják meg. A felsőoktatásban megjelenő kreativitás megragadása változatos megközelítéseket és azt kívánja, hogy a célokhoz illesszük az értékeléseket, elfogadva e célok különbözőségét a sikeresség mérésében.

FeMű: Milyen említésre érdemes példája van a célokhoz illesztett értékelésnek?

U. T.: Számos jó példája van a célokhoz illesztett értékelésnek, nem volna méltányos egyet kiragadni közülük.

FeMű: Miben látja a kompetenciák mérésének REFLEX, HEGESCO, DEHEMS, TUNING programokban már megvalósult eredményeit és milyen jövőbeni irányokat lát a kompetenciák vizsgálatában? Életképes lehet-e egy – a hagyományos egyetemi rangsorok alternatívájaként működő – általános összeha-

sonlító mérőeszköz, mint amelyet az OECD új kezdeményezéseként létrehozott AHELO program célzott meg?

U. T.: Be kell látnunk, hogy az összehasonlító diplomás pályakövetési kutatások keretében végzett kompetenciamérések – mint a CHEERS, REFLEX, illetve REFLEX-HEGESCO – meglehetősen gyakorlatias jellegűek. A kompetenciák mérésére vonatkozó kutatások az ilyen jellegű, pályakövetéshez kapcsolódó, önbesoroláson alapuló kompetenciamérések minőségét növelhetik. A PISA felsőoktatási megfelelői – mint az AHELO – a nagy várakozások ellenére végül valószínűleg mégis csak egy uniformizált kritériumrendszer szerinti kompetenciamérést tesznek lehetővé, ezáltal növelve a képzési programok homogenizálódására irányuló nyomást. A kompetenciamérő tesztek kifejlesztése és a velük való mérés olyan időigényes, hogy nem várhatunk a számos tantervet figyelem-

be vevő, sokoldalú eljárást. Ehelyett a képzési programok sokféleségének megragadásához sokféle különböző kompetenciamérő eszközre van szükség. Lényeges a pályakövetési vizsgálatok kiterjesztése az egyedi képzési programok, intézmények irányába, ahol maguk a programok létrehozói és működtetői működnek aktívan közre a mérési eszköz dimenzióinak kialakításában. Már azzal is nagy lépést tennénk előre, ha a felsőoktatási intézmények az egységes állami keretek és az egyedi intézményi mérések két szintje közötti kompromisszumként együttműködésen alapuló pályakövetési programokat hoznának létre (e szemlélettel dolgozik Németországban a Kasseli Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatóközpontja által koordinált KOAB pályakövetési kutatási programja). Ezzel együtt a pragmatikus megközelítésű kompetenciamérés felhasználása megkerülhetetlen.

Az interjút készítette Kiss Paszkál, szerkesztette Veroszta Zsuzsanna.

Kompetenciák – a felsőoktatás hírvivői

Kiss Paszkál

A magyar felsőoktatás az ezredfordulón egy új fogalmi kerettel kezdett ismerkedni. Európai trendeket követve a 2005-ös felsőoktatási törvény a képzés tartalma helyett képzési és kimeneti követelmények formájában írta le, mi szükséges a képesítéshez, egy diploma megszerzéséhez. Tanulni kezdték a szakmai testületek, a szakfelelősök, de maguk az oktatók is a születőben lévő új nyelvet, amelyen a képzés hatékonyságát, az átadni kívánt ismereteket, jártasságokat és szemléletet más módon fogalmazták meg, mint korábban. Az egyes szakmák sajátos világa, illetve a felsőoktatás és a munkaerőpiac között is átfordítható leírást igyekeztek kialakítani. Ennek a nyelvnek kulcsfogalmai között volt a tanulási eredmény és a fejlesztett kompetencia. Bár sokak számára talán ma is kissé idegenül hangoznak e fogalmak, mégis nyilvánvaló a gyakorlati hasznuk a struktúrájában egyre inkább modulárisra, sokféle hallgatói utat lehetővé tévő, ugyanakkor a horizontális ekvivalenciát és a tanulmányok egymásra épülését ezzel együtt hangsúlyozó új európai felsőoktatási képzési szerkezetben. A teljesség igénye nélkül ilyen előny, hogy könnyen érthető a kompetencia fogalma munkapiaci kontextusban is, sőt talán a legjobb kapocs a tanulás és a munka közötti átmenet során. Lehetőséget ad ugyanis arra, hogy a különféle tanulási-tanítási folyamatok során szerzett ismereteket, szemléletet és motivációt együttesen szemlélhessük és köthessük összességében az elvégzendő munkafolyamatokhoz. Hasonlóképpen, a kompetencia nyelven megfogalmazott általános képességek a legtöbbször már a felsőfokú jelentkezés során is mérhetők és rögzíthetők a későbbi fejlődés kiindulópontjaként. A felsőfokú tanulmányok hozzáadott értékét rajzolhatja ki az ehhez igazítottan mért kompetenciátöbblet a tanulmányok végén. A szakok, szakterületek közötti összevetés is alkalmas kifejezőeszközt talál az általános kompetenciákban, hiszen így nem a körtét kell az almával, az egyik szakterület ismereteit és speciális jártasságát a másikkal összehasonlítani. Ha a felsőoktatás általános misszióját keressük, akkor azt is megfogalmazhatjuk a kompetenciák nyelvén, hiszen a kommunikálni, másokat megérteni, velük együttműködni képes, a közügyekben járatos, a technológiát és különösen az informatikai rendszereket értőn használó, a kritikai gondolkodásra, analízisre és szintézisre képes (és számos más hasonló általános képességgel rendelkező) fiatal felnőtteket nevezhetjük igazán értelmiségnek. E fogalmak segítségével bizonyos megközelítésből tehát átláthatóvá válik

a hagyományos szerkezeti, a tanulmányok tartalma felől vizsgálva esetleg kaotikusnak mutakozó mai felsőoktatásunk. A kompetencia fogalmával az e tekintetben elért fejlődés felől közelíthetjük meg a tanulás folyamatát (lásd Halász, 2006), az oktatási intézmények és a rendszer egészének hatékonyságát, de a hallgatói karriercélok elérését is.

A kompetenciák előtérbe kerülése nem pusztán praktikus szempontokat követ. Az emberi megismeréssel foglalkozó alap kutatások mai eredményei (lásd Csapó, 2001) a teljesítményt motivációs oldalról vizsgáló jeles pszichológus szerző, David C. McClelland (1973) viszonylag korán megfogalmazott kételyeit erősítik azzal kapcsolatban, hogy érvényesek-e az intelligenciatesztek az iskolai kontextuson kívül. Évtizedes sora van a szellemi teljesítményt életszerű kontextusba helyező modelleknek (lásd Sternberg, 2005), melyek a szűkebben vett megismerési folyamatokkal együttműködő motivációt, a viselkedés irányítását, a társas környezetet is magukban foglalják.

A kutatások egyik fő mozgatórugója mégis a munkapiaci igényekkel való kompatibilitása. Segítségével az emberierőforrás-gazdálkodás és a kiválasztás során használt fogalomrendszer és vizsgálati technikák használata terjeszthető ki a végzős hallgatók adottságainak, kifejlesztett jártasságainak mérésére. Az emberi erőforrás klasszikus elmélete (Becker, 1964) már a hatvanas évektől hangsúlyozta az egyén iskolázottsága és munkapiaci sikeressége közötti összefüggést. Erre építve Allen és de Weert (2007) a képzés és a felhasználás illeszkedését empirikus adatokon is vizsgáló elemzésükben azt emelik ki, hogy az oktatás által fejlesztett készségek együttesen jelentik mindenki számára a munka során felhasználható emberi erőforrást, s ezek tükröződnek a munkavállalás során a jobb esélyekben, nagyobb keresetben. A keresleti és kínálati oldalon is állandó, előre meghatározott igényekkel és eredményekkel számoló, alapvetően rugalmatlan megközelítésekkel szemben a kompetencia humánerőforrás-gazdálkodásban hagyományosan használt fogalma időközben maga is megújult, flexibilisebb, dinamikusan változó kapcsolatot feltételez ma a munkaerő felkészültsége és a munkaköri vagy általában a munkapiaci elvárások között.

Angolszász gyökerek

A felsőoktatásban a standardizált teljesítménymérési eljárások, a tanulási eredmény mérése az angolszász országokban (USA, GB, Ausztrália, Új-Zéland) tekinthet vissza a leghosszabb múltra. Az Egyesült Államokban általánosan használt Graduate Record Examination (GRE, Diplomás Minősítővizsga) eljárás 1949 óta a magasabb szintű felsőfokú tanulmányokra való felvételi fontos eleme sok egyetemen. Bár a hosszú évek tapasztalata alapján éppen 2007 óta fokozatosan új kérdésekkel gazdagítják, a kezdetektől fogva méri a konkrét tanulmányokhoz nem kötődő általános szóbeli érvelést, az elemző gondolkodást, a számolási teljesítményt, feleletválasztós formában. Az újabb eljárások, köztük a későbbiekben kissé részletesebben is bemutatott Collegiate Learning Assessment (CLA, Felsőfokú Tanulás Értékelése), is évtizedes fejlesztőmunka eredményeként álltak elő.

Új lendületet adott azonban az USA-ban is a felsőoktatási teljesítménymérésnek, hogy a felsőfokú intézmények eredményeit igyekeztek az érintettek (diákok, munkaadók, általában

az adófizetők) számára átláthatóbbá tenni az állami egyetemeken, főiskolákon. A szövetségi oktatási kormányzat létrehozott egy bizottságot a felsőoktatás új feladatainak és a változtatás szükséges pontjainak felmérésére 2005-ben. Az összehívó államtitkár asszony nevééről csak Spellings-bizottságnak nevezett testület határozottan, viták keretében is képviselt álláspontja, hogy a kompetenciák és a tanulási eredmények oldaláról kell vizsgálni az intézményeket, összehasonlításra is alkalmas nyilvános módszerek alkalmazásával.

Az amerikai felsőoktatás vezető szervezetei (AASCU – American Association of State Colleges and Universities, NASULGC – National Association of State Universities and Land-Grant Colleges) ezzel párhuzamosan egy a megalakítása óta egyre nagyobb figyelemmel övezett önkéntes értékelési rendszert¹ (VSA – Voluntary System of Accountability) hoztak létre, melynek 2009 áprilisában 321 állami felsőoktatási intézmény volt a tagja 50 államból. A rendszer fő célja az, hogy közös, multidiszciplináris, egész egyetemen mutatózó készségekre koncentrálva tegye áttekinthetővé az állami egyetemek alapvető képzési eredményeit, melyeket ők maguk az írásbeli kommunikációban, a kritikus és az elemző gondolkodásban látnak megragadhatónak. Három alapvető tesztet választottak ki ehhez, melyek közül kettő közvetlenül a kognitív teljesítményeket méri (CLA és MAPP – Measure of Academic Proficiency and Progress), egy pedig közvetett módon, a diákok szubjektív válaszai alapján a tanulás iránti elkötelezettséget vizsgálja (NSSE – National Survey of Student Engagement). Ezek külső mérceként szolgálnak arra, hogy a különböző intézmények egységes keretben mutathassák be saját eredményeiket.

A tanulási eredmények mérésének elsősorban az Egyesült Államokban magas szintre jutott tradíciója számos megszívlelendő szempontot, fontos eljárást alakított ki, amik mindenképpen alapos elemzésre méltóak. A hagyományok azonban egy fontos ponton korlátot is jelenthetnek, hiszen a felsőoktatás minőségi mutatóit itt hagyományosan nem hozzák szoros kapcsolatba a munkapiaci sikeresség, a munkavállalásban hasznosítható képességek vizsgálataival. Erre inkább az európai kezdeményezések tesznek kísérletet.

Európai gyakorlat

A felsőfokú tanulmányok során fejlődő kompetenciákkal kapcsolatos európai kutatások alapján az EU lisszaboni folyamata adja, mely a felsőoktatást a gazdasággal, versenyképességgel való kapcsolatában vizsgálja. A Lisszaboni Nyilatkozattal az EU alapértékek, átfogó célok mellett kötelezte el magát, melyek megvalósítása azonban a változó külső feltételek mellett és folyamatosan átalakuló belső helyzetben nagyfokú rugalmasságot, alkalmazkodást igényel. A fejlesztés átfogó céljait mindenestre már a 2000-es meghirdetésekor felvázolták. A felsőfokú oktatást e célok közül az érinti, hogy a versenyképességet a tudástársadalom kiépítésével igyekeznek növelni.

¹ <http://voluntarysystem.org>

A felsőfokú tanulmányok és a munkavállalás közötti átmenetet a kilencvenes évek végétől vizsgálják európai felsőoktatás-kutatók. Három, időben egymást követő, egymást többé-kevésbé átfedő kutatói kör által végzett projektet érdemes e tekintetben számon tartanunk. Az Ulrich Teichler és Harald Schomburg által koordinált CHEERS² volt az első diplomás pályakövetési vizsgálat (Schomburg, 2007), melyet a végzettek kifejezetten nagy mintáján, számos európai országban végeztek 1998–2000 között. Ez azt az eredményt hozta többek között, hogy a pályakezdő munkavállalók közül a legjobb lehetőségekkel rendelkező felsőfokú végzettségűek elvárásai nagyok a munkakörülményeikkel és a szakmai feltételekkel kapcsolatban. Kutatói szempontból is figyelemreméltó, hogy a munkavállalói sikert a szakirodalomban kissé rendhagyó módon, kiterjesztett értelmezésben definiálták. Nem pusztán az aktivitást/inaktivitást és a keresetet vették alapul, hanem azt is, hogy mennyire elégedettek a fiatal munkavállalók a munkájukkal, mennyire használják ki képességeiket. Számos körülmény hatását vizsgálta a munkapiaci sikerekre: demográfiai háttér, képző intézmény és szakterület, a végzésig megszerzett kompetenciák, végzés utáni szakmai tapasztalatok.

A CHEERS mellett említendő másik két projekt szorosabb kapcsolatban van egymással, a Rolf van der Velden által koordinált REFLEX³ jelöli ki a vizsgálandó kettős célt: a gyorsan változó világban jól hasznosítható általános kompetenciák azonosítását, illetve annak felmérését, hogy a felsőfokú tanulmányok miként segítik ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztését. Ebben az első fázisban alakul ki a kompetenciák felmérésére alkalmas kérdőíves eljárás is, és itt gyűjtik 15 európai (Ausztria, Finnország, Németország, Olaszország, Hollandia, Norvégia, Spanyolország, Nagy-Britannia, Belgium, Csehország, Portugália, Svájc + Japán) országból. A Samo Pavlin által koordinált HEGESCO⁴ (Higher Education as a Generator of Strategic Competences) öt új országgal (Lengyelország, Litvánia, Magyarország, Szlovénia, Törökország) egészíti ki az adatgyűjtést és átfogó elemzéssel is szolgálnak a kutatók (Allen–van der Velden, 2009) a felsőfokú tanulmányok és a munkavállalás közötti átmenetről, a kompetenciák felől vizsgálva.

A Tuning-projekt harmadikként azzal az egységes európai térség kialakításához kapcsolódó céllal vizsgálja a felsőoktatásban fejlesztett kompetenciákat, hogy a különböző országokban különböző intézmények által nyújtott képzési programok összehasonlíthatóvá, távolról is összeilleszthetővé váljanak. Törekvéseiket a háromciklusú képzést bevezető bolognai folyamathoz kötik. A program egy európai szintű egyeztetéssorozatot kezdeményezett munkaadók, felsőoktatásban végzők és egyetemi oktatók részvételével a diplomához vezető úton legfontosabbnak ítélt kompetenciák meghatározására. Ennek eredményeként állt össze az általános és egyes szakterületekre illeszkedő gyűjteménye a kompetenciáknak. Az eredmények elemzésekor megnyugvással tölti el a Tuning-projekt szakértőit, hogy a munkaadók és végzettek egyaránt azoknak a kompetenciáknak (pl. képesség a tanulásra, önálló munkavégzés, általános tudás, elemzés és integráció képessége, problémamegoldás) az elsajátításáról számolnak be, amelyeket az egyetemek évszázadok óta maguk elé tűznek.

² <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.gkh>

³ <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/index.htm>

⁴ <http://www.hegesco.org/>

Következtetések, jövőbeli irányok

A nemzetközi szinten a közeljövő ígéretes kezdeményezését jelenti, hogy az európai és észak-amerikai (angolszász) kutatások, teljesítménymérés hagyományait ötvözve, a közoktatásban szerzett tapasztalatokra építve az OECD egy a felsőoktatásban használható, a kulcskompetenciákat felmérő eljárást készít elő, mely jelenleg a megvalósíthatósági elővizsgálatok fázisában van. Azzal érvelnek az Assessment of Higher Education Learning Outcome (AHELO) néven futó vállalkozásuk mellett, hogy a felsőoktatási rangsorok megközelítése egyoldalú, amennyiben a felsőoktatás inputjaira koncentrál (oktatói, hallgatói oldalon), nem az eredményeire. A megalapozott felsőoktatás-politikának szerintük a fejlesztett kompetenciákban, tanulmányi eredményekben lemérhető intézményi hatékonyságon kellene nyugodnia.

A kimeneti szabályozás logikájának alkalmazása – némi lemaradással – nálunk Magyarországon ma jelentkezik hangsúlyosan a felsőoktatást érő kihívásként (Vámos, 2011). E viszonylagos (főként az angolszász országokhoz képesti) megkésetttség (lásd Tót, 2009) miatt külső kényszernek is tűnhetnek a változások (László, 2006). A megváltozó képzések tervezése és az oktatás tartalmi-formai átalakítása sem zökkenőmentes, valószínűleg nem is megfelelően motiváltak az egyes szereplők egy a magyar felsőoktatási hagyományoktól gyökeresen eltérő szemlélet átvételére, melynek máshol kidolgozott fogalmi rendszere lötyög kissé a magyar felsőoktatásra öltöztetve. Kevés egyelőre az egyetem, főiskola, mely fókuszba állítaná a kompetenciák célzott, szisztematikus fejlesztését. Az újonnan alakuló vagy jelentősen megváltozott képzési és kimeneti követelmények között egyelőre inkább csak díszként szerepelnek a fejlesztendő kompetenciák felsorolásai és az ezekhez rendelt eszközök.

Jelen Fókusz rovatunk éppen az ezeket tartalommal megtöltő hazai törekvések jeles eredményeit szedi csokorba, hogy példát mutassunk intézményi és általánosabb szinten is felsőoktatási folyamatok eredményeinek vizsgálatára és ennek figyelembevételére a felsőoktatási gyakorlat alakításában. Fontosnak tartottuk, hogy a hazai törekvéseket a nemzetközi gyakorlattal összefüggésbe hozzuk, ezért megújított fordításban közlünk egy a CLA-t bemutató tanulmányt, amely ízelítőt ad a nemzetközi gyakorlatból.⁵ Emellett a tanulási eredményben való gondolkodás nehézségeit és lehetőségeit az ezzel kapcsolatos oktatói szemléletváltás széles körű hazai vizsgálatán keresztül mutatjuk be, mely a LEO és LEO2 projektek keretében zajlott. Hazai körülményekhez illesztve tárgyaljuk a foglalkoztatathatóság fogalmát és használatát a felsőoktatás és munkaerő-piaci átmenet leírásában. Egy különös gonddal alakított intézményi gyakorlat bemutatásával pedig arra szeretnénk példát mutatni, hogy milyen közvetlen érdekeltsége lehet az egyes intézményeknek abban, hogy az általuk fejlesztett kompetenciákat mérjék és ennek eredményeit vissza is csatolják a hallgatóknak és a munkaerő-piaci partnereknek. Fókusz rovatunkon kívül ugyan, de ahhoz kapcsolódva elemezzük műhelytanulmányunkban a közéleti kompetenciák, politikai jártasság fogalmán keresztül, hogy miként használhatjuk az általános kompetenciák nyelvét a felsőoktatás hagyományosan célul tűzött

⁵ A kompetenciamérés nemzetközi gyakorlatát részletesebben mutatja be nemrég megjelent kötetünk: Kiss P. (szerk.) (2010): *Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Educatio, Budapest.

hatásának, ám egyáltalán nem szakspecifikus „tanulási eredményeinek” megfogalmazásában, számon tartásában.

A kompetenciák vizsgálata, számon tartása a felsőoktatási folyamatok tervezése, ellenőrzése során nem jelent feltétlenül újat a felsőoktatás tartalmát tekintve. Nehezen hihető, hogy általános kompetenciák ezen a szinten direktben taníthatók. A számolási vagy szövegértési képességek fejlesztését a közoktatáson túl nem értelmezhetjük másként, mint konkrét szakmai feladatok megoldásával párhuzamos általános fejlődést. A felsőoktatásban az analízis és szintézis sem gyakorolható a szakmai kontextuson kívüli, „iskolás” feladatokban. A kompetencia fogalma viszont segíthet a moduláris képzés során a flexibilisen szervezett tanulmányok közös eredményének regisztrálásában, segíthet a felsőoktatás és a munkaerő-piaci átmenet illesztési pontjainak megtalálásában is, amellet, hogy a sikeres munkateljesítményhez szükséges jártasságokban, attitűdökben általában is nyomon követhetjük segítségével a felsőfokú képzés hozzáadott értékét. Olyan leírás adható tehát általa a felsőfokú tanulmányokról, amely szélesebb körben is érthető, a felsőoktatással nem foglalkozók számára is elviszi a szférában zajló munkának és eredményének hírét.

Hivatkozások

- Allen, J., de Weert, E. (2007): What do education mismatches tell us about skill mismatches? A cross-country analysis. *European Journal of Education*, 42. (1). 59–73.
- Allen, J., Velden, van der R. (szerk.) (2009): *Competencies and Early Labour Transition of Higher Education Graduates*. University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Ljubljana.
- Becker (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press, Chicago.
- Csapó B. (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Z., Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 270–293.
- Halász G. (2006): Előszó. In: Demeter K. (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 7–13.
- Klein, S., Benjamin, R., Shavelson, R., Bolus, R. (2007): The Collegiate learning assessment: facts and fantasies. *Evaluation Review*, 31. (5). 415–439.
- McClelland, D. C. (1973): Testing for competence rather than for „intelligence”. *American Psychologist*, 28. 1–14.
- Schomburg, H. (2007): The professional success of higher education graduates. *European Journal of Education*, 42. (1). 35–57.
- Sternberg, R. J. (2005): The theory of successful intelligence. *International Journal of Psychology*, 39. (2). 189–202.
- Vámos Á. (2011): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest.

Felsőfokú Tanulási Eredmények Értékelése (CLA): Tények és hiedelmek¹

Stephen Klein – Roger Benjamin – Richard Shavelson – Roger Bolus

Az USA oktatási kormányzata (Secretary of Education) által felkért, A Jövő Felsőoktatása Bizottság szerint (lásd U.S. Department of Education, 2006) – mely Spellings-bizottság néven vált ismertté – a CLA „az egyik legátfogóbb országos kezdeményezés annak felmérésére, hogy a hallgatók valójában mekkora tudásra tesznek szert a különböző felsőoktatási intézményekben”, illetve a CLA „elősegíti a bizonyítékon alapuló értékelés kultúrájának terjedését a felsőoktatásban” (22. o.). A bizottság ezen túlmenően javasolta, hogy „a felsőoktatási intézmények mérjék hallgatóik tanulási eredményeit a Collegiate Learning Assessment által kínálthoz hasonló eljárások alkalmazásával, melyek a diákok tanulmányi fejlődését követik nyomon az egyes felsőoktatási intézményekben...” (23. o.). Az Amerikai Főiskolák és Egyetemek Szövetsége, egyetértésben az Amerikai Állami Főiskolák és Egyetemek Szövetségével (AASCU) (2006, 4. o.), arra jutott, hogy:

A hozzáadott értéket mérő közvetlen értékelés legjobb példája a Felsőfokú Tanulási Eredmények Értékelése (CLA), mely a RAND Hozzáadott Érték Értékelési Kezdeményezéséből (Value Added Assessment Initiative – VAAI) nőtt ki, és 2004 tavasza óta áll a főiskolák és egyetemek rendelkezésére. A teszt túlmutat a feleletválasztós formán, életszerű feladatok elvégzésével méri a teljesítményt, amelyekben a hallgatóknak többféle kiinduló dokumentumot kell elemezni, és írásban (például emlékeztető, ajánlás formájában) adják meg a választ.

Ha a hallgatói tanulási eredmények egy viszonylag újszerű értékelése ilyen dicséretet és figyelmet kap, jogos, hogy sokan górcső alá veszik. Megkérdezik, hogy mit mér, mik a szakmai értékei és mi a haszna. Különböző bizottságok tekintik át eljárásait, erősségeiről és gyengeségeiről – néha – versenytársak formálnak általában megalapozott, olykor kevésbé megalapozott véleményt. Banta és Pike (2007) például azt vitatta, hogy a CLA által alkalmazott, a hozzáadott érték elvén alapuló tanulásiértékelés vajon helyes-e, Kuh (2006) pedig kételyeit fejezte ki a CLA megbízhatóságával és hasznosságával kapcsolatban.

¹ Jelen szöveg a Kiss P. (szerk., 2010) *Kompetenciamérés a felsőoktatásban* című, az Educatio Nonprofit Kft. által kiadott kötetben megjelent fordítás alapján készült, annak rövidített és további szöveggondozáson átesett változata. A szerzőkről: Stephen Klein és Roger Benjamin, Council for Aid to Education; Richard Shavelson, Stanford University; Roger Bolus, Research Solutions Group.

A továbbiakban ezért röviden bemutatjuk a CLA-program értékelésnél, pontozásnál érvényesített alapelveit, az általa alkalmazott mutatókat, illetve a CLA-módszer és más kiterjedt mérési programok közti hasonlóságokat és eltéréseket. Végül pedig a CLA-mérések néhány fontos statisztikai jellemzőjéről, többek között a megbízhatóságáról szólnunk.

A CLA értékelési szemlélete

Elsőként azt vizsgáljuk, hogy milyen tanulási eredményeket mér és mit nem mér a CLA. Emellett tárgyaljuk a CLA szemléletmódját a tanulási eredmények értékelésében, amely – amellett, hogy többéves, sikeres története van (Shavelson, 2007a,b) – lényegesen különbözik az általános képzés² olyan tipikus méréseitől, mint az ETS³ hagyományosabb, Measure of Academic Proficiency and Progress (MAPP) nevű mérési módszere.

Amit a CLA mér, és amit nem

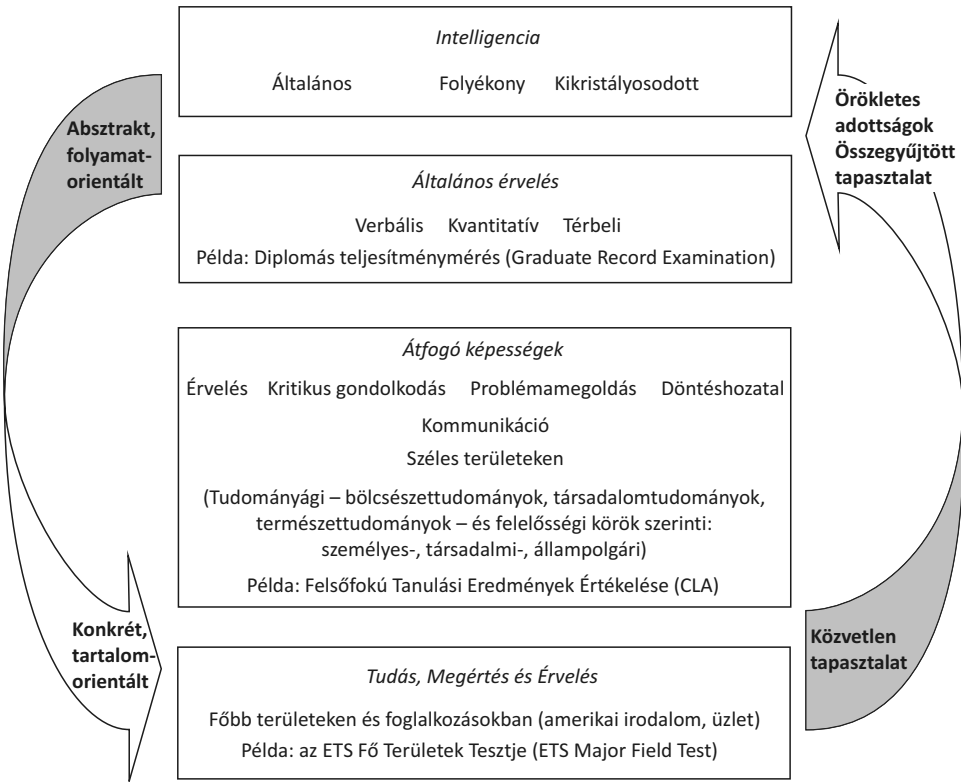
A tanulási eredmények igazán átfogó értékelése magába foglalná az 1. ábrán bemutatott készségek többségét vagy akár mindegyikét, de nincsen olyan mérési eljárás, amely képes lenne a középfokú szint feletti oktatás összes fontos hatását mérni. Ez azonban nem zárja ki, hogy legalább néhány aspektust értékeljünk. Ezt az alapelvet szem előtt tartva a CLA-t úgy terveztük, hogy felmérje a hallgatók kritikus gondolkodását, elemző érvelését, problémamegoldó képességét és írásbeli kommunikációs kompetenciáit. A CLA (legalábbis kezdetben) ezekre az „átfogó képességekre” összpontosított, mert ezek minden szakon jelen vannak és szerepelnek szinte minden felsőoktatási intézmény küldetésnyilatkozatában. Ezek a képességek idővel, a szakspecifikus képzés, az általános képzés és a hallgatók által fejlesztett és magukkal hozott általános képességek közti kölcsönhatásban alakulnak ki (Shavelson, 2007a).

A CLA-program nem mér sem általános szellemi képességet, sem intelligenciát, és nem is törekszik erre. A CLA nem méri a különböző tudományágak megértését és az azokhoz kapcsolódó tartalmi vagy műveleti tudást sem. Egyetértünk Dwyer, Millet és Payne (2006) véleményével, hogy hasznos lenne, ha rendelkezniénk eszközökkel a középfok utáni képzési eredmények mérésére is. Kérdéses ugyanakkor, hogy valóban megvalósíthatók-e ilyen eljárások az intézmények közti összehasonlítások céljából, különösen akkor, ha a szakok eredményeit összesíteni kell, illetve a kétszakosságot is figyelembe kell venni. Mindazonáltal, ha létre lehet

² Némi bizonytalanság övezi az általános képzés fogalmát, mert a felsőoktatásban oktatók és a közvélemény jellemzően úgy vélik, hogy ez a kifejezés a felsőfokú képzés első két évfolyamára vonatkozik. Mi azonban a teljes egyetemi alapképzés során biztosított általános képzésre utalunk e címszóval.

³ Educational Testing Service (<http://www.ets.org>), melyet 1947-ben alapítottak, és olyan világhírű teszteket fejleszt és szolgáltat, mint a TOEFL (a szerk.).

1. ábra. A tanulási eredmények sematikus ábrája (Shavelson, 2007a)



hozni, és egy közös skálára lehet kalibrálni ilyen méréseket, akkor valószínű, hogy azok a CLA tesztjeivel együtt (nem azok helyett) lennének használhatóak.

A CLA-ban alapvetően nem az egyes hallgató, hanem az intézmény az elemzési egység. Célja, hogy összegző értékelést nyújtson az intézmény (egészében szemlélt) képzési és egyéb programjai által *hozzáadott értékről*, bizonyos fontos tanulási eredmények szempontjából. E mérések kitűzött célja, hogy jelzést adjanak a vezetőknek, tanszékeknek és hallgatóknak a fejlesztésre szoruló néhány kompetenciáról és a hallgatók által az intézményben elért általános teljesítményszintről. Kiemelten arról is, hogy ez a szint magasabb-e, alacsonyabb-e, mint ami az intézménybe érkező hallgatók képességszintje alapján várható.

A CLA önmagában nem határozza meg azokat az okokat, amelyek következtében egy intézmény hallgatói a vártnál jobban vagy rosszabbul teljesítenek, arra sem tesz javaslatot, hogy milyen tantervi vagy más változtatásokat kellene megvalósítani a hallgatók teljesítményének növelése érdekében. A felsőfokú intézménynek saját tanszékeire, akkreditációs bizottságainak felülvizsgálataira, helyi mérések adataira és egyéb forrásokra támaszkodva kell meghatározni, hogy mit kell tennie az eredmények javításáért. Ugyanakkor – mivel a CLA mutatói az intézményi vezetői ciklusokon át standardizálva vannak – segítségükkel vizsgálhatók (más

mutatókkal együtt) az intézmény által bevezetett reformok és irányelvek hallgatói teljesítményre gyakorolt általános hatásai.⁴

Röviden a CLA fő célja, hogy információt szolgáltasson, amely segít az egyetemeknek és főiskoláknak meghatározni, mennyit fejlődnek hallgatóik, és hogy ez a fejlődés összhangban áll-e más intézmények hasonló hallgatóinak fejlődésével. Egyes vezető felsőoktatási intézmények a CLA alkalmazásával vizsgálják az intézményen belüli alternatív oktatási programok eredményét is.

Ideális esetben a tanulási eredmények értékelése túlmutat a CLA *közvetlen tanulmányi mérésein*, és részben érinti az 1. ábrán bemutatott egyéb területeket is. A közvetlen mérésen azt értjük, hogy a hallgatóknak ténylegesen el kell végezni bizonyos kognitív kihívást jelentő feladatokat, és e teljesítmény minőségét értékeljük numerikus skálán (Carroll, 1993). Ezzel szemben a *közvetett méréseket* úgy tervezik, hogy információt nyújtsanak az intézmény tanulmányi környezete szempontjából fontosnak tartott jellemzőkről. A Spellings-bizottság megjegyezte például, hogy a Hallgatói Elköteleződés Országos Felmérése (National Survey of Student Engagement – NSSE) vizsgálja a „diákok részvételét a tanulmányaik és fejlődésük elősegítésére tervezett programokban, és az ezek melletti elköteleződésüket. A hallgatói részvétel mutatóit, melyek a tanórák alatt és azokon kívül a hallgatók tanulmányokra fordított idejét és erőfeszítéseit fejezik ki (az oktatókkal való megbeszélésektől a nem kötelező szakirodalom olvasásáig)”, úgy tervezték meg, „hogy *becslésként* szolgáljanak a hallgatók alapképzési tapasztalatainak értékéhez és minőségéhez” (US Department of Education 2006, 22. o., kiemelés hozzáadva). A közvetlen és közvetett mérések közti különbségről (és az NSSE-ről) a cikk folyamán még szót ejtünk.

Végül a felsőoktatás-politika szempontjából különösen fontos tényezők a felsőoktatásba történő felvétel, a tanulmányok költségei és a diplomaszerezési arány statisztikai mutatói. A tanulmányok hozzáférhetőségét és a tanulmányok átfogó értékelését ezekkel az indikátorokkal is elemezni kell.

Összességében a CLA csupán egy a hallgatók tanulásának számos fontos mutatója közül. Ideális esetben a tanulási eredmények egyéb közvetlen mérési módszereivel, a tanulmányok intézményi támogatásának közvetett eszközeivel és más, a felsőoktatás szabályozását meghatározó politikai döntéshozók és a nyilvánosság számára fontos mutatókkal együtt alkalmazzák.

A CLA eszközei

A CLA önmagukban is értelmes, holisztikus, összetett feladatokkal méri a hallgatók kritikus gondolkodását, elemző érvelését, problémamegoldó képességét és írásbeli kommunikációs

⁴ A CAE kutatói sok a CLA-t alkalmazó intézménnyel társulva dolgoznak együtt, hogy meghatározzák és megvalósítsák a jobb CLA-eredményekhez vezető legjobb gyakorlatokat. Idetartozik a Council of Independent Colleges (Független Főintézmények Tanácsa), a University of Texas (Texasi Egyetem) rendszere, a Higher Education Commission of West Virginia (Nyugat-virginiai Felsőoktatási Bizottság), állami kutatóegyetemek és a Lumina longitudinális csoport.

képességeit, követve az 1930-as évekbe visszanyúló progresszív oktatási mozgalom hagyományát (Shavelson, 2007b). A CLA egyes feladatai az írásos kommunikációs képességeket hangsúlyozzák, míg mások valóságghű, „munkából vett” teljesítményfeladatok. Minden feladat megfelel a különböző egyetemi alapképzési szakok és általános oktatási programok számára.

A CLA teljesítményfeladatai a Klein (1982, 1983) által a kaliforniai jogi szakvizsga számára fejlesztett eszközei, illetve a New Jersey Felsőoktatási Hivatal által kialakított „Kritikus gondolkodási feladatok” (Ewell, 1994; Erwin–Sebrell, 2003) alapján készültek. Ebben a megközelítésben az elvégzendő feladatok valóságghű munkafeladatok, melyeket az oktatásban, munkában, irányításban és mindennapi gyakorlatban előforduló tevékenységekről mintázunk. A feladatok teljesítéséhez kritikus és elemző gondolkodásra van szükségük a válaszadónak. A kapott információk alapján világosan, megfelelő igazolást adva kell megfogalmazniuk döntéseiket, értékelésüket vagy javaslatukat (lásd McClelland, 1973).

Az információs technológia fejlődésének köszönhetően a feladatok gazdagságát anélkül lehet biztosítani, hogy a hallgatókat túlterheljünk. Az értékelés minden feladatát egy interaktív internetes felületen adjuk meg, amely elektronikus adatfelvételt, illetve online értékelést és eredményközlést biztosít. Az esszé típusú feladatokra adott válaszokat jelenleg bírák pontozzák, akik átfogó képzést követően online pontozzák a válaszokat. Így az egész rendszer papírmentes, ami jelentősen csökkenti a költségeket. Úgy véljük, hogy néhány éven belül a teljesítményfeladatokat is számítógépes szoftver fogja majd pontozni.⁵

[...]

Minden számítógép által adott „nyers” pontszám átszámításra kerül egy közös mérési skálára. Ennek következtében az egyik feladaton egy adott pontszámot kapott válaszok körülbelül azonos szintű relatív jártasságot tükröznek, mint egy másik feladatra adott, azonos pontszámot elért válaszok. Ez a jellegzetesség lehetővé teszi a különböző feladatok pontszámainak egyesítését és átlagolását az intézményi átlagok kiszámításához. Emellett a skála SAT-hoz (Scholastic Aptitude Test⁶) kapcsolásával a CLA-program képes a pontszámok időbeli összevetésére, például a belépő elsőévesek és a diplomaszerezés előtt álló végzős hallgatók közti fejlődés mérésére.⁷

A CLA megközelítése abból indul ki, hogy a kritikus gondolkodás, az elemző érvelés, a problémamegoldó képesség és az írásbeli kommunikációs képességek elválaszthatatlanul és összetett módon egybefonódnak a feladat- és válaszkövetelményekben. A teljesítményfeladatok hitelességének megőrzése érdekében különösen fontos, hogy azok a valódi tevékenységi területekről származzanak. A feladatok elemekre bontása és külön-külön a kritikus gondolkodás,

⁵ A közelmúltban készített elővizsgálat szerint a kézzel és géppel készített összpontszámok közötti összefüggés ugyanazon a teljesítményfeladaton ($r = 0,86$) hasonló a két ember által készített pontszám összefüggéseivel. A két pontozási módszer hasonló átlagokat és standard derivációkat is hozott.

⁶ A SAT egy a felsőoktatási felvételen széles körben használt teszt az Egyesült Államokban, melyet ma a College Board, egy nonprofit szervezet fejleszt és működtet, korábban az ETS gondozta (a szerk.).

⁷ A SAT helyett inkább az ACT-t (American College Testing) választó hallgatók ACT-pontszámait átváltjuk a SAT-skálára. Ezt a két vizsga között, a legtöbb felsőfokú felvételi eljárásban alkalmazott, szabványos átváltási rendszerrel végezzük. A CLA elemzései és a jelen cikkben szereplő eredmények nem tesznek különbséget az eredeti SAT-pontszámok, illetve az ACT-ből átváltott pontszámok között.

az elemző érvelés, a problémamegoldó képesség és a kommunikáció mérése lehetetlen lenne e feladatok összetettsége és egységessége miatt. Ehhez fel kéne adni életszerű munkafeladat-jellegüket. Az így létrehozott mesterséges részfeladatok szétszabdalják a valós helyzetek összetettségét, még akkor is, ha a MAPP és más hasonló mérések ezt teszik. Az ő értékelési megközelítésük a Carnegie Alapítvány úttörő munkájából ered, amely a 20. század elején mérte az egyetemi és főiskolai hallgatók tanulmányait, és amelyet nagymértékben befolyásoltak a behavioristák, elsősorban E. L. Thorndike (Shavelson, 2007b). Ezek az értékelések sokdimenziós „fogalmi szerkezetből” indulnak ki – ahogy a CLA is –, de azután megpróbálják ezt alkotóelemeire darabolni – kritikus gondolkodás, elemző érvelés és kommunikáció. Ezután az egyéni tesztfeladatokat, részeszteket vagy teszteket úgy szerkesztik meg, hogy lefedjék az egyes elemeket. Végül az elemeket újra összerakják, hogy kialakuljon az összpontszám.

Ez a „fogalmi szerkezetből” kiinduló megközelítés (ellentétben a CLA valós munkatevékenységből kiinduló megközelítésével) feltételezi, hogy a részek összeillesztésével pontos képet kaphatunk az egészlől. E stratégia elsődleges előnyei, hogy külön pontszámok nyerhetők az egyes szerkezeti elemekre, és legalábbis elméletben pontosabban különíti el a problémákat. A legnagyobb hátránya – és egyben az egyik fő oka annak, hogy a CLA nem alkalmazza –, hogy gyakran mesterséges és figyelmen kívül hagyja azt a ténytet, hogy az egész általában sokkal több, mint a részek összessége: a biztonságos autóvezetés képessége sokkal több, mint a közlekedési szabályok ismerete, a műszerek leolvasásának képessége, a kormányzás, a gyorsítás és a fékezés.

Bár a CLA szemlélete alapvetően eltér a MAPP által alkalmazottól és más széles körben használt feleletválasztós tesztektől, mégis van néhány közös vonásuk. Például a CLA-felméréseket is szabványosított feltételek között adjuk ki a különböző intézményeknek, és a nyers pontszámokat a vezetői ciklusokat összehasonlítani képes skálapontokká alakítjuk. A CLA-program ezen jellemzői lehetővé teszik az intézmények számára, hogy megvizsgálják, hallgatóik milyen jól teljesítenek az idő múltával és más intézmények hasonló helyzetű hallgatóihoz képest.

Banta és Pike (2006) kijelenti, hogy „a felsőoktatásban a növekedés, fejlődés értékelésének sokkal ígéretesebb útja, ha a hallgatók általános és tudományág-specifikus tudását és képességeit vizsgáljuk a szakterületükön, mint ha a leggyakrabban alkalmazott, pusztán általános képességeket mérő teszteket vesszük alapul”. Egyetértünk velük abban, hogy a hallgatói eredmények értékelése pontosabb a tudományág-specifikus eredmények értékelésével, de ez nem jelentheti az olyan átfogó képességek felmérésének elutasítását, melyeket a felsőoktatási intézmények kimondottan fejleszteni igyekeznek, és a munkaadók is értékelnek. Ráadásul a felvett elsőévesek és a diplomát szerző végzős hallgatók teljesítményének különbségében mérhető átlagos fejlődés a CLA-n nagyobb, mint egy szórásnyi. Ez mindenképpen jelentős hatásméret, ami azt jelzi, hogy a CLA érzékeny a felsőfokú oktatás következtében kialakult változásokra.

A CLA megkülönböztető jegyei

Mint fentebb jeleztük, a CLA szemlélete eltér a legtöbb nagy tesztprogramétól. Minden CLA-mérést online végzünk el, minden kérdés nyílt (nincsenek feleletválasztós kérdések), és minden hallgató válaszait számítógép vagy képzett bírák pontozzák, szintén online. Emellett a feladatokat véletlenszerűen kapják a hallgatók, így az adott tanuló a teljes kérdéshalmaznak csak

egy kis részére válaszol, de minden feladat megjelenik egy adott intézményben.⁸ Ez a „mátrixos mintavételi” stratégia nagymértékben csökkenti a tesztelés egy hallgatóra jutó terhet, miközben továbbra is ugyanazt a kérdéshalmazt használja minden intézményben.

Az általános és középiskolai szinten széles körben használt tesztprogramokkal ellentétben a CLA csak egy az intézmény diákjaiból vett *mintát* vizsgál. A hallgatók jellemzően önkéntesen vesznek részt ebben a programban, nem kötelező a válaszadás. Bár természetesen kíváncsi lenne minden hallgatót vizsgálni vagy valóban véletlenszerű mintavételt alkalmazni minden iskolában, a felsőoktatási intézmények többségében azonban a megoldások egyike sem valósítható meg. A MAPP és az NSSE is küzd ezzel a problémával.

A főiskolák és egyetemek számos módszert alkalmaznak, hogy ösztönözzék hallgatóikat a CLA-teszt elvégzésére, például könyvtalányt, kurzusfelvételnél előnyöket, különböző nyereseményeket ajánlanak. Mindazonáltal eddig nem volt kimutatható semmilyen értelmezhető összefüggés az ösztönzés típusa és a részvételi arány vagy a hallgatók motivációja között, hogy jól teljesítsenek a teszten. A teljesítménytesztet megíró hallgatók kitöltenek egy utólagos kérdőívet, amely megkérdezi, hogy mennyire igyekeztek jó eredményt elérni a feladaton. Az adatok elemzése szerint, miután a SAT-pontszám hatását kontrolláltuk, az erőfeszítésre vonatkozó saját beszámolókat az intézményi átlagok varianciájának mindössze mintegy 5%-áról adnak számot, ami túl kevés, hogy jelentős hatással legyen az eredményekre.⁹

A hallgatóktól megkérdeztük azt is, hogy főként mi motiválta őket a CLA megírására. Válaszaikat az alábbi három csoportba rendeztük: (1) személyes fejlődés (erősségeim és gyengeségeim megértése, vagy hogyan viszonyul a pontszámom a többi diákéhoz); (2) ellenszolgáltatás (javadalmazás, ajándékutalvány, nyereseményhúzás nagy fődíjjal); és (3) az intézményi követelmények teljesítése (a kurzus vagy az egész intézmény értékelési tevékenységébe illeszkedve). A SAT-pontszámaik hatásának kontrollálása után az, hogy melyik típusú tényezőt említik, a hallgatói CLA-pontszámok varianciájának mindössze 1%-át befolyásolta.

⁸ A CLA-programban egynél több alkalommal részt vevő hallgatók – például elsőévesként, később pedig végzősként – automatikusan különböző feladatokat kapnak. A program jelenleg nyolc különböző teljesítményfeladatot alkalmaz és minden esszé jellegű kérdésből is több változatot.

⁹ Amikor az elemzés egysége a kar (school), a SAT önmagában a teljesítményteszt-pontszámok varianciájának mintegy 70%-át magyarázza. A SAT és az erőfeszítésre vonatkozó saját beszámolókat továbbá mintegy 3–7%-ot magyaráznak együtt a mintától függően (pl. elsőévesek vagy végzős hallgatók). Az erőfeszítésre vonatkozó saját beszámolókat természetesen befolyásolhatja a hallgatók benyomása arról, hogy mennyire jól oldották meg a feladatot, például azt mondják, hogy nem igyekeztek nagyon, ha úgy érzik, nem teljesítettek jól. Azzal is lehet érvelni, hogy a CLA inkább a tipikus, mint a maximum teljesítmény mérésére szolgál (Cronbach, 1990). Ha így van, akkor a hallgatói motivációt tekinthetjük olyan eredménynek, mely szerint egyes intézmények sikerebben nevelik diákjaikat arra, hogy legyenek büszkéik munkájukra, és mindig minden tőlük telhetőt tegyenek meg.

Eredmények bemutatása a hozzáadott érték felől

A CLA-program egyik legfontosabb mutatója, hogy az intézmény hallgatói jobban, rosszabbul vagy körülbelül ugyanúgy teljesítettek, mint ahogy az induláskor mért kompetenciaszintjük ismeretében elvárható lenne. A program azt is vizsgálja, hogy az átlagos hallgatói teljesítmény fejlődése az iskolába történő beiratkozás és a diplomaszerezés között megfelel-e a más felsőoktatási intézményben tanuló, hasonló helyzetben lévő hallgatókéénak. A program tehát tájékoztatja az intézményeket, hogy a hallgatóik fejlődése megfelel-e a más intézményekben elérhető fejlődésnek (pl. Raudenbush, 2004). A CLA azt az elvet követi, hogy a hallgatók tanulmányi fejlődésének mérésére és az ahhoz való intézményi hozzájárulásra kell összpontosítaniuk az értékelési programoknak a közép-fok utáni képzési szinten.¹⁰

A fejlődés értékelésének „hozzáadott érték” alapú megközelítését azért vettük át, mert (a) egy intézmény vizsgált hallgatói bizonyos mértékben jobb vagy rosszabb készségekkel rendelkezhetnek, mint társaik; (b) egy intézmény hallgatóinak belépő tulajdonságai egyik évben eltérőek lehetnek a másik évben részt vevők tulajdonságaitól; és (c) az intézmények között jelentős különbségek vannak belépő hallgatóik kompetenciaszintjében.¹¹ Ezek a nehézségek eleve kizárják az intézmények közti átlagpontszámok egyszerű összehasonlításának lehetőségét. Így ahhoz, hogy ésszerű és praktikus módszert biztosítsunk a fejlődés mérésére az intézmények között és egy iskolán belül az idő múlásával, először a vizsgálati programban valójában részt vevő hallgatók belépő kompetenciáihoz kell igazítani a pontozást minden intézményben.

Ez technikailag úgy történik, hogy kiszámoljuk az intézmény valós átlag CLA-pontszáma és a hallgatóitól *elvárt* átlag közti különbséget.¹² Az elvárt átlagot az átlagos CLA- és SAT-pontszámok közti erős empirikus együttjárásból származtatjuk a CLA-programban részt vevő összes iskolában (pl. Raudenbush, 2004). Ezután minden felsőoktatási intézménynél kivonjuk az elsőéves hallgatók várt átlagpontszámát a végzős hallgatók várt átlagpontszámából. Ezzel a hozzáadott érték megközelítések többségéhez hasonlóan (Wainer, 2004) egy egyszerű összegző modellt feltételezünk: azt, hogy a négyéves képzés (és tapasztalat) hatása egyenlő növekményt ad hozzá a hallgatók eredményeihez. Az e célra használt regressziós egyenletek az

¹⁰ Ez szemben áll az általános és középiskolai szintű No Child Left Behind (NCLB = Egy gyermek sem marad le) program filozófiájával, amely egy intézmény adott szintű jártasságot elérő diákjainak százalékára összpontosít (a fejlődés mértékétől függetlenül).

¹¹ Valójában egyes intézmények belépő hallgatói olyan jó képességekkel rendelkeznek, hogy jobb teljesítményt érnek el, mint más intézmények végzősei. Az értékelés hozzáadott érték megközelítésének alkalmazásával azonban a viszonylag kevésbé jó képességű belépő osztályokkal rendelkező intézmények is annyi hallgatói tanulmányi fejlődést tudnak mutatni, mint a legjobb képességű elsőéves osztályokkal rendelkező intézmények. Ráadásul a hallgatói pontszámok jóval a lehetséges maximum pontszám alatt vannak még a legmagasabb pontszámokat elérő hallgatókkal rendelkező felsőoktatási intézményekben is. Más szóval a plafonhatások nem jelentenek gondot, mert mindenki számára rengeteg lehetőség van a növekedésre.

¹² A hozzáadott érték becslésének szemléletét e cikkben nem tudjuk egészében áttekinteni, a kérdés átfogó tárgyalását lásd a *Journal of Educational and Behavioral Statistics* című folyóirat különszámában (2004. vol. 29. No. 1.).

elsőéves és a végzős hallgatók esetében közel azonos meredekségűek, de meglehetősen eltérő metszéspontúak (a részleteket lásd a CLA Test Reportban: www.cae.org).¹³

Való igaz, hogy előfordulhatnak problémák a hozzáadott érték (és egyéb) tanulásértékelési mutatókkal, ha a módszerek mögött meghúzódó feltételezéseket jelentős mértékben megsértik (Banta–Pike, 2007; Braun, 2005). Például a CLA megközelítése feltételezi, hogy a CLA- és a SAT-pontszámok közti kapcsolat az egy iskolában vizsgált hallgatók mintái között lineáris, amit a kognitív mérések közti hasonló kapcsolat hosszú története is alátámaszt (a humán kognitív mérések olvasható áttekintését lásd Martinez, 2002). A megközelítés azt is feltételezi, hogy a vizsgált hallgatói mintában a CLA- és a SAT-pontszámok között talált kapcsolat általánosítható az adott intézmény összes hallgatójára. Az elemzés továbbá azt is feltételezi, hogy a CLA-programban részt vevő intézmények mintája általában reprezentatív az intézmények országos körére.

Amint azt a CLA-teszt beszámolókbán megjegyeztük (CLA, 2006), empirikus bizonyítékok igazolják, hogy e két feltétel teljesül. Például, ha az intézmény az elemzési egység, akkor a CLA-t megíró elsőéves hallgatók átlagos SAT-pontszáma és az intézmény összes elsőéves hallgatójának átlag SAT-pontszáma között a korreláció 0,96 (az IPED-ek szerint). Tehát úgy tűnik, az intézmények nem válogatják ki a legjobb hallgatókat a CLA-ra.

Emellett szoros összefüggést lehet felfedezni az Education Trust IPED adatbázisában szereplő mintegy 1400 intézmény jellemzői és a CLA-programban részt vevő több mint 100 intézmény tulajdonságai között.¹⁴ Az 1. táblázatban látható például, hogy a 2005–2006-os tanévben a négy év utáni diplomaszerezés aránya átlagosan a két intézményi csoportban 36% és 38% volt, és mindkét csoport azonos, 3,5-ös Baron szelektivitási osztályozást kapott.

¹³ A CLA-program követte a SAT módszerét az egyéni hallgatók pontszámának 1600-as maximumában, azaz a legmagasabb teljesítmény- és esszépontszám itt is 1600. Ez aggodalmat váltott ki az esetleges mesterséges plafonhatások miatt a CLA esetében. Elemzésünk szerint az elsőévesek kevesebb mint 1%-a, illetve a végzős hallgatók kevesebb mint 3%-a éri el a korlátot jelentő maximumot. Így nem utalt semmi a jelentős plafonhatásra. Az eredmények szerint csak néhány intézmény javított besorolásán (például a „elvárt szintű”-ről „elvárt szint feletti”-re), amikor megszüntették a korlátot, annak ellenére, hogy nem változtattunk a regressziós egyenleteken vagy a standard jövőbeli pontszámszámításokon, hogy elkerüljük az ilyen irányú aggályokat.

¹⁴ A College Results Online (Online Főiskolai Eredmények) nem tartalmazza az Egyesült Államok összes négyéves, IV. fokozatra jogosult felsőoktatási intézményét. Csak az alábbi kritériumoknak megfelelő intézményeket tartalmazza: 1. Az állami vagy magán nonprofit szektorba tartoznak. Ez kizárja a profitorientált négyéves intézményeket, például a University of Phoenixet. 2. Bejelentették a Graduate Rate Survey (Végzetek Arányának Felmérése) adatokat a 2004-es adatgyűjtéskor. 3. Szelektivitási osztályozást kaptak a Baron's Profiles of American Colleges (Baron Amerikai Főiskolák Bemutatója) 2005. évi kiadásában. E szigorítások mintegy 1400 intézményre korlátozzák az elemzés alá kerülő négyéves intézmények körét. Ennek megfelelően a statisztikai elemzések eredményei és az intézmények körének leírásai eltérhetnek az összes négyéves intézményre vonatkozó hasonló leírások eredményeitől. Mivel azonban a tárgyalt intézményi kör vette fel a négyéves nem profitorientált, GRS cohortba tartozó bachelor programok összes hallgatóinak 96%-át, az ilyen variancia valószínűleg csekély.

1. táblázat. Négyéves intézmények a CLA-ban és országosan az intézmények legfontosabb jellemzői szerint

Intézmény jellemzője	Országos	CLA
Állami	36%	42%
Történelmileg fekete főiskola vagy egyetem (HBCU) százalék	6%	10%
Pell-támogatásban részesülő, alapképzésben részt vevők átlagos százaléka	33%	32%
Négyéves képzésben diplomát szerzők átlagos aránya	36%	38%
Hatéves képzésben diplomát szerzők átlagos aránya	52%	55%
Elsőévesek átlagos megtartási aránya	75%	77%
Átlagos Baron szelektivitási osztály	3,5	3,5
Becsült átlagos közepes elsőéves SAT-pontszám	1 061	1 079
FTE-alapképzésben részt vevő hallgatók átlagos száma (kerekített)	4 500	6 160
Hallgatókhoz kapcsolódó átlagos kiadás per FTE-hallgató (kerekített)	12 230 \$	11 820 \$

Forrás: College Results Online adatbázis, melyet az Education Trust kezel, amely az Egyesült Államok legtöbb négyéves felsőoktatási intézményét tartalmazza. Az IPED-ekből és más forrásból előállított adatokat az Education Trust engedélyével közöljük. Részleteket lásd: www.collegeresults.org/aboutthedata.aspx Mivel nem minden intézmény jelentette be a táblázat összes adatát, az átlagok és százalékok esetenként kismértékben eltérő nevezőkön alapulnak

A hozzáadott érték mutatói feltételezik, hogy a kiválasztási torzítás kontroll alatt van – azaz a végzős hallgatók teljesítményének összehasonlítása a mércének tekintett intézményekben „pártatlan” és a végzős hallgatók közti minden, az értékelésen nyújtott teljesítményükön kívüli különbség kontrollált. Ezt véletlenszerű kiválasztás nélkül egyszerűen lehetetlen megvalósítani, és a véletlenszerű kiválasztást megközelíteni próbáló súlyozási eljárások rendkívül nehezen lennének használhatók a hozzáadottérték- vagy más pontozási rendszerekben (pl. Braun, 2005). Az IPED adatainak elemzése mindazonáltal azt mutatta, hogy a CLA-pontszámok számos intézményi jellemzővel (köztük a méret, Carnegie-osztályozás, kisebbségi százalék, állami, illetve magánszektor és a Baron szelektivitási mutató) nem jártak együtt szignifikánsan, ha az intézmény átlagos SAT-pontszámának hatását kontrolláltuk. Így, bár a tökéletestől messze áll, ez az eredmény azt mutatja, hogy a CLA-pontszámokat valószínűleg nem alakítják oda nem tartozó tényezők (lásd Raudenbush, 2004, „A” típusú intézményi hatások).¹⁵

¹⁵ Ezek az eredmények a 2005 őszi elsőéveseket vizsgáló 103 iskolával, valamint a 2006 tavaszán végzős hallgatókat tesztelő 91 iskolával lefolytatott regressziós modelleken alapulnak, ahol minden intézmény rendelkezett IPEDs-adatokkal, és legalább 25 hallgatóval minden vizsgálatban. Az e modellekkel nyert eredmények jelzik, hogy a SAT önmagában a CLA-pontszámok varianciájának 74%-át magyarázta az elsőéveseknél, míg a SAT- és IPEDs-változók kombinációja 75%-ra adott magyarázatot. Tehát az emelkedés mindössze 1% volt. A megfelelő százalékok a végzős hallgatók esetében 76, illetve 78%. Ráadásul a várt értékek közti korreláció minden modellből 0,98 volt az elsőéveseknél és 0,97 a végzősöknél. Röviden az IPEDs-változók beemelése a modellbe csekély vagy semmilyen hatást nem gyakorolt a várt vagy a hozzáadottérték-pontszámokra. Ez az eredmény jelzi, hogy semmilyen előnnyel nem járna, ha a CLA-eredményeket intézménytípusonként mutatnánk be.

Végül nem tartható az a feltételezés, hogy kizárólag az intézmény vagy egy intézményen belüli program lenne a hallgatók CLA-n vagy bármely más tanulmányi értékelésen mutatott teljesítményváltozásának egyetlen „oka”. Bár a hallgatók életére a felsőfokú tanulmányaik jelentős hatással vannak, az egyéb tényezők (például az érés) is közrejátszhattak a felvétel és a diplomaszerezés közti fejlődésben. Egyszerűen nem tudjuk meghatározni, hogy e növekedés milyen mértékben tulajdonítható a felsőfokú tapasztalatoknak, illetve más tényezőknek. Mivel azonban a CLA-n mutatott növekedés nagysága az elsőévesek és a végzős évfolyamok között általában annnyival nagyobb a más méréseken tapasztalt mértéknél, gyanúnk szerint a fejlődés jelentős részben a felsőfokú képzésben biztosított tanulmányi lehetőségeknek köszönhető.¹⁶

A fent tárgyalt szempontokat is figyelembe véve, választani kell: építsünk-e a hozzáadott érték eredményeire? A CLA az alkalmazásuk mellett áll ki, a fent említett nehézségeket mindig mérlegelve, mert a hozzáadott érték megközelítés ezen ellentmondások felismerése mellett fontos módszert biztosít az intézmények számára saját teljesítményük értékelésére. Ráadásul a CLA-program hangsúlyozza, hogy a hallgatók tanulásáról kialakított mutatói nem az egyetlen információtipust jelentik, amit a hallgatói és intézményi teljesítmény vizsgálatára és fejlesztésére fel kellene használni. Sőt a CLA-mutatók mindenképpen az intézmény vagy a képzési program teljesítményéről szóló információk egyik lehetséges forrása csupán. A CLA-eredményeket más hallgatói tanulmányi mérések eredményeivel együtt kell felhasználni.

Banta és Pike (2006) Kurt Landgraf (az ETS elnöke és vezérigazgatója) kijelentésére alapozták kritikájukat a hozzáadottérték-mutatók CLA általi használatával kapcsolatban. Eszerint: „A hozzáadott-érték modellekből származó eredmények nem szolgálhatnak súlyos következményekkel járó döntések alapjául. Bármely tisztességes és érvényes oktatói értékelési rendszerben szükség van más mérésekre is.” Ezt nem vitatjuk. A hozzáadottérték-eredményeket más mutatókkal együtt kell alkalmazni, nincs viszont ok a kizárásukra sem. Egyszerűen fogalmazva, a CLA által mért kompetenciák a felsőfokú képzés kulcsfontosságú összetevői és a hozzáadott-érték-megközelítés a legmegfelelőbb módszer a mérésükre. Ezen túl Landgraf utalt a hozzáadottérték-pontszámok használatára az oktatókkal kapcsolatos fontos személyi döntéseknél, amit a CLA nem javasol, és a CLA-programban részt vevő intézmények nem alkalmazzák az eredményeket erre vagy hasonló célokra.

A CLA és az NSSE hasonlóságai és különbségei

A Spellings-bizottság az intézmények számára megfontolandó mérési módszereként említette a CLA-t, az MAPP-t és az NSSE-t. A CLA és a MAPP is közvetlen tanulmányi mérés, köztük már bemutattuk a különbséget. Most a CLA- és az NSSE-program közti fontos hasonlóságok és különbségek leírása következik, miközben összehasonlítjuk a közvetett és közvetlen tanulmányi méréseket.

¹⁶ A CLA-program jelenleg egy empirikus kutatást végez az érésnek az eredményekre gyakorolt hatásairól.

A CLA- és NSSE-program egyaránt a hallgatók önkéntes részvételen alapuló mintájára korlátozódik. A CLA a hozzáadottérték-modell fent ismertetett alkalmazásával kezeli ezt a megszorítást. Az NSSE más úton jár. Véletlenszerű mintát választ egy intézmény hallgatóiból, ám a hallgatók közül sokan nem vesznek részt, illetve hagyják félbe a vizsgálatot. Ezért az NSSE-program önkéntes mintákkal kénytelen dolgozni, éppúgy, mint a CLA.

Azonban a CLA-val ellentétben az NSSE nem illeszti az eredményeit a válaszadók releváns háttérjellemzőihez, ami értelmezési nehézségekhez vezet. Például ha egy intézményben a hallgatók, akik az NSSE-n azt mondják, gyakran olvasnak a kurzusokon fel nem adott könyveket, megtörténhet, hogy még jóval felsőfokú tanulmányaik megkezdése előtt olvastak ilyeneket. Egy másik intézményben pedig talán először olvasnak nem kötelező könyveket az így válaszolók.

Kiderül, hogy az NSSE felismerni sem képes ezeket a különbségeket, nemhogy hatékonyan ki tudná azokat igazítani. Az intézmények egyszerű összehasonlítása hallgatói „elkötelezettség” tekintetében olyan, mintha az intézmények átlagos CLA-pontszámait a felsőfokú tanulmányok megkezdése előtti átlagos képességszintben mutatkozó különbségek kontrollálása nélkül vetnénk egybe. Ráadásul az egyik intézményben részt vett hallgatók az NSSE-n „elkötelezettebbek” lehetnek, míg azok, akik egy másik intézményben vesznek részt a vizsgálatban, kevésbé elkötelezettek lehetnek társaiknál. Az NSSE-program nem tudja sem kizárni, sem kiigazítani ezeket a különbségeket.

A CLA (és más közvetlen tanulmányi mérések) kérdéseket vagy feladatokat ad, melyekre a hallgatók válaszai ismert pontossági szabványok szerint értékelhetők. Ezzel szemben az NSSE-re adott hallgatói válaszok pontossága nem vizsgálható. Az NSSE mintegy 85 kérdést tartalmaz arról, hogy a hallgatók milyen gyakran vesznek részt különböző tevékenységekben. E kérdések egy része konkrét és a válaszok tartalma bemérhető. Például egy kérdés azt kérdezi, hány 20 oldalas vagy azt meghaladó dolgozatot vagy beszámolót írt a hallgató. A választási lehetőségek: 1–4, 5–10, 11–20 és 20-nál több. Ez a kérdés egyértelmű, a válaszlehetőségek világosak. Az NSSE kérdéseinek többsége azonban nem ilyen. Például az egyik tétel azt kéri a válaszadótól, hogy számoljon be arról, milyen gyakran „használt elektronikus médiumot (levelezési lista, chatcsoport, internet, azonnali üzenet stb.) egy feladat megbeszélésére vagy elvégzésére”. A válaszlehetőségek: „nagyon gyakran”, „gyakran”, „néha” és „soha”. Válaszlehetőségek más kérdésekre: „nagyon”, „meglehetősen”, „némi” és „nagyon kicsit”. Azonban ami az egyik hallgatónak „nagyon gyakran” (vagy „nagyon”), az lehet „néha” (vagy „nagyon kicsit”) a másikat, azaz lehet, hogy mindkét hallgató azonos gyakorisággal vesz részt az adott tevékenységben.

Az NSSE hallgatólagosan feltételezi, hogy a válaszlehetőségek ilyen értelmezésbeli különbségei véletlenszerűen oszlanak meg a hallgatók között. Ha azonban ezek nem véletlenszerűek, hanem a különböző intézményekbe járó hallgatók háttértulajdonságaival és tapasztalataival együtt járnak, akkor ez komoly árnyékot vethet az NSSE eredményeinek értelmezésére. Ugyanakkor ez a CLA- vagy más közvetlen mérések esetében nem jelent problémát.

A CLA és az NSSE talán legnagyobb különbsége az, hogy a CLA a hallgatói tanulmányok közvetlen mérése, míg az NSSE legjobb esetben is csak közvetett mérés. Ez a különbség olyan, mintha a baseballjátékos hazafutáshoz vezető úti képességét a játékos erején, szem-kéz koordinációján, fizikai felépítésén és más, vélhetően ahhoz kapcsolódó tulajdonságain keresztül

értékelnék, ahelyett, hogy mérnék a játékos által valójában ütött hazafutások számát. A közvetett megközelítés, amelyet az NSSE követ, indokolt lehet, ha a mért járulékos tulajdonságok kombinációja szorosan kapcsolódik az ütött hazafutások számához. Azonban kevés empirikus bizonyíték áll rendelkezésre arra, hogy az NSSE-re adott hallgatói válaszok akár csak közepes mértékben is együtt járnának a jegyekkel, a CLA-pontszámokkal vagy a CLA hozzáadottérték-pontszámokkal (Klein et al., 2005).

E megfontolások alapján valószínűleg jobb, ha az NSSE-t annak fokmérőjeként tekintjük, hogy a hallgatók milyen mértékben vesznek részt önmagukban is fontos tevékenységekben, ahelyett, hogy a tanulmányi eredmény mérésének helyettesítőjeként fognánk fel. Ez a javaslat egybevág az ETS Culture of Evidence beszámolójában foglaltakkal (Dwyer et al., 2006).

[...]

Összefoglalás és konklúziók

A Spellings-bizottság megerősítette a tanuláértékelés jelentőségét a felsőoktatási intézmények fejlesztése és értékelése céljából egyaránt. Ezzel együtt a CLA-t a tanulás mérésére alkalmas módszerek jó példájaként említette, és ez a publicitás jogosan helyezte ezt az értékelési programot alapos vizsgálat alá. Az első kritikák részben tényeken, részben hiedelmeken alapuló állításokat fogalmaztak meg, ezért jelen tanulmányunkban kísérletet tettünk arra, hogy rámutassunk: *a)* a CLA mit mér és mit nem mér; *b)* milyen megbízhatóan méri, amit állítása szerint mér és *c)* hogyan lehet megkülönböztetni más közvetlen (pl. MAPP) és közvetett (pl. NSSE) hallgatói tanulmányi mérésektől.

A CLA-program a jelenlegi felméréseire úgy tekint, mint egyre (bár fontosra) a felsőoktatási mutatók átfogó rendszerében. Más méréseknek, például a szakterületen vagy társadalmi, erkölcsi és személyes kérdésekben nyújtott teljesítménynek is helyt kell kapniuk egy valóban átfogó rendszerben, együtt a szakpolitikai célokhoz mérve vizsgált felvételi arányokkal, képzéssel és diplomaszerezéssel.

A CLA jelentősége abban áll, hogy olyan átfogó képességekre összpontosít, amelyeket a főiskolák és egyetemek általánosan fejleszteni kívánnak hallgatóikban: kritikus gondolkodás, elemző érvelés, problémamegoldás és kommunikációs képességek. Újszerűségét az adja, hogy holisztikus, „valóságű” feladatokkal vizsgálja azt, amit az oktatók, hallgatók és a nyilvánosság egyaránt a felsőfokú képzés fontos eredményének tart. Emellett és más közvetlen hallgatói tanulási mérésekkel ellentétben a CLA teljes mértékben nyitott kérdésekre támaszkodik, és az összetett feladatot nem darabolja fel az azt alkotó kompetenciákra, hogy különálló képességpontszámokat adjon. Ez azért van így, mert a CLA szerint ezzel kiemelnénk az értékelést a valóságból, és az így mért részek összeadásával nem ragadnánk meg az egész összetettségét. A CLA tehát egy valóságű teljesítményen és írásbeli feladatokon alapuló, egészlegesen kialakított értékelési módszer. Az új technológiák előretörése – köztük az internetes lebonyolítás és pontozás, valamint a természetes nyelvet feldolgozó szoftver elérhetősége a pontozáshoz – megvalósíthatóvá teszi az értékelést költségei és időigénye tekintetében ott is, ahol ez a múltban nem volt lehetséges.

A CLA és más értékelési programok az ezeket használó főiskolákkal és egyetemekkel együtt mind szembesülnek a hallgatók megnyerésének nehézségeivel a mérésekben, ami viszont azt jelenti, hogy a részt vevő hallgatók mintája nem feltétlenül reprezentatív. A CLA a hozzáadottérték-megközelítéssel kezeli ezt a problémát, azaz a felsőfokú teljesítménypontszámokat hozzáigazítja a részt vevő hallgatók belépési szintű képességeiben mért különbségekhez (a SAT-pontszámaik alapján). Ez a megközelítés feltételezi, hogy a CLA- és a SAT-pontszámok kapcsolata az egy iskolában vizsgált hallgatók mintájában megfeleltethető ezen változók kapcsolatának az adott intézmény összes hallgatója körében. Az elemzés azt is feltételezi, hogy a CLA-programban részt vevő intézmények mintája összességében reprezentatív az intézmények országos megoszlására is. Empirikus bizonyítékok mutatják, hogy mindkét fenti feltétel teljesül (CLA, 2006). Bár ez a megközelítés nem optimális és a szelektivitás mindig aggodalmat kelt, de praktikusán kezelhető, s az így szerzett információk értékére tekintettel véleményünk szerint jobb ezt választani, mint hogy nem korrigáljuk az inputot vagy kérdéses érvényességű közvetett mérésekre hagyatkozunk.

A fent ismertetett nehézségek mutatják az oktatási értékelés bizonyosságával kapcsolatos elvi korlátokat. Az oktatási értékelés valós világában a kérdés azonban úgy merül fel, hogy milyen megközelítésekkel leszünk képesek a szakpolitikai célkitűzések szempontjából releváns kapcsolatokat és mintázatokat leginkább azonosítani a változók között úgy, hogy az oktatásban és a pedagógiafejlesztésben hasznos információt biztosítsunk az oktatók számára. A különböző megközelítéseket csak akkor lehet hitelesen megítélni, ha megmutatják, hogyan kezelik e korlátok következményeit az alkalmazott értékelési módszerek az elemzési egység tekintetében, illetve abból a szempontból, hogy milyen elemzéseket végeznek és azok eredményeit hogyan értelmezik és alkalmazzák. Emellett gyakorlati protokollokat kell adniuk, melyek segítik az oktatói közösséget, akik számára a megközelítéseket kialakították, hogy kezeljék a mintával és kiválasztási elfogultsággal, illetve az eredmények félreértésével és a téves következtetésekkel kapcsolatos aggályokat. Végül világossá kell tennünk megközelítéseink minden oldalát annak érdekében, hogy a fejlesztésre vonatkozó javaslatok fogalmazódhassanak meg, melyek megkülönböztetik az oktatási teljesítménymérés általános módszertani korlátait és az egyes mérési stratégiákhoz kötődő sajátosságokat, melyek ezzel együtt is lehetnek kevésbé vagy inkább hatékonyak.

A CLA jelzi az intézménynek, hogy hogyan teljesít a mércének tekintett intézményekhez képest. Az egyetemeknek és főiskoláknak e jelzés mellett további információkra, például intézményi értékelésekre és IPED-adatokra is szükségük van, hogy meghatározzák az esetleges kihívásokat, amelyeket kezelni kell. Számos intézmény a bevezetett reformok vagy új programok hatásait értékeli a CLA segítségével, hogy lássák, működik-e a „kísérlet”.

Kérdések merültek fel a CLA technikai jellemzőit illetően, így a feladatok számítógéppel történő pontozása egyes vélemények szerint nem megfelelő, illetve a CLA pontszámai megbízhatatlanok. Az itt és máshol bemutatott empirikus adatok ellentmondanak ezen állításoknak. Az emberi és gépi pontozás megbízhatósága közel egyező; az intézményi átlagok és reziduálisok megbízhatósága szintén megfelelő (előbbi 0,80, utóbbi 0,70 fölötti). Az átlagos reziduálisokban a vizsgált tanulói csoportok között mutatkozó különbségek megbízhatósága az iskolán belül szintén megfelel a mérési célokat is figyelembe véve.

Összegzésül elmondható, hogy a CLA megbízhatóan mér bizonyos fontos tanulmányi eredményeket a felsőoktatási alapképzésben. Megközelítése eltér a többi közvetlen tanulmányi

felméréstől, hiszen holisztikus, nyílt végű, valószerű feladatokat használ az értékelésben, és a hallgatók a való életben is előforduló helyzetekhez hasonlóan adják meg válaszaikat. Ez a megközelítés eltér azoktól a közvetlen tanulmányi mérésektől, amelyek megadott válaszokkal (feleletválasztós) szerkesztett tesztek alkalmaznak, és az összetett feladatokat részfeladatokra bontják, majd ezeket összegezve próbálják megragadni a jelenség egészét. Az élet nem feleletválasztós kérdésekbe csomagolva tárul elénk: nem hisszük, hogy az egész a részek pusztá összege. Ezenfelül a CLA és más közvetlen tanulmányi mérések meglehetősen elűtnek az olyan közvetett mérésektől, mint az NSSE. Nem a hallgatók saját beszámolóira támaszkodnak a teljesítményről, hanem közvetlenül mérik, hogy mire képes a hallgató, amikor valóságghű kognitív feladattal kerül szembe. A divatos állításokkal ellentétben a közvetlen és a közvetett hallgatói tanulmányi értékeléseket egyaránt befolyásolhatja, hogy mely hallgatók vesznek részt, illetve nem vesznek részt a felmérésben, de csak a közvetlen értékelések rendelkeznek megvalósítható statisztikai módszerekkel a probléma kezelésére. Végül a CLA-mérések statisztikai jellemzői megfelelnek az általánosan elfogadott minőségi szabványoknak, vagy felülmúlják azokat. Ezt megállapítva azonban mindig van lehetőség bármely értékelési rendszer kutatására és fejlesztésére, és a CLA törekszik ilyen kutatási-fejlesztési terv megvalósítására.

Hivatkozások

- AAC&U (2005): *Liberal education outcomes*. Association of American Colleges and Universities, Washington, D. C.
- AASCU (Spring, 2006): *Value-added Assessment. Perspectives*. American Association of State Colleges and Universities, Washington, D. C.
- Banta, T. W., Pike, G. R. (2007): Revisiting the blind alley of value added. *Assessment Update*, Jan-Feb. 19. (1).
- Braun, H. J. (2005): *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value added models*. Educational Testing Service, New Jersey.
- Brennan, R. L. (1995): The conventional wisdom about group mean scores. *Journal of Educational Measurement*, 32(4). 385–396.
- CLA (2006): Lásd: www.cae.org/cla
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press, New York.
- Cronbach, L. J. (1990): *Essential of psychological and educational testing*. 5. kiadás. Harper Collins, New York.
- Dwyer, C. A., Millett, C. M., Payne, D. G. (2006): *A Culture of Evidence: Postsecondary assessment and learning outcomes*. Educational Testing Service, Princeton, N. J.
- Erwin, D., Sebrell, K. W. (2003): Assessment of critical thinking: ETS's tasks in critical thinking. *The Journal of General Education*, 52(1). 50–70.
- Ewell, P. T. (1994): *A policy guide for assessment: Making good use of the Tasks in Critical Thinking*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.

- Klein, S., Kuh, G., Chun, M., Hamilton, L., Shavelson, R. (2005): An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions. *Research in Higher Education*, 46. #3. 251–276.
- Klein, S., Bolus, R. (1982): *An analysis of the relationship between clinical skills and bar examination results. Report prepared for the Committee of Bar Examiners of the State Bar of California and the National Conference of Bar Examiners.*
- Klein, S. (1983): Relationship of bar examinations to performance tests of lawyering skills. Paper presented to the American Educational Research Association, Montreal, April. (Reprinted in *Professional Education Researcher Notes*, 1982. 4. 10–11.)
- Klein, S. (Megjelenés előtt): Characteristics of hand and machine-assigned scores to college students' answers to open-ended tasks. In: Nolan, D., Speed, T. (eds.): *Festschrift for David Freedman*. Institute for Mathematical Statistics, Beachwood, OH.
- Kuh, G. (2006): *Director's Message in: Engaged Learning: Fostering Success for All Students*. National Survey of Student Engagement. Bloomington, Indiana.
- Landgraf, K. (2005): *Cover letter accompanying the distribution of Braun (2005) report.*
- Martinez, M. E. (2000): *Education as the cultivation of intelligence*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- McClelland, D. C. (1973): Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1). 1–14.
- Powers, D., Burstein, J., Chodorow, M., Fowles, M., Kukich, K. (2000): *Comparing the validity of automated and human essay scoring* (GRE No. 98-08a, ETS RR-00-10). Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Powers, D., Burstein, J., Chodorow, M., Fowles, M., Kukich, K. (2001): *Stumping erater: Challenging the validity of automated scoring* (GRE No. 98-08Pb, ETS RR-01-03). Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Raudenbush, S. W. (2004): What are value-added models estimating and what does this imply for statistical practice. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29. 121–129.
- Shavelson, R. J. (2007a): Assessing student learning responsibly: From history to an audacious proposal. *Change*.
- Shavelson, R. J. (2007b): *Student learning assessment: From history to an audacious proposal*. AAC&U.
- U. S. Department of Education (2006): *A test of leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*. Washington, D. C.
- Wainer, H. (ed.) (2004): Added-value assessment special issue. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29. whole.

Tanulási eredmények szemlélet- és gyakorlat-összefüggése a felsőoktatásban

Vámos Ágnes

■ Ebben a tanulmányban a tanulási eredmények témakörében végzett kutatás eredményeiről számolunk be, mely 2010-ben zajlott le az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében a Tempus Közalapítvány támogatásával. Célja volt annak feltárása, hogy a magyarországi felsőoktatási intézményekre mennyire jellemző a tanulási eredmények (Learning Outcomes = LeO) alapú oktatás, azok hogyan szabályozzák az intézményekben folyó munkát, továbbá hogy milyen a Bologna-rendszer implementálásának előrehaladottsága, s melyek a tanulási eredmények szemlélet- és gyakorlatbeágyazását gátló, illetve azt támogató körülmények. Az első eredményeket kiadványban összegeztük (Vámos, 2011), mely online is elérhető a Tempus Közalapítvány honlapján.¹ A kutatás bőséges adat- és információállománya lehetővé tesz olyan további elemzéseket, mint a jelen tanulmányban összefoglaltak. Ezúttal annak az oktatói körnek a mélyebb vizsgálatát végeztük el, amelynek meghatározó többsége a bolognai folyamatban megszületett tervek végrehajtója. Érdekesnek és fontosnak tartjuk megismerni, hogy ők hogyan gondolkodnak a most zajló folyamatokról. Elemzésünkben ennek az almintának a felsőoktatással, annak funkciójával kapcsolatos attitűdjeit mutatjuk meg, abban is kitüntetetten a hallgatókhoz való viszonyt. A hallgatókról alkotott képet a kompetencia-fejlesztésre vonatkozó vélemények tükrében vizsgáljuk. A felsőoktatásnak mint társadalmi alrendszernek a „viselkedése” összefügg azoknak a nézeteivel, akik a rendszernek tagjai. ■

¹ http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=229

A rendszer tanulása

A bolognai folyamat egyik kérdése, hogy a tradicionális, sok helyen kimondottan akadémikus beállítottságú, a hallgatókat tekintve ún. elitképzéshez szokott oktatók miként alkalmazkodnak a felsőoktatásban zajló innovációs folyamathoz. Az innováció egyik fontos tétele, hogy nem elégséges a szereplőknek támogatást nyújtani ahhoz, hogy megváltozott szerepükkel azonosulni tudjanak, képessé is kell válniuk ennek betöltésére. A felsőoktatásban a képzési kimenet-hez megfogalmazott követelmények, az ún. tanulási eredmények alkotják az egyik sarokpontot a bolognai folyamatban. A tanulási eredmények szemlélet- és gyakorlattérnyerése 2005-től datálódik, amikor a Bergeni Nyilatkozat összekapcsolódott a kvalifikációs reformmal (Adam, 2008). Az utóbbinak a lényege ugyanis a végzetektől Európa-szerte elvárható kompetenciák leírása, majd ennek országokénti „lefordítása” a nemzeti oktatási rendszerek sajátosságait figyelembe véve (Derényi, 2010; Falus, 2010; László, 2010). Jóllehet a kompetenciák kiindulópontjai voltak ennek a munkálatnak, ugyanakkor a folyamat eredménye visszahatott annak a gondolkodásmódnak az erősödéséhez, amely a tudáshoz vezető úton a tanulás és nem a tanítás primátusát tekinti meghatározónak, s ebben az értelemben erősítette a kompetenciaalapúságot a felsőoktatásban. A tanulási eredmények ugyanis azt fogalmazzák meg, amit egy tanuló-nak tudnia kell, amit képes lesz elvégezni, megoldani, amilyen attitűdökkel, diszpozíciókkal, önállósággal rendelkezik majd adott tanulási tevékenység eredményeképpen (Kennedy, 2007). A rendszerben a változás gyorsasága attól is függ, hogy ez a tudatosodási, tanulási folyamat milyen gyorsan s miként megy végbe, ez a felsőoktatási tudásnövekedés kulcsa.

Az államigazgatásból kiinduló reformok gyakori hibája, hogy magára a tervezésre fordítanak elsősorban figyelmet, s a tervezési szakasz lezárultával befejezettnek tekintik a munkát. Az eredmények azonban csak részben múlnak a tervezésen. Az oktatásban bekövetkező változások sikerességéhez a megvalósítás menedzselése elengedhetetlen. Ehhez pedig az egyik legfontosabb információ az, hogy a szereplők hogyan gondolkodnak magáról a változásról, hogyan tudják magukat „elhelyezni” benne, mennyire vannak bevonódva a folyamatba, mi motiválja őket a változás elfogadásában.

A modern tanuláselméletek egyik inspirációját Argyris és Schön (1974, 1978, 1996 – idézi Smith, 2001) kutatásai jelentik, melyek arra kerestek választ, hogy miképp kapcsoljuk össze a gondolatainkat és a cselekvéseinket. A folyamatmodell szerintük öt elemből áll: 1. Értékek, amelyek a cselekvéseinket irányítják; 2. cselekvési stratégiák; 3. a cselekvési folyamatnak az „én”-re vonatkozó szándékos és nem szándékos következményei; 4. ugyanennek „mások”-ra vonatkozó szándékos és nem szándékos következményei, és végül 5. a cselekvési stratégiák hatékonyságához való visszacsatolás. Arra a megállapításra jutottak, hogy a tanulás állandó korrekcióval kísért folyamat, amely csak akkor lesz tartós és adaptív, ha nemcsak a kívánt eredményhez vezető cselekvés korrigálása történik, hanem azoknak az irányító elemeknek, értékeknek a felülvizsgálata és korrekciója is, amelyek az adott cselekvéshez vezettek. A konstruktivizmus, majd a szociális konstruktivizmus elmélete a kilencvenes években, napjainkban a szociális-hálózatos tanulás, az egymástól tanulás, a szervezetek tanulásának jellemzőjeként tartják számon azt, amikor a szervezet korrigál céljainak elérése érdekében. Az utóbbi évtizedben a rendszerben végbemenő tanulás kutatása is folyik, ahol a tanulást olyan folyamatnak tekintik, amely komplex rendszerekben megy végbe oly módon, hogy feldolgozzuk az ezekből

a komplex rendszerekből – esetünkben a felsőoktatásból – érkező hatásokat, illetve maga a rendszer is válaszokat ad. A kutatások szerint a rendszerintelligens emberek és az intelligensebb rendszerek hatékonyabbak (Hämäläinen–Saarinen, 2004, 2007, 2008). Ezen elméletek szerint a rendszerek aszerint tanulnak, ahogy a komplex és dinamikusan változó környezetben saját visszacsatolási folyamatukat működtetik.

A kutatás bemutatása

Hipotézisek, alapsokaság, minta, valamint az alkalmazott módszerek

A Bevezetőben jelzett és a Learning Outcomes kifejezésből LeO névvel azonosítható 2010. évi kutatás több hipotézise közül jelen tanulmány azzal a feltételezéssel foglalkozik, mely szerint a lényegi és mély változások összefüggnek a tanításban az ismeretközpontú oktatástól a kompetenciaközpontú felé történő elmozdulással.

A kutatás az összes felsőoktatási intézményt megkereste levélben azon a 909 szakfelelősen keresztül, akik 2010-ben képzési programok felelőseként voltak nyilvántartva, s melynek összetétele egy évvel korábbi kutatásnak volt eredménye (Fischer–Halász, 2009). Megkeresést kaptak a rektorok, dékánok s egyéb intézetvezetők is, kérve őket arra, hogy továbbítsák a kutatás online kérdőívét a felsőoktatási intézményben dolgozó oktatókhoz. A kutatás eszközeit és módszertanát a kutatás említett kötete részletezi (Vámos, 2011). A tanulmányunk szempontjából fontos kérdőíves vizsgálat oktatói mintája 822 elemüként véglegesült. Ennek reprezentativitását nem tudtuk vizsgálni, mivel az alapsokaságról nem rendelkezünk információval. Az oktatói mintát vizsgáltuk a relevánsnak vélt dimenziók mentén, mint képzési terület, a felsőoktatási intézmény székhelye, fenntartója, főiskola-egyetem, többszintű-osztatlan képzésmegoszlás. A kérdőíves vizsgálatból jelen tanulmányban csak néhány kérdést használtunk fel az elemzéshez (1. táblázat). Ezek alkalmasak arra, hogy a válaszolók felsőoktatási feladatokhoz való viszonyát megítélhessük, az attitűdöket bemutassuk, valamint a nyílt kérdésekkel illusztrálni tudjuk a kvantitatív eredményeket. Az összefüggések feltárására Spearman's rho korrelációszámítást végeztünk, s Pearson Chi-Square próbát alkalmaztunk. A továbbiakban néhány főbb szignifikáns összefüggést ($p < 0,05$, ezen belül a $p = 0,000^{**}$) mutató eredményt mutatunk be.

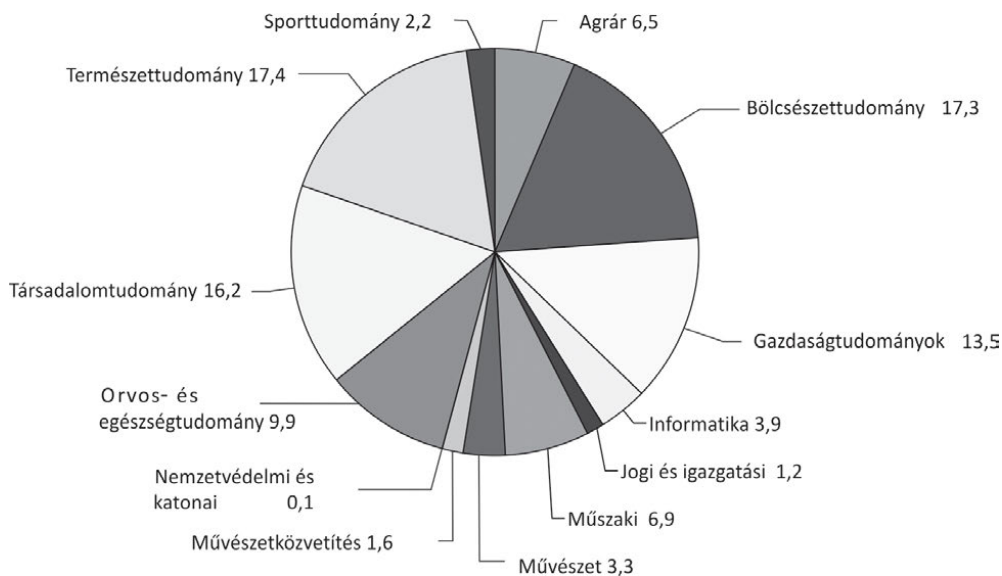
1. táblázat. Az eredeti oktatói kérdőívből tanulmányunkban felhasznált kérdések

Ssz.	Kérdés	Válaszlehetőség	A kérdés száma az oktatói kérdőívben
1.	„Kérjük, írjon példákat az Ön által bevezetett új tanulásszervezési eljárásokra! • Oktatási tevékenység • Oktatáshoz kapcsolódó szervezési feladatok • Oktatáshoz kapcsolódó kutatások • Oktatáshoz kapcsolódó fejlesztések • Oktatási programinnováció • Tudományterületi kutatások • Tudományterületi fejlesztések • Innováció a tudományterületen”	• Nagyon szívesen csinálom • Szívesen csinálom • Nem nagyon szívesen csinálom • Nem szívesen csinálom • Nincs ilyen feladatom	18.
2.	„Kérjük, írjon példákat az Ön által bevezetett új tanulásszervezési eljárásokra!”	Nyílt kérdés	34.
3.	„Kérjük, fogalmazza meg véleményét az alábbi állításokról! 1. Aki a felsőoktatásban dolgozik, az szakterületének tudósa legyen. 2. Nemzetközi térben kell majd a hallgatónak munkát végeznie. 3. A régi (Bologna előtti) felsőoktatás jobb volt. 4. A felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni. 5. Aki a felsőoktatásban tanít, az pedagógiai munkát végez. 6. A tudomány egyre gyorsabb változását nehéz követni és nincs elég idő az oktatással foglalkozni. 7. A tudomány nemzetköziesedése saját nemzeti eredményeinket veszélyezteti. 8. A felsőoktatásban is egyre fontosabb, hogy az intézmény vegye figyelembe a hallgatók közötti egyéni különbségeket. 9. A felsőoktatásban alapvetően tehetséggondozást kell végezni. 10. A munka világával való kapcsolat fontosságát túlértékelik. 11. A felsőoktatásban elsősorban a tudományt kell művelni, ezért fontosabb a kutatás minősége, mint az oktatásé.”	• Teljesen egyetértek • Inkább egyetértek, mint nem • Inkább nem értek egyet, mint igen • Egyáltalán nem értek egyet	40.
4.	„Végezetül, kérjük, írja le röviden, hogy milyennek látja Ön a mai magyar felsőoktatást! Mennyiben váltotta be az új képzés az elvárásokat vagy igazolta az Ön korábbi nézeteit? Milyen problémát lát benne, melyek az értékei? Milyen javaslatai lennének a továbbiakra?”	Nyílt kérdés	41.

A létrejött oktatói minta bemutatása

A válaszoló oktatók 94%-a állami felsőoktatási intézményben, 6%-a egyházi és alapítványi fenntartású intézményben dolgozik, 78% egyetemen, 22% főiskolán tanít. Az intézmények 31%-a Budapesten van. A válaszolók 44%-a 10 vagy annál kevesebb éve tanít, 29% tanítási ideje 11–20 év között van. Vagyis a többségnek nincs rendszerváltozás előtti oktatói tapasztalata, legfeljebb hallgatóként vett részt a felsőoktatásban. A válaszolók 41%-a olyan hallgatókat is oktat, akik még az egységes (2006 előtti) képzésben kezdték tanulmányaikat. Olyan nem volt, aki kizárólag a 2006 előtt bekerült hallgatókkal foglalkozott volna. A bolognai rendszerben is osztatlan képzésben tanít 21%. Ami az oktatói terhelést illeti, 32%-uk heti 14 óránál, 9%-uk heti 18 óránál többet tanít. A válaszolók 19%-a PhD-hallgató vagy tanársegéd, 53% adjunktus és docens, 7% egyetemi tanár, a többiek óraadók vagy az egyéb kategóriába tartoznak. Az oktatók 45%-a egy hónapnál rövidebb időt töltött külföldön, 33%-a kevesebb mint hat hónapot, legalább egy évet 1%. A válaszolók többsége tehát nem rendelkezik hosszabb nemzetközi tapasztalattal. A válaszolók képzésterületi megoszlását az 1. ábra mutatja (a pedagógusképzést önállóan nem jelenítettük meg).

1. ábra. Az oktatói minta százalékos megoszlása képzésterület szerint (N = 822)



A kutatás eredményei

A kutatás egyik tematikai iránya a válaszadók attitűdjeinek és nézeteinek feltárását célozta meg, mert ezek a múlt tapasztalatai alapján dolgokhoz rendelő viszonyulási minták értékelő és szociális igazodási funkciójuk révén értékrendet, magatartásmintát és csoporthoz tartozást fejeznek ki, s meghatározóak a viselkedéskor és az intellektuális beállítódásban.

A felsőoktatásról, oktatói szerepekről való gondolkodás

A felsőoktatás funkciójáról való gondolkodás megismerése közvetve a szereplők saját feladatukról, munkájukról való gondolkodását mutatja. Körülményként fontos megemlíteni, hogy az oktatók „végrehajtói” funkcióban vannak: 91%-uk semmilyen értelemben nem volt ágens az említett folyamatok alakulásában, nem töltött be vezetői pozíciókat, nem szakfelelős.

Több kérdés is irányult az oktatók felsőoktatási funkcióval kapcsolatos attitűdjére, az egyik a felsőoktatásról alkotott vélemény kifejtésére adott lehetőséget (lásd 1. táblázat). A válaszok alapján az oktatói munkában közvetlenül lecsapódó egyik legnagyobb problémának a tömegoktatás tűnik. Ezt egyesek a többszintű képzési szerkezet velejárójaként értelmezik, mások a finanszírozással kapcsolják össze. Megjelenik olyan vélemény is, amely a társadalmi folyamatok következményeként írja le, például az élethosszig tartó tanulás eszméjével vagy általános elvárásokkal összefüggésben a munkaadók részéről a mind magasabb iskolai végzettség iránt, annak ellenére, hogy e paradigmátikus változás Európa-szerte zajlik a hatvanas évektől, s nem független az európai gazdaság versenyképességét növelni szándékozó céloktól. Magyarországon a felsőoktatás kapuinak szélesre nyitása nem hosszú ideig tartó szerves fejlődés („evolúció”) útján, hanem gyors paradigmaváltás („revolúció”) útján ment végbe, így egymásfél évtized alatt lezajlott ugyanaz a folyamat, amely más nyugat-európai országban 40–50 év alatt ment végbe (2. ábra). A hallgatók aránya drasztikusan emelkedett, s az évtized végére elérte a nyugati országokban felsőoktatásban tanulók arányát (Polónyi, 2009).

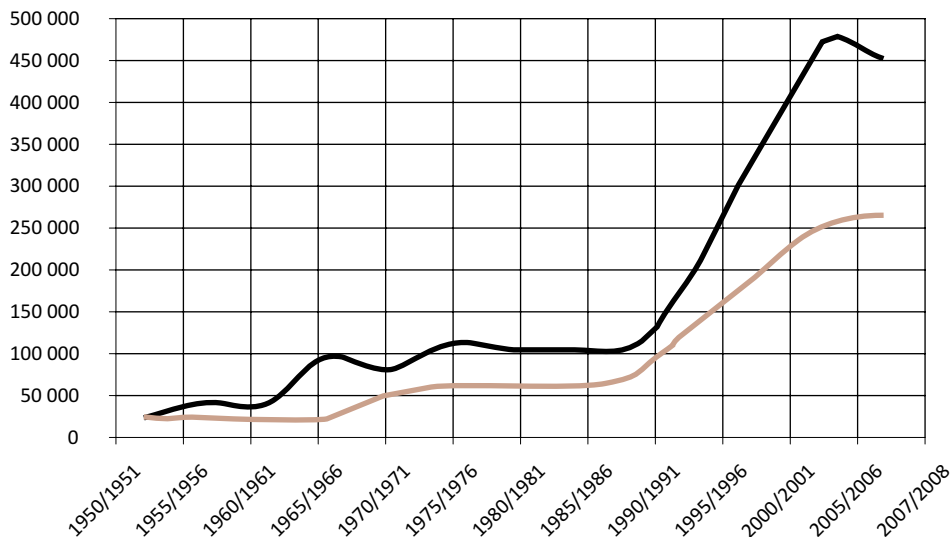
A gyors változást – ahogy Polónyi említi (uo.) – a felsőoktatás rendszere nem tudta kezelni a hátrányok kompenzálása révén. Kutatásunk is azt mutatja, hogy az oktatók egy része nem tudja ilyen rövid idő alatt feldolgozni a változásokat. Azt láttuk, hogy szerepeik, amelyek a felsőoktatásban alapvetően a kutatói és az oktatói énhöz kapcsolódnak, sokaknál konfliktusba kerültek, ami a változások elutasításához vezet.

„Olyan hallgatók tömegei járnak a felsőoktatásba, akiknek semmi helyük ott. Ennek következtében csökkent az oktatók ideje és energiája, hogy minőségi munkát végezzenek, kutassanak és színvonalas előadásokat, órákat tartsanak.” (Megyeszékhelyi egyetem – társadalomtudomány képzésterület oktatója)

„Az elvárásokat beváltotta (a bolognai rendszer – V. Á.), de nem vagyok meggyőződve róla, hogy ezek minden szempontból helyesek. A magyar felsőoktatás régi értékei (pl. a tanítványok »körülállják a mestert«) nem valósulhatnak meg. Nem ad lehetőséget a tehetségekkel való foglalkozásra, leginkább nivellálásra ösztönöz. Az alulteljesítők

kiejtése a rendszerből – főleg finanszírozási okokból – szinte lehetetlen. Ebben a rendszerben csak az egyéni oktatói ambíciók (küldetéstudat) jelenthetnek előrelépést. Az olyan oktató, aki csak a rendszer által meghatározott követelmények teljesítését tekinti feladatának, maga is csupán fogaskerék a gépezetben.” (Megyeszékhelyi egyetem – bölcsészettudomány képzésterület oktatója)

2. ábra. A felsőoktatásban tanulók létszámának alakulása 1950–2008 között



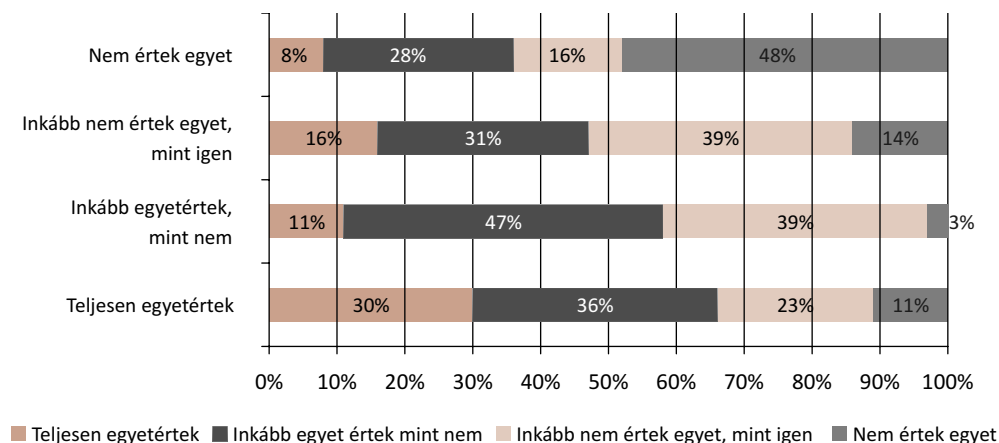
Forrás: Polónyi, 2009

A felsőoktatásban folyó munkában a pedagógiai megközelítés összefügg azzal, ahogyan az oktatók a változásokhoz viszonyulnak. Akik nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „*aki a felsőoktatásban dolgozik, az pedagógiai munkát végez*”, azoknak 70%-a nem, vagy inkább nem ért egyet, mint egyetért azzal, hogy „*a felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni*”. Körükben olyan válaszoló nem volt, aki ezzel egyetértene. Ez utóbbi állításhoz való viszony a válaszolók intézményének székhelye szerint szignifikánsan különbözik.

Az oktatói szerepekről való gondolkodás vizsgálatához az 1. táblázat 2. sorában olvasható állításokból indultunk ki, azon belül azokból, amelyek az előzőekben felvetett, tömegoktatásra vonatkozó nézeteket rejtik. Úgy véltük, hogy a tanulásközpontúság, a tanulási eredmények mint képzési kimeneti irányok elfogadása vagy elutasítása attól is függ, hogy mit gondolnak az oktatók a hallgatók körében szükségessé váló differenciálásról. Az adatok lekérdezésekor azt találtuk, hogy szignifikáns a különbség az oktatók óraszámára szerint. A heti 17 óránál magasabb óraszámú tanítók 77%-a egyetért azzal, hogy a hallgatók közötti differenciálás egyre fontosabb, míg ugyanezzel a heti 10 órát tanítók 55%-a ért egyet ($p=0,003$). Akik nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „*a felsőoktatásban is egyre fontosabb, hogy az intézmény vegye figyelembe a hallgatók közötti egyéni különbségeket*”, azoknak többsége (64%) nem vagy inkább

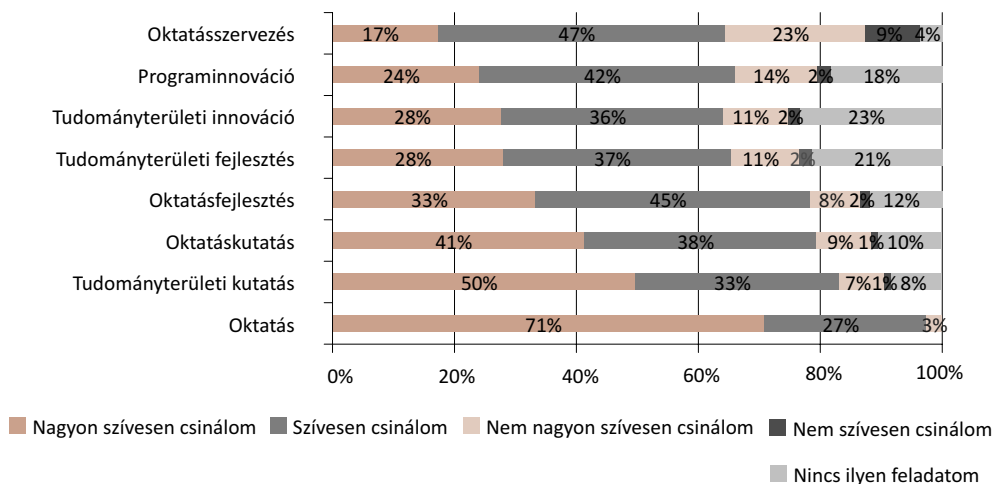
nem ért egyet, mint egyetért azzal, hogy „a felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni”. A differenciálás egyre fontosabb jellegével teljesen egyetértők 66%-a valamilyen mértékben egyetért azzal, hogy „a felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni” (3. ábra).

3. ábra. A felsőoktatásban szükségessé váló differenciálás és a változásokhoz való alkalmazkodás kapcsolata (N = 822; p = 0,000)



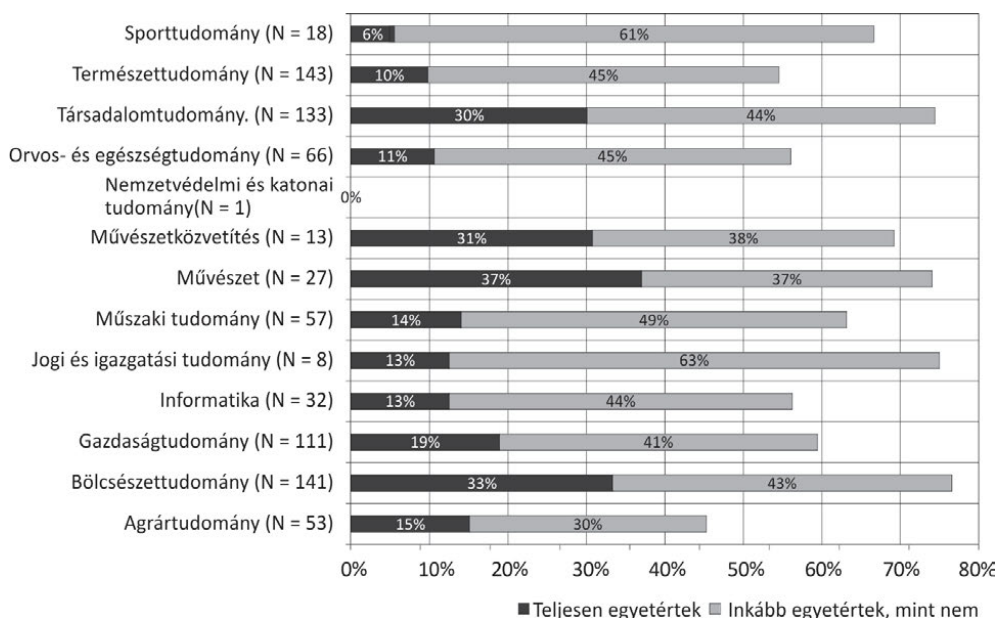
A változásokhoz való viszony, benne a hallgatókkal való megváltozott bánásmód belátása, összefügg azzal, ahogy az oktatók saját feladataikhoz, szerepeikhez viszonyultak. Nem meglepő eredmény, hogy az oktatók szeretik oktatási feladataikat. A probléma abból adódik, hogy a többség (83%) kutatni is szeret, s még az oktatáskutatást is 79% nagyon szívesen vagy szívesen csinálja (4. ábra).

4. ábra. A felsőoktatási feladatok kedveltsége az oktatók körében (N = 821)



A tudományterületi kutatáshoz való hozzáállás szerint erősen** szignifikáns a különbség annak megítélésében, hogy a felsőoktatásban elsősorban tudományt kell-e művelni, vagyis fontosabb a kutatás, mint az oktatás; akik nagyon szívesen vagy szívesen kutatnak, azoknak 86%-a teljesen egyetért ezzel, s közülük többen fogadják el a differenciálás fontosságát. A differenciálás elfogadása és az oktatásfejlesztés, a képzési programinnováció kedveltsége között szoros** az összefüggés. Akik az oktatói szerepükkel inkább azonosulnak és/vagy kedvelik az oktatásszervezést, azoknál ez a nézet markánsabb, mint akik ezeket nem kedvelik. A differenciáláshoz való viszony képzésterületenként erősen** szignifikáns: teljesen vagy inkább teljesen elfogadják a bölcsészettudomány képzésterületen oktatók, ugyanez sokkal kisebb arányú az agrár képzésterületen (nem számítva a nemzetvédelmi és katonai képzésterületet). A művészeti képzésterületen vannak a legtöbben a differenciálás fokozott fontosságával teljesen egyetértők (5. ábra).

5. ábra. A felsőoktatásban a hallgatók közötti differenciális bánásmód fontosságával való egyetértés képzési területek szerint (N = 803; p = 0,000)



Hallgatókról alkotott kép, kulcskompetenciák

Az oktatók a felsőoktatás eltömegesedéséből fakadó hallgatói felkészültség szórásával hozzák összefüggésbe a tanítás során egyre inkább szükséges differenciálást. Az 1. táblázat 4. sorában jelzett kérdésre adott válaszokban sokan panaszkodnak a hallgatói képességekre, motiváltságra, azokat alacsony szintűnek tartják. Megfogalmazódik, hogy a felsőoktatástól elvárt eredményességhez mind nehezebb út vezet. Új feladatnak tartják, hogy nemcsak a képzésspecifikus

kompetenciák, hanem az ún. kulcskompetenciák fejlesztésére is erőfeszítéseket kell tenniük, miközben ez a kötelező oktatás, a közoktatás alapfeladata lenne. A kulcskompetenciák képezik a szakképzésben, a munka világában vagy a felsőoktatásban folyó tanulás alapját, rájuk épülnek a speciális, szakmaspecifikus kompetenciák. Fejlődésük egész életen át tart, azonban a felsőoktatás nemigen ismeri fel a fejlesztésükkel kapcsolatos feladatát.

Sokan a tanulási eredmények elérésének akadályát egyes hallgatói kulcskompetenciák fejletlenségében látják, főleg az anyanyelvi és a tanulási kompetenciát tekintve. A többi kulcskompetencia fejlesztése különböző mértékben van jelen, habár ennek az oktatók nem feltétlenül vannak tudatában. A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferálható, többfunkciós egysége, amely a személyiség kiteljesedésének, a társadalmi beilleszkedésnek és foglalkoztatásnak az alapja. A kulcskompetenciák egymással összefüggnek, egymásra hatnak, rendszert alkotnak, s nem függetleníthetők a személyiség jellemzőitől és a társadalmi kontextustól. A közoktatásban már 2001-ben megfogalmazták, hogy: *„Meg kell találni a választ arra is, mi a szerepe az alapoktatás utáni tanulásnak. Ha ugyanis a készségekre és a kompetenciákra az élet különböző időszakaiban van szükség, és ha a különféle készségek különböző módon keverednek egymással egy-egy új életszakaszban, akkor nyilvánvalóan sokkal nagyobb szerepe van a nem formális tanulásnak, a tanulási stílusoknak és az életkoroknak. Vagy pedig meg kell adni a lehetőséget arra, hogy az emberek az életük különböző szakaszaiban vissza-visszatérjenek a formális tanuláshoz”* (Rychen–Salganik, 2001).

Az a kérdés, hogy az oktatók hogyan látják a kulcskompetenciák meglétét és fejlesztését a hallgatók esetében. Az oktatói kérdőívek 1. táblázatban jelölt nyílt kérdéseire adott válaszokból vett példákkal bemutatjuk az egyes kulcskompetenciák felsőoktatásba áttolódott problémáit és fejlesztésének néhány jellemzőjét. A kulcskompetenciák alábbi rövid leírásának alapja az európai referenciakeret (Oktatás és képzés, 2010).

Anyanyelvi kommunikáció

(Szóbeli és írásbeli kifejezés, valamint a megfelelő szintű értelmezés képessége. Nyelvi érintkezésre való alkalmasság a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján.)

Az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia felhasználására a tanultak értelmezésekor, megértésekor, a tudás írásbeli és szóbeli prezentálásakor van szükség. Ennek a szintjét általában igen alacsonyra teszik az elvégzendő feladatokhoz képest. A kutatási eredmények azt a tapasztalatot jelenítik meg, mely szerint a felsőoktatás nem kapja meg a közoktatástól a továbbépítésre alkalmas kompetenciaalapokat, ezért funkcióját átvenni kényszerül: alapvető szóbeli és írásbeli kifejezőkészséget, a problémamegoldást, a lényegkiemelés képességmintá-zatait kénytelenek fejleszteni, hogy a speciális szakterületi kompetenciákhoz való hozzáférés esélyeit javítsák.

„Igyekszem növelni a hallgatók teljesítőképességét, mert főiskolai tanulmányaik megkezdésekor még nem képesek 45 percnél tovább koncentrálni.” (Fővárosi egyetem – gazdaságtudományok képzésterület oktatója)

„A diákok nagyobb tudásszintkülönbségei miatt olykor úgy kell szemináriumot vezetni, mint egy osztatlan iskolában, ahol különböző korú tanulóknak kell az órát tartani.

Azaz nem lehet mindenkitől azonos teljesítményt elvárni, idő kell a felzárkóztatáshoz.” (Megyeszékhelyi egyetem – bölcsészettudomány képzésterület oktatója)

„...nagyobb része sajnos nem jutott el az absztrakt gondolkodás igényéig és képességéig a felsőoktatási intézményeinkbe kerülve. Ennek következtében az összefüggések nagyobb és mélyebb részét nem érti.” (Megyeszékhelyi egyetem – orvos- és egészségtudomány képzésterület oktatója)

Az oktatók között pedagógiailag nagyok a különbségek abban, hogyan ezt az elmaradást orvosolni próbálják: középiskolai eszközöket alkalmaznak, reflektív technikákkal operálnak, az egymástól tanulást használják fel.

„...Interneten elérhető példatárat és megoldáskötetet készítettem. Az alapvetőbb kérdéseket alaposabban elmagyarázom, mert sokkal kevesebb tudással bíró hallgatókat kell tanítanom. Az előadásomon sokszor kitérek az adott rész rövid összefoglalására és a legfontosabb részek hangsúlyozására, mert egyedül nem megy nekik. A vizsgátelekben részletesen leírom, hogy miről kellene a vizsgázónak beszélnie.” (Megyeszékhelyi egyetem – természettudomány képzésterület oktatója)

Idegen nyelvi kommunikáció

(Az idegen nyelvi kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóban és írásban történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének képessége a társadalmi és kulturális kontextusok megfelelő skáláján – a munkahelyen, otthon, a szabadidőben, az oktatásban és képzésben – az anyanyelvtől különböző nyelve(ke)n, illetve az iskola tanítási nyelvén az egyéni igények és szükségletek szerint.)

Az idegen nyelvi kommunikáció elvárt szintje és fejlesztésének feladata szinte alig jelenik meg a válaszok között. A szaknyelvi képzésekben vagy az idegen nyelvszakokon hangsúlyos a közvetlen fejlesztési cél, de szövegszerűen csak a nyelvi tesztek íratása, külföldi nyelvgyakorlás szerepel. A magyar nyelvű képzésben idegen nyelvű szakmai anyagok fordítása, recenzálása, összefoglalása, idegen nyelvű tanulmányok kivonatolása elvárt.

Az „Erasmus” kifejezés háromszor jelent meg a 822 oktató válaszaiban, ebből kettő a követelmények magyar hallgatókkal való egységesítését fogalmazta meg, egy pedig kritikát az oktatók iránt:

„Túl magas azon oktatók aránya, akik a mai napig úgy gondolják, hogy kizárólag az ő tárgyuk (kurzusuk, szakuk, szakirányuk stb.) a lényeges, és az is kizárólag abban a formában, ahogy azt ők oktatják. Ez is részben az oka egyes diákok külföldi programokban (pl. Erasmus) való részvételével kapcsolatos negatív döntésének.” (Fővárosi egyetem – bölcsészettudomány képzésterület oktatója)

A hallgatók nyelvtudása lehetőség a nemzetközi térben való mozgásra.

„Nagyon fontos változás, hogy a hallgatók az európai egyetemeket el tudják érni. Fontos cél – és ezt a bolognai folyamat előnyének/következményének tartom –, hogy jó

nyelvtudással nemzetközi szinten válogathassanak az intézmények, szakok és tanárok között, hogy minél magasabb szintű tudást szerezzenek.” (Fővárosi egyetem – társadalomtudomány képzésterület oktatója)

Digitális kompetencia

(Az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása a munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. Logikus és kritikus gondolkodáshoz, magas szintű információkezelési képességhez kapcsolódik. A kompetencia alapvetően a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációban történő részvétel képességét foglalja magában.)

A tanulásszervezés újnak tartott módszerei és munkaformái, de még az értékelés terén is vezető szerepet játszik a digitális kompetencia. Ezzel kapcsolatban az oktatók nem jeleztek hallgatói elmaradást. Mind a hallgatók, mind az oktatók használják az e-learninget, a moodle-t, a coospace-t. Terjed a közösségi felületen folyó feladatmegoldás, a munka világával való kapcsolattartásnak ez a formája. A ppt technika alkalmazása igen gyakori. Van olyan oktató, aki több száz diát készít a kurzusaihoz, s igen sokan a hallgatóktól is elvárják ezt. Habár mind az oktatók, mind a hallgatók erősen elkötelezetteknek látszanak e téren, a fejlesztés elsősorban az információkezeléshez, információmegosztáshoz, az információk, tudás bemutatásához, az internetes kommunikációhoz, információkezelési képességhez látszik kötődni, s kevésbé a logikus és kritikus gondolkodás fejlesztéséhez.

„E-learning modulszerűen alkalmazható oktatási segédanyagok. Folyamatosan hozzáférhető, tutoriális alapon szervezett gyakorlati lehetőség. Tanszéki honlapra feltett, folyamatosan karbantartott óravázlatok, gyakorlati útmutatók vannak.” (Városi főiskola – agrár képzésterület oktatója)

Matematikai, természettudományi kompetencia

(Az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és a törtek használatának képességét foglalja magában fejben és írásban végzett számítások során, a természeti jelenségek megismerésének és minennapi életben való felhasználásának képessége.)

Ennek a kompetenciának a színvonala a kutatásban explicit módon nem jelent meg.

A tanulás tanulása

(Az önállóan és csoportban történő ismeretszerzés képességét jelenti. Része a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban történő alkalmazásának képessége. E kompetencia szintjétől függ, hogy az egyén mennyire képes saját szakmai pályafutásának irányítására.)

Az oktatók jelentős erőforrásokat fordítanak a hallgatók felsőoktatási tanulmányainak támogatására, a rendszeres, autonóm tanulásra szoktatásra, a tanulás helyszíneinek, tereinek és formáinak

színesítésére. Ez utóbbiak között a formális, közvetlen felsőoktatási helyszín mellett megszervezik a gyakorlati helyeken, illetve az otthoni, távoktatás formájában folyó tanulást. Ehhez képest erősek a kritikai hangsúlyok a hallgatók tanulási képességeiről. Általános a vélekedés, hogy a hallgatónak el kellett volna jutnia a tanulás „értelmének” megértéséig, tanulását már autonóm módon kellene szerveznie. Azaz az önszabályozó tanulásnak legalább a nyoma jelen kellene legyen a középiskolai tanulmányok végén, hiszen ez a továbbtanulás alapja. Ez nincs így, ezért ez a feladat a középiskolából átkerült a felsőoktatásba. Az önkritika, önértékelés fejlesztéséért és ezek tanulás szolgálatába állításáért tett erőfeszítésekről olvashatunk. Az oktatók szerint, míg korábban motivált hallgatókkal kellett foglalkozni, addig most a sikervágy, az ambíció és a tanulási eredmények elismerésének vágyát is a felsőoktatás kell felébressze a hallgatóban, s új feladat fokozatosan emelni a tanulási igény szintet. Ez azt jelenti, hogy a tanulási kompetencia fejlesztése napi feladattá vált. A hallgatók kulcskompetenciáiban meglévő nagy különbség pedig sokszor állítja az oktatókat választás elé: oktatói-kutatói munkaidejükben tehetséggondozást végezzenek, a tanulásban elkötelezett, szakmailag magasan teljesítő hallgatókkal foglalkozzanak, vagy oktatói munkaidejükben törekedjenek a leszakadás megakadályozására, végezzenek egyénileg támogatott fejlesztést, önkéntes túlmunkában korrepetálást, pótló foglalkozásokat.

A hallgató „...önálló tanulásra képtelen, bár rendelkezésére állna egy könyvtárnyi irodalom, de oktatói segítség nélkül nem tudja rendesen használni. A jelenlegi oktatás fő szereplője az a lelkiismeretes, sznobériától mentes oktató, aki világos, érthető, stabil információkat tartalmazó előadást vagy gyakorlatot tart. Nélkülözhetetlen ugyanis a folyamatos, magasrendű, gyakorlatias tanár-diák kapcsolat, ami a tudás közvetlen, napi ellenőrzésére kell, hogy épüljön. Az így szerzett érdemjegynek van valós értéke csupán. A többi ön- és közbecsapás!„ (Megyeszékhelyi egyetem – orvos- és egészségtudomány képzésterület oktatója)

Sok oktató fogalmazza meg a tanuláshoz fűződő negatív attitűdöt, a tanulási motiváció hiányát új jelenségként. Oknak a felsőoktatáshoz való ingyenes hozzájutást, a létszámalapú felsőoktatás-finanszírozást tartják. Úgy vélik, hogy e körülmények nem kedveznek az értelmiségképzésnek, a felsőoktatásban folyó tanulás megtanulására ösztönzésnek és pazarlás folyik az oktatói humán erőforrásokkal. Megoldáskeresésként hol a hallgatók órákra való „becsalogatásával”, hol az attól való távolmaradás szankcionálásával operálnak (hetente íratnak dolgozatot). A pluszórák, a tutorrendszer – nem csak tehetséggondozó – változatai is megjelennek.

„Rengeteg önálló, otthon vagy órarendi kereteken túl elvégzendő munkát adunk ki. Minden hallgatót beléptetnek az EISZ-be, alapszinten megkövetelem használatát (kutatásmódszertan, szakdolgozatok)... A gyakorlati órákon saját felméréseik adatait használjuk, nem »elvont« példákat... A lényeg: érdemes az óráimra járni és aktívnak lenni, a félév során mutatott teljesítményeket, esetenként a hozzáállást mindenképpen beszámítom.” (Városi egyetem – sporttudomány képzésterület oktatója)

Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, valamint állampolgári kompetenciák

(A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi kompetenciák nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezésben és mind a köz-, mind a magánélet területén. Az állampolgári kompetenciák átfogóbbak, mint a személyköziek, mivel társadalmi szinten működnek. Azoknak a kompetenciáknak a halmazaként írhatók le, amelyek az egyén számára lehetővé teszik az állampolgári szerepvállalást.)

A hallgatói létszám emelkedése elméletileg hozzájárulna ahhoz, hogy a hallgatók kulturális sokszínűsége fokozódjon. Erre nézve semmilyen jelzés nem érkezett. A nemzetközi kapcsolatok alacsony szintje, beleértve a hallgatói mobilitást is, szintén gyengíti e kompetenciafejlesztés lehetőségeit. Az állampolgári kompetenciák közvetett jelenléte, mint az adófizetők pénzén folyó pazarló hallgatói életvitel, a bukáslimitálás kvázi eltörlése a felelős állampolgárrá nevelés lehetőségeinek korlátjaként jelenik meg.

Vállalkozói kompetencia

(A vállalkozói kompetenciának egy aktív és egy passzív összetevője van: egyrészt a változás kiváltására való törekvés, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások üdvözlésének és támogatásának a képessége. A vállalkozói kompetencia része a változáshoz való pozitív viszonyulás, az egyén saját [pozitív és negatív] cselekedetei iránti felelősségvállalása, a célok kitűzése és megvalósítása, valamint a sikerorientáltság.)

Ez a kompetencia közvetlenül nem jelenik meg. A felsőoktatásban való sajátos tanulás és életmód, a hallgatói léttel és feladatokkal való szembenézés és ezek kezelése hozható vele összefüggésbe.

„A felsőoktatással nagy probléma nincsen. A lusta és médiavezérelt diáksággal akadnak gondok, de ők lemorzsolódnak. Aki marad, az pedig jól tud érvényesülni ebben a rendszerben. A kreditszisztéma és a nagyobb szabadság az önfegyelmekkel nem rendelkező hallgatók elbukását segíti elő. Bár talán nem ez lett volna a célja, mégis a végeredmény hasonló a poroszos előzményekben már ismert szigor hatásaihoz.” (Fővárosi egyetem – informatika képzésterület oktatója)

Kulturális kompetencia

(A gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában.)

A művészeti és művészetközvetítési képzési területeket kivéve nyomokban jelenik meg ez a szempont.

A kutatás eredményeinek kiértékelése, következtetés

A kutatással közelebb kerültünk annak megértéséhez, hogy mi segíti elő és mi akadályozza a tanulási eredmények szemlélet- és a kompetenciaalapú gyakorlat terjedését a felsőoktatás bolognai rendszerű folyamatában. A tanulmányban bemutatott kutatás az oktatókat vizsgálta, mint olyan szereplőket, akik a felsőoktatásban zajló tartalmi és szerkezeti változások „végre-hajtói”, hiszen meghatározó többségük nem tölt be vezetői, szakfelelősi szerepet. A modern tanulásméletek – s különösen a szervezeti és rendszerben való tanulás elméletei – szerint a célok elérésében meghatározó az, ahogy a szereplők saját feladatukról gondolkodnak.

Azt látjuk, hogy a válaszolók szerepkonfliktust élnek meg a szakterületi tudományos kutatói, valamint a tudomány közlését végző és a munka világába hallgatót kibocsátó oktatói énjük között. A tudományos kutatást preferálók szerint a tudomány művelése fontosabb, mint az oktatói feladatok. Az oktatók meghatározó többsége szereti az oktatói feladatot, de a hallgatókkal való bánásmódban a differenciálás növekvő szükségességét sokan tagadják. Véleményüket számos változó befolyásolja, pl. az intézmény székhelye és az a képzési terület is, amelyen oktatói-kutatói feladataikat ellátják. A differenciálással együtt elutasítják a felsőoktatásban zajló változásokhoz való alkalmazkodást. Az oktatóktól kérdőív útján nyert vélemények szerint e mögött felsőoktatási diszfunkciókat látnak (finanszírozási problémát, oktatói túlterhelést a nagy hallgatói létszámok miatt). Általános, hogy a tömegesedő felsőoktatás nivelláló hatását érzik, ezt mint veszélyt érzlelik a tanulási eredményekhez vezető úton. A helyzettel való azonosulást akadályozza, hogy a hallgatóknál alapvető képességbeli, készségbeli és ismeretbéli, valamint motivációs, attitűdbeli hiányosságokat látnak, amelynek alakítását nem tartják a felsőoktatás feladatának, hanem ezt a közoktatásból áthúzódó akadályként értelmezik. A kulcskompetenciák közül az anyanyelvi és a tanulási kompetencia elmaradottságát hangsúlyozzák. A hiányszemlélet miatt a hallgatókról alkotott általános képük a belépéskor előítéletes; a velük való bánásmódban inkább a nehézségeket látják, mintsem az ugyancsak időigényes tehetséggondozást. Ugyanakkor az adatokból az látszik, hogy a differenciálás hangsúlyának erősödését az oktatók nagy csoportja látja. A tudomány primátusát az oktatással szemben vallók nem a korrepetálást látják a differenciálásban, hanem a tehetséggondozást. Végül is mindkettő elvezethet a képzés végére megfogalmazott tanulási eredményekhez.

A kutatás azt mutatja, hogy az oktatók szembesültek azzal, hogy erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy a változó körülmények között is elérjék a képzési célokat, de sokan még az elutasítást és nem a megküzdést választják. Bizonytalanul mozognak e téren, s általában a felsőoktatásban mint komplex és folyamatosan változó rendszerben. Helyzetüknél fogva nehéz megérteniük a folyamatok, struktúrák és szituációk dinamikáját, de a minél több beépített visszacsatolási folyamat hozzájárulhat a tevékenységeket, cselekvéseket irányító nézeteknek, értékeknek a változásához.

Hivatkozások

- Adam, S. (2008): Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/bolognaseminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.ppt A letöltés időpontja: 2010. 09. 25.
- Derényi A. (2010): A magyar felsőoktatás képzési követelményeinek átfogó elemzése. *Iskolakultúra*, 5–6. 3–11.
- Falus I. (2010): Az OKKR-rel kapcsolatos hazai munkálatok történeti áttekintése. *Iskolakultúra*, 5–6. 33–63.
- Fischer A., Halász G. (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Kutatási beszámoló. Bologna Füzetek 2. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Hämäläinen, R. P., Saarinen, E. (eds.) (2010): *Esseys on System Intelligence. Systems Analysis Laboratory Aalto University School of Engineering and Technology*.
<http://www.systemsintelligence.tkk.fi/> A letöltés időpontja: 2012. 02. 06.
- Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. University College Cork (UCC).
- László Gy. (2010): A KKK-rendszer és az OKKR viszonya. *Iskolakultúra*, 5–6. 204–230.
- Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoport: Kulcskompetenciák*. Európai Tanács, 2004. november. (Implementation of „Education and training 2010” Work Programme. Working Group B „Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.)
<http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto#1>
- Polónyi I. (2009): *Tömegesedés és esélykiegyenlítés a hazai felsőoktatásban*
<http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090930-5050160> A letöltés időpontja: 2012. 02. 03.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe and Huber Publishers, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oeecd-Mihaly-Kulcskompetenciak>
- Smith, M. K. (2001): Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning’, the encyclopedia of informal education, www.infed.org/thinkers/argyris.htm. A letöltés időpontja: 2011. 12. 01.
- Vámos Á. (2011): *Tanulási eredmények a felsőoktatási intézményekben 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest.

Foglalkoztathatóság: felsőoktatás és munkáltatók – kinek fontosabb?

Katona Nóra

■ A foglalkoztathatóság ma még útvesztőként ható fogalmát öt definíciós nézőpontból vesszük szemügyre nemzetközi gyakorlatok és meghatározások felhasználásával: teljesítmény-indexként történő alkalmazása mint árucikk vagy a tudás, a készségek és tulajdonságok összessége, illetve mint a munkáltatói szükségletek kielégítésének egy eszköze. A felsőoktatás és a munka világa közötti kapcsolatok elemzését a munkáltatók elvárásait és a felsőoktatásban történő szerepvállalásra vonatkozó részvételi szándékát feltáró nemzetközi kutatásoknak az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán végzett hallgatói felmérések eredményeivel összevetve mutatunk rá a jelenlegi gyakorlat és a jövőbeni kívánalmak eltéréseire: a munkatapasztalat-szerzés és a vállalkozói készségek, a felsőoktatás és a munkáltatók közötti partnerség növekvő szerepére. ■

Definíciós kísérletek

A foglalkoztathatóság teljesítményindexként jelenik meg a felsőoktatási intézmények rangsorolásában (pl. az angol University League Tables összeállításában vagy a US Newsban évente publikált QS World University Ranking), amikor az egyik hatékonysági mutatóként alkalmazzák arra támaszkodva, hogy a diplomát szerző hallgatók milyen arányban tudnak elhelyezkedni a végzést követő hat hónapon/egy éven belül (Naylor, 2002). Ebben jelentős szerepet játszik Magyarországon a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR), amely egyben az EU által előírt benchmark mutatók egyik lehetséges intézményi szintű adatforrása is (pl. az ELTE diplomás pályakövetési rendszere). További informatív adatok is szerepet kapnak az adatgyűjtésben, mint pl. hogy a végzettségüknek megfelelő szinten és területen helyezkednek-e el a friss diplomások.

A foglalkoztathatóság mint árucikk szorosan összefügg a kormányzatok foglalkoztatáspolitikájával, amelyben a diplomás munkavállalók jelentős erőforrást képviselnek a tudásalapú társadalomban. A gazdasági növekedés szempontjából létfontosságú egy társadalomban a gyorsan

változó munkaerő-piaci szükségletekhez rugalmasan alkalmazkodni képes diplomás munkavállalói réteg nagysága.

A foglalkoztathatóság mint készségek, tudás és tulajdonságok összessége olyan megközelítést testesít meg, amelyben ha az egyén rendelkezik a foglalkoztathatóság szempontjából kívánatos jellemzőkkel, akkor ez növeli annak esélyét, hogy az egyén megszerezze és megtartsa az általa választott munkakört és abban eredményesen tevékenykedhessen önmaga javára, a gazdaság és a közösség gyarapítására. A konkrét *szakmai tudás* megszerzése evidencia a felsőoktatásban, hiszen ez az a cél, amelyre az intézményforma szerveződött. Ugyanakkor ez igen gyakran szűkkörűen egy kutatói-akadémikus beállítódáshoz kapcsolódó tudást és készségeket tartalmaz. A készségek között az adott területen előforduló gyakorlati feladatok és tevékenységek kivitelezésének képessége mellett az alapvető információs és kommunikációs technikai készségeken túl olyan elemeket sorolnak ide, mint a problémamegoldás, a tervezési-szervezési készségek, a döntéshozatal, a csapatmunka és interperszonális készségek, az önismeret, a vállalkozói készségek, valamint az egész életen át tartó tanulás. A személyes tulajdonságok terén a lojalitás, őszinteség és integritás, elkötelezettség, lelkesedés, megbízhatóság, pozitív énkép és önbecsülés, egyensúlyra törekvő attitűd a munka és a család iránt, a stresszel történő eredményes megküzdés, alkalmazkodókészség, a motivált viselkedés, továbbá a pontosság kap különleges hangsúlyt.

Az OECD támogatásával 1997 és 2003 között zajló DeSeCo projekt (Definition and Selection of Competencies) célja a sikeres élet és a jól működő társadalom alapjául szolgáló kompetenciák meghatározása volt és három nagy kompetenciacsomagot határozott meg:

1. A tárgyi és szimbolikus rendszerek értő használata
 - a) a nyelv(ek), szimbólumok és szövegek használata
 - b) tudás és információk interaktív és konstruktív alkalmazásának képessége
 - c) technológiák interaktív használata
2. Bekapcsolódás szociálisan heterogén csoportokkal folytatott kommunikációba
 - a) másokkal való jó kapcsolat kialakítása
 - b) az együttműködés
 - c) konfliktuskezelés
3. Autonóm cselekvések kompetenciája
 - a) perspektívák, tágabb összefüggések érzékelése alapján történő cselekvés
 - b) életpályaterv kialakítása és megvalósítása, valamint személyes projektek létrehozása
 - c) jogok és érdekek, korlátok és szükségletek védelme és érvényre juttatása

Az előző felsorolások összegzéseként elmondható, hogy a szakirodalom – a készségek, képességek, kompetenciák és tudás szerteágazó halmaza miatt is – három nagy csoportba tömöríti a fenti jellemzőket. Az első az ún. „kemény elvárások” kategóriája, amely az adott területhez kapcsolódó szakmai-szektorspecifikus ismereteket és készségeket tartalmazza, amelynek részletei igen gyakran a diplomában kerülnek rögzítésre (az elméletre és gyakorlatra irányuló elemek összességéként). A második az ún. „puha elvárások” köre, amely gyakran személyes tulajdonságok, attitűdök és vonások összességéként írható körül és gyakran mint munkaköri elvárás jelenik meg a munkáltató részéről. A harmadik elem a gyakorlati munkatapasztalat és az ezt tükröző produktumok a jelölt portfóliójában, amelyek igazolást adnak a „puha elvárásoknak” történő megfelelésről (Andrews–Higson, 2008).

A foglalkoztathatóság mint a munkáltatói szükségletek kielégítésének egyik eszköze olyan szemléletet testesít meg, amelynek értelmében a szakterülethez kötődő tanulmányok, ismeretek és készségek nem elegendőek ahhoz, hogy az egyén maradéktalanul eleget tudjon tenni a munkahelyen támasztott követelményeknek. Elmondható, hogy jelentős számban vannak olyan munkáltatók, akiknek ugyan fontos szempont a jelöltnek a szaktárgyi területhez kapcsolódó addig mutatott szakmai teljesítménye, de ez önmagában nem elegendő a tényleges alkalmazáshoz. Egyes területeken kifejezetten másodlagos szempont a diploma által tanúsított akadémikus szakmai tudás, s a munkáltatók sokkal fontosabbnak tartják az olyan „puha” készségeket, amelyekről a munkatapasztalat (gyakornoki tevékenység), az önkéntes munkavégzés, klubokban vagy társaságokban, szakkollégiumokban végzett tevékenységek nyújtanak tájékoztatást. Ha ezt munkaerő-piaci elemként kezeljük, nem hagyható figyelmen kívül az a gazdasági környezet, amelyben a folyamatok zajlanak. Figyelembe kell venni, hogy ugyanazon tudással és készségjellemzőkkel rendelkező személyek egészen más kihívásokkal szembesülhetnek különböző országok nemzeti munkaerőpiacán.

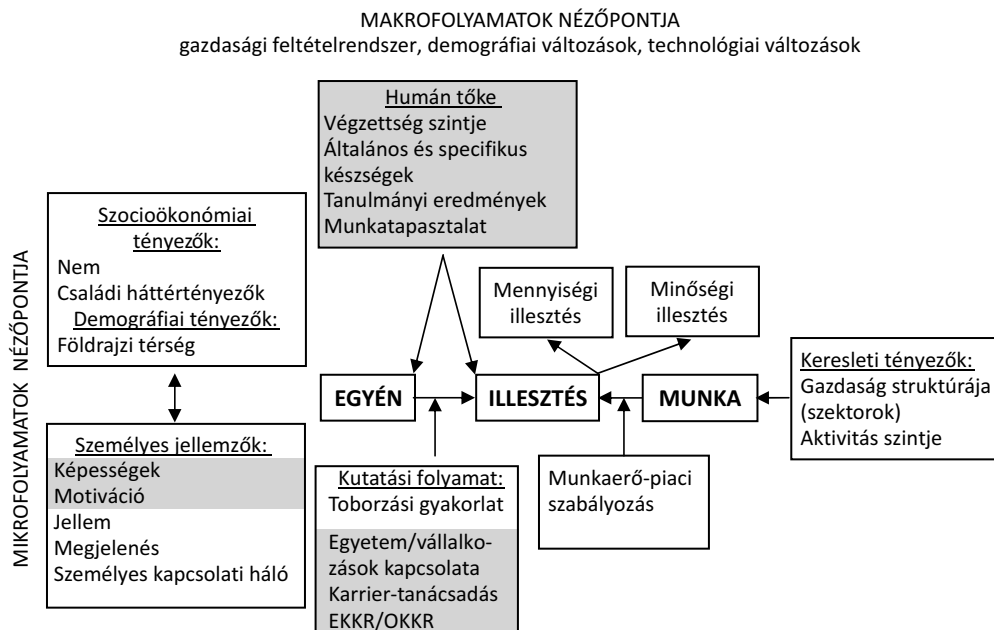
A foglalkoztathatóság az EU meghatározásaiban több szinten is megjelenik. Fogalmi definíció szintjén a foglalkoztathatóság „azon tényezők összessége, amelyek lehetővé teszik az egyének számára, hogy a foglalkoztatottság felé haladjon, vagy foglalkoztatottá váljon, megtartsa munkáját és előrelépjen életpályáján, karrierjében” (Cedefop, 2008). Ehhez hasonlít a bolognai folyamattal foglalkozó European Higher Education Area meghatározása is, amely egyben kitér a felsőoktatás szerepére: „a felsőoktatás szerepe az, hogy a hallgatókat felvértesse azokkal a készségekkel és tulajdonságokkal (tudás, attitűdök és viselkedések), amelyekre munkavállalóként szükségük van és amit elvárnak tőlük a munkáltatók. A képzés végére a hallgatók az adott tudományterületen elmélyült ismeretekkel és ezen felül általánosan érvényes foglalkoztathatóságot támogató készségekkel is kell hogy rendelkezzenek. Egyben a felsőoktatás felelőssége, hogy biztosítsa ezen készségek és jellemzők megújítását a munkával töltött évek során mindvégig.”¹ A fentiekben ismertetett elemek az *1. ábrán* tanulmányozhatók.

Mint az *1. ábrán* is látható, az egész életen át tartó tanulás alapvető eleme a foglalkoztathatóságnak, amely a kötelező oktatási időszak végéig megszerzendő kulcskompetenciákat határozza meg, ezzel mintegy a felsőoktatás bemeneti oldalát képviseli. Az Európai Tanács liszaboni következtetései és az azokat követő részletes munkaprogram tűzte ki célul az egész életen át tartó tanulás révén elsajátítandó alapkészségek európai referenciakeretének kidolgozását. Az európai referenciakeret (Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása, Európai Tanács) az átfogó célokkal összhangban a „kompetencia” fogalmának alkalmazását tartotta megfelelőnek az „alapkészségek” fogalma helyett, ti. ez utóbbit általában az alapvető írás-olvasási és számolási készségekre, illetve a „boldoguláshoz” vezető készségekre leszűkítve alkalmazzák. A referenciakeretben a „kulcskompetencia” kifejezést használják, jelezve, hogy ezek *transzferábilisak* (azaz többféle szituációban és kontextusban alkalmazhatóak) és *többfunkciósak* (azaz többféle feladat, probléma megoldására, kitűzött cél elérésére alkalmasak). Az európai referenciakeret azoknak a *kulcskompetenciáknak* az átfogó és strukturált felsorolását

¹ <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/employability.htm>

tartalmazza, amelyek a tudásalapú társadalomban a személyiség kiteljesítéséhez (*kulturális tőke*), a társadalmi beilleszkedéshez (*társadalmi tőke*) és a foglalkoztathatósághoz (*emberi tőke*) nélkülözhetetlenek. Az európai referenciakeret az azonosított kulcskompetenciákat az *ismeretek, készségek és attitűdök együttesével* jellemzi. Az európai referenciakeret által azonosított nyolc kulcskompetencia: 1. anyanyelvi kommunikáció; 2. idegen nyelvi kommunikáció; 3. matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák; 4. digitális kompetencia; 5. a tanulás tanulása; 6. személyközi és állampolgári kompetenciák; 7. vállalkozói kompetencia; 8. kulturális kompetencia.

1. ábra. A tényleges foglalkoztatást befolyásoló tényezők



Perez, Kozovska és Garrouste (2010) alapján

Hogyan támogathatóak a foglalkoztathatóság készségei a felsőoktatásban?

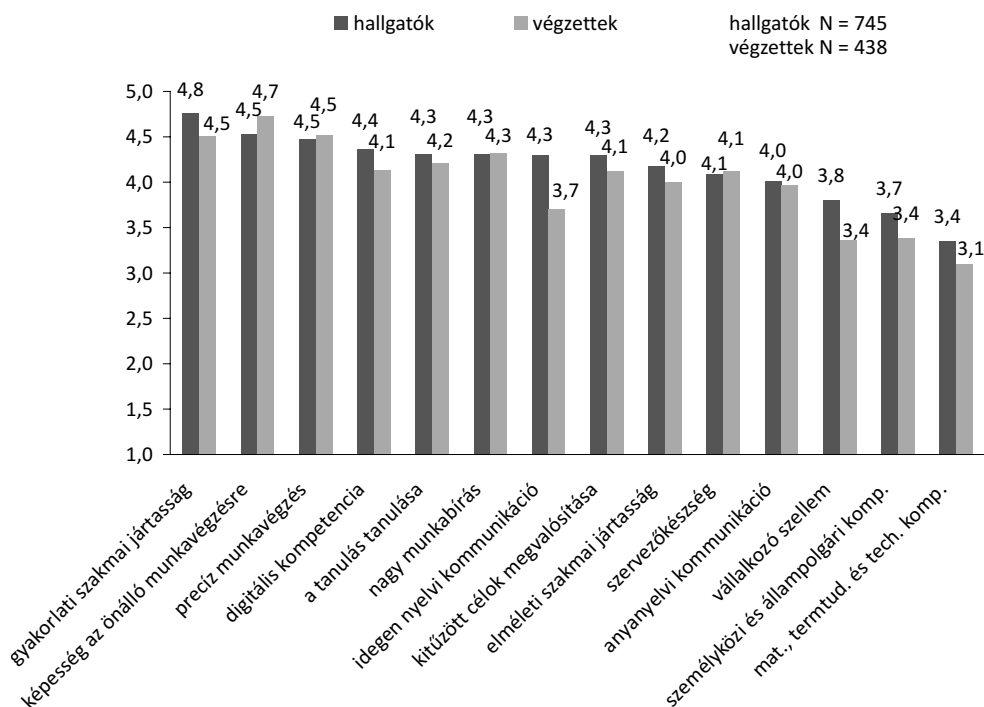
A felsőoktatásban alkalmazott diplomás pályakövetési rendszer (DPR) részeként² az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán végzett felmérések a foglalkoztathatóság fogalmához kapcsolódó számos elemre kérdeznak rá. Így érdeklődnek az európai keretrendszer nyolc kulcskompetenciájából a következő hat elem iránt: 1. az anyanyelvi kommunikáció (*írásbeli kifejezőkészség*); 2. idegen nyelvi kommunikáció (*idegen nyelvű kifejezőkészség*); 3. matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák (*logikai, térbeli gondolkodás; számolási, számítási feladatok megoldásának képessége; technikai, számítástechnikai eszközök használatában megmutató jártasság*); 4. digitális kompetencia (*internet használata*); 5. a tanulás tanulója (*képesség a tanulásra, önképzésre; elemzés és rendszerezés képessége; képesség az újításra, új dolgok felfedezésére*); 6. személyközi és állampolgári kompetenciák (*képesség a csapatmunkára; kapcsolatteremtő, kommunikációs készség; társadalmi kérdésekben való jártasság*). Továbbá a kérdőív tartalmaz „kemény” elvárásokra vonatkozó elemeket (*elméleti szakmai jártasság, gyakorlati szakmai jártasság*) és olyan, a „puha” elvárások közé tartozó személyes tulajdonságokra, jellemzőkre vonatkozó elemeket, mint a *szervezőkészség, precíz munkavégzés, nagy munkabírás, képesség az önálló munkavégzésre, vállalkozó szellem és a kitűzött célok megvalósításának képessége*. Egy további hat elemből álló kérdéscsoport foglalkozik a szakmai gyakorlattal kapcsolatos tapasztalatokkal, azok hasznosságával, a megszervezéshez kapott segítséggel. A szektorspecifikus kompetenciák, a kulcskompetenciák, a „kemény” és „puha” elvárások, valamint a munkatapasztalat/szakmai gyakorlat megjelenítése a kérdőívben olyan intézményi szemléletet képvisel, hogy a képzésben a tartós foglalkoztathatóság szempontjai érvényesülnek az azonnali vagy közvetlen foglalkoztathatóság helyett (Watts, 2006). Talán egy kompetenciaterület az, ami sajnálatos módon hiányzik – s ez a vállalkozási készségek köre. De milyen tükröt tartanak a statisztikai adatok?

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán 2010-ben végzett Diplomás Pályakövetési Rendszer felmérésének adataiban mérték a foglalkoztathatósághoz kapcsolható, fentiekben tárgyalt készségek és képességek fontosságát és azt is, hogy milyen mértékben volt mód ezek fejlesztésére az egyetemen folytatott tanulmányok révén, mind a hallgatók, mind a már abszolutóriummal rendelkező végzetek véleménye szerint. Akár a már végzetek, akár a még jelenleg is hallgatói jogviszonyban lévők adatait szemléljük, a felmérés eredményei szerint a mun-

² DPR az „általános képességek” főfogalom alá rendezi az általa is vizsgált, megnevezésében is sokszínű (jártasság – képesség – készség), foglalkoztathatóságot támogató elemeket: elméleti szakmai jártasság; gyakorlati szakmai jártasság; technikai, számítástechnikai eszközök használatában jártasság; képesség a tanulásra, önképzésre; elemzés és rendszerezés képessége; írásbeli kifejezőkészség; idegen nyelvű kifejezőkészség; szervezőkészség; precíz munkavégzés; nagy munkabírás; képesség az önálló munkavégzésre; képesség a csapatmunkára; kapcsolatteremtő, kommunikációs készség; számolási, számítási feladatok megoldásának képessége; logikai, térbeli gondolkodás; társadalmi kérdésekben való jártasság; vállalkozó szellem; kitűzött célok megvalósításának képessége; képesség az újításra, új dolgok felfedezésére; internet használata.

kavállalás szempontjából három legfontosabbnak tartott foglalkoztathatóságot támogató elem: az önálló munkavégzésre való képesség, a gyakorlati szakmai jártasság és a precíz munkavégzés. A legkevésbé fontosnak tartott három elem szintén megegyezik: vállalkozó szellem, személyközi és állampolgári kompetenciák (képesség a csapatmunkára; kapcsolatteremtő, kommunikációs készség; társadalmi kérdésekben való jártasság) és a matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák (logikai, térbeli gondolkodás; számolási, számítási feladatok megoldásának képessége; technikai, számítástechnikai eszközök használatában jártasság), amelyek az egyértelműen kevésbé fontos megítélés alá estek. Ha a hallgatók és végzetek fontossági ítéleteit összevetjük, nincs szignifikáns különbség az elméleti szakmai jártasság, az elemzés és rendszerezés képessége, az írásbeli kifejezőkészség, a szervezőkészség, a nagy munkabírás, a kapcsolatteremtő, kommunikációs készség, a társadalmi kérdésekben való jártasság, az újításra, új dolgok felfedezésére való képesség megítélésében. Az összes többi elem tekintetében szisztematikus eltérés tapasztalható, ti. a hallgatók szignifikánsan nagyobb fontosságot tulajdonítanak a foglalkoztathatóságot támogató általános képességeknek, mint a végzetek. Ez alól két kivétel a precíz munkavégzés (átlag = $-0,193$; $t = -3,13$; $p < 0,002$) és a képesség az önálló munkavégzésre (átlag = $-0,17$; $t = -3,40$; $p < 0,001$), amelyeket a már munkatapasztalattal rendelkező végzetek ítélnék szignifikánsan fontosabbnak.

2. ábra. A foglalkoztathatóságot támogató jártasságok és képességek fontosságának megítélése a hallgatók és a végzetek szerint



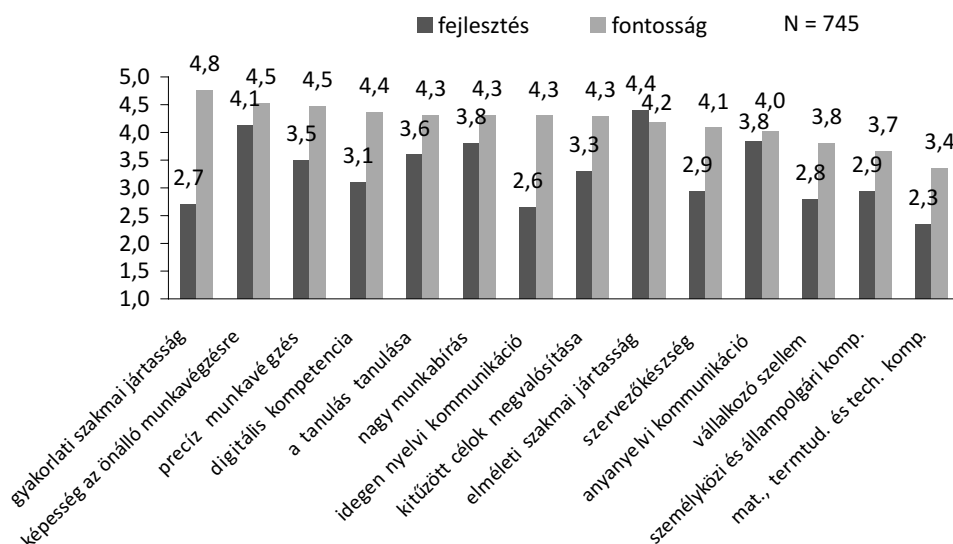
Forrás: ELTE PPK, DPR 2010

Nincs szignifikáns különbség a hallgatók és végzetek véleménye között a tekintetben, hogy mennyire segítik az egyetemen folytatott tanulmányaik a foglalkoztathatóságot támogató általános képességeket. Egyetemenlegesen úgy ítélik meg a válaszadók, hogy a leginkább fejlesztett készségek és képességek: az elméleti szakmai jártasság, az önálló munkavégzésre való képesség és az anyanyelvi kommunikáció, míg a nem fejlesztett területek közé tartozik a szervezőkészség, a személyközi és állampolgári kompetenciák, a vállalkozó szellem, a gyakorlati szakmai jártasság, az idegen nyelvi kommunikáció, valamint a matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák.

A képességek és készségek fejlesztésének és fontosságának összevetése során elvárható, hogy a várakozások (fontosság) és a fejlesztés-fejlődés szignifikánsan korrelál egymással, ami igazolódik mind a hallgatók, mind a végzetek esetében az összes elemnél, kivéve a gyakorlati jártasságot (lásd 3. és 4. ábra) – ezen a területen a szubjektív fontosság kevésbé jár együtt a szubjektíven megélt, ténylegesen hatékony fejlesztés-fejlődés érzésével. Kiemelendő, hogy az elméleti jártasságok az egyetlen olyan terület, ahol a várakozásokhoz képest magasabb a fejlődés-fejlődés (hallgatók: átlag = -2,23; $t = -6,43$; $p < 0,00$; végzetek: átlag = -0,34; $t = -5,75$; $p < 0,00$) (lásd 3. és 4. ábra).

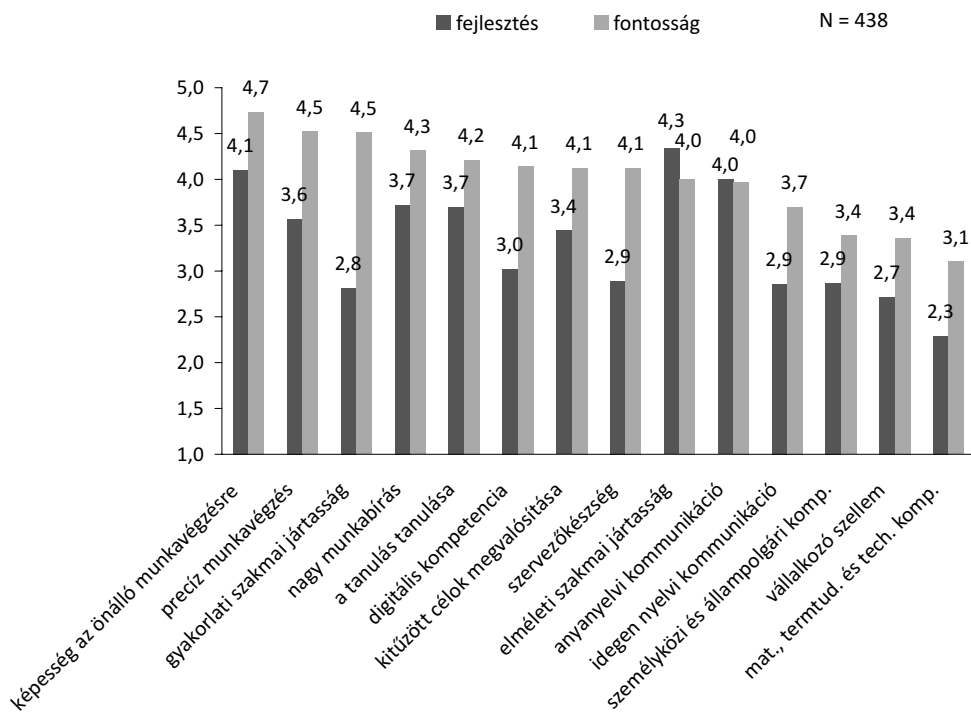
A fontosság és a foglalkoztathatósággal kapcsolatos általános képességek fejlesztése között a legnagyobb diszkrepancia a szakmai gyakorlatok, a munkatapasztalat-szerzés területén mutatkozik. Ahogyan a válaszok százalékos megoszlása is jelzi (5. ábra), a hallgatók leginkább a szakmai gyakorlat hasznosságával elégedettek (4 és 5 értékek összegét tekintve), ami szorosan összefügghet azzal a ténnyel, hogy a hallgatók jelentős hányada arról számol be, jellemző módon a szakmájához kapcsolódó feladatokat kapott.

3. ábra. A foglalkoztathatóságot támogató jártasságok és képességek fontosságának és fejlesztésének megítélése a hallgatók szerint



Forrás: ELTE PPK, DPR 2010

4. ábra. A foglalkoztathatóságot támogató jártasságok és képességek fontosságának és fejlesztésének megítélése a végzettek szerint

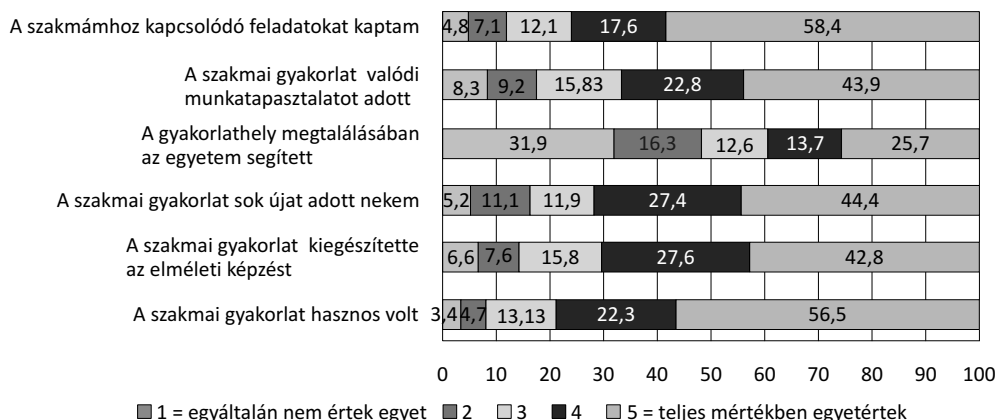


Forrás: ELTE PPK, DPR 2010

A legnagyobb problémát azonban éppen a gyakorlóhely megtalálása jelenti, amellyel kapcsolatban a hallgatók jelentős része úgy érezte, nem kapott kellő segítséget az egyetemről. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy egyrészt fontos lenne az egyetem által kezdeményezett módon kapcsolati hálót kiépíteni és működtetni a munka világával, a munkáltatók széles körével, másrészt érdemes lenne a minőségbiztosítás jegyében egy olyan szempontrendszert kidolgozni, amely közös kompetenciahálót ad a munkáltató és az egyetemen a gyakorlóhelyeket szervező munkatársak kezébe. Egy közös kompetenciaháló támpontot ad a munkáltatók kezébe, hogy milyen területen mit várhatnak el a hallgatóktól, hol van szükség további fejlődésre, másrészt a gyakorlat értékeléséhez is egységes támpontot képes nyújtani.

Mit lehet még tenni annak érdekében, hogy ez a kép kedvezőbbé váljon és az általános területek nagyobb hányadában érezhessék úgy a diákok, hogy az egyetemi éveik alatt a szubjektíven ítélt fontosságnak megfelelő módon támogatják egyetemi tanulmányaik a foglalkoztathatóság egyes aspektusainak fejlesztését? Yorke és Knight (2004) azt emelik ki, hogy a tanterv által megfogalmazott célok részévé kell válniuk a foglalkoztathatóság kritériumai, mert csak így biztosítható, hogy a program teljesítésének mérésekor egyben a foglalkoztathatóság is tükröződjék az eredményekben. Ennek érdekében a programban részt vevő összes oktatónak tájékozottnak kell lennie, hogy az általa vezetett stúdium miként járul hozzá a foglalkoztathatóság

5. ábra. Hallgatók véleménye a szakmai gyakorlattal kapcsolatos tapasztalatokról



Forrás: ELTE PPK, DPR 2010

növeléséhez és ezt tudatosítaniuk kell a diákok számára is. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a haladást mérő eszközök alkalmazása során jelentős szerepet kell kapniuk a fejlesztő értékelést támogató eszközöknek, ha valóban a foglalkoztathatóság növelése az explicit cél a specifikus ismeretek, készségek elsajátítása mellett. Így fontos a portfóliók mentén történő értékelés, a személyes fejlődési terv és az olyan mérési gyakorlat, amely nemcsak az elsajátított ismereteket tartalmazza, hanem azoknak a problémamegoldásban és a gyakorlati terepen történő alkalmazására is kiterjed, továbbá érinti az alkalmazási folyamatban szerzett tapasztalatokra történő reflektálást is. Watts (2006) szerint a tantervi elemek, az alkalmi rendezvények (Karrier-tanácsadó Központ rendezvényei, állásbörzék) és személyes fejlődési tervre vonatkozó portfólió, ez az a három legfőbb megközelítési mód, amelynek révén a foglalkoztathatóság explicit módon támogatható a felsőoktatásban.

A tantervi elemek tekintetében is három megközelítés lehetséges, amely moduláris komponensekre épül:

- Általános tantervi modulok, amelyek szakiránytól függetlenül kínálhatóak. Az ilyen modulok viszonylag gyorsan kidolgozhatóak és szorosan kötődnek az adott intézménynek a foglalkoztathatóságról kialakított elképzeléseihez.
- Egy adott szak vagy program igényeihez igazodó modulok. Ezek kidolgozása több időt vesz igénybe, de az oktatók inkább sajátjuknak érzik.
- A teljesen integrált megközelítés keretében olyan modulmintasablonok készülnek el, amelyek integráltan tartalmazzák a foglalkoztathatóság kompetenciáinak fejlesztését. Ez a leginkább időigényes és lassú folyamat azonban a leghatékonyabb. A fentebb idézett Yorke és Knight (2004) által javasolt tantervi integrációt ez a megközelítés testesíti meg a legjobban.

Az egyéni fejlődési portfólió segítséget nyújthat a diákoknak a tanulmányaik során szerzett ismereteiknek és készségeiknek a foglalkoztathatóság mentén történő átfordításában, támogatva a reflektivitást és az önismeret növekedését. Az életpálya-tervezési készségek kulcsstényezője a reflektálás a tapasztalatokra, az eredmények számon tartása, valamint a tevékenységek tervezése. A portfólió a produktumok, reflexiók és a foglalkoztathatóságot

alátámasztó bizonyítékok egy olyan „kincsesbányája”, amiből a hallgató az állások megpályázásánál bátran meríthet.

A The Pedagogy for Employability Group (2004) további olyan tanítási módszertani elemeket javasol, amelyeket a mindennapos oktatási tevékenység során alkalmazni lehet. Néhány példa: esettanulmányok alkalmazása, jegyzetekkel ellátni egy irodalomjegyzéket, kritikai összefoglalót írni szakcikkéről, rövid összefoglalót írni egy szűkebb téma szakirodalmáról, közösen megalkotni teljesítménykritériumokat, szerepjáték alkalmazása, csoportos problémamegoldás, felmérések végzése, reflektív kérdések megfogalmazása egy-egy tevékenységhez kapcsolódóan, egy-egy problémával kapcsolatban vállalkozási terv készítése.

A fentiekben már jeleztük, hogy a foglalkoztathatóság kérdésköréhez leginkább szorosan kötődő szakmai gyakorlat és munkatapasztalat-szerzés, a gyakornoki tevékenység a legkevésbé megoldott terület a hazai körülmények között, így egyetemünkön is, amire megoldást jelenthetne a felsőoktatás részéről kezdeményezett szorosabb együttműködés, kapcsolati háló kialakítása a munkáltatókkal és annak működtetése. De mennyire nyitottak erre a munkáltatók?

Hogyan támogathatják a munkáltatók a foglalkoztathatóság kialakítását?

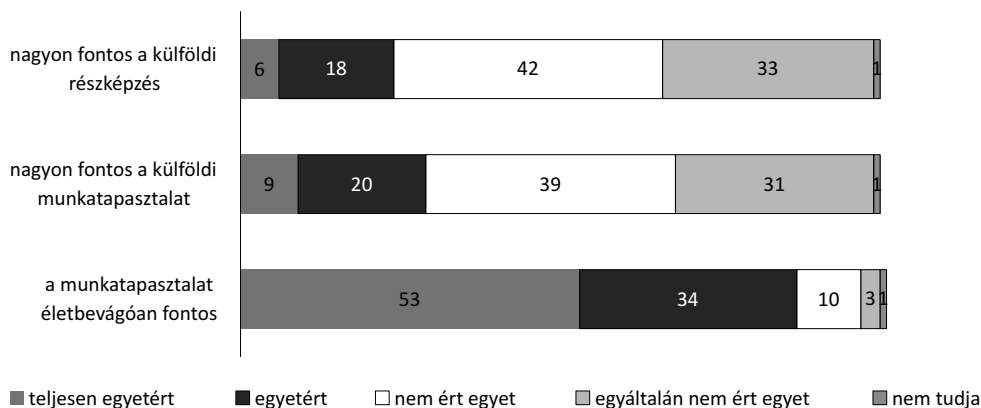
Jelenleg a felsőfokú végzettséggel rendelkező hallgatók helyzete a legkedvezőbb a munkaerőpiacon, az ő esélyük a legnagyobb a foglalkoztatottságra – mintegy 85% (Polónyi, 2010), melynek fontosságát tovább növeli, hogy az Európai Bizottság által 2010-ben kezdeményezett felmérésben, amelyet közepes és nagyvállalatok körében végeztek (Gallup Intézet, 2010), a munkáltatók 40%-a arról számolt be, hogy alkalmazottai több mint 50%-a diplomás. A vállalatok kétharmada úgy nyilatkozott, hogy az elmúlt öt évben friss diplomásokat alkalmaztak és terveik szerint az elkövetkezendő öt évben is ezt teszik.

Jelenleg a csapatmunka, a szektorspecifikus készségek (elméleti és gyakorlati), valamint a kommunikációs készségek azok, amelyek elvárásként szerepelnek a munkáltatók részéről – míg az elkövetkezendő 5–10 évben a szektorspecifikus készségek (elméleti és gyakorlati) és csapatkészségek mellé a „magas szintű” írás-olvasás, matematikai és számítástechnikai ismeretek csatlakoznak. A jövőre előre vetítve az idegen nyelvi készségek elvárása nő meg jelentősen, összhangban más vizsgálatok eredményeivel (Kiss, 2008).

A munkáltatóknak a munkatapasztalatról alkotott véleménye egységes: 87%-uk elengedhetetlennek tartja a jelölt sikeres pályázata szempontjából (6. ábra). Jobban megosztanak a vélemények azzal kapcsolatban, mennyire fontos, hogy nemzetközi áttekintése legyen a jelöltnek, külföldi részképzés vagy szakmai gyakorlat formájában.

Nagy eltérések tapasztalhatók Európa-szerte az egyes országokban, hogy a munkáltatók mit várnának el az egyetemről a végzett hallgatók foglalkoztathatóságának növelése érdekében. A magyar viszonylatokban a munkáltatók 43%-ának az egyetemi felkészítés során gyakorlati készségek nagyobb arányú integrálása lenne a legfontosabb, a válaszadók 23%-a

6. ábra. A munkáltatók véleménye a munkatapasztalat fontosságáról (%)

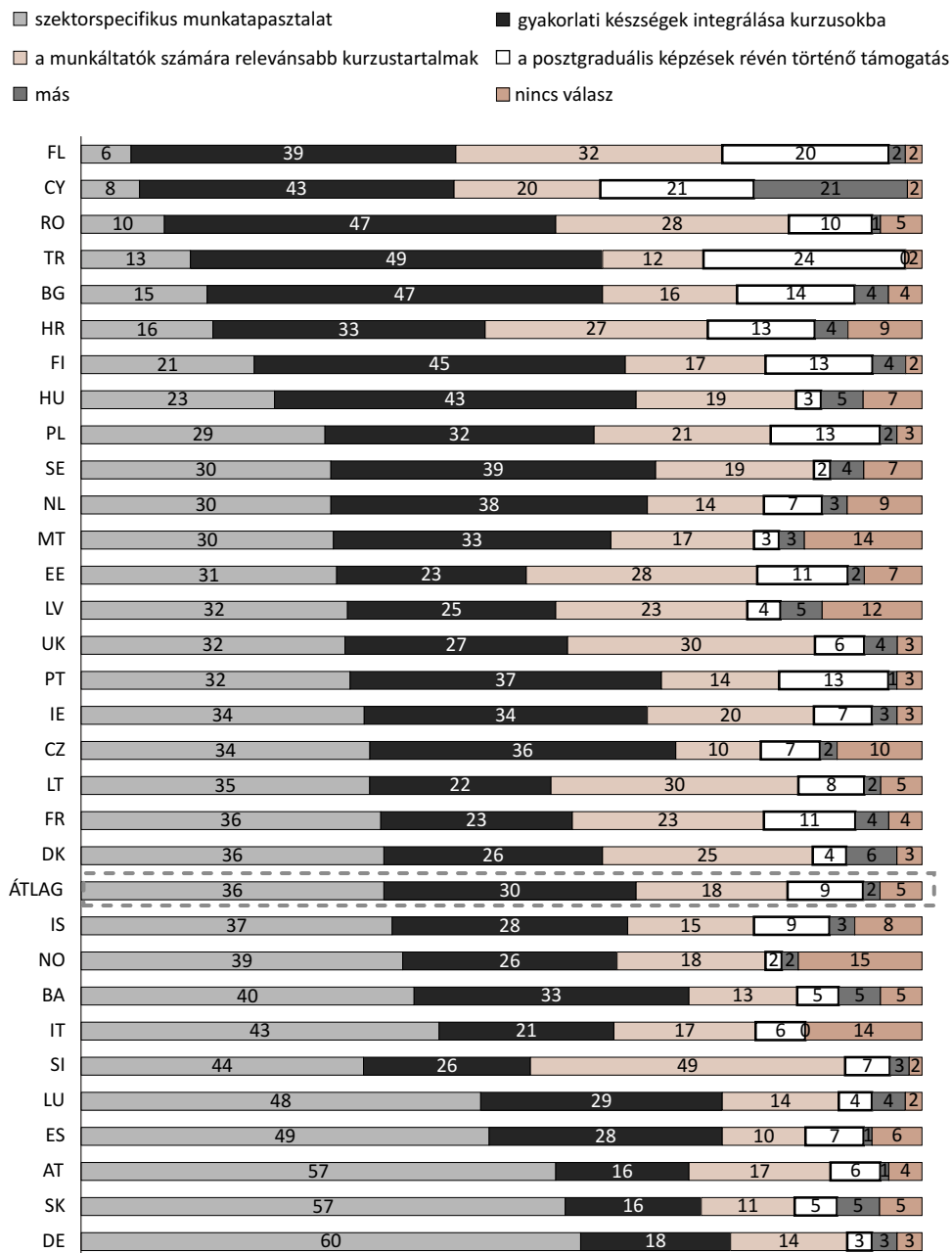


Forrás: Gallup, 2010

számára a szektorspecifikus gyakorlóhelyeken történő munkatapasztalat biztosítása, 19%-uk számára a tantervi ismeretek és készségek jobb igazodása a munkáltatók szükségleteihez lenne a legfontosabb, és mindössze 3% hangsúlyozza a posztgraduális képzések révén történő támogatást (7. ábra). Magyarországon a munkáltatóknak mindössze 23%-a várja el az egyetem falain kívüli egybefüggő munkatapasztalat-szerzés megszervezését az egyetemtől (miközben – mint fentebb is láthattuk – az alkalmazásnál nagyon is fontos szempont a munkatapasztalat). Ugyanakkor a rövidebb időtartamú, gyakorlatra orientált tevékenységek szervezését a munkáltatók 43%-a igényli az egyetemektől (ami a gyakorlatban akkor valósulhat meg, ha az egyetemeknek élő kapcsolata van a munkáltatókkal, és a gyakorlatban dolgozó szakembereket vonnak be a képzésbe).

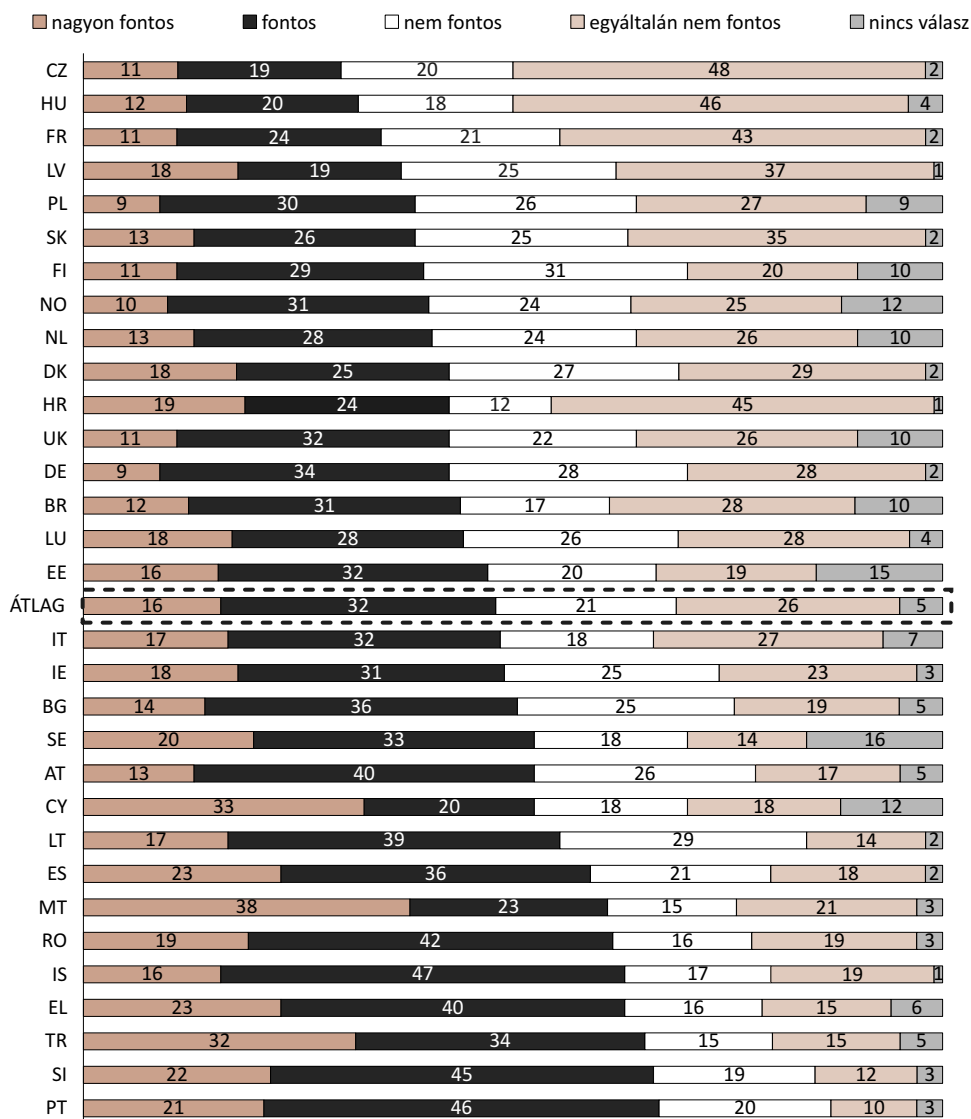
A munkáltatók aktív részvételi szándéka és elvárásai között azonban jelentős különbség van. Az EU-átlagot megtestesítő 48%-hoz képest (nagyon fontos és fontos válaszok együttes százaléka) a magyarországi munkáltatók mindössze 32%-a tekinti fontos elemnek (nagyon fontos és fontos válaszok együttes százaléka) a felsőoktatással való együttműködést a képzési programok kialakításában (8. ábra) – s valószínűleg még ennél is kevesebben vállalnák az együttműködést, ha még aktívabban kellene részt venniük a programok megvalósításában, például gyakorlóhelyek biztosításával.

7. ábra. Mit várnak el a munkáltatók a felsőoktatástól? (%)



Forrás: Gallup, 2010

8. ábra. A felsőoktatással történő együttműködés fontossága a munkáltatók nézőpontjából (%)



Forrás: Gallup, 2010

Zárógondolatok

A diplomás pályakövetési rendszer adatai alapján körvonalazódó kép azt sugallja, a felsőoktatás jövőbeni fejlődési irányai között helye van a foglalkoztathatóságot expliciten vagy keresztntantéri elemként támogató tevékenységeknek – különösen a vállalkozói készségek és a munkatapasztalat-szerzés, a külső gyakorlóhelyek bevonása és a gyakornoki tevékenységek szervezése terén. Az Európai Bizottságnak az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedési stratégiáján belül (Európai Bizottság, 2010) megfogalmazott kiemelt kezdeményezései pedig további súlyt adnak ezeknek a tevékenységeknek.

A stratégiában megfogalmazott „Új készségek és munkahelyek menetrendje” kiemelt kezdeményezés a munkaerőpiacok modernizálását célozza meg. Javaslatai révén arra törekszik, hogy lehetővé tegye az emberek számára a készségeik egész életen át történő fejlesztését, hogy ezáltal növekedjen a munkaerőpiacon való részvétel, és – többek között a munkavállalók mobilitása révén – közeledjen egymáshoz a munkaerő-piaci kínálat és kereslet. Az inkluzív növekedés egyik alaptényezője a 30–34 éves korosztály tekintetében, hogy a jelenlegi 31%-ról 2020-ig legalább 40%-ra növekedjen a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők aránya. A középfokú végzettséggel rendelkezők arányát egyúttal 60%-ra kívánja növelni. A felsőoktatás és a vállalkozások együttműködését ösztönzi az „Innovatív Unió” kiemelt kezdeményezés, amely az oktatás, a vállalkozások, a kutatás és az innováció összekapcsolódásának erősítésével és az innovatív vállalkozások támogatása révén ösztönzi a vállalkozói készségeket. A „Mozgásban az ifjúság” kiemelt programja több szinten is ösztönzi az oktatás és a munka világának közeledését. Ennek tartalma:

- Az ifjúság munkába állását segítő keretprogram megalkotása, amely felvázolja az ifjúsági munkanélküliségi ráta csökkentését lehetővé tévő irányvonalakat.
- A vállalkozói készséget az ifjú szakemberek körében mobilitási programok révén népszerűsítő módszerek kidolgozása.
- Az oktatási rendszerek nyitottságának és relevanciájának növelése – egyrészt nemzeti képesítési keretrendszerek kialakítása, másrészt a tanulási kimenet és a munkaerő-piaci igények egymáshoz való közelítése révén.
- A fiatalok munkaerőpiacra való belépésének segítése – többek között az irányítást, tanácsadást és szakmai gyakorlatot felölelő – „integrált fellépés” révén (*A fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*, Európai Bizottság, 2010, 15–16).

Az „Új készségek és munkahelyek menetrendje” című kiemelt kezdeményezés is tartalmaz a foglalkoztathatóság szempontjából figyelemre méltó elemeket, pl. megfogalmazza azt az elvárást, hogy az oktatás minden szintje biztosítsa a továbbtanuláshoz és a munkaerő-piaci részvételhez szükséges készségek elsajátítását, s explicit elvárássá emeli az oktatás/képzés és a munka világa közötti partnerségek létrehozását a partnereknek az oktatási és képzési igények tervezésébe való bevonása révén.

Elmondható tehát, hogy a 2020-ig megfogalmazott európai uniós stratégia és annak kiemelt kezdeményezései fényében az elkövetkező évtizedben elvárássá válik a foglalkoztathatóságot támogató készségek tudatos integrálása a felsőoktatási képzési rendszerekbe, a munkáltatókkal kialakított kapcsolati háló létrehozatala, működtetése és külön hangsúlyt kapnak a vállalkozói készségek.

Hivatkozások

- Andrews, J., Higson, H. (2008): Graduate employability, ‘soft skills’ versus ‘hard’ business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33. (4). 411–422.
- Cedefop (2008): *Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms*. Publications Office, Luxembourg.
- EURÓPA 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. (2010): Európai Bizottság közleménye.
- Gallup (2010): *Employers’ perception of graduate employability*. Eurobarometer: Flash EB Series #304. Directorate-General for Education and Culture. European Commission.
- Kiss L. (2008): Munkaerő-piaci stratégiák, munkáltatói elvárások és a diplomások. *Felsőoktatási MŰHELY*, 1. 83–94.
- Naylor, R. (2000): *Graduate Employability: Measuring the Performance of UK Higher Education*. <https://www.res.org.uk/society/mediabriefings/pdfs/2000/June/naylor2.pdf> A letöltés időpontja: 2011. 07.
- Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoport: Kulcskompetenciák. (2004): Implementation of „Education and training 2010” Work Programme. Working Group B „Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004., Európai Tanács.
- Perez, A. E. et al. (2010): „Discussion note on a benchmark on the contribution of Education and Training to employability.” JRC Scientific and Technical Report EUR 24147 EN.
- Polónyi I. (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. Avagy baj-e, ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? *Educatio*, 3. 384–401.
- The Pedagogy for Employability Group (2004): Pedagogy for Employability. *Learning & Employability. Series One*. Heslington, UK: The Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/employability/id383_pedagogy_for_employability_357.pdf A letöltés időpontja: 2011. 07.
- Watts, A. G. (2006): Career development learning and employability. *The Higher Education Academy Learning and employability. Series Two*, July. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id592_career_development_learning_and_employability.pdf A letöltés időpontja: 2011. 07.
- Yorke, M., Knight, P. T. (2004): *Employability: judging and communicating achievements*. Learning and Teaching Support Network, York, UK.

Párbeszéd a kompetenciák nyelvén

Kabai Imre – Kabainé Tóth Klára – Krisztián Viktor – Kenéz Anikó

■ A felsőoktatás az utóbbi évtizedben a szakképzés egyik elsődleges helyszínévé vált, így nem teheti meg sem maga, sem pedig végzettjei sorsára figyelemmel, hogy ne a munkaerőpiac szükségleteit a legmesszebbmenőkig szolgálva képezzen. A „párbeszéd a kompetenciák nyelvén” modellje és az online kutatások reprezentativitását biztosító „mintatervező” modell alkalmazása révén pontos és jól használható ismeretekre tesz szert a végzett hallgatói és alkalmazói révén a munka világából. Ezeket az információkat – a képzés minőségének javítása érdekében – az oktatói és hallgatói, valamint a munkáltatók részére visszacsatolja. Kísérleteivel a felsőoktatás egyfajta paradigmaváltásának irányát jelöli ki: a munkaerőpiachoz alkalmazkodó, azzal párbeszédet folytató, nyitott oktatás rendszerét. ■

A felsőoktatás olyan „termelőüzem”, amelynek a gyártás során rendkívül sok alkalma van a termékek tesztelésére, minőségének megítélésére, a végtermékre vonatkozóan azonban mégsem vállal teljes körű garanciát: az értékesítést – tegyük hozzá: némileg felelőtlenül – a végzett hallgatóira bizza. A Zsigmond Király Főiskola tudatosan törekszik ennek megváltoztatására. 2006 óta létezik a Társadalomtudományi Központja, a ZSKF TKK, amely egy TÁMOP 4.1.1. pályázatban az Andrássy Gyula Német Nyelvű Egyetemmel, az Apor Vilmos Katolikus Főiskolával és a Wesley János Lelkészképző Főiskolával közösen végzendő diplomás pályakövetésre vállalkozott. A kutatások során létrehoztuk azokat a vizsgálati eszközöket és visszacsatolási módszereket, amelyek a diplomás pályakövetés tekintetében az élvonalba emelték konzorciumunkat, és amely a European University Association által kiválasztott egyik „best practice” Európában.¹ A „párbeszéd a kompetenciák nyelvén” modellje és az online kutatások

¹ A Zsigmond Király Főiskola diplomás pályakövetési kutatásának eredményeit, módszereit is megvizsgálta a brüsszeli központú European University Association (EUA), miközben a hasonló kutatások legjobbait tekinti át. Európában összesen húsz intézményt választott ki a szervezet, itthon a Semmelweis mellett a ZSKF-et, ahova 2011. november 23-án érkeztek a brüsszeli szakértők. Lásd erről bővebben: *Nemzetközi szervezet figyelte fel a ZSKF kutatására*. Interneten: <http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=25918>

reprezentativitását biztosító „mintatervező” modell alkalmazása révén pontos és jól használható ismeretekre tesz szert a végzett hallgatói és alkalmazói révén a munka világából. Ezeket az információkat – a képzés minőségének javítása érdekében – az oktatói és hallgatói, valamint a munkáltatók részére visszacsatolja. Kísérleteivel a felsőoktatás egyfajta paradigmaváltásának irányát jelöli ki: a munkaerőpiachoz alkalmazkodó – azzal párbeszédet folytató – nyitott oktatás rendszerét.

Első kísérlet a kompetencia mérésére: végzett hallgatói vizsgálat 2006–2007

A diplomás pályakövetés szükségessége, igénye a hazai felsőoktatásban csak az utolsó néhány évben fogalmazódott meg a szereplők körében, és még mára sem tisztázódott mindenki számára, hogy milyen gyakorlati hasznot remélhetünk tőle. A diplomás pályakövetés újdonságjellege meghatározza az érintettek hozzáállását: vannak, akik lehetőségeket látnak benne, de akadnak olyanok is, akik éppen csak a „kötelező penzumok letudásának” nyűgös feladatát látják benne.

A diplomás pályakövetés hasznos voltáról azok vannak elsősorban meggyőződve, akiknek szükségük van a benne rejlő lehetőségek kihasználására, a mért adatokkal „igazolják” a felsőoktatási piacon önmagukat, az elvégzett munkát, az elért eredményeket. Így természetes, hogy a fiatal, a hírnevét most építő Zsigmond Király Főiskola számára egyfajta megmutatkozási lehetőség a végzettjei szakmai sorsának, eredményeinek bemutatása. Ha a hallgatóink a végzés után sikerrel illeszkednek be a munkaerőpiacra, akkor „jól végeztük a munkánkat”, tehát rendesen felkészítettük hallgatóinkat arra, ahová kerültek, ha pedig kiderül, hogy „lehetne ezt jobban csinálni” (a munkáltatók és a végzett hallgatók mondják meg, hogy mit csináljunk másként, jobban), akkor ezek a visszajelzések kellő alapot nyújtanak számunkra a változtatásokhoz.

A ZSKF Társadalomtudományi Kutatóközpontjának első nagy vállalkozása az a pályakövető vizsgálat volt, amely során öt intézmény mintegy kétezer végzett hallgatójának helyzetét kutatta a főiskola stábja.²

² Ennek a közel két éven át tartó munkának egyik kézzelfogható eredménye a *Mi lesz velünk a diploma után?* címmel a közreműködő hallgatók munkája révén elkészült (maguk írták és – nagyobb részt – szerkesztették) kutatási jelentés, a „Diákkötet” (Kabai et al., 2007). A könyv olyan értékes szellemi terméknek bizonyult, hogy 2007 őszén a Magyar Szociológiai Társaság ZSKF-en megrendezett országos konferenciájának egyik szekciójaként mutathatták be azt a szerzők, a főiskola hallgatói, akik ezzel először léptek a tudományosság világába.

A CHEERS nemzetközi adatfelvétele – kérdések és dilemmák

A vállalkozásunk legnagyobb eredménye annak a kompetencia-mérőeszköznek a kialakítása, alkalmazása a végzettek körében, amelyre építve alkottuk meg a ma is használt vizsgálati eszközünket. Harminc kompetencia mérése egy-egy ötfokú skálán („mennyire szükséges – mennyire rendelkezik vele” – lásd a táblázatot a mellékletben), amelyet gyakorlatilag a CHEERS néven ismert nemzetközi adatfelvétel³ kérdőívéből vettünk át. A 11 országra kiterjedő, nagyszabású nemzetközi kutatásban 36 „tételről” kértek információkat a végzett hallgatóktól, ahogy a szerzők fogalmazznak,⁴ a kompetenciákkal kapcsolatos keresletről és kínálatról. A válaszadók 1-től 5-ig osztályozták az egyes kompetenciákat aszerint, hogy milyen mértékben szükségesek ezek a pillanatnyi munkájukhoz (ezt nevezték „szükséges kompetencia-szint”-nek vagy „kereslet”-nek), illetve milyen ereje volt a diplomaszerzés időpontjában (itt az „elsajátított kompetenciaszint” vagy a „kínálat” kifejezéseket használták).⁵ A két érték különbségét (tehát a „kínálat/elsajátított” skálaértékből kivonva a „kereslet/szükséges” skálaértéket) vetették alapsabb vizsgálat alá a kutatók.⁶

A mérőeszköz lényege tehát az, hogy a végzett hallgatók utólag (az idézett vizsgálatban négy évvel a diploma megszerzése után, egy önkéntöltős kérdőív segítségével) adnak szubjektív választ, pillanatnyi munkahelyi helyzetükből kiindulva – mintegy visszatekintő ítéletet mondanak felsőfokú tanulmányaikról. A szerzők is felhívják arra a figyelmet, hogy az effajta mérőeszköz akár torz eredményeket is hozhat, hiszen nélküli az egységes utasításokat és méréseket a munkakörelemzések során használt osztályozásokhoz képest. Mindezekon túl – a kérdőíves vizsgálatok általános válaszadói konformitásp problémáikhoz hasonlóan – még azzal is számolnia kell a kutatóknak, hogy „a válaszadók kísértésbe eshetnek” abban a tekintetben, hogy a valós helyzettől eltérően ítélik meg a kérdést. Ahogy a szerzők fogalmazzak: hajlamosak arra, hogy „egy kíváncsi helyzetet ábrázoljanak” – például abból kiindulva, hogy kiemeljék: „magas szintű kompetenciát igénylő munkájuk van” (uo.).

Ezek a problémák jól ismertek minden kérdezőes technikát alkalmazó társadalomkutató számára – bár mindig bízunk abban, hogy megfelelő technikákkal rendelkezünk ezek kiküszöbölésére, de legalábbis érdemi csökkentésére.⁷ Megjegyezzük: mi a személyes kérdezőes sztemderd változatát – a survey technikát – alkalmaztuk 2006-ban, amely messzemenően nagyobb megbízhatóságot és érvényességet biztosít egy önkéntöltős kérdőívhez képest. A kutatás

³ Career after Higher Education – European Research Survey. Lásd Schomburg–Teichler, 2006; Teichler–Schomburg, 2010.

⁴ Lásd erről García-Aracil–Van der Velden, 2010. Különösen az 52. oldalon található leírás figyelemreméltó!

⁵ A CHEERS kérdőívében (a „Competencies and Their Application” címet viselő „E” részben) a „Possessed at time of graduation”, illetve a „Work requirement” szavakat használják (lásd Brennan–Teichler, 1999, 10. In: Schomburg–Teichler, 2006. Annex).

⁶ Így pl. a „Tárgyalóképesség” kompetenciája esetén jelentősebb, mintegy 1,08 pontos „hiányt” vagy „alulképzettséget” regisztráltak, míg a „Nyelvtudás” esetében 0,16 pontos „többletet” vagy „túlképzést”. Lásd García-Aracil–Van der Velden említett művében (2010, 53).

⁷ Lásd erről bővebben pl. Babbie, 2003, 274–281 vagy Kabai, 2009, 16–34. E problémakör „klasszikus szakmai forrása”: Sellitz et al., 1968, 152–177.

azon kitétele felől viszont, hogy a végzett hallgatók „a valós munkahelyi helyzethez legközelebb álló” információforrások (lásd uo., 52), voltak kételyeink. Már csak a fentebb említett módszertani anomáliák – önkéntöltös kérdőív, elnagyolt, bizonytalan kompetenciakategóriák, a válaszadói megbízhatóság, sokszor több évvel korábbi viszonyokra vonatkozó retrospektív kérdések – miatt is úgy gondoltuk, hogy meg kellene kérdezni a „másik oldalt”, tehát a munkáltatókat, a friss diplomások alkalmazóit is. Erre a kutatásunk pályázati feltételei – érdekes módon – nem adtak lehetőséget (sem többet, sem kevesebbet „nem tehattünk le az asztalra” a vállaltaknál...), így ez a feladat a következő pályázati kutatásunkra maradt.

A kompetenciák mérésének problémáiról a felsőoktatásban

„A tanulásból a munkába való átmenet akkor bizonyult az adatok alapján simának, ha van a személynek szakirányú munkatapasztalata, erősek a felsőoktatási intézmény és a munkapiaci szereplők közötti kapcsolatok” (HEGESCO, idézi Kiss, 2010, 21).

A kompetenciák mérésének dilemmáit nem kerülhettük meg a vizsgálati eszközeink kialakításakor, illetve alkalmazásakor. E probléma kettős: egyrészt gondot okoz a mérni kívánt kompetenciák körének meghatározása, az, hogy a rendelkezésre álló, szinte a végtelenségig szabadon bővíthető – átnevezhető és átosztható – kompetenciaszótárak mely „szavait” használjuk fel, milyen sorrendben, hogyan társítva, csoportosítva soroljuk fel őket. De legalább ilyen esetleges a mérőeszköz használata is: mit tekintünk a mérés időpontjának, fokozatainak – és még sorolhatnánk.

A felsőoktatási kompetenciaszótárak összeállításának alapkérdése általában az, miként határozza meg a viszonyát az Európai Bizottság által összeállított keretrendszerhez, amelyet a nyolc kulcskompetencia köré épített fel.⁸ Vannak olyan kutatók, akik úgy vélik, hogy ezek bővítésekor, tágabb értelmezésekor keletkeznek a további kompetenciák, míg mások az EB szakbizottságának felsorolását általános humán kompetenciáknak nevezik, és kiegészítik azt a munkavégzéshez szükséges vezetői képességekkel, készségekkel. Bármelyik megoldásból indulunk is ki, az bizonyos, hogy olyan fogalmakkal kell operálnunk, mint pl. az illeszkedés, a megfelelés, a harmónia és a diszkrépancia.

A diplomásképzés szereplői körében a kompetenciák mérésének külföldön több évtizedes, a magyar gyakorlatban mindössze jó tízéves hagyományai vannak. Az pedig, hogy a kompetenciák körét a munkaerő-piaci készségigények felől szemlélve vizsgáljuk, csak az utolsó néhány év fejleménye. A Szent István Egyetem Vezetéstudományi Tanszéke munkatársai *Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény-felmérés a magyar oktatás-képzés szolgálatában* című tanulmányukban⁹ összegezték az idevonatkozó kutatásaikat és

⁸ Kulcskompetenciák a változó világban: az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram végrehajtása. Az Európai Parlament 2010. május 18-i állásfoglalása a kulcskompetenciákról a változó világban (2011/C 161 E/02). Interneten: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:161E:0008:0015:HU:PDF>

adták közre a hazai kompetenciaszótárak egyik első olyan darabját, amely a munkaerőpiac kívánságai felől közelítő szemlélettel született.

A diplomás pályakövetést és az ehhez kapcsolódó vizsgálatokat az intézmények zöme csak a TÁMOP 4.1.1-08-as kiírása kapcsán kezdte el, így legtöbbjük már alkalmaz valamiféle készségszintmérést.¹⁰ A kompetenciamodellt használó felsőoktatási pályakövetési vizsgálatok általános sémája szerint kérdőíveikben helyet kapnak a kutatók által definiált kompetenciák, amelyeket általában fontosságuk alapján „kéretnek megítélni” a válaszadók helyzetének megfelelően. Helyet kapnak a válaszadók által definiált „egyéb” kompetenciák is, és egyfajta önértékelésre kéri az egyént a kompetenciahiányok és -többletek vonatkozásában, a fejlesztési igények megjelölésével.

A ZSKF TTK kutatásaiban felhasznált kompetenciaszótárunk összeállításakor mind az említett SZIE-kutatásból, mind pedig a fellelhető egyéb előzményekből merítettünk. Választásunk alapját a nemzetközi CHEERS-vizsgálat kérdőívében szereplő, harminchat tételből álló kompetenciaszótár adta,¹¹ annak felhasználásával alakítottuk ki saját mérőeszközünk első változatát, a tizenhét plusz három tételből álló kompetenciasort. A 2006-ban végrehajtott pályakövetési vizsgálatainkban a kompetenciákra vonatkozó kérdések még mintegy kísérleti jelleggel szerepeltek. Ez általunk korábban még ki nem próbált vizsgálati módszer volt, amely erősen terhelte az amúgy is hosszú, válaszadótól és kérdezőtől egyaránt nagy türelmet igénylő kérdőívünket (átlagosan több mint egyórásak voltak a személyes interjúk). Így alakult ki egy, az előzményekhez képest redukált, mindössze tizenhét fix és három szabadon választható kompetenciából álló kérdéssor.

A tapasztalatok hiányára hamar fény derült: az általunk összeállított kompetenciaszótár csak nagyon szerény „párbeszéd” folytatására volt alkalmas, a kompetenciatételek számát feltétlenül bővítenünk kellett. Így a fel nem sorolt, de a válaszadók által a nyitott kérdésekben megjelölt válaszok beemelésével a későbbi vizsgálataink kompetenciafelsorolása harminc tételre bővült (lásd a táblázatot a mellékletben). Ebben a vizsgálatban arra is kísérletet tettünk (tovább terhelve a megkérdezettek amúgy is alaposan igénybe vett türelmét), hogy a kompetenciák forrását, elsajátításuk helyszínét is azonosítsuk (család-iskola-munkahely), és valamiféle képet kapjunk arról, hogyan és hol lehet szert tenni a sikeres munkaerő-piaci beilleszkedéshez szükséges készségekre, képességekre.¹²

⁹ A kutatás eredményeit *Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény-felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában* címmel egy tanulmányban összegezték a Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán működő Vezetéstudományi Tanszék munkatársai. Lásd Komor, 2001.

¹⁰ Például a Szegedi Egyetem, a Nyugat-magyarországi Egyetem és a Pannon Egyetem.

¹¹ Lásd erről bővebben: Schomburg–Teichler, 2006; Teichler–Schomburg, 2010; García-Aracil–Van Der Velden, 2010; Kiss, 2010; Schomburg, 2010.

¹² Lásd erről a kérdéskörrel a ZSKF TTK kiadványain belül: Winkler et al., 2007; Szabó, 2010a; Grajczár, 2010; Tóth et al., 2010; Szabó, 2010b.

A „párbeszédmodell” elméleti és módszertani kialakítása

Az első lehetőséget a ZSKF-en folytatott diplomás pályakövetés módszertanának és elméletének továbbfejlesztésére, illetve egy új modell kidolgozására a „Szakképzésvizsgálat” kínálta, amelyet az Oktatásért Közalapítvány pályázatán alapuló projekt¹³ keretében valósítottunk meg 2008 és 2010 között. A feladat az volt, hogy megvizsgáljuk, a szakképzés különböző szintjein (érettségi előtti, érettségi utáni, illetve felsőfokú szakképzésben) tanulók végzésük után milyen munkaerő-piaci helyet foglalnak el, leírjuk a velük szemben megfogalmazott kompetenciaigényeket. Miután különböző „vertikális szinteket” képviseltek a végzettek, így más és más képzettségi szintről indulnak; azt kellett megtudnunk, hogy miben különböznek velük szemben a kompetenciaelvárások, és milyen mértékben felelnek meg ezeknek.

De azt is megnéztük, hogy a hierarchikusan egymásra épülő szakmák hogyan kapcsolódnak egymáshoz: milyen átfedések és különbségek írhatók le kompetenciáikban a munkavégzésük során (kísérletünk eredményét tehát nevezhetjük a pályakövető vizsgálatokban alkalmazott „horizontális modellhez” képest – hiszen ott csak diplomásokat vizsgálunk – egyfajta „vertikális modellnek”). Egy konkrét műszaki szakmacsoportban kerestük a választ: a végzett villanyszerelők, villamosipari technikusok és villamosmérnök-asszisztensek munkaerő-piaci helyzetét kellett feltárnunk.

E munka kapcsán alakítottuk ki azt a 30 kompetenciát, amelyek alapjául szolgáltak kérdőíves adatfelvételeinknek. Összesen 16 oktatási intézményt (szakképző intézményeket, középiskolákat és egy főiskolát, a BMF-et) választottunk ki úgy, hogy mindhárom szakma végzett tanulói kellő számban bekerülhessenek a mintánkba. Őket online kérdőívvel kerestük meg, amelyben – többek között – szerepeltek a kompetenciakérdéseink (ugyanúgy „szükséges-rendelkezett” bontásban egy-egy ötfokú skálán osztályoztak válaszadóink; összesen 390 fő). Itt már alkalmaztuk a „korrekciós telefonos kérdezés” módszerét is a nagyobb válaszadói hajlandóság érdekében. Mindezt kiegészítettük egy részletesebb személyes kérdőíves adatfelvétellel is (itt 200 fős volt a mintánk ugyanazon végzett tanulói körből). A válaszok alapján kialakíthattunk egy, az oktatás kimenetére vonatkozó „alulnézeti képet” (hogyan látják a munkavállalók a képzés eredményességét). Emellett válaszaikból megszerkeszthettünk egy munkáltatói címlistát azon intézményekről, vállalatokról, ahol a végzettek elhelyezkedtek. Ennek révén felépíthettük a kimeneti kompetenciák „felülnézeti” mérésének eszközeit, ahol tehát a munkáltatók nyilváníthattak véleményt az oktatásról – szintén a 30 kompetencia kétszemponitú osztályozása révén (itt is az online kérdőívet és a „szükséges-rendelkezett” kérdéseket alkalmaztuk, amelyekre egy-egy ötfokú skálán válaszolhattak – akárcsak korábban a munkavállalóik; a mintánk 180 fős volt).

A fenti módszerrel begyűjthettük azokat az adatokat, amelyek lehetőséget biztosítottak a munka világában megfogalmazott elvárások kétoldalú, kompetenciaszintű leírására. Konkrétan: kialakítottunk egy olyan elemzési-ábrázolási metódust („pókhálóra” – lásd erre egy példát a későbbiekben a diplomás pályakövetés eredményeit összefoglaló *1. ábrán*), amely

¹³ „A gazdasági szereplők elvárásai a szakképzés átalakítására” 37/TKOKA II. pályázat, ZSKF, 2008.

alkalmas az eredmények visszacsatolására. Szembesíthetjük a szereplőket a kompetencia-megítélések eltérései révén az oktatás és a munka világának diszkrepanciáival. A munkáltatók és a munkavállalók adatait egyszerűen egymás mellé téve nyilvánvalóvá vált egyrészt a két szereplő elvárása és elégedettségének foka az oktatás kapcsán, másrészt – egymás adatait megismerve – megtapasztalhatják a közöttük húzódó feszültségek, elégedetlenségek okait. Ebben a kutatássorozatban erre a „szembesítésre” még nem vállalkoztunk – de az oktatókat és a tanulókat megismertettük adatainkkal. Összesen 50 mélyinterjút készítettünk velük, amelyek tárgya a kutatási eredmények értékelése, a belőlük levonható következtetések megismeretése volt.¹⁴

A következő pályázati lehetőségünket – a TÁMOP 4.1.1.-et – arra használtuk fel, hogy továbbfejlesszük, mintegy „teljessé tegyük”, illetve a gyakorlatban alkalmazzuk modellünket.

A nemzetközi és a magyar pályakövető modellek sajátosságai, a ZSKF TKK szerepe

A magyar diplomás pályakövető rendszer kialakulása szorosan kapcsolódik a nemzetközi folyamatokhoz. Anélkül, hogy részletesen ismertetnénk ezeket az előzményeket (kitűnő összefoglalását adják ennek a következő publikációk: Kiss, 2008; Horváth, 2008), csupán néhány jellegzetességét ragadjuk ki. Az elmúlt évtizedekben világszerte megfigyelhető a munka és a felsőoktatás között kialakult problémák, diszkrepanciák növekedése, amely mögött súlyos „kommunikációs anomáliák” fedezhetők fel: a munkáltatók nem azt a munkaerőt kapják, amelyre szükségük lenne, az oktatás képtelen ezeknek a – gyorsan változó – elvárásoknak megfelelni, ugyanakkor nem képesek „egymásra odafigyelni”. Elsődleges cél tehát a két fél közötti kommunikáció, az információcsere javítása. Ennek egyik legjobb eszköze a diplomás pályakövetés – amely már sok tekintetben bizonyította hatékonyságát a nyugati fejlett országokban.

Ha megvizsgáljuk, hogyan alakult ki, majd fejlődött a pályakövetés, megfigyelhetjük, hogy a külföldi gyakorlatban különleges jelentősége van a nemzetközi együttműködésen alapuló kutatásoknak. A korábbiakban említett CHEERS-program (1998–1999) is idesorolható. A kutatási témák között szerepelt az iskolai pályafutás, az elhelyezkedés, a munkaerő-piaci karrier, az elégedettség a munkával, az iskolával, valamint a kompetenciák. Folytatásának tekinthető a 2004-ben indult REFLEX (The Flexible Professional in the Knowledge Society) projekt, amely 15 országra terjed ki (Garai, 2010). Az elsődleges hangsúly itt már a kompetenciák fejlődésén van. Emellett az egyes országokban megvalósuló pályakövető kutatásoknak két alapvető típusa figyelhető meg: 1. központilag koordinált adatfelvételek (pl. Svájc, Kanada,

¹⁴ Lásd erről bővebben a „Szakképzésvizsgálat” zárókötetében a következő tanulmányokat: Kabai, 2010b; Laki, 2010; Kabai, 2010c. Idekapcsolódnak még: Kabai–Burkovics, 2009; Makó, 2009. A vizsgálati eszközök, egyes elemzések leírása megtalálható: Kabai, 2010d.

Írország, Egyesült Királyság, Dánia, Svédország); 2. dominánsan intézményi adatfelvételek (pl. Amerikai Egyesült Államok, Ausztria, Németország).

A közelmúltban kialakult magyar diplomás pályakövető rendszer alapvetően – tegyük hozzá, szerencsés módon – a fenti két modell sajátosságait integrálja. A TÁMOP 4.1.1. projektbe integrálódott 29 intézmény egységes módszerekkel, kérdőívekkel végzi adatfelvételeit, ahol közös kérdések is szerepelnek (a „saját” intézményiek mellett), amelyek adatai központi adatbázisba kerülnek. Ugyanakkor folynak országos (reprezentatív) adatfelvételek is (lásd a 2009. évi aktív, illetve a 2010. évi végzett hallgatói vizsgálatokat; Garai, 2010), de egyre szorosabbak és jelentősebbek a nemzetközi kötődéseink is.¹⁵

A ZSKF TKK viszonylag hamar aktívan bekapcsolódott a pályakövető rendszer központi szakmai támogató rendszerébe: egyfajta „műhelyévé” vált az intézményi modellek kidolgozásának. A 2009-ben induló TÁMOP 4.1.1. „A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése” című kiemelt projekt kínálta lehetőség számunkra különösen „kapóra jött”: a korábbiakban kialakított „párbeszédmodell” továbbfejlesztését, gyakorlati alkalmazását valósíthatjuk meg ennek keretein belül. A következőkben a „Pegazus” projektünk elmúlt két évben megvalósult kutatásai, illetve azok eredményei kapcsán bemutatjuk, meddig jutottunk a „párbeszédet a kompetenciák nyelvén” modellünk gyakorlati megvalósításában.

A „Pegazus” projekt kutatásairól

A projekt öt kutatási területet foglal magába: 1. az aktív hallgatói motivációs vizsgálatok; 2. a végzett hallgatók pályakövetése; 3. a munkáltatói vizsgálatok; 4. a „Sziget-kutatások”; végül 5. az oktatói vizsgálatok. Lássuk, mely kutatások mit foglalnak magukba (célok, eszközök), ezt követően bemutatjuk, hogy az elmúlt két évben (2010–2011 folyamán) mit sikerült megvalósítanunk, mik voltak a legfontosabb eredmények.

E kutatások általános célja a hallgatók munkaerő-piaci, továbbtanulási motivációinak, képesséssel szembeni elvárásainak, munkaerő-piaci várakozásainak, képzési és elhelyezkedési stratégiájának feltérképezése, a későbbi pályakövetéses vizsgálatok előkészítése, a karriercentrumok szolgáltatásai iránti igények, illetve a velük való elégedettség felmérése, az intézmények megítélése. Ezen túl speciális célokat is meghatároztunk: minden páros évben elvégezzük hallgatóink körében a kompetenciák komplex vizsgálatát,¹⁶ majd minden páratlan évben az oktatás körülményeinek, illetve a ZSKF szolgáltatásainak az „elégedettségvizsgálatát”. Kétévente eljuttatjuk hallgatóinknak az addigi vizsgálati eredményeink legfontosabb elemeit (a „pókhálóábrát”) és

¹⁵ A CHEER- és a REFLEX-projektek folytatásaként a közelmúltban megindult HEGESCO nemzetközi pályakövetési kutatássorozat öt országra terjed ki – köztük hazánkra is (TÁRKI). Lásd erről bővebben a Felvi.hu honlapon: http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/nemzetkozi_dpr/kutatasok/hegesco

¹⁶ A kérdéseink a fentebb leírt módon 30 kompetenciára vonatkoznak: „szükséges – rendelkezik vele” osztályzatok az ötfokú skálákon.

kikérjük véleményüket ezekről. Minden évben ugyanabban az időszakban (tavaszi szemeszter) végezzük adatfelvételeinket online sztenderd kérdőív (az általunk kifejlesztett „MySurvey” kérdőívszerkesztővel) révén, ún. „telefonos ráségítéssel” (CATI¹⁷), a „mintatervező modellünk” alkalmazása mellett. A vizsgálat minden aktív hallgatóra kiterjed.¹⁸

A pályakövetés általános célja a végzettek munkaerő-piaci helyzetének, munkavállalói tapasztalatainak, munkaerő-piaci elhelyezkedési stratégiájának vizsgálata, továbbá a képzés és intézményi szolgáltatások, a munkaerő-piaci tapasztalatok értékelése és a végzettek továbbképzési motivációinak feltérképezése, felhívni a figyelmet az alumni és karriercentrumok szolgáltatásaira, valamint az intézmény megítélésére. Itt is meghatároztunk egy speciális célt: minden évben vizsgáljuk végzettjeink kompetenciával kapcsolatos véleményét. Őket is megismertetjük kutatási eredményeinkkel és véleményeztetjük azokat. A kutatások időzítése, módszere megegyezik az aktív hallgatói online vizsgálatokéval. Mindig három végzett évfolyamot kérdezzünk: az egy, a három és az öt éve végzetteket.¹⁹

Háromévente az intézményben diplomát szerző hallgatók körében személyes megkereséssel alapuló (telefonos kiegészítő kérdéssel) sztenderd kérdőíves („mintavételes”) mélyebb vizsgálatokat is végzünk az online kutatások témaköreiben – az országos reprezentatív adatfelvételekhez igazodva.²⁰

A vizsgálataink a diplomát szerzők alkalmazóira, illetve az intézményekkel kapcsolatot tartó munkáltatókra terjednek ki. Céljuk a munkaerő-piaci szereplők elvárásainak felderítése a felsőoktatásban végzettekkel szemben, jövőbeli alkalmazási terveik, az együttműködések lehetőségei a felsőoktatási intézményekkel, a szakmai gyakorlati rendszer fejlesztése. Speciális kompetencivizsgálatokat végzünk köreikben minden páros évben (a kérdések itt is a 30 kompetencia „szükségességére” és a végzettjeink „megfelelésére” vonatkoznak – a fentiekhez hasonló módon). Minden páratlan évben elküldjük nekik vizsgálati eredményeinket, megkérdezzük róla a véleményüket, illetve arra kérjük őket, hogy nevezzék meg azokat az együttműködési lehetőségeket, amelyek keretében elképzelhető a ZSKF és a munkáltatójuk kapcsolatának fejlesztése. A vizsgálatot minden évben ugyanabban az időszakban (őszi szemeszter) végezzük, módszertana megegyezik az aktív és végzett hallgatói kutatásokéval (online-telefonos kérdés). Azokat a munkáltatókat keressük meg kérdőíveinkkel, akik alkalmaznak legalább egy volt hallgatót – végzettségének megfelelő munkakörben.²¹

A kérdezősorozat részeként évente a Szigeten is kérdezzük, ezzel a leendő vagy lehetséges hallgatók véleményére vagyunk kíváncsiak.²² Kutatássorozatunk talán legfontosabb eleme az oktatók vizsgálata. Célja összetett: a fentiekben felsorolt (a munkáltatói, végzett és jelenlegi

¹⁷ Olyan telefonos kérdezést valósítunk meg, ahol a kérdezők a kérdőívet számítógépen kezelik; angolul: „Computer Assisted Telephone Interview”.

¹⁸ A 2010. évi adatfelvételeink eredményeiről lásd Kabai et al., 2010. A 2011. évi vizsgálataink eredményeit a következő kötet tartalmazza: Havasi–Kabai, 2011.

¹⁹ Az eredményekről lásd az előző lábjegyzetben felsorolt publikációkat.

²⁰ A legutóbbi survey vizsgálatunk eredményeiről lásd két hallgatónk közös publikációját: Goór–Kenéz, 2011.

²¹ Lásd ezek eredményeiről: Havasi, 2011, 123–133.

²² A ZSKF érdekeihez kapcsolódóan marketingkérdések is szerepelnek a kérdőívekben: főiskolánk ismertsége, az információszerzés módja, „médiatérkép” készítése, azon tényezők feltárása, amelyek vonzóbbá

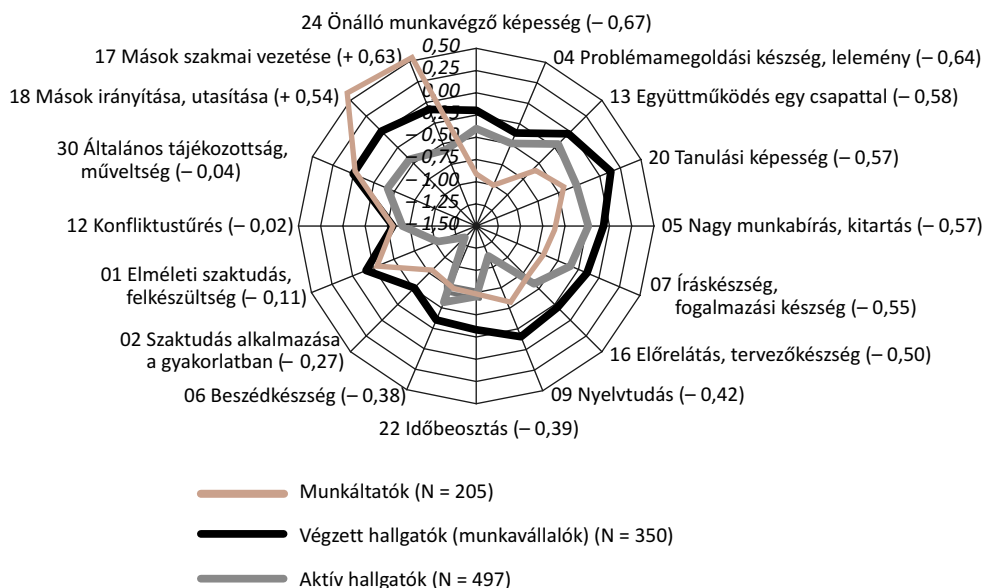
hallgatói és a Sziget) kutatások eredményeinek visszacsatolása az intézmények oktatási rendszerébe az egyes szakok vezető tanárai révén.²³

A kutatásokat minden évben egy közös szakmai fókuszcsoporthal zárjuk, ahol bemutatjuk az addig elért eredményeket, illetve megbeszéljük a következő év terveit az intézményi kutatókkal, az aktív, a végzett hallgatóink, a tanárok és a munkáltatók képviselőivel. Ezek összefoglaló eredményeit a szenátusi beszámolón mutatjuk be a főiskola vezetésének, a karriercentrum, az alumni, az informatika vezetőinek. Ezzel válik a kör teljessé, hiszen ebben az esetben valamennyi érintett véleménye az asztalra került, így azok a stratégiai döntések megalapozására alkalmas háttéranyagot biztosítanak.

Modellünk az aktív hallgatóinkra koncentrál elsősorban, ezen a ponton látjuk annak legnagyobb esélyét, hogy hatékonyan beavatkozzunk az oktatásunkba: a tanárok közvetítésével az órákon jelennek meg eredményeink, amelyek a „tanár-diák párbeszéd” révén alkotó részéivé válnak az oktatás mindennapi gyakorlatának (megjegyezzük: az oktatók számára is élvezetesebbek lehetnek az ily módon felépített órák).

Hogy világosabbá tegyük, miben gondolkodunk, bemutatjuk a – korábbiakban már sokat emlegetett – „pókhálóábrákat”.

1. ábra. A „pókhálóábra”: Mennyire rendelkeztek az egyes kompetenciákkal végzésükkor a volt hallgatóink (aktívaknál: „jelenleg”), illetve mennyire szükségesek a (aktívaknál: „leendő”) munkájukhoz? A kettő különbségének átlagértékei az ötfokozatú skálán; a munkáltatók, a végzett hallgatók és az aktív hallgatók adatai szerint



Forrás: „Diplomás Pályakövetés ZSKF TTK 2010–2011.” Végzett és aktív hallgatók, valamint a munkáltatók

tehetik két célcsoport – a középiskolát végzett, illetve felsőfokú végzettséggel rendelkező, továbbtanulni szándékozók – körében intézményünket. További fontos cél a kutatói, hallgatói és oktatói stáb rekrutációja, a csapatépítés.

²³ Lásd ennek eredményeiről Kabainé Tóth, 2011.

Kétségtelen, hogy az ábra „olvasása”, az adatok értelmezése első ránézésre nem tűnik egyszerűnek. Ezért készítettük el a fentebb említett „bemutató klipünket”, illetve más segédanyagokat. Nézzük pl. a fenti ábránkat, amely a munkáltatói, az aktív és a végzett hallgatói véleményeltéréseket hivatott bemutatni az egyes kompetenciákkal kapcsolatban. Összesen 30 kompetencia esetében kérdezzük meg a három szereplőt arról, hogyan ítélik meg ezek szükséges voltát és azt is, megítélésük szerint mennyire teljesülnek (lásd a táblázatot is a mellékletben).

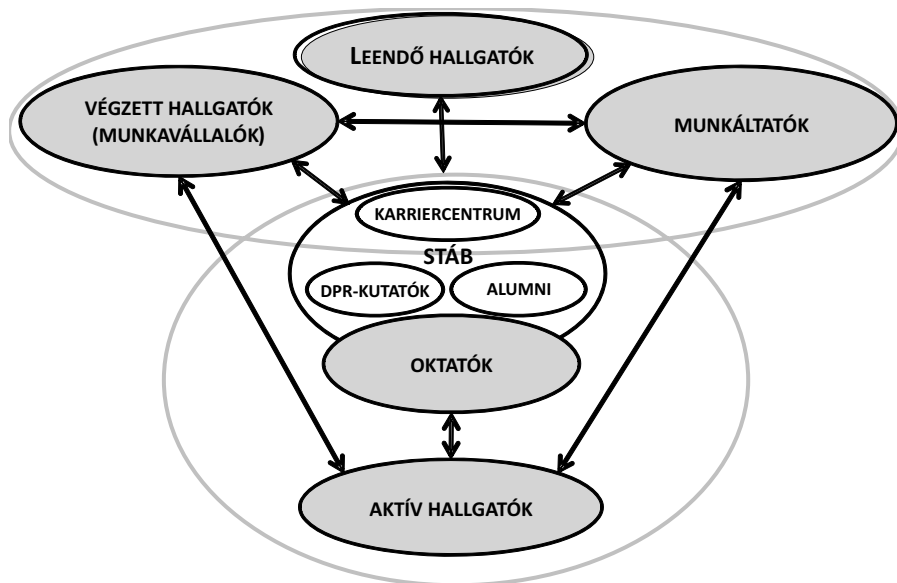
A munkáltatók (összesen 205 cég) azon képviselői, akik szorosabb kapcsolatban vannak a munkavállalókkal (az ún. közvetlen termelésirányítók), osztályozták a munkavállalóikat a megadott szempontok szerint. Vegyük konkrétan az „önálló munkavégző képességet” (a 24. tételt a kompetencialistánkon). Véleményük szerint ez a készség az ötfokú skálán 4,37 pont mértékben szükséges a sikeres munkavégzéshez. Ezzel szemben a végzett hallgatóink átlagosan 3,50 mértékben rendelkeztek velük véleményük szerint, amikor munkába léptek náluk. A „hiány” tehát $-0,87$ -nak adódik. A munkavállalók (végzett hallgatóink) ennek a kompetenciának a fontosságát 4,52 pontra értékelik átlagosan. Szerintük a munkába lépésükkor 4,34 pontnyi mértékben rendelkeztek vele, tehát az általuk érzékelt „hiány” mindössze $-0,17$ pont az ötfokú skálán. Aktív hallgatóink megítélése szerint az önállóság fontossága a munkavégzés során 4,59 pont, eddigi tanulmányaik során ők ezt a képességet 4,19 pont mértékben sajátították el, vagyis $-0,40$ pontnyi „hiányt kell ledolgozniuk” a továbbiakban. Mint az ábráról is leolvasható, a munkáltatók és a munkavállalók véleménye e tekintetben a „hiányról” mintegy 0,67 pontnyira tér el egymástól. Az aktív hallgatók is úgy gondolják, hogy már most nagyobb részét elsajátították ennek a készségnek.

Hasonló módon részletes elemzéseknek vethetjük alá az ábra egyéb adatait. A legfontosabb „következménye” egy ilyen ábra bemutatásának egy órán az lehet, hogy a tanár felhívja a hallgatói figyelmét: ebben a tekintetben a végzettek és a munkáltatóik adatai egyértelműen utalnak e kompetencia hiányos elsajátítására – és ezt a hallgatók is „hibásan észlelik”. Tehát sokkal többet kell ezzel foglalkozni a következőkben. Megbeszéljük, milyen feladatokat hogyan kell a továbbiakban megoldaniuk, hogy ez a kompetenciájuk fejlődjön. Arra is felhívhatja a figyelmüket, hogy a munka világába való belépésükkor érdemes azokra az „extra” erőfeszítésekre hivatkozniuk, amelyeket ezen készségeik fejlesztése érdekében – célirányosan és tudatosan, tanáraik ösztönzésére – kifejtettek tanulmányaik során. Mondanunk sem kell, hogy egy felvételi beszélgetés során ez milyen „jól jöhet” egy állásra pályázó végzett hallgatónak...

Nem minden tanulság nélkül való a végzett hallgatóink számára az eredmények bemutatása: ráébredhetnek annak okaira, hogy miért elégedetlenek velük a főnökeik. Mi az, amin változtatniuk kellene a munkájuk során, hogy sikeresebben beilleszkedjenek, karriert építsenek munkahelyükön. De a munkáltatók számára is fontosak lehetnek – adatainkkal szembesülve – azok a felismerések, hogy a munkavállalóikkal szemben kialakult „kölsönös elégedetlenségek” mögött az húzódnak meg, hogy beosztottaik nem is sejtik, hogy ők miért elégedetlenek velük.

Beindulhatnak – reményeink szerint – azok a „párbeszédetek” vizsgálati eredményeink megismerése révén a hallgatók és oktatóik, a munkavállalók és alkalmazók között, amelyek „más mederbe terelik” a felsőoktatást. Egy ábrán kívánjuk bemutatni, hogy mit is remélünk modellünk alkalmazásától.

2. ábra. A „párbeszédmodell” logikai sémája (a „szereplők” és a kapcsolatrendszer)



Forrás: ZSKF TKK

A modellünk tehát ötszereplős. Az oktatók és a hallgatók közötti – újszerű – kapcsolattól várjuk a legtöbb hozadékot a fentebb vázolt összefüggések kapcsán (de ez esetben a karriercentrum szolgáltatásai – pl. a célirányos „munkaerőpiacra felkészítő kompetenciafejlesztő” tréningek – is hasznos segítséget nyújthatnak számukra). Bízunk abban, hogy végzett hallgatóink is tudatosabb munkavállalókká válnak (erre kiválóan alkalmasak az alumni mozgalom keretei: a velük kiépítendő kétoldalú interaktív kapcsolatok révén eljutnak eredményeink hozzájuk is). Leendő hallgatóink számára pedig minden bizonnyal sokkal hatékonyabbá válhat a marketingtevékenységünk, ha tudjuk, hogy kiknek hol és mit érdemes „üzenni”.

A munka és az oktatás világa közötti kapcsolatokat erősíthetik azok az erőfeszítéseink, amelyek során feltérképezzük a diplomásainkat alkalmazó cégek „hajlandóságát” a velünk való együttműködésre: fogadják-e hallgatóinkat szakdolgozókként, kínálnak-e számukra szakmai gyakorlati helyeket, bekapcsolódnak-e oktatásunkba (esetleg óraadóként), vagy mi részt vehetünk-e a cégükönél folyó oktatásban, kutatásban – és a lehetséges együttműködések formája szinte kimeríthetetlen. Ha megvalósulnak ezek az oktatói-munkáltatói együttműködések, párbeszéd, nagyobb eséllyel beszélhetjük meg velük azokat az alapvető kérdéseket, amelyek egy diplomás szakmai szocializációja szempontjából talán a legfontosabbak: kinek mi a dolga ebben a folyamatban, hogyan működhetünk együtt annak érdekében, hogy a képzésünk a lehető leghatékonyabban szolgálja a sikeres értelmiségképzést, a kölcsönös megelégedés érdekében.

Úgy gondoljuk, modellünknek talán ez a legfontosabb hozadéka: a párbeszéd fentebb vázolt rendszere révén egyfajta paradigmaváltás kiindulópontját alkothatjuk meg, amelyben a munkaerőpiachoz alkalmazkodó, azzal párbeszédet folytató, nyitott oktatás rendszerét alakíthatjuk ki.

MELLÉKLET

Kompetenciakérdések a ZSKF TTK kérdőíveiben

Kérjük, osztályozza az alábbi készségeket, kompetenciákat aszerint, hogy:

- (A) Mennyire van rájuk szükség a (leendő) szakmája gyakorlásában? Az 5-ös azt jelenti, hogy nagyon nagy mértékben szükséges ebben a szakmában; az 1-es azt, hogy egyáltalán nem szükséges. A közbülső értékekkel árnyalhatja véleményét (0 – NT/NV).
- (B) Mennyire rendelkezik velük Ön jelenleg (rendelkezett velük végzésekor)? Az 5-ös azt jelenti, hogy nagyon nagy mértékben rendelkezik (rendelkezett) vele, az 1-es azt, hogy egyáltalán nem rendelkezik. A közbülső értékekkel árnyalhatja véleményét (0 – NT/NV).

Kompetenciák	(A) Mennyire szükséges (leendő) szakmájához	(B) Mennyire rendelkezik vele jelenleg (rendelkezett végzésekor)
01 Elméleti szaktudás, felkészültség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
02 Szaktudás alkalmazása a gyakorlatban	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
03 Innovatív készség, újtó szellem	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
04 Problémamegoldási készség, leleményesség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
05 Nagy munkabírási, kitartás	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
06 Beszédkészség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
07 Íráskészség, fogalmazási készség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
08 Kéz ügyesség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
09 Nyelvtudás	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
10 Számítógép-ismeret, informatikai tudás	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
11 Emberi konfliktusok kezelése	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
12 Konfliktustűrés	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
13 Együttműködés egy csapattal	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
14 Megfelelő csapatszellem kialakítása	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
15 Munkaszervezés	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
16 Előrelátás, tervezőkészség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
17 Mások szakmai vezetése	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
18 Mások irányítása, utasítása	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
19 Gyakorlati szakismeret	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
20 Tanulási képesség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
21 Precízitás, részletekre figyelés	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
22 Időbeosztás	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
23 Kritikai gondolkodás	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0

Kompetenciák	(A)	(B)
	Mennyire szükséges (leendő) szakmájához	Mennyire rendelkezik vele jelenleg (rendelkezett végzésekor)
24 Önálló munkavégző képesség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
25 Alkalmazkodóképesség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
26 Koncentrációkészség, a figyelem összpontosítása	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
27 Rendszerező gondolkodás, átlátóképesség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
28 Tolerancia, más nézetek tisztelete	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
29 Fegyelem, szabályok követése	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0
30 Általános tájékozottság, műveltség	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0	1 - 2 - 3 - 4 - 5 0

Forrás: ZSKF TKK

Hivatkozások

- Allen, J., Van der Velden, R. (eds.) (2007): *The flexible professional in the knowledge society: General results of the REFLEX project*. The Open University, Research Centre for Education and the Labour Market (CHERI). Maastricht University.
http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex_book_eu.pdf
- Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Brennan, J., Teichler, U. (1999): *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Questionnaire. The Open University, Quality Support Centre, University of Kassel, London.
- Fábrí I. (2009): A magyarországi központi diplomás pályakövetés empirikus kutatási programja. *Felsőoktatási MŰHELY*, III. sz. 13–26.
- Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L., Veroszta Zs. (szerk.) (2010): *Frissdiplomások 2010*. Diplomás pályakövetés IV. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Igazgatóság, Budapest.
- García-Aracil, A., Van der Velden, R. (2010): Fiatal európai diplomások kompetenciái: a munkaerő-piaci illeszkedés hiánya és ennek megoldása. In: Kiss P. (szerk.): *Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Diplomás pályakövetés 3*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Felsőoktatási Igazgatóság, Budapest, 49–72.
- Goór J., Kenéz A. (2011): *Végzett hallgatók kérdőíves vizsgálata 2011*. ZSKF TKK Füzetek 12. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Gracjzár I. (2010): A kompetenciákról más megközelítésben. In: Kabai I. (szerk.): *A gazdasági szereplők elvárásai a szakmai képzés átalakítására*. Szakképzésvizsgálatok 2008–2010. Zárótanulmány. ZSKF, Budapest, 112–139.
http://www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/540361d530ba45ad.pdf

- Havasi É., Kabai I. (2011): *A Diplomás Pályakövető Rendszer eredményeiből 2010–2011.* ZSKF TKK Füzetek 14. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Havasi É. (szerk.) (2011): *Kompetencián innen és túl.* Összefoglaló kötet. ZSKF TKK Könyvek 2. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Horváth D. (2008): Hazai gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In: Fábri I., Horváth T., Kiss L., Nyerges A. (szerk.): *Hazai és nemzetközi tendenciák.* Diplomás pályakövetés 1. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Országos Felsőoktatási Igazgatóság, Budapest, 9–52.
- Horváth T. (2008): Bevezető. In: Fábri I., Horváth T., Kiss L., Nyerges A. (szerk.): *Hazai és nemzetközi tendenciák.* Diplomás pályakövetés 1. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Országos Felsőoktatási Igazgatóság, Budapest, 5–8.
- Kabai I., Krisztián V. (2011): *Sziget-kutatás 2011.* ZSKF TKK Füzetek 10. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Kabai I., Burkovics É. (2009): *A műszaki szakmai képzés végzett tanulóinak és munkáltatóinak a vizsgálata.* Alapadatok. ZSKF TKK Füzetek 3. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Kabai I., Kabainé Tóth K. (2010): *A diplomás pályakövető adatfelvételek válaszadói motivációs vizsgálata.* ZSKF TKK Füzetek 4. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Kabai I., Krisztián V., Schottner K. (2010): *Aktív és végzett hallgatók a ZSKF-en.* Diplomás pályakövető kutatások 2010. ZSKF TKK Füzetek 9. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Kabai I., Wölcz J., Winkler M., Béki O., Tóth G. (szerk.) (2007): *Mi lesz velünk a diploma után?* Diákkötet. ZSKF TKK Könyvek 1. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Kabai I. (2009): *A diplomás pályakövető rendszer kutatásainak módszertana.* ZSKF TKK Füzetek 1. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Kabai I. (2010a): A diplomás pályakövetési kutatások módszertana. In: Horváth T. et al. (szerk.): *Diplomás Pályakövetés.* Kézikönyv. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 31–54.
- Kabai I. (2010b): A műszaki szakmai képzés volt tanulóinak vizsgálatáról. In: Kabai I. (szerk.): *A gazdasági szereplők elvárásai a szakmai képzés átalakítására. Szakképzés-vizsgálatok 2008–2010.* Zárótanulmány. ZSKF, Budapest, 6–12.
- Kabai I. (2010c): A volt tanulók és munkáltatóik szociológiai jellemzői. In: Kabai I. (szerk.): *A gazdasági szereplők elvárásai a szakmai képzés átalakítására. Szakképzés-vizsgálatok 2008–2010.* Zárótanulmány. ZSKF, Budapest, 140–205.
- Kabai I. (szerk.) (2010d): *A gazdasági szereplők elvárásai a szakmai képzés átalakítására. Szakképzés-vizsgálatok 2008–2010.* Melléklet. ZSKF, Budapest.
http://www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/540361d53234c7cd.pdf
- Kabainé Tóth K. (2011): *Oktatói mélyinterjúk 2010–2011.* ZSKF TKK Füzetek 13. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Kiss L. (2008): Külföldi gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In: Fábri I., Horváth T., Kiss L., Nyerges A. (szerk.) (2008): *Hazai és nemzetközi tendenciák.* Diplomás pályakövetés 1. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Felsőoktatási Igazgatóság, Budapest, 53–70.
- Kiss P. (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss P. (szerk.): *Kompetenciamérés a felsőoktatásban.* Diplomás pályakövetés 3. Educatio Társadalmi

- Szolgáltató Nonprofit Kft., Felsőoktatási Igazgatóság, Budapest, 15–24. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet3/Pages17_26_kiss.pdf
- Komor L. (2001): *Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény-felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgáltatában*. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Vezetéstudományi Tanszék, Gödöllő. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2002-02-te—Europai.html>
- Krisztián V. (2010): *A Diplomás Pályakövető Kutatások Mintatervező Rendszere*. ZSKF TKK Füzetek 11. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Laki I. (2010): *A szakképző intézmények eredményeinek jellegzetességei*. In: Kabai I. (szerk.): *A gazdasági szereplők elvárásai a szakmai képzés átalakítására. Szakképzés-vizsgálatok 2008–2010. Zárótanulmány*. ZSKF, Budapest, 52–76.
- Makó F. (2009): *A magyar szakképzési rendszer fejlesztése*. ZSKF TKK Füzetek 6. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Oktatás és képzés 2010. munkaprogram végrehajtása*. Az Európai Parlament 2010. május 18-i állásfoglalása a kulcskompetenciákról a változó világban (2011/C 161 E/02). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:161E:0008:0015:HU:PDF>
- Paulik G. (szerk.) (2011): *Diplomás pályakövető rendszer az oktatásban*. Zárókötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/T413_Zarokotet_DPR.pdf
- Schomburg, H., Teichler, U. (2006): *Higher education and graduate employment in Europe. Results of graduate survey from twelve countries*. Dordrecht, Springer. Higher Education Dynamics, vol. 15.
- Schomburg, H. (2010): Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In: Kiss P. (szerk.): *Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Diplomás pályakövetés 3. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Felsőoktatási Igazgatóság, Budapest, 25–48.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, S. W. (1968): Kérdőív-szerkesztés. In: Cseh-Szombathy L., Ferge Zs. (szerk.): *A szociológiai felvétel módszerei*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 152–177. (Eredeti megjelenés éve: 1963.)
- Szabó Sz. (2010a): Kompetenciaértelmezések a szakképzésvizsgálatok tükrében. In: Kabai I. (szerk.): *A gazdasági szereplők elvárásai a szakmai képzés átalakítására. Szakképzés-vizsgálatok 2008–2010. Zárótanulmány*. ZSKF, Budapest, 77–111. http://www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/540361d530ba45ad.pdf
- Szabó Sz. (2010b): *Kompetenciák a gyakorlatban hallgatói és munkáltatói szemmel*. ZSKF TKK Füzetek 8. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Teichler, U., Schomburg, H. (2010): *Carreers of higher education graduates, view and experiences in comparative perspectives*. Kluwer Pub.
- Tóth F., Ádám Zs., Grajeczár I. (2010): *Beválás a munkaerőpiacon. A posztfordi-neofordi hibrid rendszer munkavállalókra gyakorolt hatása*. ZSKF TKK Füzetek 7. L'Harmattan – ZSKF, Budapest.
- Winkler M., Nagy G., Kalmár D. (2007): A kompetenciákról. In: Kabai I., Wölcz J., Winkler M., Béki O., Tóth G. (szerk.): *Mi lesz velünk a diploma után?* Diákkötet. ZSKF TKK Könyvek 1. L'Harmattan – ZSKF, Budapest, 129–154.

Értelmiségi-utánpótlás

Politikai jártasság és végzettség összefüggése a fiatal felnőttek között

Koltói Lilla – Kiss Paszkál

■ A fiatal felnőttkor kiemelt jelentőségű a politikai identitás kialakulásában, ekkor szilárdulnak meg a politikai attitűdök, stabilizálódik a viselkedés, alakul ki a politikai bizalom. Azt, hogy a fiatalok miként vonódnak be a politikába, sok tényező határozza meg. Ezeket a tényezőket jelen elemzésünkben a nemzetközi szakirodalomban is használt politikai jártasság konstruktumával foglaljuk össze. A politikai jártasság mértéke feltételezésünk szerint nemcsak a családi háttértől, hanem elsősorban az oktatástól, különösen a felsőoktatástól függ. Nagy mintás ifjúsági adatbázis másodelemzésével (Ifjúság2008 25–29 évesek korosztálya) azt találtuk, hogy az iskolai végzettség alap- és középfok között, illetve közép- és felsőfok közötti is jelentős hatással van az észlelt közéleti érdeklődésre, jártasságra. A magasabb végzettségűek aktívabbak, politikai kompetenciájuk mértéke magasabb, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűeké. Többváltozós modellünk azt támasztotta alá, hogy a fiatal felnőttek iskolai végzettsége alapvetően meghatározza a politikai jártasságukat akkor is, ha a szocioökonómiai státusz hatását kivonjuk. ■

A demokratikus társadalmak működésének alapja a tájékozott, közéleti kérdésekben többé-kevésbé megalapozott tudással rendelkező választópolgár, aki a politikai választásokon voksával irányt szab a közösség életének. Meghatározott időközönként ő választ ugyanis a versengő politikai erők közül, általános értékpreferenciái, a kormányon vagy ellenzékben mutatott teljesítmény megítélése, a jövőbeli tervekbe, személyekbe, politikai pártokba vetett bizalom alapján. Ezen felül akár közvetlen eszközökkel (lásd népszavazás), akár a közvélemény támogató-kritikus voltán keresztül áttételesen, hatással van folyamatosan is a politikai döntésekre és azok megvalósulására. Elemzésünk kiindulópontja, hogy ezt a tájékozottságot általános indikátorokkal ki tudjuk fejezni, ebben egyéni különbségeket tudunk kimutatni, és mindennek előzményeit és következményeit is vizsgálni tudjuk. A nemzetközi szakirodalomban ezt a tájékozottságot gyakran valamilyen általános kompetenciaként vagy a személy politikai jártasságának kifejeződéseként azonosítják. Bár angolul az „expert” kifejezéssel jelölik az utóbbit a megismerési

folyamatokat előtérbe állító politikai pszichológiai szakirodalomban, ez nem jelenti azt, hogy a speciális (tanácsadói, véleményformáló) szerepben lévő és szakirányú (politológus, közgazdász, jogász, pszichológus) képzettségű politikai szakértőket vizsgálánánk, hanem a hétköznapi emberek közül a politikai kérdésekben való tájékozottság, azokba való bevonódás alapján tesszünk különbséget. Ezért szerencsés a magyarul meghonosodott „politikai jártasság” kifejezés. A szociológiai elemzésekben a figyelő közönség és a tömegközönség határvonalán érhető tetten (Angelusz, 1983) a közvélemény rétegzettségében ez a számunkra különösen is izgalmas különbség, bár nyilván a véleményelittől egészen a politikai underclassig tart.

A felsőoktatás szerepe a politikai jártasság, civil kompetenciák kialakulásában két szempontból is fontos lehet. Egyrészt, több-kevesebb hangsúllyal, de az egyetemek, főiskolák önképzében és a feljük irányuló társadalmi elvárásokban is megfogalmazódik, hogy ezek a társadalmi elit képzésének helyei. Nem kizárólag a szaktudást sajátítják el bennük a hallgatók, hanem a társadalmi kérdésekben általában is tájékozottabbak, másokra véleményükkel nagyobb hatással lévők lesznek. Korábban talán ennek kulcsfogalma, a társadalmi pozíció felől fogalmazta meg ezt a folyamatot, amikor az értelmiséggé válást, az értelmiségi felelősséget elemezte, ma talán inkább a kognitív tartalmakra és képességekre esik nagyobb hangsúly. A szerep itt kétségtelenül együtt jár bizonyos jól kimutatható egyéni különbségekkel. Másrészt, ha tágitjuk a perspektívánkat, érdekes lehet azt is vizsgálni, hogy az emberi életút számos meghatározója mellett vajon mi a képzés, oktatás szerepe a politikai jártasság, civil kompetenciák kialakulásában. A családnak, társadalmi pozíciónak van-e nagyobb hatása a politikai jártasságra vagy éppen az iskolázottsággal mutat szoros összefüggést?

Politikai jártasság, civil kompetencia és komponensei

Fiske és munkatársai (1990) a politikai jártasságot a tények ismerete mellett jól strukturált, szervezett koncepciók, sémák összességeként határozzák meg. Komponensei: politikai tudás, média, politikai érdeklődés, politikai viselkedés, politikai önkoncepció, oktatás. Goren (2000, 1997) a politikai jártasságot egy olyan képességnek tartja, melynek segítségével a politikai információt az egyén feldolgozza, szervezett politikai tudássá alakítja, melyet a hosszú távú memóriában tárol. Nagy politikai jártassággal rendelkezők kiterjedt tényyszerű és asszociatív tudással rendelkeznek, melyet felhasználnak a hosszú távú memóriában tárolt politikai információ és a közvetlen környezettől szerzett információ szervezésében. Szerinte minél többet tud valaki a politikáról, minél jobban képes a politikai információkat integrálni az egyéni politikai vélekedésszisztemjébe, annál magasabb szintű a politikai jártassága. A jártasság-interakció hipotézis szerint a politikai jártasság lehetővé teszi, hogy az egyén jobban hagyatkozhasson alapelvekre a politikai preferenciái meghatározásához. Tehát minél nagyobb az egyén jártassága, annál erősebb a kapcsolat az elvei és a politikai témákban elfoglalt álláspontja között. A politikai, civil kompetenciát Janmaat (2011) olyan készségekként határozza meg, amelyekkel a politikáról és társadalomról szerzett tudásunkat alkalmazzuk a közügyek intézésében. Bobek és munkatársai (2009) hat kérdéssel mérik fel a civil kompetenciákat: az egyén mennyire tudja a médiát segítségül hívni véleménye kifejezéséhez, mennyire tud kapcsolatba

lépni kormánytisztviselővel, képviselővel, olvasói levelet írni a helyi lapba, petíciót aláírni, mások előtt véleményt nyilvánítani.

Politikai tudás

A politikai jártasság egyik legfontosabb komponense a politikai tudás. A szakirodalom konszenzust mutat a politikai tudás alapvető pozitív hatásáról a politikai részvételre (Fiske et al., 1990; Zaller, 1990; Jennings, 1996; Moy et al., 2005; Grönlund–Milner, 2006; Elcheroth et al., 2011). Delli Carpini és Keeter (1996) szerint a jó állampolgár legbiztosabb előrejelzője a tudásszintje. Azonban az már nem ennyire egyöntetű, hogy mit értenek alatta, és főleg hogyan méri a politikai tudást. A politikai tudás mérésére a legtipikusabb eszköz a kormányra és a politikára vonatkozó közvetlen kérdések. Jennings (1996) három típusát különbözteti meg a tényfeltáró kérdéseknek: 1. kormányzás és politika mechanizmusára vonatkozó; 2. aktuális politikai eseményekre és fejleményekre vonatkozó; 3. múltra vonatkozó történelmi kérdések. Delli Carpini és Keeter (1996) kiemeli, hogy mindenkinek szüksége van a „játékszabályok”, a politika jellegének és szereplőinek ismeretére is. Moy és munkatársai (2005) intézményi tudásról (a struktúra és működésének a megértése) és az aktuális események ismeretéről beszélnek. Elcheroth és munkatársai (2011) reflexív megközelítésükben a közös tudás fontosságát hangsúlyozzák a politikai viselkedésben. Grönlund és Milner (2006) kiemeli, az információból akkor lesz tudás, ha az egyén fel tudja dolgozni, ehhez pedig készségekre van szüksége.

Grönlund és Milner (2006) kognitív szempontból közelítik meg a politikai tudás fontosságát: az egyén mérlegeli, hogy az adott politikai aktivitás (vagyis a szavazás) milyen költségekkel és előnyökkel jár. Azonban a tudás affektív oldalról is befolyásolja a politikai részvételt; Settle és munkatársai (2011) fiatal felnőttek körében végzett vizsgálatukban azt találták, hogy a nagyobb tudással rendelkezők nagyobb bizalmat mutattak a politikai intézmények iránt, szignifikánsan optimistábbak voltak.

Médiahasználat

A médiahasználat politikai tudást, aktivitást növelő, illetve csökkentő hatásával több vizsgálat is foglalkozik. Esser és de Vreese (2007) a televíziózás mobilizáló, illetve demobilizáló hatására is hoz példaként kutatási eredményeket. A média hatásának vizsgálatakor figyelembe kell venni a médiapiac, ezen belül a hírszolgáltatás átalakulását: a hírszolgáltatók rákényszerültek arra, hogy egyre szórakoztatóbbá tegyék a híreket, ennek következtében megjelentek a „könynyű” hírek (soft news). Ennek a hatásnak is tulajdonítható, hogy hiába nőtt a médiumok elérhetősége, a politikai tudás nem változott; az amerikai társadalom egy kisebb szegmensében megnövekedett a tudás szintje, viszont egyes részeiben csökkent, átlagban nem mutat változást (Iyengar et al., 2009). A politikai tudáskülönbség növekedése a hírfogyasztási szokások megváltozására is visszavezethető. A tematikus csatornák, az internet megjelenésével az egyén tudatosabb hírfogyasztó lett: szándékosan elkerülheti vagy keresheti a politikai tartalmú információkat, vagyis egyre egyenlőtlenebb lesz a politikai tartalmak eloszlása a társadalomban.

(Moy et al., 2005; Prior, 2005; Morris–Forgette, 2007). Az, hogy az egyén milyen információkat keres a különböző médiumokban, Jerit (2009) szerint függ a családi szocioökonómiai státustól. A magas szocioökonómiai státusú fiatalok nagyobb tudással rendelkeznek, így könnyebben tudják kiegészíteni, és így értelmezni, a sokszor vázlatos híreket. Másrészt az információkat könnyebben tudják tárolni, feldolgozni, könnyebben tudják a fontos tényeket kiszűrni a szövegből, így növelve a tudásbeli különbséget.

A politikai részvétel

A politikai részvétel a demokrácia egyik alapvető tényezője. Számos kutatás vizsgálta az aktív részvétel meghatározóit, bár abban nincs teljes konszenzus, mit kell politikai részvétel alatt érteni. Sok kutató a szavazásokon való részvételt tekinti aktivitásnak, míg az újabb kutatások más tevékenységeket is a részvételhez sorolnak, pl.: helyi közösségi tevékenységek, önkormányzati ülések látogatása, önkéntes, civil aktivitások, politikai események követése, online aktivitás stb. (Moy et al., 2005; Condor–Gibbson, 2007; Bakker–de Vreese, 2011).

A részvétel definiálása mellett probléma még az aktív és passzív részvétel meghatározása. Leggyakrabban a szavazást, párttagságot, önkormányzati, helyi közösségi tevékenységet, önkéntes és civil tevékenységekben való részvételt tekintik aktívnak (Condor–Gibbson, 2007; Settle et al., 2011). Quintelier (2008) a politikai részvétel szempontjából nem az aktív és passzív résztvevők között talált szignifikáns különbséget, hanem a bármilyen szervezeti tagok (akár online közösség) és azok között, akik nem tagjai semmilyen közösségnek. Eredményei alapján azok a fiatalok a legaktívabbak, akik több szervezetnek a tagjai, még ha csak passzívan is.

Az iskolai végzettség, felsőoktatás, családi SES meghatározó szerepe a politikai jártasságban

A szakirodalom széles körben megegyezik abban, hogy az oktatás növeli a politikai részvételt, szavazási hajlandóságot, állampolgári aktivitást, fokozza a politikai tudást és erősíti a demokratikus attitűdöket (Dee, 2004; Hillygus, 2005; Highton, 2009). A legtöbb empirikus kutatásban az oktatás bizonyult a részvétel legerősebb előrejelzőjének; az egyik leggyakrabban idézett mondat Converse 1972-es megállapítása: „az oktatás mindenütt az univerzális megoldás, a kapcsolat mindig ugyanolyan irányú”. Ugyanilyen gyakran emlegetett a Verba és munkatársai 1995-ös kutatásának értelmezéséből származó megállapítás: az iskolai végzettség az egyetlen, legnagyobb hatású bejósolója felnőttkori politikai aktivitásnak.

Bár a kutatók nagy része lineárisnak és additívnak tekintette az oktatás és a politikai részvétel kapcsolatát, a szakirodalomban azonban még mindig nincs konszenzus arról, miért és hogyan hat az oktatás a részvételre, az oksági viszony a két tényező között nem tisztázott. Az oktatás és a politikai részvétel nem feltétlenül lineáris kapcsolatát legjobban a Brody-rejtély néven ismert jelenség adja vissza (Hillygus, 2005; Burden, 2009; Berinsky–Lenz, 2010).

A hatvanas évektől kezdve jelenösen nőtt az iskolázottság mértéke társadalmi szinten az USA-ban. Amennyiben azt feltételezzük, hogy az iskolázottság mértékétől függ a választásokon való részvétel, akkor a mai választásokon sokkal nagyobb részvételi aránynak kellene lenni az előző generációkhoz képest, viszont a részvételi arány viszonylag állandó, az iskolázottság mértékével nem nőtt a részvétel.

Az oktatás hatása több területen vizsgálható a politikai jártasság szempontjából. Dee (2004) két fő csatornát azonosított be, melyeken keresztül fokozza az oktatás a politikai részvételt. Egyrészt az oktatás csökkenti a részvétel költségeit, főként mert a megnövekedett kognitív képességek könnyebbé teszik a komplexebb politikai információk feldolgozását, a döntéshozást, a részvétel bürokratikus és technikai akadályainak leküzdését. Másrészt az oktatás a „demokratikus felvilágosodással” növelheti a részvétel észlelt hasznát, kialakíthatja az aktivitás preferenciáját. Hillygus (2005) három hipotézist fogalmazott meg az oktatás és a politikai részvétel kapcsolatának vizsgálatára. 1. Az állampolgári oktatás hipotézise azon alapul, hogy az oktatás biztosítja a részvételhez szükséges készségeket és tudást, így csökkenti a részvétel anyagi és kognitív költségeit. 2. A társas hálózat hipotézise arra helyezi a hangsúlyt, hogy az oktatás az egyén társas hálózati pozícióját javíthatja, vagyis az oktatás társas kiválasztó mechanizmusként működik: a magasabb iskolai végzettségűek nagyobb valószínűséggel kerülnek a politikailag fontos hálózatok központjához közel, míg a kevésbé iskolázottak nagyobb valószínűséggel maradnak a periférián. 3. A politikai meritokrácia hipotézise nem kérdőjelezi meg a pozitív korrelációt az oktatás és a politikai részvétel között, hanem csak az oksági viszonyt vitatja, áloksági kapcsolatnak tartja. A hipotézis szerint az intelligencia áll mindkét tényező háttérében, vagyis az intelligensebb egyének nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább, és nagyobb valószínűséggel mutatnak politikai aktivitást. Burden (2009) három főbb területet határozott meg, melyeken keresztül az oktatás kifejti hatását: 1. az oktatás fejleszti a politikai készségeket, növeli a tudást és a kritikai gondolkodást; 2. könnyebb a regisztráció feltételeit teljesíteni (ez csak az USA-ra érvényes); 3. az állampolgári kötelességtudat kialakítása. Burden (2009) vizsgálatában az oktatás hatását a részvételre és a politikai tudásra hasonlította össze, mivel mindkét tényező mögött az oktatás áll. Azt találta, hogy míg az iskolai végzettség és a részvétel kapcsolata dinamikus (a felsőoktatás hatása egyre nagyobb), addig az iskolai végzettség és a politikai tudás kapcsolata statikus. Az eredmények értelmezésében azt valószínűsíti, hogy a tudás szerepe és jellege változott az évtizedek során.

Mint a fentiekből látható, sokszínű az oktatás és részvétel kapcsolatának megközelítése. Berinsky és Lenz (2010) két nagy elméleti irányt határoz meg a kutatásokat elemezve: a tradicionális (az oktatás és a részvétel oksági kapcsolata) és a revizionista nézőpontot (az oktatás és a részvétel között áloksági kapcsolat van) Kam és Palmer (2008) nyomán, akik az oktatás mint ok, illetve az oktatás mint helyettesítő címkét adták a két irányzatnak.

A revizionista nézőponthoz sorolt kutatások jellemzője, hogy megkérdőjelezik az oktatás közvetlen hatását a politikai részvételre, vagyis azt tartják, hogy az oktatás igazából egyéb változók hatását fedi el, pl.: intelligencia, kognitív képességek, a család szocioökonómiai státusza áll a kapcsolat háttérében, és ezen tényezők már a felsőoktatásba lépés előtt kifejtik hatásukat (Hillygus, 2005; Tenn, 2007; Kam–Palmer, 2008; Higyton, 2009). Kam és Palmer (2008) illesztett mintás vizsgálatában eltűnt az oktatás hatása, amikor az iskolai végzettség kivételével minden egyéb változó megegyezett. Hasonló eredményre jutott Tenn (2007) is, aki szintén illesztett

mintával dolgozott, végzős főiskolásokat hasonlított össze a már végzetekkel. Mindkét vizsgálat esetében korlátként értelmezhető, hogy az iskolai végzettséget abszolút értelemben veszik, nem relatívként. Highton (2009) tanulmányában három változót sorol fel, melyek egyaránt állhatnak a továbbtanulás és a politikai részvétel háttérében. 1. Családi SES: a magasabb szocioökonómiai státuszú szülők nagyobb valószínűséggel alakítják ki a gyerekekben a továbbtanulás intrinzik motivációját, a magas iskolai végzettség értékét, de valószínűsíti, hogy a magas szocioökonómiai státuszú szülők a politikai tudatosság igényét is kialakítják a gyerekeikben. 2. Kognitív képességek: a kognitív képességek hatnak az iskolai végzettségre és a politikai tudatosságra: jobb kognitív képességűeknek magasabb iskolai végzettségük van, nagyobb a politikai tudásuk és tudatosságuk, aktívabbak. 3. A felsőoktatásba lépés előtti politikai aktivitásnak is lehet motivációs hatása mind a politikai tudatosságra, mind a továbbtanulásra.

A SES szerepére több tanulmányban is hivatkoznak Highton mellett (Wolfinger–Rosenstone, 1980; Milligan et al., 2004; Jerit, 2009; Berinsky–Lenz, 2011). Wolfinger és Rosenstone (1980) a SES-t két részre bontotta: jövedelem és iskolai végzettség, és az iskolai végzettség hatását a politikai részvételre sokkal erősebbnek találta, mint a jövedelemét. Jerit (2009) szerint a magas szocioökonómiai státuszú egyének nagyobb tudástárral rendelkeznek, jobban szervezik az információkat, könnyebben tárolják és alakítják át a politikai információkat.

A kognitív képességek felsőoktatást megelőző hatását is számosan hangsúlyozzák (Hillygus, 2005; Highton, 2009; Schoon, 2010; Berinsky–Lenz, 2011). Schoon és munkatársai (2010) longitudinális vizsgálatukban a gyerekkori kognitív képességek, iskolai végzettség, foglalkozás, politikai bizalom, politikai attitűdök kapcsolatát vizsgálták reprezentatív mintán. Eredményeik szerint a 11 éves kori kognitív képességek szignifikáns kapcsolatot mutattak a liberális társadalmi nézetekkel és a politikai bizalommal 33 éves korban. Ezt a kapcsolatot részben mediálta az iskolai végzettség. A jobb kognitív képességekkel rendelkező magasabb iskolai végzettségűek szignifikánsan nyitottabb, toleránsabb és érdeklődőbb felnőttek lettek.

Azonban vannak olyan kutatások, amelyek arra az eredményre jutottak, hogy az oktatás közvetlen hatással bír a politikai részvételre (Dee, 2004; Milligan et al., 2004; Hillygus, 2005). Dee (2004) az iskolai végzettség és a politikai részvétel, politikai attitűdök közvetlen kapcsolataira keresett bizonyítékot kétféle stratégiával: a főiskolák hatását vizsgálta elérhetőségük szempontjából, illetve a serdülők gyermekmunkáról szóló törvény ismeretének tükrében. Eredményei szerint az oktatásnak mind középiskolás szinten, mind a középiskola utáni szinten erős és független hatása volt a politikai részvételre. Hasonló eredményre jutottak Milligan és munkatársai (2004) vizsgálatukban, melyet az USA-ban és Nagy-Britanniában végeztek. Az oktatás hatását két nagy területen számos változóval vizsgálták: aktivitások és attitűdök. Eredményeik azt mutatják, hogy az oktatás erős és közvetlen hatást gyakorol a politikai részvételre akár az aktivitásokat, akár az attitűdöket nézzük mindkét országban. Az aktivitásokon belül azonban a szavazás tekintetében csak az USA-ban lehetett a hatást kimutatni, és az is eltűnt, ha a regisztráció hatását kontrollálták, de a többi aktivitás tekintetében szignifikáns volt az oktatás hatása mindkét mintában. Hillygus (2005) három hipotézise (lásd fent) közül az elsőt, az oktatás hatására vonatkozót, tudta vizsgálati eredményeivel igazolni, bár megjegyzi, hogy valószínűleg komplexebb kapcsolat lehet az oktatás és a politikai részvétel között, mint amit a hipotézisében feltételezett.

Burden (2009) érdekes választ ad a Brody-rejtélyre: nem az aktív politikai részvétel ellen ható változókat tartja kulcsfontosságúnak, hanem az oktatásra, az oktatás hatásának változására koncentrál. Kb. 50 évnyi felmérés adatait elemezve azt találta, hogy a felsőoktatás hatása a részvételre megnövekedett a nyolcvanas évektől kezdve, míg az oktatás hatása a politikai tudásra viszonylag konstans, vagyis egyre nagyobb a különbség a politikailag aktívak és nem aktívak között az iskolai végzettség, az oktatás szempontjából, míg ez a politikai tudásuk szintjéről nem mondható el. A politikai tudás esetében nem lehet az oktatásnak olyan dinamikus hatását kimutatni, mint a részvétel esetében. A felsőoktatás jelentősége az állampolgári értékek átadása szempontjából megnőtt a nyolcvanas években, és a politikailag aktívak és nem aktívak közötti különbség szignifikánsan megnőtt, és ez a különbség a 2000-es évekre is megmaradt.

Delli Carpini és Keeter (1996) szintén kiemeli a felsőoktatás fontosságát a politikai tudás, politikai részvétel szempontjából. Szerintük minden oktatási formának, de leginkább a felsőoktatásnak erős hatása van a politikai tudásra, részvételre azáltal, hogy készségeket fejleszt; olyan orientációkat alakít ki a fiatalokban, melyek segítségével könnyebben értelmezik a politikai világot.

A felsőoktatás jelentőségét taglalja Williams és Filippakou (2010) az új társadalmi elit kialakításában. A felsőoktatás révén olyan bourdieui értelemben kulturális és szimbolikus tőkére tesz szert az egyén, mellyel versenyképes lesz az elitbe kerüléshez.

Vizsgálati módszereink

A vizsgálatunkhoz az Ifjúságkutatás 2008 kutatás adatait használtuk fel. Az Ifjúságkutatás 2008 a rendszerváltás óta a harmadik, 15–29 éves korosztály körében végzett nagy mintás vizsgálat. A négyévenként elvégzett kutatás célja, hogy részletekben gazdag képet kapjunk a társadalmi, gazdasági változások tükrében a fiatal felnőttek életmódjáról, anyagi és kulturális erőforrásairól, értékrendszeréről.

A kérdőív témakörei:

1. Társadalmi mobilitás: család kulturális tőkéje, szülők iskolai végzettsége, foglalkozása
2. Iskolázottság: iskolai végzettség, jelenlegi iskolai helyzet, továbbtanulási tervek
3. Egzisztenciális helyzet: tartós fogyasztási eszközök, jövedelem, gazdálkodás
4. Családi helyzet: együttélés típusai, párkapcsolatok, elköltöztés
5. Munkaerő-piaci jellemzők: első munkába állás, jelenlegi és korábbi munkahelyek, munkavállalási tervek
6. Társadalmi közérzet, közéleti attitűdök: társadalmi problémák, intézmények megítélése, politikához való viszony és attitűdök, szervezeti aktivitás; a szülői értékrendhez való viszony
7. Helyi közélet és helyi politika: helyi közélet iránti érdeklődés, részvétel a helyi politikában
8. Ifjúsági szolgáltatások: ifjúsági referens, ifjúsági irodák, ifjúsági szervezetek
9. Vallásosság: vallásosság, felekezeti hovatartozás
10. Kulturális fogyasztás: szabadidő, médiafogyasztás, kulturálódási, művelődési szokások

11. Egészség, életmód, szexualitás: egészségi állapot, életmód jellemzői, szexuális szokások, fogamzásgátlás, dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás
12. Sporthoz való viszony: sportolási szokások, sportágak elismertsége, nézettsége
13. Informatikai ismeretek: informatikai ismeretek, számítógép-használati szokások

Az Ifjúság2008 kutatás 8076 fős, a 15–29 éves korosztályt országosan reprezentáló mintán történt. A kutatás mintáját 4 x 2000 fős és 2 x 4000 fős csoportra bontva a négy, illetve a két almintán egymástól részben különböző kérdőívet kérdeztek le. Ezenkívül mind a 8000 fő önkéntes kérdőíven is válaszolt a kérdésekre.

A 2000-2000-es mintákon vizsgált kérdéscsoportok:

- gyermekneveléssel, gyermekvállalással kapcsolatos attitűdök
- állampolgári tudat, a demokratikus intézményrendszerbe vetett bizalom
- a tanulással, illetve a hasznosítható tudással kapcsolatos attitűdök
- infokommunikációs eszközökkel való ellátottság
- médiafogyasztás
- az információs társadalomra vonatkozó kérdések

A 4000-es almintákon vizsgált kérdéscsoportok:

- kulturális fogyasztás
- szabadidős tevékenység

A 8000 főnek átadott önkéntes kérdőíven szereplő kérdéskörök:

- droghasználat
- szexuális szokások
- alkohol és dohányzás
- pártpreferencia
- tiltakozásokon való részvétel

Jelen tanulmányunkban egy másodelemzés eredményeit mutatjuk be, amit a széles körben kezelt kérdések, kérdéscsoportok utólagos csoportosításával végeztünk. Erről alább részletesen beszámolunk.

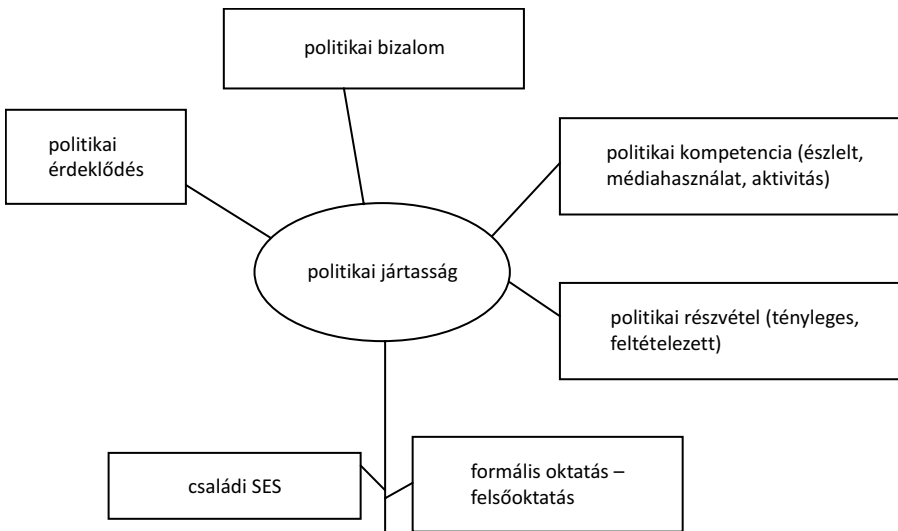
A mi elemzésünk kérdésfeltevései

Vizsgálatunk célja a politikai jártasságot meghatározó komponensek elemzése az iskolai végzettség tükrében a fiatal felnőttek körében (25–29 év közötti korosztály). Feltételezzük, hogy az oktatás, különösen a felsőoktatás a tényszerű tudás mellett olyan készségeket fejleszt, amelyek nagyban hozzájárulnak a politikai jártasság mértékéhez.

Abból indultunk ki, hogy a politikai jártasságot több komponens határozza meg: politikai érdeklődés, politikai kompetencia, politikai részvétel, politikai bizalom. Ezeket a komponenseket az oktatás (iskolai végzettség), a családi SES befolyásolja.

A politikai érdeklődés és az iskolai végzettség mellett több változót alkottunk meg. A politikai részvételt két változóban vontuk össze: egyrészt a tényleges politikai aktivitásokkal kapcsolatos kérdésekből hoztunk létre egy változót, másrészt a politikai aktivitásokra vonatkozó

1. ábra. A vizsgálat fogalmi modellje



szándékokat tükröző kérdésekből alkottuk meg a másikat, mint feltételezett politikai részvétel változóját. Főkomponens-elemzéssel három változót hoztunk létre: a politikai bizalom, családi SES, állampolgári készségek mutatóit. A politikai bizalom változója a teljes variancia 65,47%-át magyarázza: az első komponens mellett, mely a variancia 43,64%-át magyarázza, kaptunk még két komponenst. A második komponens, mely a kormány és az országgyűlés iránti bizalomra vonatkozik, a variancia 11,52%-át magyarázza, míg a harmadik, mely az Alkotmánybíróságba és a köztársasági elnökbe vetett bizalmat jelenti, a variancia 10,31%-át magyarázza. A SES-mutató megalkotásakor az anya és apa legmagasabb iskolai végzettsége mellett a foglalkozásukat is figyelembe vettük, a változó a teljes variancia 69,748%-át magyarázza. A politikai kompetencia változója a teljes variancia 59,919%-át magyarázza. Két komponens különíthető el: az első, amely a politikai aktivitással kapcsolatos készségekre vonatkozik, a variancia 32,03%-át magyarázza. A második komponens a médiahasználattal kapcsolatos készségeket foglalja magában, a variancia 27,88%-át magyarázza. Az észlelt politikai kompetencia mutatója a kérdezőbiztosok értékeléséből a válaszadóról állt össze.

Eredmények

A 25–29 éves válaszadók általunk használt 2897 fős almintájának 13,1%-a (380 fő) alsó fokú iskolai végzettségű, 61,5%-a (1781 fő) középfokú, 24,7%-a (716 fő) felsőfokú iskolai végzettségű.

A fiatalok politikai érdeklődése a kérdőív alapján inkább alacsonynak mondható: ötfokú skálán 2,3 (szórás: 1,09). 12,2%-uk érdeklődik a politika iránt, míg 54,2%-uk nem érdeklődik a politika iránt.

A kérdőív 11-féle politikai aktivitást mért két szempontból: az egyén részt vett-e már, illetve részt venne-e az adott tevékenységben. A minta nagy része nem vett még részt (75,1%), és nem is venne részt (71,6%) semmilyen politikai akcióban, tevékenységben. 12% egyféle, 6,4% kétféle, 3,1% háromféle politikai aktivitásban vett részt. Az ennél többféle politikai tevékenységben való részvételről a minta nagyon kis százaléka számolt be. A szándékokat tekintve polarizáltabb a kép az egyféle (9,5%) és ötféle (2,2%) aktivitás között, utána hasonlóan alacsony arányt mutattak a válaszok.

A politikai bizalom változóit tekintve elmondható, hogy a válaszadók az Alkotmánybíróságban bíznak leginkább: 71%-uk teljesen vagy inkább bizalommal van a testület iránt. Ezután következik a bíróság 63,4%-kal és a köztársasági elnök 62,2%-kal. A válaszok alapján inkább bíznak, mint nem a helyi polgármesterben (61%), honvédségben (59,8%), a rendőrségben (58,6%). A válaszadók a kormánnyal a legbizalmatlanabbak: 74,9%-uk egyáltalán nem vagy inkább nem bíz benne. Ezután következik az országgyűlés: 69,15%-a a válaszadóknak nem bíz benne. Inkább bizalmatlanok a válaszadók a bankokkal (56,4%) és az egyházakkal szemben is (54,5%).

A politikai kompetencia mutatóját olyan változókból alkottuk meg Bobek és munkatársai alapján (2009), melyek a helyi közügyekben való tájékozódáshoz, aktivitáshoz szükséges készségeket jelentik. A válaszadók nagyon kis része vesz részt rendszeresen a helyi közéletben: 95%-uk még soha nem vett részt ifjúsági önkormányzati ülésen, 85,5%-uk soha nem került közvetlen kapcsolatba helyi politikussal, 85,5% nem szólt még hozzá a közügyekhez internetes fórumokon. A tájékozódást tekintve kedvezőbb a kép: 22,3% rendszeresen, 52,5% alkalmanként beszélget helyi ügyekről a családtagjaival; 18,5% rendszeresen, 48,4% alkalmanként beszélget a barátaival a helyi ügyekről; 22,5% rendszeresen, 39,7% alkalmanként olvassa a helyi újságot, honlapot; 20% rendszeresen, 35,8% alkalmanként nézi a helyi tévét, hallgatja a helyi rádiót.

1. táblázat. Politikai érdeklődés az iskolai végzettség szerint

Végzettség	Átlag	Szórás
alapfokú	1,85	1,007
középfokú	2,27	1,053
felsőfokú	2,61	1,130

Az iskolai végzettség szerinti három csoport átlagainak összehasonlítása szignifikáns különbséget mutatott: a felsőfokú iskolai végzettségűek szignifikánsan nagyobb érdeklődést mutattak, míg az alapfokú iskolai végzettségűek szignifikánsan alacsonyabb érdeklődést mutattak a politika iránt.

A politikai aktivitás mértéke szintén szignifikáns különbséget mutat az iskolai végzettség alapján: a felsőfokú iskolai végzettségűek a legaktívabbak, míg a legalacsonyabb iskolai végzettségűek a legkevésbé aktívak.

2. táblázat. Politikai aktivitás mértéke az iskolai végzettség szerint

Végzettség	Átlag	Szórás
alapfokú	0,25	0,73
középfokú	0,49	1,20
felsőfokú	0,73	1,40

3. táblázat. Feltételezett politikai aktivitás az iskolai végzettség szerint

Végzettség	Átlag	Szórás
alapfokú	0,43	1,25
középfokú	0,79	1,70
felsőfokú	1,16	2,10

Nagyobb különbséget mutatnak az iskolai végzettség szerinti csoportok, amikor a politikai aktivitási szándékaikat hasonlítottuk össze. A felsőfokú iskolai végzettségűek szignifikánsan többször vennének részt adott politikai aktivitásokban, míg az alapfokú iskolai végzettségűek legkevésbésszer vennének részt ezekben.

A politikai kompetencia aktivitásfaktora vonatkozásában szignifikáns, de nem túl erős a különbség a csoportok között: a magasabb iskolai végzettség nagyobb politikai aktivitással jár együtt. Markánsabb különbség mutatkozott a politikai aktivitás médiahasználati faktora esetében.

Észlelt politikai kompetencia tekintetében szignifikánsan különbözik a három csoport: a felsőfokú iskolai végzettségűek szignifikánsan nagyobb kompetenciaszintet mutatnak, míg az alapfokú végzettségűek szignifikánsan a legalacsonyabbat.

A politikai bizalom három faktora közül egyik esetében sem volt szignifikáns különbség a három különböző iskolai végzettségű csoport között.

Az iskolai végzettség és a szocioökonómiai státusz együttes hatását feltételező politikai-jártasság-modellünket GLM multivariate eljárással ellenőriztük. Érdekes eredményre jutottunk: a családi SES várt magyarázó ereje csekélynek mutatkozott, nagyon kis mértékben magyarázza a társadalmi-gazdasági (családi) pozíció a politikai jártasság komponenseiben jelentkező egyéni különbségeket. Másrészt, ha kovariáló tényezőként kivontuk a SES hatását, az iskolai végzettség önmagában is magyarázta a komponensek nagy részét. A politikai kompetencia médiahasználati faktora esetében $R^2 = 0,046$ előtte, $R^2 = 0,044$ utána, az észlelt politikai kompetencia esetében $R^2 = 0,21$, szemben az $R^2 = 0,19$ -cel. Erős a modell magyarázó hatása az észlelt politikai kompetencia esetében ($R^2 = 0,21$).¹

¹ Szignifikáns, de gyenge bejósoló ereje van a politikai érdeklődésre ($R^2 = 0,072$), a politikai kompetencia médiahasználati faktorára ($R^2 = 0,044$), a politikai bizalom 3. faktorára ($R^2 = 0,026$), a politikai kompetencia aktivitásfaktorára ($R^2 = 0,022$), a politikai részvételre ($R^2 = 0,016$).

Következtetések

Az eredményeink alátámasztják az oktatás pozitív hatását a politikai jártasság szintjének meghatározásában. A komponensek külön elemzésében szignifikáns különbséget mutattak az iskolai végzettség szerinti csoportok: a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők szignifikánsan érdeklődőbbek, aktívabbak, politikai kompetenciájuk mértéke magasabb, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűekének. A modell elemzése pedig azt támasztotta alá, hogy az iskolai végzettség alapvetően meghatározza a politikai jártasságot: elsősorban az észlelt politikai kompetenciával mutat erős kapcsolatot, de szignifikáns a kapcsolat a többi komponens nagy részével (a politikai érdeklődéssel, politikai kompetenciával, politikai részvétellel, a politikai bizalom harmadik faktorával). A család szocioökonómiai státuszának nem nagy a magyarázó ereje a modellben, melynek okait további kutatásban kell feltárni.

Általános tanulságként megfogalmazható, hogy a politikai jártasság, civil kompetenciák vizsgálatának nemzetközi tapasztalatai hazai mintán is igazolódni látszanak. Másodelemzésünkben is operacionalizálni tudtuk ezeket a fogalmakat a politikai részvétel és a médiahasználat, valamint az észlelt politikai jártasság változóival. Ez utóbbi változó színesíti is a más vizsgálatok által kialakított képet, mert a jártasságnak független személy általi megítélését hozza be. Sajnos a rendelkezésünkre álló adatok alapján egy másik fontos tényezőt, a politikai tudás szintjét, a ténybeli ismereteket nem tudtuk vizsgálni. E tekintetben jelen vizsgálat eredményei mindenképpen kiegészítendők. A felhasználható kérdések korlátozott voltáért nagymértékben kárpótolt viszont a válaszadók széles köre. Az Ifjúság2008 adatbázisán lehetővé vált, hogy egyetlen fiatal felnőtt kohorszt (a 2008-ban 25–29 évesekét) országos reprezentatív mintán vizsgáljunk. Ezen a nagy mintán valóban vizsgálhatóvá vált az iskolai tanulmányok önmagában vett hatása is. Az eredmények e tekintetben biztatóak, hiszen jelentős hatása van a szocioökonómiai meghatározottságtól függetlenül is a tanulmányoknak egy olyan általános képességtérületen, amelyen a politikai jártasságé, civil kompetenciáké. Bár a közoktatásban meghatározottak az elsajátítandó állampolgári ismeretkörök, kompetenciák, ezeken is túlmegy a felsőoktatásban mérhető hatás, ahol hasonló általános képzés nincsen. A felsőfokú tanulmányok nem specifikus hatását az „értelmiséggé válásban” mindazonáltal tovább szükséges vizsgálni, hogy a komponenseit és hatásmechanizmusait teljesebben feltárhassuk.

Hivatkozások

- Angelusz R. (1983): *Kommunikáló társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bakker, T. P., de Vreese, C. H. (2011): Good News for the Future? Young People, Internet Use, and Political Participation. *Communication Research*, Vol. 38. No. 4. 451–470.
- Berinsky, A. J., Lenz, G. S. (2011): Education and Political Participation: Exploring the Causal Link. *Political Behavior*, 33. 357–373.
- Bobek, D. et al. (2009): Cognitive, emotional, and behavioral components of civic action: Towards an integrated measure of civic engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 30. Issue 5. 615–627.

- Burden, B. C. (2009): The dynamic effects of education on voter turnout. *Electoral Studies*, 28. 540–549.
- Condor, S., Gibbson, S. (2007): 'Everybody's Entitled to Their Own Opinion': Ideological Dilemmas of Liberal Individualism and Active Citizenship. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17. 115–140.
- Dee, T. S. (2004): Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88. 1697–1720.
- Delli Carpini, M. X., Keeter, S. (1996): *What Americans Know About Politics and Why It Matters?* Yale University Press.
- Elcheroth, G., Doise, W. (2011): On the Knowledge of Politics and the Politics of Knowledge: How a Social Representations Approach Helps Us rethink the Subject of Political Psychology. *Political Psychology*, Vol. 32. No. 5. 729–758.
- Esser, F., de Vreese, C. H. (2007): Comparing Young Voters' Political Engagement in the United States and Europe. *American Behavioral Scientist*, Vol. 50. No. 9. 1195–1213.
- Fiske, S., Lau, R.R., Smith, R. A. (1990): On the Varieties and Utilities of Political Expertise. *Social Cognition*, Vol. 8. No. 1. 31–48.
- Galston, W. A. (2001): Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4. 217–34.
- Goren, P. (2000): Political Expertise and Principled Political Thought. *Political Research Quarterly*, Vol. 53. No. 1. 117–136.
- Goren, P. (1997): Political Expertise and Issue Voting in Presidential Elections. *Political Research Quarterly*, Vol. 50. No. 2. 387–412.
- Grönlund, K., Milner, H. (2006): The Determinants of Political Knowledge in Comparative Perspective. *Scandinavian Political Studies*, Vol. 29. No. 4. 386–407.
- Highton, B. (2009): Revisiting the Relationship between Educational Attainment and Political Sophistication. *The Journal of Politics*, Vol. 71. No. 4. 1564–1576.
- Hillygus, D. S. (2005): The Missing Link: Exploring the Relationship Between Higher Education and Political Engagement. *Political Behavior*, Vol. 27. No. 1. 25–47.
- Iyengar, S. et al. (2009): „Dark Areas of Ignorance” Revisited. Comparing International Affairs Knowledge in Switzerland and the United States. *Communication Research*, Vol. 36. No. 3. 341–358.
- Janmaat, J. G. (2011): Ability grouping, segregation and civic competences among adolescents. *International Sociology*, Vol. 26. No. 4. 455–482.
- Jennings, M. K. (1996): Political knowledge over time and across generations. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 60. 228–252.
- Jerit, J. (2009): Understanding the Knowledge Gap: the Role of Experts and Journalists. *The Journal of Politics*, Vol. 71. No. 2. 442–456.
- Kam, C. D., Palmer, C. L. (2008): Reconsidering the Effects of Education on Political Participation. *Journal of Politics*, 70(3). 612–31.
- Milligan, K. et al. (2004): Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, 88. 1667–1695.
- Morris, J. S., Forgette, R. (2007): News Gazers, Television News, Political Knowledge, and Engagement. *Press/Politics*, 12(1). 91–107.

- Moy, P. et al. (2005): Knowledge or Trust? Investigating Linkages Between Media Reliance and Participation. *Communication Research*, Vol. 32. No. 1. 59–86.
- Prior, M. (2005): News vs. Entertainment: How Increasing Media Choice Widens Gaps in Political Knowledge and Turnout. *American Journal of Political Science*, Vol. 49. No. 3. 577–592.
- Quintelier, E. (2008): Who is Politically Active: The Athlete, the Scout Member of the Environmental Activist? *Acta Sociologica*, Vol. 51(4). 355–370.
- Schoon, I. et al. (2010): Social status, cognitive ability, and educational attainment as predictors of liberal social attitudes and political trust. *Intelligence*, 38. 144–150.
- Settle, J. E., Bond, R., Levitt, J. (2011): The Social Origins of Adult Political Behavior. *American Politics Research*, 39(2). 239–263.
- Tenn, S. (2007): The Effect of Education on Voter Turnout. *Political Analysis*, 15(4). 446–64.
- Williams, G., Filippakou, O. (2010): Higher Education and UK elite formation in the twentieth century. *High Educ.*, 59. 1–20.
- Zaller, J. (1990): Political awareness, elite opinion leadership, and the mass survey response. *Social Cognition*, Vol. 8. No. 1. 125–153.

„A jók mennek el?”

Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében

Ceglédi Tímea – Nyüsti Szilvia

■ Hajdú-Bihar megye nagy múltú felsőoktatási intézményei mindig is nagy szívóerővel hatottak a környék továbbtanulni vágyóira. A korábbi intézményi kutatások (Regionális Egyetem, TERD) tartalmaz leírásokat a megye hallgatóiról, de azokról eddig keveset tudtunk meg, akik más megyékbe vagy a fővárosba vándorolva folytatták iskolai pályafutásukat. Tanulmányunk célja éppen ezért kiegészíteni a korábbi intézményi megközelítést egy földrajzi szemlélettel. Ezért – megfordítva a korábbi intézményi megközelítésből kiinduló kérdést – azt vizsgáljuk, hogy Hajdú-Bihar megye frissen érettségizett fiataljai közül kik maradnak helyben, és kik kívánják más megyékben vagy a fővárosban folytatni felsőfokú tanulmányait. A korábbi források alapján a felvételi döntések két legfontosabb mögöttesének a társadalmi háttér és az eredményesség mutatkozott. A felvételiző által kiválasztott intézmény földrajzi elhelyezkedését is e két mutatóval összefüggésben vizsgáljuk, illetve kiegészítjük azt az intézményi kínálat hatásának elemzésével is. Eredményeinket országos kontextusban is elhelyezzük, így összehasonlítjuk a Hajdú-Bihar megyeiek elvándorlási mintázatát az országos tendenciákkal. Ezek fényében vonunk le következtetéseket tanulmányunk két fő kérdésére vonatkozóan: 1. Mekkora a szelektív elvándorlási szándék Hajdú-Bihar megye hallgatójelöltjei körében az első helyes jelentkezések során? 2. Milyen háttértényezők húzódnak meg e mögött? ■

Fogalommeghatározás

A felvételi során megmutatkozó szelektív elvándorlás alatt azt a jelenséget értjük, amikor valamilyen ismérv szerint különböznek a más megyék felsőoktatási intézményeit választók (az elvándorlók) azoktól, akik helyben kívánnak továbbtanulni. Elemzésünkben a társadalmi háttér és az eredményesség az a két ismérv, amelyekről úgy véljük, hogy a hallgatójelöltek döntéseit befolyásolhatják, mégpedig kétféle módon: 1. egyrészt úgy, hogy a kedvezőbb társadalmi háttérű és jobb eredményességű felvételizők elvándorolnak más megyék valamilyen szempont

szerint rangosabb (vagy annak vélt) felsőoktatási intézményeibe; 2. másrészt pedig úgy, hogy a kedvezőtlenebb társadalmi háttérű és rosszabb eredményességű jelentkezők más megyék kevésbé rangos (vagy annak vélt) intézményeit választják. A szelektív elvándorlást tehát kétpólusú jelenséggént értelmezzük.

A tanulmány csak az elvándorlási szándékokat vizsgálja, illetve azt is csak az első helyes jelentkezések szintjén. Ugyanis az általunk elemzett adatbázisban csak az első helyes jelentkezések szerepeltek, így nem volt alkalmunk ezt a döntést annak a felvételi stratégiának a szerves részeként vizsgálni, melyben a további megjelölt felvételi helyek mellett ez csak egyetlen elemként (igaz, a leghangsúlyosabbként) szerepel (lásd pl. Szemerszki, 2012). A tényleges elvándorlás (vagyis az, hogy végül hova sikerült felvételt nyerniük a jelentkezőknek) egy újabb elemzés tárgyát képezi majd.

A vizsgálat relevanciáját alátámasztó eddigi eredmények

A szelektív elvándorlásra utaló jelek: Lefölözött hallgatói sokaság?

A Hajdú-Bihar megyét is magába foglaló Partium történelmi régióban (Süli–Zakar, 2006)¹ egy évtizede folytat nagy mintás hallgatói kérdőíves felméréseket a Debreceni Egyetem CHERD-Hungary Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja. Ezen vizsgálatok során többször elemezték már a hallgatók társadalmi háttere és eredményessége közötti összefüggéseket, melyekről kiderült, hogy egyfajta regionális sajátossággal bírnak. Olykor olyan eredmények születtek ugyanis, melyek eltértek az országos hallgatói kutatásokban megszokottól: a szülői háttér alapján sorba rendezett csoportok eredményessége nem mindig a várt, lépcsőzetes összefüggést hozta. A középfokú végzettségű (legfeljebb érettségizett) vagy az alapfokú végzettségű (legfeljebb szakmunkás) családból érkezők olykor jobb eredményeket értek el, mint a diplomás felmenőkkel rendelkezők. A tendenciák láttán az a gyanú fogalmazódott meg az elemzést végző kutatókban, hogy a diplomás családból érkezők egyenletlen teljesítménye annak a jele, hogy egy lefölözött hallgatói sokaság marad a régióban. A következőkben azokat az eredményeket mutatjuk be, amelyek megalapozták ezt a gyanút.

Az első ilyen adat a 2003-as Regionális Egyetem vizsgálat során mutatkozott meg Pusztai Gabriella elemzésében. Ekkor a Debreceni Egyetem Természettudományi Karán a szülők tekintetében nem a felsőfokú, hanem a középfokú iskolai végzettség jelentett előnyt az eredményes hallgatói csoportba kerüléskor (igaz, más karok esetében már a megszokott kapcsolat volt megfigyelhető) (Pusztai, 2010a).² Egy öt évvel későbbi kérdőíves vizsgálat során a szerző

¹ Az általuk Partiumnak nevezett határ menti régióba Magyarországon Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye, Romániában Szatmár, Bihar, Szilágy és Máramaros megye, valamint Ukrajnában Kárpátalja kompakt magyarsággal rendelkező járásai tartoznak.

² Az eredményesség alkotóelemei ebben a modellben a munkába állásra való felkészültség és a tanulmányok iránti elkötelezettség (extrakurrikuláris tevékenységek, olvasásra és önképzésre fordított idő, nyelvvizsgával való rendelkezés, továbbtanulás tervezése) voltak.

(2010b) a család továbbtanulási tervekre vonatkozó hatását vizsgálta, ezúttal a bolognai alapszak végzős hallgatói körében lekérdezett 2008-as TERD-kutatás adatai alapján. A tanulmány az eredményesség egyik dimenziójának tekintette a felsőoktatási továbbhaladás melletti pozitív döntést. Meglepő módon nem a legmagasabban iskolázott (vagyis diplomás) felmenőkkel rendelkezők tervezték leginkább a továbbtanulást az alapképzés után, hanem a középfokú végzettséggel rendelkezők, ami az országos tendenciákat ismerve váratlan eredménynek számít. A TERD-kutatás 2010-es második hulláma során megkérdezett magiszteri hallgatók körében pedig – amikor a szigorú felvételi eljárás árán megszerezhető szakkollégiumi tagságot tekintetük eredményességnek – azt találtuk, hogy a szakkollégisták körében magasabb az elsőgenerációs értelmiségiek aránya, mint a teljes mintában.

Tehát mesterszakon inkább a közép- vagy alapszak végzettségű szülők gyermekei vannak jelen a leginkább kiválósági alapon válogató szakkollégiumokban (Ceglédi, 2010). Ez azért is elgondolkodtató, mert a 2008-as TERD-vizsgálat tanulságai szerint az alapszakosok körében még fordított volt a helyzet, ott éppen az alacsony státuszúak kiszorulására találtunk látványos nyomot. Még akkor is, ha a különbségek (a szakkollégisták alacsony elemszáma miatt) nem voltak szignifikánsak, felvetődik a kérdés, hogy miért főlözödnék le a magiszteri képzésre a diplomás szülőkkel rendelkező szakkollégisták. Lehetséges magyarázat lehet, hogy a magasabbban kvalifikált családokból érkező hallgatók a BA/BSc szintű képzés után elhagyják a régiót, és ez hatványozottan érezteti hatását a korábban nagyobb elit meritéssel rendelkező szakkollégiumokban (Ceglédi, 2010).

A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának utánkövetéses vizsgálata során egy érettségivel sem rendelkező szülői háttérből érkező, de feltűnően jól teljesítő hallgatói sokaságra bukkantunk, akikhez képest a diplomás családból származók ismételtelen alulteljesítőnek tűntek. Lehetőségünk nyílt arra, hogy összehasonlítsuk a programba felvételiző másodévesek adatait azokéval, akik már kiléptek az egyetemről. Jelen tanulmány szempontjából az elemzésnek nem az a következtetése érdekes, hogy az egyetemi évek alatt hogyan oldódtak fel a társadalmi különbségek az eredményességet illetően, hanem az, hogy már a programba való jelentkezéskor is tapasztalható volt, hogy a legfeljebb alapszak végzettségű szülők gyermekei kimagaslóan teljesítettek bizonyos mutatók mentén. Ők is ugyanúgy, sőt, gyakran az iskolázottabb felmenőkkel bírót felülmúló módon teljesítettek például kiemelt ösztöndíj elnyerésében, publikáció megjelentetésében, TDK-tevékenység elkezdésében (a dolgozat tényleges leadásában, illetve díjak elnyerésében azonban már inkább a lemaradásuk tapasztalható), a kapcsolat kialakítás fontosságának felismerésében, szakkollégiumban vagy öntevékeny csoportokban való részvételben (Ceglédi–Fónai, 2012).

A Debreceni Egyetem alsóbb társadalmi rétegekből érkező hallgatóinak átlagosan jó eredménye összességében abból is adódhat, hogy létezhet egyfajta negatív irányú lefőlözés is, tehát a leggyengébben teljesítők más megyék alacsonyabb presztízsű képzéseiben folytatják a tanulmányaikat. Jelen elemzésünk során ennek a sejtésnek is utánajárunk.

A magasan iskolázott réteg szokatlan viselkedésének nyomait tapintottuk ki abban a hallgatói időmérleg-vizsgálatban is, amely során egy tanulástól, munkától és szabadidőtől is elidegenedett – legalábbis egyikhez sem különösen kötődő – csoportra, a *létezőtetők*re bukkantunk. Körükben is átlag fölötti volt a diplomás felmenőkkel rendelkezők aránya (Nyüsti–Ceglédi, 2010).

A leförlözöttség nemcsak az eredményességi mutatókban ragadható meg, hanem a megye felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatók társadalmi háttérében is. Sajnos nem állnak rendelkezésünkre olyan adatok, amelyek lehetővé tennék, hogy összevevssük a megye frissen érettségizettjei (nem csak felvételizői) társadalmi háttérét a megye egyetemeire és főiskoláira bekerültekével. Arra azonban már több vizsgálat is felhívta a figyelmet, hogy a Debreceni Egyetem egy rendkívül hátrányos helyzetű hallgatói bázissal rendelkezik (Pusztai, 2010a, 2010b; Szemerszki, 2012).³ Elemzésünkötől várunk megnyugtató választ arra a kérdésre, hogy ez a hátrány vajon a kelletnél is nagyobb-e, vagy egyszerűen csak a felvételizők összetételét tükrözi a hátrányos helyzetűek helyi intézményekben tapasztalt magas aránya.

A fent bemutatott eredmények töredezetek, nem vonható le belőlük egyértelműen az a következtetés, hogy a vizsgált intézmények egy leförlözött (a legjobb háttérűek közül a legjobbak-tól, vagy a legrosszabb háttérűek közül a legrosszabban teljesítő hallgatóktól megfosztott) hallgatói bázissal rendelkeznek. Mégis felkelti a kutató kíváncsiságát, ha olyan eredményre bukkan, amely a megszokottnak ellentmond. Ebben az esetben az a szokatlan, hogy a régió felsőoktatásában egy olyan második generációs értelmiség van jelen, melynek tagjai bizonyos mutatókban nem felelnek meg a várakozásoknak, valamint ezzel párhuzamosan egy olyan közepesen vagy alacsonyan iskolázott szülőkkel rendelkező réteg, amely egyes dimenziókban kimagasló eredményeket tudhat magáénak.⁴ Tanulmányunkban annak járunk utána, hogy ez a szokatlan regionális sajátosság a szelektív elvándorlásnak tudható-e be.

Mégiscsak maradnak a felvételizők? – Stabil intézményi vonzáskörzet

Egy-egy megye megtartóereje úgy is megközelíthető, hogy megvizsgáljuk intézményeinek beiskolázási körzetét. Az ilyen típusú vizsgálatok kapcsán inkább a hallgatók mennyiségi, mintsem minőségi mutatói ragadhatók meg. Ezen eredmények alapján általában a megye erős és stabil vonzereje kerül kihangsúlyozásra. Különösen igaz ez a Hajdú-Bihar megyei felsőoktatás derékhadát adó debreceni felsőoktatásra (a megye felsőoktatási intézményeinek többsége ugyanis debreceni székhellyel működik). Debrecen felsőoktatásának beiskolázási körzeteit vizsgálva 2005-ben Teperics Károly arra az eredményre jutott, hogy a város felsőoktatása a legnagyobb vonzóhatást Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére gyakorolja, de a korábbiakhoz képest nőtt a Heves, Borsod-Abaúj-Zemplén és Jász-Nagykun-Szolnok megyéből, valamint Békés megye északi részeitől érkezők száma is (Teperics, é. n.).

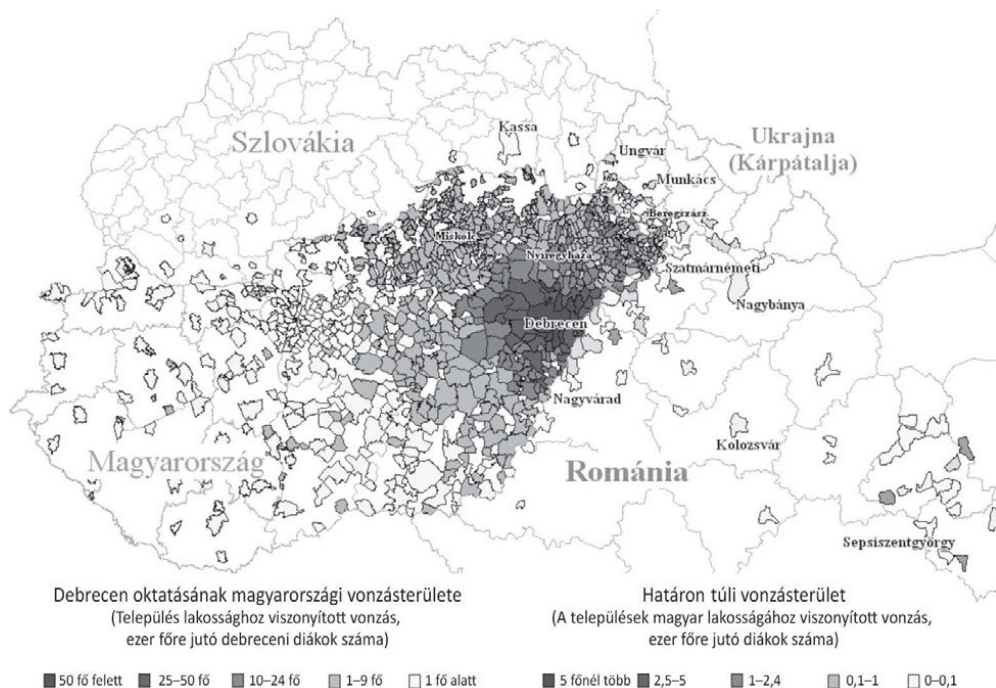
További fontos területei a debreceni felsőoktatás beiskolázási körzetének a határon túli települések. Debrecen sokáig a legközelebbi lehetőséget jelentette a Romániában és Ukrajnában

³ Ez részben annak is köszönhető, hogy nagyon nagy arányban szívja fel a szomszédos megyék hátrányosabb helyzetű jelentkezőit is. Elsősorban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére van nagy szívóhatása, amely az egyik leghátrányosabb helyzetű megye az országban. Itt a legmagasabb azok aránya, akik hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűekért többletpontot kérnek.

⁴ Arra vonatkozóan nincsenek adataink, hogy ez a magas teljesítmény csak ebben a régióban érzékelhető-e, vagy országos összehasonlításban is igaz, hogy eredményesek a megye elsőgenerációs értelmiségei.

érettségiző magyar fiatalok számára, hogy az általuk választott szakot magyar nyelven hallgathassák. A kisebbségi felsőoktatási intézmények megjelenése, bővülése valamelyest javította a magyar nyelvű felsőoktatáshoz való hozzáférést, ugyanakkor ezzel párhuzamosan nem csökkent a debreceni intézmények vonzereje sem (Teperics, 2006; Kozma, 2010, 2011; Októberi statisztikák, é. n.; Belényi et al., 2010; Hollósi, 2010; Stark, 2011; Bordás, 2011; Bacskai, 2011; Ábrahám–Barabási, 2011; Hausmann et al., é. n.; Szolár–Hausmann, 2008) (1. ábra).

1. ábra. Debrecen felsőoktatásának intenzív vonzásterülete, 2005



Forrás: Teperics, 2005, 2006

A relatíve nagy földrajzi hatókört Teperics a szomszédos megyék vagy régiók intézményhiányosságával magyarázta. Hogy ezen állítását pontosítsa, összehasonlította Debrecen hatását az érintett területek más lehetséges egyetemi központjainak hatásával is. Az eredmények alapján megállapítható, hogy Debrecen „hatósugara” főleg az észak-keleti kistérségekre terjed ki, itt nem oldja fel a dominanciáját sem a miskolci, sem a szegedi felsőoktatás. A dunántúli kistérségekből azonban már kevesebb hallgatót tud verbuválni, mint Szeged vagy Miskolc, ugyanakkor Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből határozott kontúrú vonallal szorítja ki Miskolc vonzáskörzetét (Teperics, é. n.).

Ami a legfrissebb adatokat illeti, elsősorban a megye legnagyobb felsőoktatási intézményéről, a Debreceni Egyetemről állnak rendelkezésünkre források. Az egyetem 2010-es októberi statisztikái alapján megállapítható, hogy az intézmény hallgatóságának jelentős része a környékről érkezik. A hallgatók nyolctizede a három keleti megye valamelyikében rendelkezik

állandó lakóhellyel: Hajdú-Biharban (négytized), Szabolcs-Szatmár-Beregben (háromtized), valamint Borsod-Abaúj-Zemplénben (egyötöd) (Fónai et al., 2012). Az erős megyei kötődést a Felvi 2011-es intézményi elemzései is megerősítik. A Debreceni Egyetem hallgatóinak 44%-át,⁵ az (akkori) Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola⁶ felvetteinek pedig 54,3%-át verbuválja a megyéből. A Debreceni Egyetemet például csak az olyan szűkebb vonzáskörzettel rendelkező felsőoktatási intézmények előzik meg, mint a Miskolci Egyetem (72,4%), a Szolnoki Főiskola (48,4%), a Kaposvári Egyetem (48,4%), illetve a Pécsi Tudományegyetem Szekszárdon kihelyezett Illyés Gyula Kara (49,5%⁷) (Felvi, é. n.). A megyei kötődésre vonatkozó eredmények mindamellett csak annak fényében értelmezhetők, ha figyelembe vesszük az egyes intézmények „hatósugarát” is, tehát azt, hogy milyen mértékben terjed ki vonzáskörzetük a megyén kívüli területekre. A kimagaslóan nagy megyei rekrutációs bázissal rendelkező Miskolci Egyetem például a Debreceni Egyetemhez képest jóval szűkebb, szinte csak saját megyéjére korlátozódó vonzáskörzettel rendelkezik, míg ez utóbbinak több megyében, sőt, a határon túl is érződik a szívóhatása (Teperics, é. n.).

Az expanzió hatása a regionális egyetemekre

Teperics Károly legújabb kutatási eredményei arra utalnak, hogy a tömegesedéssel párhuzamosan nem a regionális gócponttal rendelkező egyetemek vonzáskörzete terjedt ki a távolabbi térségekre, hanem a közeli kistérségekből érkezők aránya nőtt meg a rekrutációs bázison belül. Általánosságban megfigyelhető az a jelenség, hogy az utóbbi évtizedben a kevésbé elit, a tömegek számára kinyíló szakok rekrutációs bázisa inkább a hozzá legközelebb eső területeken sűrűsödik, míg a magasabb színvonalú, elit számára fenntartott képzések még mindig vonzóak tudnak lenni több száz kilométer távolságból is (Teperics, 2006; Polónyi, 2003). Az elit családok számára így az válik hatékony státuszátörökítési stratégiává, ha a fővárosi elit intézményekbe aspirálják gyermekeiket, ezzel biztosítva, hogy az eltömegesedett (vagy általuk annak vélt) helyi felsőoktatásban megszerzett diploma ne jelentsen státuszvesztést (Bourdieu, 1978). A társadalmi mobilitás első lépcsőit megtevők számára pedig a helyben is elérhető (emiatt olcsóbb) diploma hordozza a felemelkedés lehetőségét, amely egyúttal egy esetlegesen alacsonyabb presztízsű diplomát jelent.

Végeláthatatlan és eldönthetetlen vita övezi a kérdést, hogy mely egyetemek adják a leginkább elismert diplomákat, és hogy a versenyben hogyan szerepelnek a regionális egyetemek. A Debreceni Egyetem például azon küldetésére a legbüszkébb, hogy a környék hátrányosabb helyzetű fiataljait is képes a diploma megszerzéséhez szükséges ismeretekkel felvértezni, akik később a környéken elhelyezkedve a régió felemelkedésének jelentős aktoraivá válnak (Teperics, 2005). Az elvándorlási kedv ellen ható tényező az az elmúlt évtizedekben felgyorsuló

⁵ Ez az adat a Debreceni Egyetem azon karaira vonatkozik, amelyek Hajdú-Bihar megyei székhellyel rendelkeznek, így nem tartozik bele a Nyíregyházára kihelyezett Egészségügyi Kar.

⁶ A Debreceni Református Hittudományi Egyetemet és a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolát a vizsgált felvételi eljárás óta összevonták.

⁷ A Tolna megyeiek aránya.

folyamat is, amely a mai debreceni felsőoktatási kínálat kiszélesedését hozta magával. Mindez egy szerves folyamat eredménye, amely a régió igényeivel együtt pulzálva valósult meg. Fontos jellegzetessége a Hajdú-Bihar megyei felsőoktatás legnagyobb intézményének, a Debreceni Egyetemnek, hogy az országos átlagot meghaladó intézményi és hallgatói expanzió zajlott le falai (és elődeinek falai) között (1985 és 2000 között négy és felszeresére nőtt a KLTE hallgatósága, és az általa kínált szakok köre is jelentősen bővült) (Teperics, é. n.; Polónyi, 2003; Agr, é. n.; Econ, é. n.; Law, é. n.).⁸ Hajdú-Bihar megye felsőoktatási palettájáról azonban továbbra is hiányoznak bizonyos képzések, de még így is az egyik legnagyobb kínálattal és presztízzsel rendelkező intézményeket tudhatja magáénak, ami bizonyára a szelektív elvándorlás mintázatait is befolyásolja.

Amennyiben a fent bemutatott intézményi oldalról közelítünk a kérdéshez, csak azokról kapunk információt, akik már hallgatói jogviszonyban állnak a vizsgált intézménnyel. Ezek az elemzések azonban nem nyújtanak információt azokról a fiatalokról, akik az adott intézmény környékén érettségiztek, de máshol folytatják felsőfokú tanulmányaikat (azokról pedig még kevésbé, akik nem is tanulnak tovább). Arra vonatkozóan rendkívül kevés adat áll a rendelkezésünkre, hogy egy-egy régió fiataljai közül kik hova jelentkeznek érettségi után (vagy egyáltalán jelentkeznek-e a felsőoktatásba). Megyei szintű adatokat pedig még ritkábban találunk. A tanulmányi elvándorlás területi mintázatairól leginkább a felvételi statisztikák eredményeiből tájékozódhatunk, amelyek az általunk vizsgált térség erős megtartóerejére utalnak. A 2009-es felvételizők adataiból például az olvasható ki, hogy az Észak-Alföld régióban a második legmagasabb azok aránya, akik ugyanazon régióban kívánják folytatni felsőfokú tanulmányaikat. Ez a jelentkezők 57%-át teszi ki, amelyet csak a Közép-Magyarország régió előz meg (Szemerszki, 2010).

Jelen tanulmány válasza az ellentmondásokra

Az eddig bemutatott eredmények (1. táblázat) azt az ellentmondást hordozzák magukban, hogy vonzó a megye intézményi kínálata, széles az intézmények rekrutációs bázisa, mégis vannak, akik más területek intézményeit választják. Ráadásul az itt maradó hallgatók körében is egyfajta szelektív elvándorlás nyomai tapinthatók ki. Az ellentmondást az oldhatja fel, ha feltárjuk az egyes állítások mögött rejlő megközelítéseket. A rekrutációs bázist bemutató adatok intézményi oldalról közelítik meg a kérdést, tehát azon hallgatók mennyiségi adatait foglalják magukban, akik már valamely debreceni főiskolára vagy egyetemre beiratkoztak. A hallgatói vizsgálatok szintén csak azokról mondhatnak valamit, akik itt maradnak. Ezek az elemzések azonban a hallgatókra vonatkozóan már minőségi adalékokkal is szolgálnak, így felszínre kerülhet a helyben maradók „lefölözöttsége” is. A környéken érettségiző, de máshova jelentkező fiatalokról azonban kevés információnk van. Ezt leginkább földrajzi (tehát nem intézményi) megközelítésből lehet vizsgálni. Jelen tanulmányban is földrajzi oldalról szeretnénk

⁸ Relatív fiatal Debrecenben például az önálló jogász-, gyógyszerész- és közgazdászképzés, valamint az agrárképzés és zeneművészeti képzés bizonyos irányai, képzési szintjei.

megközelíteni a kérdést, és utánajárni annak, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmények egy általunk lehatárolt körzetéből – Hajdú-Bihar megyéből – kik azok, akik a fővárosba vagy valamely más megyébe való elvándorlás mellett döntenek (legalábbis felsőfokú tanulmányaik idejére), és kik azok, akik a maradást választják. Csak e csoportok összehasonlításából vonhatunk le megbízható következtetéseket arról, hogy létezik-e a szelektív elvándorlás, és ha igen, mennyire kiterjedt, illetve mi áll a háttérben.

1. táblázat. A korábbi vizsgálatok csoportosítása

	Földrajzi megközelítés	Intézményi megközelítés
A szelektív elvándorlásra utaló eredmények (minőségi ismérveket vizsgáló kutatások)	–	Intézményi hallgatói vizsgálatok (Pusztai, 2010a, 2010b; Ceglédi, 2010; Ceglédi–Fónai, 2012; Nyüsti–Ceglédi, 2010)
Az erős megtartóerőre utaló eredmények (mennyiségi ismérveket vizsgáló kutatások)	Felvételi adatok földrajzi elemzései, beiskolázási körzetek elemzése tágabb földrajzi kontextusban (Szemerszki, 2010; Teperics, 2005, 2006)	Intézményi beiskolázási körzetek, felvételi adatok intézményi elemzései (Teperics, 2005, 2006; Fónai et al., 2012; Felvi, é. n.)

Forrás: saját szerkesztés

A modell: a felsőoktatási felvételi eljárás szelekciós lépcsői és azok mögöttesei

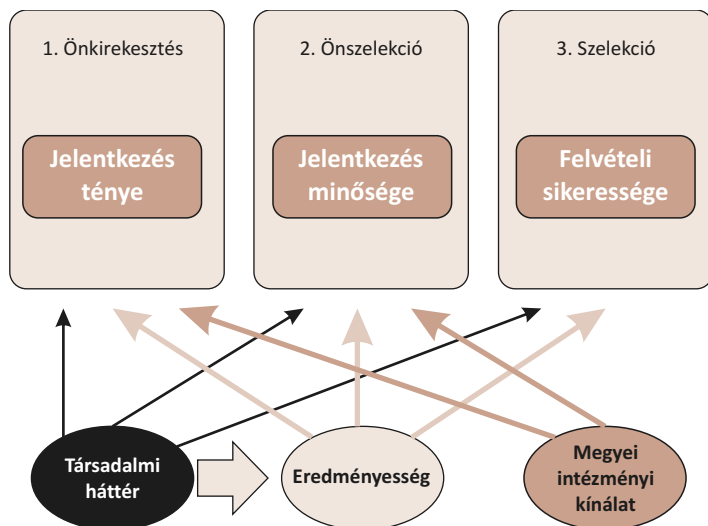
A szelektív elvándorlást a felvételi szelekció egyik mozzanatának tekintjük, amely egy tágabb hatásmechanizmusba illeszkedik (2. ábra). Maga a felvételi szelekció is egy tágabb, mindkét végén nyitott folyamatnak egy kiragadott mozzanata, hiszen mind a jelentkezés előtt, mind pedig a sikeres felvételt követően – hallgatóként vagy később, munkavállalóként – számos szűrőn átesnek a diákok társadalmi háttérük vagy eredményességük alapján (pl. Neuwirth–Szemerszki, 2009; Ferge, 1980; Róbert, 2000b; Andor–Liskó, 1999; Gazsó–Laki, 1999; Szemerszki, 2009a, 2009b; Horn, 2010; Ladányi, 1994; Fényes–Pusztai, 2004; Forray, 1992; Blaskó, 2008 stb.).

A felsőoktatási felvételi eljárás során három szelekciós lépcsőt különböztetünk meg: 1. Az első és talán legfontosabb lépcsőt az a döntés jelenti, hogy az érettségiző kitölti-e a felsőoktatási jelentkezési lapot vagy sem. Ezt a lépcsőt **önkirekesztésnek** neveztük el. A kutatások azt mutatják, hogy erre a döntésre nagyon erősen hat mind az eredményesség, mind a családi háttér.⁹ Noha a felsőoktatási expanzió következtében egyre többen juthatnak be a felsőoktatásba,

⁹ Arról a többszörös szelekciós mechanizmusról nem is beszélve, amelyet a felvételi döntés pillanatáig végigjárnak a fiatalok, hiszen már az óvoda, az általános iskola vagy a középiskola megválasztása, „felvételi” során is érvényesülnek a származás és az eredmények sztochasztikus összefüggései.

a jelentkezés tényének még mindig erős a társadalmi meghatározottsága (Örkény–Szabó, 2001; Bourdieu, 2003; Andor–Liskó, 1999; Szemerszki, 2009a, 2009b, 2010). 2. Mindamellet a felsőoktatásnak csak bizonyos kapui nyitottak a társadalom alsóbb rétegeiből besodródók számára, hiszen – ahogy a legtöbb kutatás is megerősíti – vannak elit és vannak alacsony státuszú hallgatókat befogadó intézmények vagy karok, esetenként szakok, amelyek eloszlása területileg is egyenetlen (Kozma, 2004; Róbert, 2000a, 2000b; Veroszta, 2010; Gáti, 2010; Györgyi, 2010; Neuwirth–Szemerszki, 2009; Fónai–Márton, 2010; Ceglédi, 2009, 2010; Papszt, 2010). Ez részben a felvételi beadásakor meghozott döntés eredménye, részben pedig annak köszönhető, hogy az adott felvételi ponthatár elérése sem független a származástól. A felvételi jelentkezés minőségi döntése jelenti tehát a szelekció második lépcsőjét, amelyet **önszelekciónak** nevezünk el. 3. A harmadik lépcső a felvételi sikeressége, amely azonban már nem egy döntés eredménye (bár nem független attól, hiszen a bejutási nehézséggel is kalkulálnak a jelentkezők), hanem a felvételin nyújtott teljesítménytől függ, beleértve a tanulmányi vagy szociális alapon adható többletpontokat is. A felvételi szelekció ezen szakaszát neveztük magának a **szelekciónak**, hiszen ebben a mozzanatban ragadható meg a belső döntésektől leginkább független szelekciós hatás.

2. ábra. A felsőoktatási felvételi eljárás szelekciós lépcsői és azok mögöttese



Forrás: saját szerkesztés, alapozva a következő munkára: Róbert, 2000b

Kutatásunk során arra voltunk kíváncsiak, hogy e három mozzanatot milyen háttértényezők befolyásolják. A társadalmi háttér és az eredményesség hatásairól szakirodalmi források sora ad számot.¹⁰ A mögöttesek sorában egy harmadik tényezőt is fontosnak tartunk: az intézményi

¹⁰ Ezek egymással való összehasonlításáról vagy együttes hatásmechanizmusáról már kevesebb kutatás folyt. A szelektív elvándorlás szempontjából is érdekes, hogy ezek egymáshoz képest milyen hatást fejtenek ki, melyik az erősebb, melyik olthatja ki a másik hatását stb.

kínálat, illetve az intézmények elérhetősége is hatással lehet a hallgatójelöltek döntéseire. Jelentősen befolyásolja ugyanis a döntést, hogy valaki a saját településén megtalálja-e az általa kiválasztott szakot vagy több száz kilométerrel távolabb kell megoldania a lakhatás és megélhetés problémáit. Az elérhető közelségben lévő kínálat tehát már a felvételi döntésre is óriási hatással lehet, de nem éréktelen a kiválasztott képzés minősége szempontjából sem. Úgy gondoljuk, hogy a felvételi szelekció eddig kevésbé kutatott kérdése, hogy mi befolyásolja egy-egy megye hallgatójelöltjeinek elvándorlási szándékait. Jelen elemzésben tehát a felvázolt modellből csupán a második lépcsőt vizsgáljuk meg, ezen belül pedig csak a területi dimenzióra helyezük a hangsúlyt. A sokat vizsgált szakadékokat (főiskola-egyetem vagy piacképes-nem piacképes szakok között) ezúttal földrajzi kontextusba ágyazzuk. **Kutatásunk középpontjában tehát a felvételi döntés minőségének területi dimenziója áll.**¹¹

Adatok

Kérdéseink megválaszolásához a 2011-es normál felvételi eljárás adatait használtuk fel, melynek teljeskörűségéből adódóan eredményeink a tényleges képet mutatják, tehát nem csak valószínűségi mintavételen alapuló becslések. Az adatbázis sajátosságai miatt, illetve a hatalmas információtömeg redukálása érdekében csak az első helyes jelentkezések képezték elemzésünk tárgyát. Tanulmányunk továbbá nem terjed ki a tényleges elvándorlásra, egyelőre csak a szándékok, vagyis az önszelekció szintjén vizsgálódunk.

A felvételi szándékok tisztább megragadása érdekében homogenizáltuk célcsoportunkat, így csak a 2011-ben érettségizőket és az első helyen nappali tagozatra jelentkezőket vettük figyelembe. Továbbá kizártuk az elemzésből a mesterszakra készülőket és a külföldi lakhellyel rendelkezőket is (N = 49 799, ebből Hajdú-Bihar N = 2876). A célcsoport szűkítésének egyik oka tartalmi megfontolásokon nyugszik: a korábban érettségizők kizárásával a második szakra jelentkező, illetve az érettségi óta újabb teljesítményeket (pl. nyelvvizsgákat) letudó fiatalokat akartuk kivonni. Emellett – az előrehozott érettségik rendszerének ellenére is – a felvételi pontszámok mondhatni ugyanazokon a követelményeken alapulnak, ha csak egyetlen évfolyam érettségizőit elemezzük. A távoktatásra, a levelező és az esti tagozatra jelentkezőket pedig azért nem vontuk be a vizsgálatba, mert feltételezhetően más elvándorlási mintázat jellemzi őket. A mesterszakra készülők is feltehetően más mobilitási jellemzőkkel bírnak, mint a frissen érettségizők, ráadásul a mesterszakok szűkebb és területi eloszlásukat tekintve más képet mutató kínálata is torzíthatná az eredményeket. A tartalmi megfontolásokon túl technikai oka is volt kizárásuknak, hiszen az eltérő felvételi pontrendszer miatt eredményeik összehasonlíthatatlanok az alap-, osztatlan vagy felsőfokú szakképzésre jelentkezőkével. A csak magyarorszá-

¹¹ A jelentkezés tényére vonatkozó adatok sajnos kevésbé állnak rendelkezésünkre, míg a jelentkezés minősége és a felvételi sikeressége nyomon követhető a felvételi eljárás során keletkezett adatbázisokból. Az első lépcsőt nem vizsgáljuk tanulmányunkban, a harmadikra vonatkozó elemzéseket pedig jelen írás folytatásaként kívánjuk megjelentetni.

gi lakhellyel rendelkezőkre való leszűkítésre a felhasznált változók miatt volt szükség, ugyanis a határon túlról érkezőknél sokszor értelmezhetetlen a település vagy a középiskola típusa, illetve az eltérő szabályozások miatt a hátrányos helyzet kategóriája is.

A felvételi elvándorlási szándékok megragadása érdekében három csoportot különítettünk el a mintában. A lakóhely, illetve az első helyen megjelölt képzés helyének alapján a saját megyébe felvételizőket *maradni vágyóknak*, a fővárosba felvételizőket *Budapestre tartóknak*,¹² míg a többi megye képzéseit első helyen megcélzókat *más megyékbe tartóknak* neveztük el. A *más megyékbe tartók* csoportja első látásra túlságosan heterogénnek tűnhet, ami további kategóriák bevezetését szorgalmazhatná, azonban Hajdú-Bihar megye esetében csak alacsony elemszám esik e tágnak tűnő csoportba, ráadásul az általuk megcélzott intézményeket figyelembe véve viszonylag homogénnek tekinthetők: a máshova tartók mindössze 10%-os táborának közel kétharmada ugyanis a környező megyék főiskoláit célozza meg. Emiatt maradtunk a hármas felosztásnál elemzésünk során, és nem hoztunk létre újabb – bár tartalmilag szükségesnek tűnő – kategóriákat. A megyét mint elemzési egységet pedig azért választottuk, mert a tágabb, Észak-Alföld régió kategóriája összemosta volna Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok megye vélhetően eltérő eredményeit Hajdú-Biharéval, amely mind intézményi kínálatában, mind pedig az itt érettségizők társadalmi összetételében különbözik a másik két megyétől. Egy kistérségi szintű elemzés pedig már szétfeszítette volna egy ilyen rövid terjedelmű tanulmány kereteit.

Eredmények

Helyben maradás a Hajdú-Bihar megyei felvételizők körében

A 2011-ben érettségizőknek országosan csak alig több mint ötöde kíván a saját megyéjében maradni, míg ugyanez Hajdú-Bihar megyében¹³ a jelentkezők több mint kétharmadára igaz (68%, 1970 fő) (3. ábra). Innen a felvételizők negyedét sem teszik ki a fővárosba tartók, míg országosan a fiatalok többsége (54%) készül oda. Az országos arányokat természetesen torzítják a fővárosi és a Pest megyei jelentkezők tömegei, de megyei bontásban is elemezve a kérdést azt láthatjuk, hogy Hajdú-Bihar megye országos viszonylatban is kiemelkedő megköthető erővel bír. Ha nem vesszük figyelembe a Pest megyeiek és a fővárosiak – mondhatni helyben maradást jelentő – 80–90% feletti budapesti jelentkezését, akkor Csongrád megyétől (69%) alig lemaradva Hajdúban a második legmagasabb a saját megyébe felvételizők aránya. Őket a harmadik nagy vidéki egyetemnek otthont adó Baranya megye (62%) követi a sorban, míg

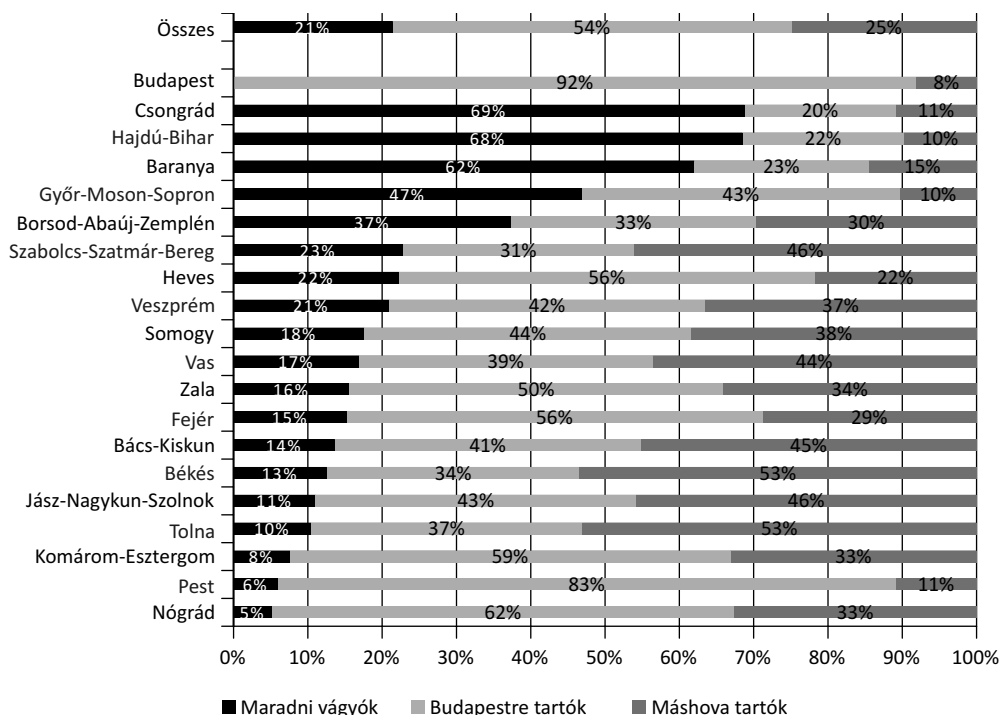
¹² Azokat a Pest megyei, illetve fővárosi lakhellyel rendelkező fiatalokat, akik Budapestre jelentkeztek első helyen, Budapestre tartóként kódoltuk. Ez némileg torzíja a helyben maradók országos arányát, de a kettős besorolás elkerülése érdekében kénytelenek voltunk meghozni ezt a kompromisszumot.

¹³ Hajdú-Bihar megye területén a következő intézmények működnek: Debreceni Egyetem (kivéve az Egészségügyi Kar), a Nyíregyházi Főiskola Püspökladányba kihelyezett képzései, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, illetve a korábbi Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola.

a legnagyobb „kibocsátással” rendelkező megye Nógrád, ahol az érettségizőknek mindössze 5%-a kíván helyben maradni.¹⁴

A szelektív elvándorlás szándéka tehát Hajdú-Bihar megyében összességében 625 Budapestet választó hallgatójelöltet (az itteni lakhellyel rendelkező felvételizők 22%-a), valamint 281 más megyébe tartó hallgatójelöltet (az itteni lakhellyel rendelkező felvételizők 10%-a) érint.

3. ábra. A felvételi elvándorlási szándékok alapján képzett csoportok megoszlása megyénként (%)



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Felsőoktatási felvételi statisztika 2011 (N = 49 799)

¹⁴ Ez annak köszönhető, hogy ez a megye a leginkább intézményhiányos, hiszen itt csak a kis befogadóképességű Budapesti Gazdasági Főiskola Pénzügyi és Számviteli Karának Salgótarjáni Intézetét vagy a szintén alacsony felvételi kapacitással bíró Károly Róbert Főiskola Gazdaság- és Társadalomtudományi Karát választhatták a felvételizők.

Az elvándorlás és helyben maradás mögöttesei

A kínálat

A fenti adatokból is kitűnik, hogy az egyes megyék intézményi kínálata jelentősen befolyásolhatja az ott lakók elvándorlási szándékait, így ezt a dimenziót is bevontuk elemzésünkbe. A kínálatnak próbáltuk a lehető legalapvetőbb objektív mutatóit figyelembe venni, nem pedig a különböző felsőoktatási rangsorok minőségi mutatói mentén megkülönböztetni az egyes intézményeket, mivel úgy véljük, hogy különösen egy ilyen, a regionális sajátosságokra érzékeny elemzés során inkább a vizsgált intézmények helyi társadalomban betöltött szerepét kell megértenünk, nem pedig olyan intézményekkel összehasonlítani, amelyek más közegben léteznek, így más küldetéssel rendelkeznek. A kínálatot így egyfajta „befogadói kapacitásként” fogtuk fel, s a kínált szakok számával és a felvettek létszámával ragadtuk meg. A bejutási nehézséget is megvizsgáltuk, amit a kínálat egyfajta minőségi mutatójának tekintettünk. Kínált szakok száma alatt az adott megye 2011-ben elindított – mesterszakok nélküli – képzéseinek összegzett számát értettük (pontosabban csak azokat a szakokat számoltuk össze, amelyekre legalább egy első helyes jelentkezés érkezett). A felvettek létszáma a szűkített célcsoportunkból adott megye képzéseire ténylegesen felvételt nyert hallgatók létszámát takarja. A bejutási nehézséget pedig az adott megye alap-, osztatlan és felsőfokú szakképzésén vett átlagos felvételi ponthatárral mértük. A kínálati jellemzőket az ország megyéinek viszonylag homogén csoportosításával adjuk meg. Az elemzésünk tárgyát képező Hajdú-Bihar mellett külön feltüntetjük a főváros, a nagy vidéki egyetemeknek otthont adó három megye (Baranya, Csongrád, Hajdú-Bihar), illetve a többi megye átlagait is (2. táblázat). Az országos átlagok és a három nagyon hasonló elvándorlási mintázattal rendelkező megye (Baranya, Csongrád, Hajdú-Bihar) átlagos kínálati mutatóinak megadásával tisztább összehasonlításokat tehetünk az általunk vizsgált megyére vonatkozóan.

2. táblázat. Intézményi kínálat és bejutási nehézség az ország egyes részein

	Budapest	Csak Hajdú-Bihar	Hajdú-Bihar, Csongrád és Baranya átlaga	Többi megye átlaga	Országos átlag
Kínált szakok száma (db)	164	85	90	39	53
Felvettek száma (fő)	17 240	3 278	2 825	635	1 793
Bejutási nehézség (átlag ponthatár)	337	307	304	270	311

Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Felsőoktatási felvételi statisztika 2011 (N = 49 799)

A főváros helyzete a legkedvezőbb mindhárom kínálati mutató tekintetében. Hajdú-Bihar – a bejutási nehézség némileg átlag alatti értéke mellett – a másik két változót tekintve felülmúlja az országos átlagot. A legnagyobb regionális szellemi központokkal rendelkező

megyékhez képest Hajdú-Biharban némileg alacsonyabb a kínált szakok száma, de több mint 450 fővel több hallgatót képes befogadni képzéseire úgy, hogy közben az átlagos felvételi ponthatár is ezeknek a megyéknek az átlaga fölött marad. Az ország többi megyéjének átlaga mindhárom dimenzióban láthatóan leszakad a főváros vagy e három megye mutatóitól. A megyék erős megkötő erejét tehát felsőoktatási kínálatuk minősége, sokszínűsége és tág kapacitása magyarázhatja.

Az eredményesség

A frissen érettségizők szelektív elvándorlását mind társadalmi háttérük, mind pedig eredményességük tekintetében vizsgáljuk. Az eredményesség fokmérőjének az első helyen elért felvételi pontszámot, a legmagasabb szintű nyelvvizsgát, valamint a tanulmányi versenyeredményeket tekintettük. A családi háttér megragadásához a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetért kapott többletpont meglétét vettük alapul, azonban – mivel ez csak kis részét érinti a felvételizőknek – a lakóhely településtípusával, valamint a középiskola típusával tovább árnyaltuk a képet. Bár az utóbbi két változó csak sztochasztikus összefüggésben áll a társadalmi háttérrel, de lévén, hogy az elemzett adatbázis elsősorban nem szociológiai kutatásra szánt adatokat tartalmaz, így csak ezek vizsgálatára volt lehetőségünk.

A 3. táblázat foglalja össze mind országos, mind Hajdú-Bihar megyei tekintetben a három elvándorlási szándék alapján elkülönített csoport eredményességi mutatóit. Hajdú-Bihar megye esetében az első öt sorban szereplő változók mentén egyértelmű lejtő rajzolódik ki a fővárosba jelentkezőktől a máshova tartók felé. A maradni vágyók itt a megyei átlag környékén helyezkednek el. A legdrámaibb különbséget a C típusú felsőfokú nyelvvizsgáknál tapasztaljuk: a más megyékbe készülőkhez képest több mint hétszer, a helyben maradókhoz képest pedig háromszor annyian rendelkeznek ilyen nyelvvizsgával a Budapestet megcélzók körében.

A csoportok eredményességi sorrendje országosan más képet mutat, mint Hajdú-Biharban. Ugyan országosan is a Budapestre tartók eredményei a legjobbak – bár nem érik el Hajdú-Bihar fővárosba készülőinek átlagos szintjét –, de a saját megyét, illetve más megyéket megcélzók értékei sokkal közelebb esnek egymáshoz. Ha a két utóbbi csoportot nézzük országosan, Hajdúhoz képest megfordul a sorrend, és inkább a más megyékbe vándorlók tanúskodnak jobb teljesítményekről. Ezek a különbségek párhuzamba állíthatók és magyarázhatók a 2. táblázatban bemutatott kínálati mutatókkal. Hajdú-Bihar megye hallgatójelöltjei a teljes mintához viszonyítva átlag közeli vagy éppen a fölötti értékeket produkálnak.

Az első helyre felvettek, illetve a sikertelenül felvételizők arányaiban tapasztaltak a bejutási nehézség területileg eltérő fokával magyarázhatók. Hajdúban láthatóan a leggyengébb teljesítményt felmutató harmadik csoport kerül be legnagyobb valószínűséggel (43%) az elsőnek megjelölt képzési helyre, viszont a sikertelenül felvételizők aránya is körükben a legmagasabb. Úgy tűnik tehát, hogy Hajdú megye máshova tartó felvételizői biztosra játszanak – ezt támasztja alá, hogy többségük a környező megyék alacsonyabb presztízsű főiskoláit célozza meg –, de közel egyharmaduk még így sem tud bekerülni a felsőoktatásba (3. táblázat).

Az eredmények összességében azt támasztják alá, hogy a legjobban teljesítők kívánják Budapesten folytatni tanulmányaikat, míg a többi megyét a leggyengébb eredményeket felmutatni tudók választják leginkább.

3. táblázat. Eredményességi mutatók az elvándorlási szándék alapján definiált csoportokban

	Országosan				Hajdú-Bihar megyében			
	Bp.-re tartók	Maradni vágyók	Máshova tartók	Átlag	Bp.-re tartók	Maradni vágyók	Máshova tartók	Átlag
Középfokú C, felsőfokú A/B (%)*	39,9	23,9	28,8	33,7	47,2	32,8	21,7	34,9
Felsőfokú C (%)	17,0	6,6	6,5	12,1	20,5	6,8	2,8	9,4
Többletpont tanulmányi versenyért (%)	2,5	0,8	1,0	1,8	3,0	1,3	1,0	1,6
Átlagos pontszám az 1. helyen (N = 49 799 és 2 876)	308	282	292	298	321	305	263	304
Átlagos pontszám a felvettek körében (N = 35 870 és 2 122)	375	333	340	358	395	350	323	358
Első helyre felvettek (%)	33,0	36,9	38,2	35,1	39,4	39,1	43,1	39,5
Sikertelenül felvételizők (%)	26,7	30,4	28,6	28	20,8	27,1	32,0	26,2

Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Felsőoktatási felvételi statisztika 2011 (N = 49 799)

* Mivel a felvételi eljárás során csak a C típusú (komplex) nyelvvizsgáért jár pont, a felsőfokú A és B típusú nyelvvizsgák „bevallását” esetlegesség jellemzi. Így az ilyen nyelvvizsgákkal rendelkezőket a középfokúval rendelkezőkkel soroltuk egy csoportba.

A társadalmi háttér

A társadalmi háttérhez kötődő mutatókat a 4. táblázatban foglaltuk össze. Hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetükért Hajdú-Bihar megye felvételizői közel 6 százalékponttal (17%) többen kaptak többletpontot, mint a teljes minta fiataljai (11,4%). Mindkét esetben a fővárosba tartók körében a legalacsonyabb (a máshova tartók csoportjában tapasztalt aránynak csak kevesebb mint fele) az igazoltan e kategóriába eső fiatalok aránya. A gimnáziumban, illetve két tannyelvű gimnáziumban végzők viszont a Budapestet megcélzók körében reprezentáltak felül. Hajdú-Bihar megyéről általánosságban elmondható,¹⁵ hogy az országos átlaghoz képest itt csak feleannyian vannak a községből/nagyközségből érkezők, de a tendencia ebben az esetben is hasonló: legkisebb arányban a fővárost megjelölők között találkozhatunk velük. A kedvezőtlenebb helyzetű településtípusok hallgatójelöltjei tehát leginkább a csak kicsivel távolabbi, de alacsonyabb presztízsű diplomát adó főiskolákat célozzák meg, illetve jelentős részük a közelben lévő egyetemeket és főiskolákat választja.

¹⁵ Ez részben a Hajdúság sajátos településszerkezetéből adódhat, itt ugyanis egymást érik a városok.

Összességében a társadalmi háttért tekintve is elmondható, hogy Hajdú-Bihar megye felvételizői közül a fővárost megjelölők vannak egyértelműen a legkedvezőbb, míg a más megyékbe tartók – bár a maradni vágyóktól ezúttal kevésbé lemaradva – a legrosszabb helyzetben.

4. táblázat. A társadalmi háttér reprezentáló mutatók az elvándorlási szándék alapján definiált csoportokban (%)

	Országosan				Hajdú-Bihar megyében			
	Bp.-re tartók	Maradni vágyók	Máshova tartók	Átlag	Bp.-re tartók	Maradni vágyók	Máshova tartók	Átlag
Többletpont hátrányos helyzetért	7,6	15,2	16,8	11,4	11,1	18,4	21,5	17,0
Gimnáziumban érettségizett	69,6	55,8	61,7	64,7	70,7	60,5	58,2	62,5
Két tannyelvű gimnáziumban érettségizett	8,1	5,4	4,1	6,5	9,6	4,6	3,9	5,7
Községben/nagyközségben lakik	20,9	30,3	33,3	26,0	11,2	14,2	16,7	13,8

Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Felsőoktatási felvételi statisztika 2011 (N = 49 799)

Eredményesség és háttér együttes vizsgálata

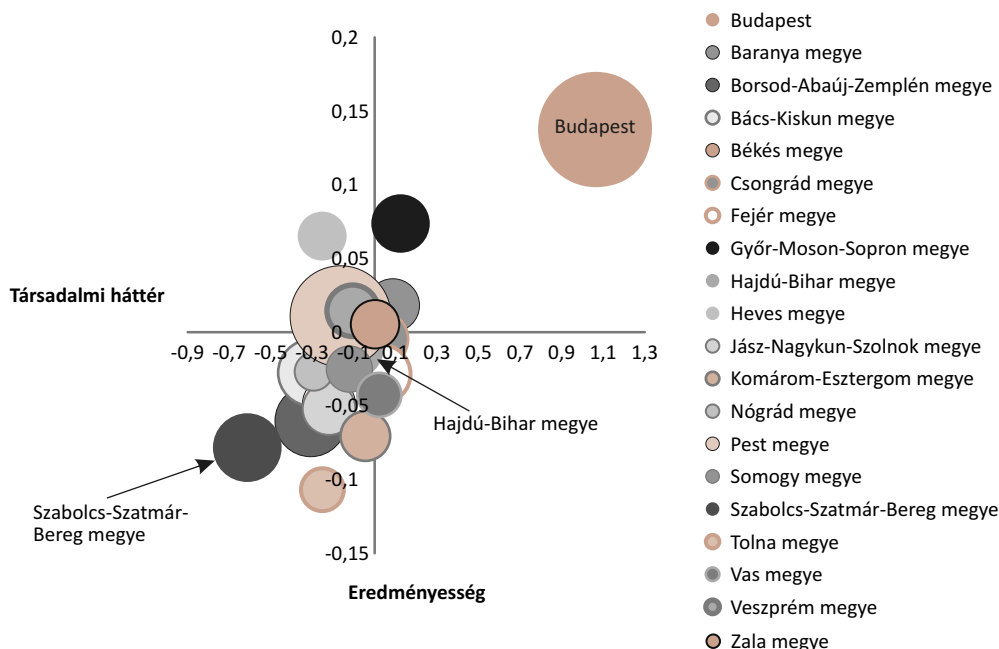
Annak érdekében, hogy csoportjainkat egyszerre tudjuk vizsgálni az eredményesség és a társadalmi háttér dimenzióiban, egy-egy összevont változót hoztunk létre a fent bemutatott három-három alváltozóból.¹⁶ Ezeket az összevont indexeket standardizáltuk, így olyan nulla átlagú, egy szórású változókat kaptunk, melyek megkönnyítik az interpretálást.

A 4. ábra az egyes megyék elhelyezkedését mutatja be az átlagos eredményesség, illetve a társadalmi háttér mentén kifeszített térben. A vízszintes tengelyen az összevont társadalmi háttér index értékeit, a függőlegesen az eredményességét láthatjuk, a körök mérete pedig az egyes megyék felsőoktatásba jelentkezőinek létszámával arányos. Ami vizuálisan is jól leolvasható az ábráról, az a fővárosiak mindkét dimenzióban vett kiugrása, illetve Szabolcs-

¹⁶ A társadalmi háttér összevont indexébe a hátrányos helyzetért járó többletpont meglétét, a település, illetve a középiskola típusát vontuk be. A három változó attribútumait előfordulási gyakoriságuk reciprokával súlyozva összeadtuk minden felvételizőre vonatkozóan. Ennek során negatív súlyt kapott a HH/HHH pontszám, a község/nagyközség, a kisebb város, illetve a szakközépiskolai érettségi. Az eredményesség összevont indexének létrehozásakor hasonlóan jártunk el az elért felvételi pontszám, a legmagasabb megszerzett nyelvvizsga és az elért tanulmányi versenyeredmény változók súlyozott összegzésével. Az elért felvételi pontszám helyett azt a mutatót használtuk, amely megadja, hogy a maximálisan elérhető 480 pontnak hány százalékát érte el az adott felvételiző 0–10 pontra vetítve. Tehát minél magasabb pontszámot érnek el a felvételizők a két összevont indexben, annál jobb eredményesség, illetve társadalmi háttér jellemzi őket.

Szatmár-Bereg megye leszakadása. Láthatóan az általunk vizsgált Hajdú-Bihar nem számít atipikusnak hazánkban: eredményessége alulról súrolja az országos átlagot, míg társadalmi háttérét tekintve valamelyest elmarad attól.¹⁷

4. ábra. A megyék felvételizői a társadalmi háttér és az eredményesség alapján kifeszített kétdimenziós térben (összevont standardizált indexek¹⁸)



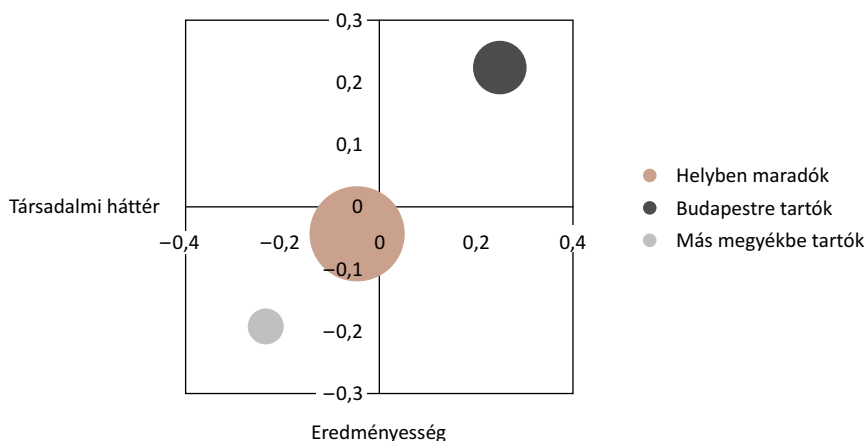
Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Felsőoktatási felvételi statisztika 2011 (N = 49 799)

Ha szűkítjük az elemzést az általunk vizsgált Hajdú-Biharra, és az elvándorlási szándékok alapján definiált három csoportot az előzőhöz hasonló módon ábrázoljuk a kijelölt kétdimenziós térben, akkor az 5. ábrát kapjuk. Látható, hogy mind a társadalmi háttér, mind az eredményesség alapján egy olyan lejtőre bukkantunk, melynek tetején a Budapestre tartók, alján pedig a más megyékbe tartók helyezkednek el. Tehát a fővárost választók magasabb társadalmi státusszal és kimagaslóbb eredményekkel rendelkeznek, míg a máshova tartókat leginkább az alacsonyabb társadalmi háttér és a gyengébb teljesítmény jellemzi. Úgy tűnik, hogy a szelektív elvándorlásnak mindkét iránya – tehát mind a pozitív, mind a negatív – felfedezhető Hajdú-Bihar megye 2011-ben érettségiző fiataljai körében.

¹⁷ Ugyanakkor nem szabad elfelejteni, hogy a társadalmi háttér, illetve az eredményesség dimenziói maguk sem függetlenek egymástól, így tengelyeink – melyek 90°-os szöget zárnak be egymással – némileg leegyszerűsítettek. A két dimenzió összefüggései miatt tapasztaljuk azt, hogy az ábrázolt körök a 45°-os tengelyfelező körül szóródnak.

¹⁸ A tengelymetszetek mindkét változó tekintetében a teljes mintára vonatkozó átlagot jelölik.

5. ábra. Hajdú-Bihar megye elvándorlás alapján definiált felvételiző csoportjai a társadalmi háttér és az eredményesség alapján kifeszített kétdimenziós térben (összevont standardizált indexek)¹⁹



Forrás: Educatio Nonprofit Kft. – Felsőoktatási felvételi statisztika 2011 (N = 2 876)

Összegzés

Hajdú-Bihar megye a regionális egyetemmel rendelkező megyék sorában a második legerősebb megkötő erővel bír: az itt érettségizők 68%-a tervezi helyben folytatni felsőfokú tanulmányait. Ugyanakkor az is igaz, hogy az innen Budapestre tartó hallgatójelöltek (akik 22%-ot tesznek ki) mind családi hátterük, mind pedig eredményességük tekintetében felülmúlják a megyét választókat. A más megyéket választó 10%-nyi kisebbség azonban (akik főleg a szomszédos megyék főiskoláit célozzák meg) sokkal rosszabb háttérrel és eredményekkel bír, mint a helyben maradó többség. A szelektív elvándorlásnak tehát mindkét (pozitív és negatív) pólusa kirajzolódott, ami egyébként az országos (kumulált) adatokról nem mondható el, hiszen ott átlagosan inkább a *más megyékbe tartók* követik a fővárosba készülöket, és az *adott megyében maradók* mutatnak kedvezőtlenebb képet. Ez a különbség feltehetően Hajdú-Bihar megye gazdag és széles felsőoktatási kínálatával magyarázható.

A *megyélükhöz hű felvételizőkről* leginkább az mondható el, hogy a Hajdú-Bihar megyeiek körében átmenetet jelentenek a két másik csoport között (ők vannak egyébként a legtöbben is), eredményességük és társadalmi hátterük tekintetében is alulról súrolják az átlagot. Megyei viszonylatban tehát nem sokkal hátrányosabb helyzetű az itt maradást választó hallgatóság, bár a legmagasabb hátrányos helyzetű jelentkezői aránnyal rendelkező, s a megye hallgatóinak mintegy harmadát kitevő Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek tovább „ronthatják” a ténylege-

¹⁹ A tengelymetszetek mindkét változó tekintetében a Hajdú-Bihar megyében lakó felvételizőkre vonatkozó átlagot jelölik.

sen felvételt nyertek összetételét. Ugyanakkor, ha országos összehasonlításban szemléljük a helyben maradókat, az látszik, hogy az átlaghoz képest feltűnően rossz családi háttérrel rendelkeznek, hiszen 18,4%-uk kapott hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzete miatt többletpontot az országos 11,4%-os átlaghoz képest. Mindamellet ez a hátrányosabb helyzetű hallgatójelölt-sokaság eredményességét tekintve kevésbé van lemaradva az országos átlagtól, hiszen ezen felvételizők pontszámai csaknem elérik az átlagos pontszámot, még úgy is, hogy felsőfokú nyelvvizsgáért csak feleannyian tarthattak igényt többletpontokra, mint az országos átlag. (Bár a felvételi pontátlagot a szociális alapon megszerezhető többletpontok is feljebb húzhatják.)

Eredményeink alátámasztják, hogy a megye felsőoktatási intézményeinek igen meghatározó a társadalmi szerepvállalásuk. Azáltal ugyanis, hogy sok fiatal helyben is megtalálja a számára vonzó képzést, csökken az agyelszívás (*brain drain*), így a helyben kiképzett (és jelentős mértékben itt is maradó), magasan kvalifikált munkaerő jelentősen hozzájárul a térség gazdasági hátrányainak leküzdéséhez (Teperics, é. n.). Ez a jótékony hatás pedig túllépi a megyehatárokat is. Hajdú-Bihar egyetemei és főiskolái ugyanis nemcsak a megye fiataljai számára szolgálnak szellemi központokként, hanem meghatározóak, sőt nélkülözhetetlenek a környező, gyakran intézményhiányos megyék és határon túli területek fiataljai számára is. Elemzésünk sajnos nem terjedhetett ki az agycsere (*brain change*) kérdésének körbejárására, pedig gazdagítaná eredményeinket, ha az „elvándorlást” és a „bevándorlást” együttesen vizsgálhatnánk. Feltételezzük ugyanis, hogy a határon túlról érkező értelmiség kerül az innen elvándorlók helyére.

Megállapításaink az elvándorlás általánosabb mennyiségi mutatóira tudtak rámutatni. Emellett a finomabb, minőségi összefüggések megismerését is szükségesnek tartjuk, erre vonatkozó eredményeinket egy újabb tanulmányban tervezzük bemutatni. Az ugyanis szétfeszítette volna tanulmányunk terjedelmi korlátait, ha a szelektív elvándorlást például képzési területenként, esetleg szakonként is megvizsgáljuk. Ugyancsak az eredmények további árnyalását szolgálná, ha nemcsak a felvételi szándékokról, hanem a tényleges bekerülési mutatókról is beszámolhatnánk, és azokat a szándékokkal összevetve mutathatnánk be. A szelektív elvándorlás mögötteseinek mélyrehatóbb vizsgálata szintén szerepel a terveink között. Ehhez többváltozós elemzések szükségesek a társadalmi háttér, az eredményesség és a kínálat együttes bevonásával.²⁰ Az elvándorlási szándék igazi miértjeinek feltárására azonban inkább kvalitatív kutatások nyújtásának lehetőséget.

²⁰ Az ilyen jellegű elemzésekre nincs jelenleg módunk részletes felvételi adatbázis hiányában. Tovább pontosíthatnánk eredményeinket, ha például az összes nyelvvizsgáért vagy a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetért kapott többletpontok pontos értékeit is el tudnánk különíteni elemzésünkben.

Hivatkozások

- Ábrahám K., Barabási T. (2011): Modern Üzleti Tudományok Főiskolája. In: Kozma T., Pataki Gy. (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Régió és Oktatás sorozat, VIII. kötet, Debrecen University Press, 131–148.
- Agr (é. n.): *A Debreceni Egyetem Agrár- és Gazdálkodástudományok Centrumának hivatalos honlapja: Centrumelnöki köszöntő*.
Forrás: http://portal.agr.unideb.hu/centrum/centrumelnoki_koszonto/index.html. A letöltés időpontja: 2012. 02. 26.
- Andor M., Liskó I. (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra-könyvek, OKTK.
- Bacskaï K. (2011): A királyhelmei „városi egyetem” esete. In: Kozma T., Pataki Gy. (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Régió és Oktatás sorozat, VIII. kötet, Debrecen University Press, 77–92.
- Belényi E. H., Flóra G., Hausmann A., Szolár É. (2010): Újrateremtve önmagát. A partiumi magyar egyetemépítés két évtizede. In: Kozma T., Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Régió és Oktatás sorozat, VII. kötet, Center for Higher Education Research and Development, Debrecen, 33–41.
- Blaskó Zs. (2008): Társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése a munkapiacra. *Századvég*, 49. szám. 95–126.
- Bordás A. (2011): Schola Comaromiensis. In: Kozma T., Pataki Gy. (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Régió és Oktatás sorozat, VIII. kötet, Debrecen University Press, 93–118.
- Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. In: Ferge Zs., Léderer P. (szerk.): *Tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (2003): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 73–88.
- Ceglédi T. (2009): Hátrányos helyzetű tehetséges hallgatók a Debreceni Egyetemen. *Educatio*, 2008/IV. 597–604.
- Ceglédi T. (2010): *Szakkollégiumban és tehetséggondozó programban részt vevő hallgatók összehasonlítása a Debreceni Egyetemen*. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Ceglédi T., Fónai M. (2012): *A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának hatása a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére*. Kézirat.
- Econ (é. n.): *A Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Karának hivatalos honlapja: A Karról*. Forrás: <http://www.econ.unideb.hu/a-karrol-10.html> A letöltés időpontja: 2012. 02. 26.
- Felvi (é. n.): *Intézményi elemzések*. Forrás: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezo_k_es_felvettek/intezmenyi_elemzesek_2011 A letöltés időpontja: 2012. 03. 01.
- Fényes H., Pusztai G. (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, 82. évf. 6–7. szám. 567–582.
- Ferge Zs. (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fónai M., Márton S. (2010): A tehetséggondozó program hallgatóinak professzió-képe. In: Kozma T., Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Régió és Oktatás sorozat, VII. kötet, Center for Higher Educational Research and Development, Debrecen, 147–153.

- Fónai M., Puskás O., Szűcs E. (2012): A Debreceni Egyetem aktív hallgatói – vélemények és elvárások a képzésről és a munkaerőpiacról, 2010–2011. In: Fónai M., Szűcs E. (szerk.): *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010–2011*. Debreceni Egyetem, 121–140.
- Forray R. K. (1992): A középiskolázás expanziója és az intézmények differenciálódása. In: Forray R. K., Kozma T. (szerk.): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 69–80.
- Gáti A. (2010): Társadalmi háttér és mobilitás. In: Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L., Veroszta Zs. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, Budapest, 155–176.
- Gazsó F., Laki L. (1999): *Esélyek és orientációk (Fiatalok az ezredfordulón)*. OKKER Kiadó Kft.
- Györgyi Z. (2010): Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák. In: Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L., Veroszta Zs. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, Budapest, 37–58.
- Hausmann A., Szolár É., Takács T. (é. n.): *Partiumi Keresztény Egyetem – egyetem egy sajátos múltú térségben*. Kézirat.
- Hollósi H. Zs. (2010): A szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat hallgatói összetétele. In: Kozma T., Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Régió és Oktatás sorozat, VII. kötet, Center for Higher Education Research and Development, Debrecen, 42–51.
- Horn D. (2010): A kisgimnáziumok szerepe a szelekcióban. In: Kolosi T., Tóth I. Gy. (2010): *Társadalmi Riport 2010*. TÁRKI, Budapest, 408–429.
- Kozma T. (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma T. (2010): Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás. In: Kozma T., Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Régió és Oktatás sorozat, VII. kötet, Center for Higher Education Research and Development, Debrecen, 15–27.
- Kozma T. (2011): Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban. In: Kozma T., Pataki Gy. (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Régió és Oktatás sorozat, VIII. kötet, Debrecen University Press, 45–74.
- Ladányi J. (1994): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. *Educatio*, Budapest.
- Law (é. n.): *A debreceni Állam- és Jogtudományi Kar hivatalos honlapja: A debreceni jogász-képzés múltjáról, jelenéről – és jövőjéről*. Forrás: <http://www.law.klte.hu/> A letöltés időpontja: 2012. 02. 26.
- Neuwirth G., Szemerszki M. (2009): Tehetség gondozás a középiskolában, tehetségek a felsőoktatásban. *Educatio*, 2009. nyár. 204–218.
- Németh Sz. (2011): *A Debreceni Egyetem hallgatói vonzáskörzete. A jövő tudósai, a vidék jövője – doktoranduszok konferenciája*. Debrecen.
- Nyüsti Sz., Ceglédi T. (2010): A három versengő dimenzió. Kísérlet a hallgatói típusok kialakítására a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén. In: Kozma T., Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Régió és Oktatás sorozat, VII. kötet, Center for Higher Educational Research and Development, Debrecen, 93–101.

Októberi statisztikák (é. n.): *A Debreceni Egyetem októberi statisztikái.*

Forrás: <http://www.unideb.hu/portal/hu/node/369> A letöltés időpontja: 2012. 02. 26.

Örkény A., Szabó I. (2001): A siker záloga. Magyarországi és romániai középiskolások életstratégiáinak értékei. *Educatio*, 2001/3. 472–492.

Papszt M. (2010): Felsőoktatási hallgatók jövedelmi várakozásai. *Felsőoktatási MŰHELY*, 2010/III. 53–68.

Polónyi I. (2003): Egy új kar beágyazódása a régióba. Köszöntőfele tanulmány a debreceni közgazdászképzés alapításának 10 éves évfordulójára. *Competitio*, II. évf. 2. szám. 2003. nov.

Pusztai G. (2010a): Intézményi hozzájárulás egy hátrányos helyzetű felsőoktatási térség hallgatóinak tanulmányi eredményességéhez. In: Juhász E. (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés, regionalizmus*. Régió és Oktatás sorozat, V. kötet, Center for Higher Education Research and Development, Hungary, Debrecen, 25–32.

Pusztai G. (2010b): A hallgatói kapcsolatrendszer és a tanulmányi eredményesség összefüggései. In: Buda A., Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 173–184.

Róbert P. (2000a): Miért (nem) meritokratikusak a modern társadalmak? *Századvég*, 7. évf. 23. sz.

Róbert P. (2000b): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*, 2000/I. 79–94.

Stark G. (2011): Magyar nyelvű tanító- és óvóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen a hallgatók és az oktatók szemszögéből. *Pedagógia online – Hungarian Educational Research Journal*, 1. évf. 1. sz.

Forrás: <http://pedagogia-online.hu/herj/2011/07/stark-gabriella-maria-magyar-nyelvu-tanito-es-ovokepzes-a-babes-bolyai-tudomanyegyetemen-a-hallgatok-es-az-oktato-k-szemszogebo/> A letöltés időpontja: 2012. 02. 26.

Süli-Zakar I. (2006): Partium – A határokkal szétszabdalt régió. In: Juhász E. (szerk.): *A „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Régió és Oktatás sorozat, II. kötet, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. Debrecen, 25–42.

Szemerszki M. (2009a): Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban. In: Jancsák Cs. (szerk.): *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról*. 13–27.

Szemerszki M. (2009b): Az Eurostudent felmérés magyarországi kapcsolódásai. In: Hrubos I. (szerk.): *Műhelytanulmányok*. NFKK Füzetek 2. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 42–70.

Szemerszki M. (2010): Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: Kozma T., Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Régió és Oktatás sorozat, VII. kötet, Center for Higher Educational Research and Development, Debrecen, 71–92.

Szemerszki M. (2012): A felsőoktatásba jelentkezők jellemzői. In: Szemerszki M. (szerk.): *Az érettségőtől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 21–52.

Szolár É., Hausmann A. (2008): A Partiumi Keresztény Egyetem. *Mester és tanítvány*, 2008/3. 51–64.

Teperics K. (2006): A debreceni felsőoktatás demográfiai háttere. In: Süli-Zakar I. (szerk.): *„Tájak – Régiók – Települések...” Tisztelegés a 75 éves Enyedi György akadémikus előtt*. Didakt Kft., Debrecen, 309–317.

Teperics K. (é. n.): *Debrecen oktatási vonzáskörzete*. Kézirat.

Forrás: http://terd.unideb.hu/doc/de_okt_vonzask.pdf. A letöltés időpontja: 2012. 03. 01.

Teperics K. (2005): Debrecen oktatási vonzáskörzete. In: Czimre K. (szerk.): *Kisközségtől az eurorégióig – Prof. Dr. Süli-Zakar István tiszteletére szerzett tanulmányok gyűjteménye*. Didakt Kft., Debrecen, 58–71.

Veroszta Zs. (2010): A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In: Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L., Veroszta Zs. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, Budapest, 11–36.

Szerzőink

Ceglédi Tímea

junior kutató, szociológus
Debreceni Egyetem CHERD-Hungary
Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ
ceglédi.timea@cherd.unideb.hu

Kabai Imre, PhD

főiskolai tanár, kutatásvezető
Zsigmond Király Főiskola
Társadalomtudományi Kutatóközpont
(ZSKF TTK)
kabai.imre@zskf.hu

Kabainé Tóth Klára

tanár, közgazdász
Zsigmond Király Főiskola
Társadalomtudományi Kutatóközpont
(ZSKF TTK)
kabainetk@gmail.com

Katona Nóra, PhD

egyetemi adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Társadalom- és Nevelépszociológiai Tanszék
katona.nora@ppk.elte.hu

Kenéz Anikó

főiskolai hallgató, demonstrátor
Zsigmond Király Főiskola
Társadalomtudományi Kutatóközpont
(ZSKF TTK)
kenez.aniko@zskf.hu

Kiss Paszkál, PhD

tanszékvezető egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Társadalom- és Nevelépszociológiai Tanszék
kiss.paszkal@ppk.elte.hu

Koltói Lilla

főiskolai tanársegéd, PhD-hallgató
Kecskeméti Főiskola
Tanítóképző Főiskolai Kar
Humán Tudományok Intézete
koltoi.lilla@tfk.kefo.hu

Krisztián Viktor

kutató, szociológus BA
Zsigmond Király Főiskola
Társadalomtudományi Kutatóközpont
(ZSKF TTK)
krisztian.viktor@zskf.hu

Nyüsti Szilvia

egyetemi hallgató, kutatógyakornok
Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, szociológia MA szak
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Társadalomtudományi Kar, survey statisztika
MSc szak
nyusti.szilvia@gmail.com

Vámos Ágnes CSc

tanszékvezető, egyetemi tanár
Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
vamos.agnes@ppk.elte.hu

ISSN 1789-1922

Minden jog fenntartva.

A kiadvány adatainak bármilyen formában történő nyilvános közzétételéhez vagy felhasználásához a kiadók előzetes írásbeli hozzájárulása szükséges.

© Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

© ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Kiadói munkák: ELTE Eötvös Kiadó

Borítóterv: Váraljai Nóra

Nyomdai előkészítés: Anders Tibor

Nyomás és kötés: So-Ta Print Kft.