



ESÉLYEK F/ELSŐ FOKON

Sokféle hátrány

Melyek az intézményes ellensúlyok?

Nemi, társadalmi lemaradás

Bejutás a mesterképzésre

F E L S Ő K T A T Á S I / MŰHELY

Főszerkesztő

Kiss Paszkál

Szerkesztőbizottság

Bazsa György

Fábri György

Hrubos Ildikó

Hunyady György

Szerkesztőség

Fábri István

Garai Orsolya

Kiss László

Órsi Gábor

Veroszta Zsuzsanna

Szerkesztőségi titkár

Nyerges Andrea

Fotó

Bruckner Nikolett

E szám fotói Tom Otterness amerikai szobrász alkotásairól készültek (Scheveningen, Hollandia).

Szöveggondozás, korrektúra

ELTE Eötvös Kiadó Kft.

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

Felelős kiadó

Kerékgyártó Sándor

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/felsooktatasi-muhely

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 2012/2 – Esélyek f/első fokon

Előszó	5
Foreword	6
Interjú Beszélgetés Ááry-Tamás Lajossal, az oktatási jogok biztosával	7
Fókusz Esélyegyenlőség a felsőoktatásban – szakértői kerekasztal-beszélgetés 21 <i>Készítette: Fábri István és Garai Orsolya</i> Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban33 <i>Nyüsti Szilvia</i> Kik akarnak tanári diplomát szerezni?51 <i>Sági Matild – Ercsei Kálmán</i> A bachelor-master átlépés szelekciós háttértényezői75 <i>Veroszta Zsuzsanna</i>	
Műhely A nők felvételi jelentkezéseinek sajátosságai. Esélylatolgatás a felvételi eljárás 2012-es változásai nyomán85 <i>Garai Orsolya</i>	
Vendégoldal Férfiak és nők a felsőoktatás részdíós képzéseiben95 <i>Engler Ágnes</i>	
Szemle Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése107 <i>Horváth Dániel</i>	
Szerzőink	111



Fotó: Bruckner Nikolett

Előszó

Sokan tartják úgy, hogy az esélyek egyenlősége illúzió, s főként az a felsőoktatásban. Nem vagyunk egyformán tehetségesek, motiváltak a tanulásra, ami alapvetően meghatározza a felvételi esélyeinket és későbbi eredményeinket. Ma a legtöbben erős versenyben nyernek felvételt a felsőfokú képzésbe. A FeMű hasábjain is több szerzőnk kimutatta korábban, hogy a szelekciós nyomás nem elsősorban a bejutást akadályozza, hanem a felvételi döntésükben téríti el, kompromisszumokra kényszeríti a kisebb erőforrásokkal rendelkezőket. A kilencvenes évek általános tömegesedését az a percepció kísérte, hogy talán túlságosan is sokan jutnak be a felsőoktatásba, olyanok is, akik azután nem tudják megállni a helyüket. Valóban megszűnt a felsőoktatás rendszerváltás előtti kivételezett helyzete, amikor egy-egy generáció legjobbjai jutottak csak be az egyetemekre, de paradox módon (jórészt az érettségi felé vezető út nehézségein elakadva) a hátrányos helyzetűek számára továbbra is zárva maradhat az út a diplomához.

Milyen esetekben kell tehát az esélyt növelni, melyek azok a hátrányos vagy halmozottan hátrányos csoportok, amelyek eleve hátránnyal indulnak a felsőoktatásban? Az oktatási jogok biztosával, Ááry-Tamás Lajossal készített interjúnk, valamint a téma kutatóival és intézményi felelőseivel megtartott kerekasztal-beszélgetésünk is azt mutatja, hogy a valamilyen fogyatékkal élők éppúgy, mint a cigány fiatalok, a társadalmi-gazdasági-regionális lemaradásból érkezők igényelhetik az ellensúlyt. A kompenzáció rendszere jól-rosszul működik a felvételin, de a lemaradás nem tűnik el a felsőfokú intézmények falain belül. Ezért nagy lépést tennénk előre, ha vezetői céllá válna az esélyteremtés; a felsőoktatási intézmény pozitív image-éhez legalább annyira hozzátartozna ennek sikere, mint a kimagasló tanulmányi teljesítményé vagy a munkaerő-piaci helytállásé.

Az esélyegyenlőség témáját fókuszba állító számunk Műhely rovatában Garai Orsolya rövid elemzése azt mutatja, hogy az államilag finanszírozott helyek csökkentése a „női” pályákat várhatóan inkább érinti. Vendégoldalunkon, Engler Ágnes írásában ugyanakkor többek között azt láthatjuk, hogy a felnőttképzésben tanulók körében a családosok tanulmányi eredménye jobb és ők a céltudatosabbak. A társadalmi pozícióból fakadó hátrányokra is kevés figyelem jut általában a felsőoktatási intézményekben. Nyüsti Szilvia sokrétű elemzéséből kiderül az is, hogy mely ponton sűrűsödik a szülők alacsony iskolai végzettségének negatív hatása leküzdhetetlen akadállyá és miként hatnak a társadalmi hátrányokkal szemben ellensúlyt képező intézmények, programok. A bolognai szerkezetben belső szelekciós pontként jelentkező alapképzési-mesterképzési átmenetben elemzi az esélyek alakulását két tanulmányunk (Ercsei Kálmán és Sági Matild, valamint Veroszta Zsuzsanna tollából).

Az esélyteremtés kérdése egyre inkább válik intézményi felelősséggé is, ennek végiggondolásában segíthet reményeink szerint jelen számunk.

Kiss Paszkál
főszerkesztő

FOREWORD

Foreword

Many people hold that providing equal opportunities is a myth and it is even more illusory in Higher Education. It is obvious that we are not all equally talented or motivated to study, which naturally determines our success in tertiary education. Most applicants enter to universities and colleges in a fierce competition in Hungary. Our authors in previous issues of Higher Education Analysis have repeatedly shown that selection pressure does not typically prevent access to HE but distracts the aspirations of those who have less resources. After the democratic changes a massification of HE happened and it was not the very best of each generation that entered into universities anymore, but paradoxically (for the main part caused by the hardness to reach even a baccalaureate) those who come from deeply underprivileged social circumstances have been deprived just as much from getting a diploma as before in Hungary.

In what cases should the chances of acceptance be increased, which are the identifiable underprivileged or multiply underprivileged groups that should be helped? In our interview with the ombudsman of educational rights Lajos Aáry-Tamás and in our roundtable discussion with researchers and institutional administrators to the field we found that very diverse groups (of disabled, gipsy, and socially–economically–regionally disadvantaged youth) need the help of compensatory mechanisms. A compensation system works more or less at admittance. But their constraints remain even after when they enter into universities and start their studies. Therefore providing equal opportunity should also become a general leadership goal in HE institutions. Success in this field should belong to a positive image of the institution just as much as outstanding student performance and job market success of graduates do.

In the Workshop section of this issue which focuses on equality in Higher Education, Orsolya Garai's small analysis shows that prospective cut in state financing reaches "feminine" majors more than their "masculine" counterparts. On our guest pages, Ágnes Engler has surprising conclusions that having a family made students of continuing education to perform better and act more purposively, adding further colors to the picture of work-family conflict. About another "invisible" minority, Szilvia Nyüsti's detailed analysis points at the inflection point where the negative influence of parents undereducatedness establish a real obstacle to further studies of their children and she also shows the effects of institutions and programs in counterbalancing social disadvantages. The bachelor-masters shift is an internal selection point within HE studies introduced by the Bologna system. Student prospects at this crucial point are analyzed by two papers in the Focus section (by Kálmán Ercsei and Matild Sági, and by Zsuzsanna Veroszta).

Issues of equal opportunity will become the responsibility of individual institutions in Hungary, we tried to help analyzing these problems and assessing already existing practice in response.

Paszka Kiss
editor-in-chief

Beszélgetés Aáry-Tamás Lajossal, az oktatási jogok biztosával

■ dr. Aáry-Tamás Lajos jogász, az oktatási jogok biztosa 1967-ben született Marosvásárhelyen. 1996-ban szerzett diplomát az Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karán. Egyetemi évei alatt a Bibó István Szakkollégium tagja volt, 1993-tól politológiát is hallgatott. Közel négy évig a kisebbségi ombudsman munkatársaként dolgozott, ahol első-sorban oktatási kérdésekkel foglalkozott. Feladatai közé tartozott többek között az átfogó, országos oktatási vizsgálatok megszervezése is. A Pro Minoritate című kisebbségi lap szerkesztője. Az ELTE oktatója. Nős, felesége ügyvéd. Négy gyermek, Zsombor, Zsófia, Panna és Orsolya édesapja. ■



dr. Aáry-Tamás Lajos

Felsőoktatási MŰHELY (FeMű): Az esélyegyenlőségre, illetve a felsőoktatási bejutási esélyekre fókuszáló számunk bevezető interjúját az oktatáspolitikai egy olyan szereplőjével szerettük volna elkészíteni, akinek a törvényi szabályozással – felülnézetből és a hétköznapi problémák szintjén is – mindennapi kapcsolódása van, ezért

beszélgetünk most az oktatási jogok biztosával a felsőoktatási esélyegyenlőségről.

Aáry-Tamás Lajos: A felsőoktatási esélyegyenlőségről szólva, ha egy kicsit dicsekedhetek, az én javaslatomra született meg az oktatásban az első előnyben részesítésről szóló szabályozás 2001-ben, Pálinkás József minisztersége alatt. Akkor fogalmazták meg a felvételi eljárásban, hogy hogyan lehet igénybe venni a pluszidőt, technikai eszközöket.

FeMű: A hivatal működésével kapcsolatban több helyen is olvastam, hogy az elmúlt 12–13 évben finanszírozási problémák terhelték. Nem tudom, mi a helyzet jelenleg. Változott-e kedvező irányba a helyzet?

A-T. L.: 1999-ben nagyon különleges helyen, helyzetben jött létre ez a hivatal. A minisztérium épülete kerengőkből áll. Nagyon közel a földszinhez létrehoztunk egy olyan kis ficakot, ahol nem lehet kerengeni. Lezár-

tuk a mellette lévő falat azért, hogy aki hozánk jön, az könnyen ide találjon, ne kelljen bókla sznia egy hatalmas minisztériumi épületben. Nyolc emberrel kezdtük el, és a szakmai költségvetés, tehát a rezsin kívüli keret, amiből gazdálkodhattunk, amiből kutatásokat folytathattunk, megrendelhettem különböző tanulmányokat azért, hogy egy-egy szakkérdést jobban értsünk, 40 millió forint volt. Ez az összeg idén és már tavaly is nulla forint volt.

FeMű: Ezek szerint pozitív változás nem történt.

A-T. L.: Úgy néz ki, hogy rendeződni fog a helyzetünk. A mostani miniszterváltás után az első tárgyalás eleve a hivatal konszolidálásáról fog szólni. Kétségtelenül válságos és nem méltó helyzet ez, bizonyos szempontból mégsem reménytelen. Annak idején Hiller miniszter úr utolsó intézkedései egyikével lenullázta a hivatalunk költségvetését, és az új kormányzat alatt egész egyszerűen nem alakult ki annak a struktúrája, hogy hogyan rendezzük dolgainkat. Ez a folyamat mostanra ért be, egy kicsit elhúzódtott.

FeMű: Ezek szerint az oktatási jogok biztosának beszámolója a 2011. évi tevékenységéről a kezdeti évekhez hasonlóan tízezres példányszámban jelenik meg?

A-T. L.: Nem, továbbra is ezer példányban tudtam megjelentetni. De ez a helyzet rendeződni fog. Különösen úgy, hogy egyébként nem tétlenül telt el az elmúlt időszak, nagyon sok partnert kerestünk meg. Olyan partnereket, akikkel korábban már dolgoztunk együtt, de mostanra szorosabbra fogtuk az együttműködést, és olyan közös projekteket dolgoztunk ki, amelyeknek a finanszírozója most már nem én vagyok, hanem valaki más. A hangjuk esetleg gyengébb, de az oktatási biztos intézményének tekintélye emelni tudja az ő kedvezményezésük súlyát.

Nagyon jó kedvezményezéseink voltak az elmúlt években. Kívülről talán kevésbé látszik, hogy a jól elvégzett szakmai munka mögött szinte nulla forint állt. De hosszú távon ez értelemszerűen nem tartható fenn. Nem nagy igényű az intézmény, most már csak öten vagyunk, tehát az elmúlt időszak a létszámot is jócskán megnyirbálta. Ahhoz, hogy mi professzionális munkát végezzünk, nem kell nagy költségvetési keret, de a nullánál azért egy picivel többre lenne szükség.

FeMű: A hírek szerint a költségvetési problémákkal ellentétben a megkezesések mennyisége valóban folyamatosan növekedett az elmúlt pár évben.

A-T. L.: Így van, bár egy idő óta nem növekszik látványosan, inkább beállt egy szintre. A hozzánk érkezett panaszok száma a 2000-es, első évben 500–550 körüli volt. Értelemszerűen a hivatalt kevésbé ismerték. Most már évek óta olyan 1500–1600 panasz érkezik a hivatalunkhoz, valamennyi növekedés kétségtelenül van, de stabilizálódott ezen a szinten. Nem is merek nagyobb „reklámot” kifejezni, mert talán ez az az ügyhalmaz, amit kulturáltan, tisztességesen, szakmailag megalapozottan végig is tudunk vinni. Összesítve már 17 000 panaszt kezeltünk az elmúlt 12 év alatt.

FeMű: A beérkező ügyek tartalmilag a nyilvánosság számára kevésbé ismertek. A hivatal tevékenységével kapcsolatos sajtóhírekben korábban nagyobb szerepet kapott az esélyegyenlőség. Most úgy látszik, mintha az elmúlt 2–3 évben inkább az iskolai agresszió lenne a fókuszban. Vagy csak a sajtó fújta fel ennyire ezt a problémát?

A-T. L.: Nem a média fújta fel. Talán emlékeznek, 2008-ban bejárta a magyar sajtót egy mobillal készült felvétel, amin egy fiatal ember egy sárga gázcsővel a tanárát próbálta bántalmazni. Ez volt az utolsó csepp a pohárban. Attól kezdve exponenciálisan növekedett

az ilyen jellegű ügyek száma, a magyar sajtóban pedig ezt a kérdést tárgyalták. A politika felkapta az ügyet, társadalmi jelentősége megnőtt. Elkezdődtek a közpolitikai tárgyú viták arról, hogy szállítsák le a büntethetőségi korhatárt. Olyan javaslatok is megfogalmazódtak, hogy ki kellene rúgni gyerekeket, akár véglegesen az összes iskolából. A politika általában az egyszerűbb megoldás irányába mozdul el. A büntető törvénykönyv módosítása mindent elbír, és úgy tűnik, mintha nagyon egyszerű munkával, egy tollvonással kezelni lehetne a helyzetet. Magyarországon korábban nem volt átfogó nagy vizsgálat az iskolai agresszióról. 2009-ben úgy döntöttem, hogy megrendelek egy vizsgálatot, mivel nagyon keveset tudunk a kérdésköréről. A vizsgálat lefolytatása után már látni lehetett, hogy mivel állunk szemben a középiskolákban. Talán ezért kapott nagyobb visszhangot a kérdéskör. Az erről szóló diskurzus pedig folytatható, mivel tavaly, Magyarország európai uniós elnökségi ciklusa alatt, javaslatomra az oktatási miniszterek informális találkozájának egyik napirendi pontja az iskolai agresszió volt. A globális téma, amiről az egész napos rendezvény szólt, az aktív állampolgárság volt, ezen belül nagy pillérekben három témáról esett szó. A legnagyobb hangsúlyt az iskolai agresszió kapta, de a diákok gazdasági ismereteiről is szólt egy vita, hiszen válság van, és jó lenne, ha a diákokat felvérteznénk információval, hogy mire felnőnek, a hasonló helyzeteket értsék, tudják kezelni. A média-tudatosság volt a harmadik olyan téma, amiről beszéltünk.

Megmondom őszintén, személyes szakmai sikerként értékelem, hogy a magyar elnökség idején a magyar felvetés egy nagyon sikeres projekt volt, és elkezdődött egy szoros európai együttműködés ebben a kérdésben. Értelem-szerűen a sajtó ezt a kérdést találta. De nem igaz az, hogy sokkal több ügy érkezik hozzánk eb-

ben a kérdésben, csak ennek a tálalása, az erről szóló diskurzus lett hangsúlyosabb.

FeMű: 2003-ban volt egy másik, egy kérdőíves vizsgálat a fogyatékos hallgatók jogérvényesítéséről. Ez nem kapott akkora sajtónyilvánosságot.

A-T. L.: Volt sajtónyilvánossága, mert sajtótájékoztatót és sajtóbeszélgetéseket is szerveztünk ebben a kérdéskörben, de jelentősebb figyelmet valóban nem kapott. Figyelembe kell venni, hogy az oktatásnak csak egy kis szegmenséről, a fogyatékos hallgatókról szólt. Ezeknek a hallgatóknak az aránya, mint az a kutatásból is kiderült, nagyon alacsony a felsőoktatási intézményekben. De szakmai berkeken belül, tehát az intézményekkel való vitáinkban, ez a téma folyamatosan előjött, és az látszott, hogy az egyetemi koordinátoroknak a munkája azóta megerősödött. Tehát nagyon sok intézmény felismerte azt, amit mi elmondtunk nekik, hogy olyan rétegről van szó, akik nyugodtan lehetnének a hallgatóik, ha megteremtik azokat a feltételeket, amelyek a speciális igényű hallgatók életét megkönnyítik az intézmény falain belül. Megerősödött a diskurzus ebben a témában az intézményeken belül, hogy hogyan lehetne megvalósítani ezt a feladatot, milyen megoldásokra lenne szükség ezzel kapcsolatban. Ennek a témának a nyilvánossága kétségtelenül nem volt túlságosan jelentős. Még én is fiatal biztos voltam, és lehet, hogy ennek a kérdéskörnek a kommunikációját nem kezeltem nagyon ügyesen. De nem az volt a cél, hogy a problémát a teljes közvélemény elé tárjuk, sokkal inkább a szakmai közvéleményt próbáltuk megcélózni, és úgy látom a felsőoktatási intézményeken belüli változásokból, hogy volt a munkánknak foganatja.

FeMű: Érkezik az intézmények oldaláról valamilyen visszacsatolás az esetleges változásokról? A hivatal követi, hogy az intézmények mennyire

figyelnek oda akár a fogyatékkal élőkre, akár más esélyegyenlőségi kérdésekre?

A-T. L.: A visszacsatolás nem direkt. Nem úgy történik, hogy felhívnak engem, hogy megfogadtuk a vizsgálatban megfogalmazottakat, és most jelentjük, hogy sokkal ügyesebbek vagyunk, sokkal inkább a hallgatóktól érkeznek visszajelzések. Illetve a dolog nem úgy jelentkezik, hogy most már minden sokkal jobban működik, hiszen aki később kerül be, az nem tud viszonyítani ahhoz, hogy 3–4 évvel ezelőtt milyen volt az egyetem. A viták felerősödtek. Jövő héten veszünk részt egy beszélgetésen, amit az ELTE Gyógypedagógiai Kara szervez, és ahová hallássérült hallgatókat hívnak meg. A hallássérült hallgatók elmondják, hogy mi változott a korábbi évekhez képest, a jelelés mennyire segít nekik, vagy az új technikák mennyire hiányoznak, milyen gyengeségei vannak annak, ha mondjuk egy olyan jeltolmácsot kapnak, aki jelelni tud, de az aktuális szakmai anyagot nem ismeri. Tehát nem dőlhetünk hátra, hogy jó megoldások születtek, mert nem attól vagyunk demokraták, hogy megtaláljuk a jó megoldásokat, hanem attól, hogy folyamatosan keressük. Ez a folyamatos keresés indult be jól érzékelhető módon nagyon sok felsőoktatási intézményben, és ez nekem tetszik. Néha halkabb a vita, néha felerősödik, de folyamatosan érezhető.

Ennek a visszacsatolását érzékelem, vagy az innen begyűjtött információkból látom, hogy az egyetemeken folyamatos vita van. Kétségtelenül sok még a tennivaló, hogy elmondhassuk, a fogyatékkal élő hallgatók nyugodtan, bármilyen körülmények között ott lehetnek, tanulhatnak, vizsgázhatnak, és a többi hallgatóval azonosak az esélyeik.

FeMű: A hallgatók részéről érkező esélyegyenlőséggel kapcsolatos megkeresések számában is érezhető ez a pozitív változás?

A-T. L.: Így külön most nem gyűjtöttem össze az erre vonatkozó statisztikát, de tekintettel arra, hogy én voltam végig a biztos ebben az időszakban, úgy látom, hogy valamekkora csökkenés bizonyára van, de nem látványos.

FeMű: Ezen a területen belül milyen jellegűek a megkeresések? A hivatal éves jelentéseiben inkább az anyagi támogatásokat érintő panaszokat találtam, nem igazán találkoztam az infrastruktúrával vagy a humánerőforrással kapcsolatos jelzésekkel.

A-T. L.: Többfajta jelzés van. Az egyik, hogy a bemeneti rendszerben most már meg lehet jelölni a fogyatékoságot, viszont sokan vannak, akik nem tudták vagy későn tudták meg, hogy ha ezt megjelölik, akkor nekik a rendszer kedvezményeket kínál. Tehát inkább a bemeneti rendszernél látom ezeket a jelzéseket. Bent az egyetemen már kevesebbel találkozunk, mert sok intézmény nagyon sok mindent már megtett. Vakok, gyengén látók számára a folyosón közlekedést segítő felfestések vannak, felújításoknál széles lifteket építenek be. Nagyon sok helyen mozgáskorlátozottak által is használható mosdókat építettek ki. Van, ahol a küszöböket szedték fel az előadóra való belépéshez. Az új vagy felújított intézményeknél rámpák épültek ki. Ezek a változások kétségtelenül odavezetnek, hogy az ilyen típusú jelzések száma kevesebb. Előfordult olyan is, hogy a hallgató nem tudta, van esélyegyenlőségi koordinátor az intézményében. Tehát úgy kezdte el a hallgatói életét, hogy nem tudta, van ott egy segítőtje, akihez be kellene jelentkezni, mert akkor élhetne azokkal a kedvezményekkel, amelyeket a koordinátor teremtet meg úgy, hogy ő beszél a tanszékvezetőkkel, ő beszél a kari tanácsi üléseken arról, hogy milyen hallgatóik vannak és hogy számukra minden további nélkül biztosítható a hosszabb felkészülési idő vagy különböző technikai eszközök alkalmazása.

Kevés olyan esetről van tudomásom, hogy valamelyik oktató figyelmen kívül hagyta volna a fogyatékosságot, megalázott volna egy hallgatót vagy súlyosan méltatlan helyzetet okozott volna. Elképzelhető, hogy voltak ilyenek, de ezeknek a száma nálam már kisebb, hozzám kevésbé jutnak el.

FeMű: Az esélyegyenlőség másik három területe, a hátrányos helyzet, az etnikai, illetve gender kérdések jelentkeznek a hivatal ügymenetében? Ha igen, milyen mértékben, illetve formában jelennek meg?

A-T. L.: Megjelennek. Az etnikai típusú hátrányos megkülönböztetés vagy kisebbségi típusú ügyek száma azért kicsi a mi beszámolómban vagy az ügyszövegünkben, mert Magyarországon a közelmúltig volt kisebbségi ombudsman, ahogy korábban említettem, ott kezdtem a pályámat. Amikor 1999-ben idejöttem, Kaltenbach Jenővel, az akkori biztossal leültünk és megállapodtunk, hogy a kisebbségi oktatási kérdéseket úgy kezeljük, hogy legyenek azok kisebbségi hangsúlyúak, és azokat vigye ő. Ugyanis, ha én, aki a hivatalból egyedülként foglalkoztam az oktatással, áthozom ezeket az ügyeket a hivatalba, akkor ez egyrészt feszültséghez vezet, másrészt ott már kialakult ennek az ügymenete. Nem utolsósorban elkerülhettem azt a vélekedést, hogy Aáry-Tamás Lajos csak a kisebbségi kérdésekhez ért, pedig most már más dolgokkal is kellene foglalkoznia. Az eddig felsoroltaknak köszönhetően a két intézmény nagyszerűen működött együtt. Ha engem kerestek meg kisebbségi ügyekben, akkor felajánlottuk, hogy áttesszük az ügyet a kisebbségi ombudsman irodájához, vagy javasoltuk, hogy a panaszos személyesen keresse meg őket. Ha pedig ők találkoztak olyan ügygel, aminek nem volt kisebbségi relevanciája, de az oktatási jogsérelmet fel lehetett fedezni benne, áttették vagy hozzánk irányították a panaszosokat.

Abban a szerencsés helyzetben van Magyarország, vagy volt a közelmúltig, hogy volt külön kisebbségi és oktatási ombudsmanja is. Az állampolgár bármelyikhez fordulhat, de hogy ne forduljon elő két külön vizsgálat vagy egymással szembeeső álláspont, az állampolgárok jogérvényesítésének érdekében a hivataloknak együtt kell működni, és a kisebbségi biztossal jól együtt tudunk így működni. A gyeken lévők helyzete folyamatos ügykezelést igényel. Szinte egy új fejezetet igényel már a beszámolómban. Ennek a kérdéskörnek szép ívét tudjuk leírni már a korábbi beszámolók alapján. Ezzel intenzívebben foglalkozunk. Volt egy időszak, amikor a politika azt gondolta, hogy azzal segíti a kismamákat vagy a hátrányos helyzetűeket, hogy amikor már bejutottak az egyetemre, akkor segít nekik bennmaradni. A gyeken lévő kismamáknak nem kellett költségtérítést fizetni. Ez később megváltozott, szép lassan lefartak erről a helyzetről a politikusok és most már pluszpontot adnak. A hátrányos helyzetűek korábban szintén nem pluszpontot kaptak, hanem volt egy nagyon szépen kidolgozott mentorhálózat. Ha bekerült egy hátrányos helyzetű hallgató a felsőoktatási intézménybe, akkor egy mentor elkezdett vele foglalkozni. Hiszen ezen a szinten a bennmaradás okoz igazán gondot. Szükségesek azok az információk, amelyekből megtudhatja a mentorról, hogyan kell egyetemistaéletet élni. Mik a buktatói? Hogy lehet lemorzsolódní, és hogyan lehet ezeket a helyzeteket elkerülni? A mentorhálózat idővel háttérbe szorult, helyette bejött a pluszpont a hátrányos helyzetűek esetében is. A hivatal vizsgálata idején azt reméltem, és akkor el is indult ez a folyamat, csak talán nem kapott elegendő hangsúlyt közpolitikai szinten sem, hogy meg tudnak tapadni ezek a diákok, ott maradnak az intézményben, teljes hallgatói életet élhetnek. Ehelyett idővel náluk is a felvételinél jelent-

kezett a pluszpont. Én azért tartom problémásnak a pluszpontok adását, mert a hallgatóktól érkezett visszajelzések alapján bizony nem mindenki kedveli ezeket a kedvezményezett csoportokat, tagjaikat, mondván, hogy ők a külön pontjaikkal kerültek be a felsőoktatási intézményekbe. Filozófiailag vagy akár a jog szempontjából, az esélyegyenlőség szempontjából is van különbség a két megoldás között. A kismama nem buta, nem azért kell betolni az egyetemre, mert képtelen elérni azt a pontszámot, ami őt feljogosítaná, hogy hallgató legyen, hanem ő kismama, és azt szeretné, ha a feltételek segítenék őt, hogy elvégezhesse az egyetemet, főiskolát. Ezek a feltételek pedig olyasmik, hogy rugalmas legyen a rendszer, legyen a nő mosdóban pelenkázó, vagy akár kis pelenkázó helyiség, vagy ha már egy nagyobb csoportról beszélhetünk intézményi szinten, akkor elképzelhető, hogy az egyetemnek megéri bölcsődét, óvodát, esetleg játszóházat működtetni. Sokféle megoldás van Nyugat-Európában, amitől a kismama úgy érzi, hogy a körülmények nem hátráltatják őt a tanulásban, vizsgázásban, egy előadás meghallgatásában vagy a gyakorlat végzésében, hanem épp ellenkezőleg, az egyetem segíti őt.

A hátrányos helyzetű hallgatónál is hasonló a helyzet. Jó lenne, ha benn maradhatnának, jó lenne, ha megkapnák ezt a segítséget, hogy ismerjék a buktatókat. Önmagában az, hogy betolják őket a felsőoktatási intézménybe, de belül a rendszer kevésbé segíti őket, sok esetben lemorzsolódáshoz vezet, ami jól láthatóvá válik a statisztikákból, és csalódást okoz mindenkinek. Az állam elkölt egy csomó pénzt, de nem érik be a gyümölcs. A család úgy érzi, hogy bár megpróbálták, a gyerek tehetséges volt, de egyéb okok miatt kibukik a rendszerből. A kedvezményezettek úgy érzik, hogy kaptak ugyan segítséget, de utána mindenki egy kicsit szétárja

a karját, hogy kaptál segítséget, ennyi legyen elég, tessék élni vele. Az én szívemhez közelebb áll az, hogy az intézményen belüli ösztönző politika érvényesüljön, belső segítségek, viták révén, amelyeknek a végén változtatni lehet a korábbi megoldási módon, mert kiderül, hogy az elavult. Ma már a technika rendkívül fejlett, és óriási segítségére lehet ezeknek a csoportoknak, ha alkalmazzák. Ha egy kicsit kiterhetek még a gyesen lévő helyzetére, ez közpolitikailag és jogászszemmel nézve is különleges történet. Az eredeti szándék az volt, hogy a kismamák az alapképzésben kapjanak segítséget, tehát az alapképzésben nem kellett nekik költségtérítést fizetni. De jogilag egy kevésbé elegáns megoldást választottak, mert a rendelet rámutatott a felsőoktatási törvény egyik paragrafusára, amelyik viszont felsorolta az összes képzési formát. És elindult egy olyan folyamat, ami viszont később a kismamákat rettenetes helyzetbe hozta, és az egyetemeket is. Nevezetesen, hogy a kismamák, ha azt látták, hogy bármilyen típusú képzésbe mehetnek, mert nem kell költségtérítést fizetni, akkor kinézték a legjobbakat és a legdrágábbakat. Ez meg azt eredményezte, hogy az egyetemek ott álltak, hogy ők nem kérhetnek pénzt a kismamáktól, de az állam nem kompenzálta a teljes díjat, hanem csak valamennyi pénzt adott, és ezzel nagy lyukak keletkeztek az intézmények költségvetésében. A Műszaki Egyetem egyik leghíresebb mesterképzésében évekkal ezelőtt a kismamák aránya elérte az 50%-ot. Eljött hozzám a rektor, hogy összeomlik így a rendszer, próbáljunk segíteni. Abban az időszakban nem lehetett rávenni az államtitkárokat, hogy az eredeti szándékhoz igazítsuk hozzá a jogszabályt, találjuk meg az elegáns, a szándékoknak megfelelő megoldást.

Később a hozzám érkezett panaszok száma nőtt, kiegészülve olyanokkal, mint például az egyik ügyemben a költségtérítés mérté-

ke, amit ugye nem kellett a kismamának befizetni, nyolcvanezer forint lett volna. A főiskola azt csinálta, hogy összeállított egy olyan csomagot, amiben alul könyvek voltak, rajta ugyanaz CD-ROM-on, a tetején menzajegyek, és ezeket nejlonnal leragasztották, hogy ne lehessen megbontani, és azt mondták, hogy ezt meg kell vásárolni, és az ára nyolcvanezer forint. Elindult a trükközések sorozata: ha az állam nem engedi, én majd másik oldalról „beveszem”. Ráadásul ezek a hallgatók levelezősök voltak, jelezték, hogy ők nem járnak a menzára, nekik nem kell menzajegy. Azért is szóltak, hogy hadd döntsék el ők, könyv formában vagy elektronikusan kéri a tananyagot. A kettőt együtt minek? Elindult egy különleges ügycsoport, ami a leginkább méltatlan volt a kismamákkal szemben, ugyanis a drága képzéseken, a felvételin megkérdezték, hogy na és van-e kisgyerek? Vagy tervez-e kisgyereket? Azt gondolom, hogy ezek nem a felvételi tárgykörébe tartozó kérdések. Ugyanakkor az egyetemek meg azt látták, csak így tudják kivédeni, hogy a költségtérítés alól mentesített csoportból túl nagy arányban jussanak be a drága képzésekre. A rossz szabályozás, illetve a nem elégséges jogi megoldás az ilyen kényszerű intézkedések sorozatos megjelenéséhez vezetett.

A kormányváltás sem hozott megoldást, mert valamiért az új kormányzat úgy döntött, hogy nem nyúlnak ezekhez az intézkedésekhez. Szóltam, hogy ne értsenek félre, nem a politikai céllal van a baj, az rendben van. De a megoldás széttzilleszti az egyetemeket, finanszírozhatatlanná teszi, és olyan tarthatatlan helyzeteket indít el, amelyekkel szembe kell majd nézni. Ezt követően a politika elkezdett kifafalni ebből a helyzetből. Először szűkítették az érintettek körét, határidőket iktattak be, hogy erre vonatkozott, arra nem, és a végén szép csendben kivezették ezt a kedvezményt. Mai napig kapok olyan panaszokat, hogy gye-

sen vagyok, akkor miért nem kaphatok költségtérítést? És már régóta írjuk nekik, hogy ez a lehetőség már nem áll rendelkezésre. Egyébként központilag és hallgatói oldalról sikertörténet volt, lehet, bár nem ez a szakterületem, hogy demográfiaiilag is, viszont szép lassan elhalt.

FeMű: Csak az intézményeknek nem érte meg. **A-T. L.:** Gazdaságilag ebben a formában kétségtelenül nem. De azt mondom, hogy a mai napig fenntartható lenne vagy lehetne egy olyan megoldással, ha csak az alapképzésben vezetnék be. Aztán már a második, harmadik oklevelet vagy a mesterszakot finanszírozza mindenki magának. De még egyszer hangsúlyozom, ebben az esetben egy nagyon jól indult történet szerintem rossz véget ért. Nem volt túl jó ötlet felváltani ezt a megoldást a többletpontszámokkal.

FeMű: Mindenesetre a többletpont adása látványos megoldás. A bemeneti oldalon ehhez még rendelkezünk adatokkal, készíthetők statisztikai kimutatók. Itt még el lehet mondani, hogy ennyi meg ennyi hallgatónak adtunk segítséget. Az intézményeken belüli életútról viszont már nincsenek számszerűsíthető adatok, összekapcsolható adatbázisok. Követhetlenné válik a kedvezményezett, de a bemenetnél még elegánsabban el lehet mondani, hogy mennyien jutottak be pluszponttal.

A-T. L.: Így van. És ez a folyamat nem abba az irányba hat, amiért már a 2000-es évek elején küzdöttünk, hogy a fogyatékkal élő hallgatóknak az aránya növekedjen az egyetemeken, hiszen ők képesek elvégezni az egyetemet. Készek a diploma birtokában munkába állni, csak egy kis változtatás kell. Abban reménykedtem 2001–2002 tájkán, hogy ahogy a verseny élesedik majd az intézmények között, úgy egyre inkább fel fogják ismerni, hogy ez egy potenciális hallgatói réteg, fizetőképes kereslet, hogy üzleti nyelven fogalmazzak, és

moccannak erre. De ha a politika ösztönzője ezt a folyamatot nem segíti, akkor nagy valószínűséggel az egyetemek sem fognak nagy energiákat ebbe az irányba fektetni.

FeMű: A magyar törvényi szabályozást mennyire tartja megfelelőnek, divatosan szólva: EU-konformnak?

A-T. L.: Abszolút mértékben, bár ez nagyon erős kifejezés. Konform, tehát az ENSZ-egyezmény nyomán nagyon sok változás épült be külön jogszabályba, ágazati jogszabályokba. Sokszor találkozom viszont azzal a helyzettel, hogy bár a törvényeinkkel, rendeleteinkkel nincs baj, ezek implementációja, alkalmazása, filozófiája, az erről szóló diskurzus már jóval lanyhább, mint a nyugati országokban. Értjük, tudjuk a fő elveket, de amikor ezt aprópénzre kell váltani, akkor elég nagy az ellenállás. Az ELTE-n pedagógusoknak tanítók jogot és rendszeresen azt szoktam kérni, hogy írjanak nekem egy háromoldalas dolgozatot egy önálló gondolatról, tehát nem az én szavaim alapján, és akkor megajánlom az ötöst. Három hallgatóm svéd és finn minta alapján írt az ELTE-nek egy esélyegyenlőségi programot, egy tervet. Nekem nagyon-nagyon tetszett. Nem jogázhallgatók voltak, de azt mondtam, hogy joga is ötöst adnék nekik, nagyon szépen összeállították. És ők erre nagyon büszkék voltak. Kérdezték, hogy mit csináljanak a programmal. Mondtam nekik, hogy vegyék a hónuk alá és keressék meg a hallgatói önkormányzattól kezdve az ELTE fórumait. Milyen jó lenne, ha az ELTE-nek is lenne egy ilyen programja. Nem akartam ebbe a folyamatba beleszólni, mert a hallgatók kezdték, gondoltam, vigyék is végig ők. Végül nem sikerült. Pedig nem hiszem, hogy az ELTE-t gonosz emberek vezetik.

FeMű: Ha már az intézményeknél tartunk, tudna említeni pozitív példát az esélyegyenlőség

elősegítésére? Egyáltalán mennyire követik a törvényi szabályozást az egyetemek, főiskolák?

A-T. L.: Azért vagyok bajban ennek a kérdésnek a megválaszolásánál, mert az én hivataltomat általában a negatív példák keresik vagy találják meg. Az új építésű intézményeknél abszolút érezhető, az új campusok már akadálymentesek, mindenféle technikai eszközzel felszereltek. Sok olyan intézmény van, ahol az oktatóknál már gyakorlattá vált, hogy a gyengén látó, vak hallgatók számára lehetővé teszik, hogy bekapcsolják a magnót, felvegyék az előadást, hogy így készülhessenek. Tudomásom szerint ezt van, ahol úgy oldják meg, hogy szerződést is kötnek a szerzői jogok védelmében. Használhassák az arra rászorulókat, de nehogy az legyen a vége, hogy valaki leírja és eladja az előadást, mert az mégiscsak az oktatóé. Ilyeneket folyamatosan látok. Az ellenkezőjét is látom, természetesen. Az egyik hallgatóm dolgozatában azt vállalta, hogy a saját felsőoktatási intézményébe, amely egy régebbi épület, úgy megy be, hogy feltesz egy napszemüveget, a fülére pedig egy lejátszót, hangos zenével, tehát úgy tesz, mintha siket, illetve gyengén látó vagy vak lenne, és kipróbálta, vajon milyen lenne, ha nem látna vagy nem hallana. Azt mondta, hogy amikor azt a hatalmas kaput kellett kinyitnia – egy filigrán fiatal hölgyről van szó –, akkor jött rá, hogy mi zavarta eddig a belépésnél. Rájött, hogy ha kerekesebb szék lenne vagy ha nem látna, ha kevésbé tudná használni egyik vagy másik karját, akkor mekkora gondot okozna neki már a bejutás is az épületbe.

FeMű: Ez már akkor is problémás, ha tele van az ember keze könyvekkel, jegyzetekkel...

A-T. L.: Igen. Végigment a napszemüveggel az egyetem belső terein, és elmondta, hogy tapogatóznia kellett. Semmilyen irányfény nem segítette abban, hogy merre van a lépcső vagy

a lift, előadótermek, mosdó. Valósággal megrendítette, hogy a saját intézménye mennyire nem befogadó. Ezeket a hallgatói kísérleteket szeretem. Ilyen kis projekteket is csinálunk, hogy nézzék meg a diákok, még a középiskolában, hogy ha bekötik a szemüket és eldobnak egy tárgyat, a saját tárgyukat a saját tolltartójukból, akkor tudják-e, hogy mi az és hogy hol van? Ilyen érzékenyítéseket kellene csinálni oktatóknak is, akkor valószínűleg sokan lennének, akik azt mondanák, hogy tényleg, mocsanjunk egy kicsit jobban előre.

FeMű: Az esélyegyenlőséggel foglalkozó civil szervezetek milyen kapcsolatban állnak a felsőoktatási intézményekkel?

A-T. L.: Én arról tudok beszámolni, hogy velünk mennyire vannak kapcsolatban, hogy mennyire vesznek részt az egyetem életében, arról nem rendelkezünk teljes körű képpel. Velünk folyamatos a kapcsolat. 2003-ban kint volt a hivatalunk a Szigeten és vagy hat évig kint voltunk a Civil Faluban.

FeMű: Azt olvastam, hogy anyagi okokból már nem nagyon tudnak kimenni.

A-T. L.: Megváltozott a Sziget, a Civil Falu része kisebb jelentőségűvé vált, illetve már nem tudták lehetővé tenni, hogy azzal támogassák a civileket, hogy áramot adnak meg sátrat és így tovább. Mostanra nekem is elfogyott a pénzem, de én voltam az első hatóság, akit befogadott a Sziget, és erre nagyon büszke vagyok. 2003-ban volt a fogyatékoság európai éve, ennek kapcsán minden nap más-más szervezett csoporttal találkoztunk kint. Az volt a célom, hogy megismerjem őket, illetve hogy ők mondják el, mik azok a gátak, amelyekkel folyamatosan találkoznak a közoktatásban és a felsőoktatásban. Azután született a mi vizsgálatunk, tehát ennek a tapasztalatnak a birtokában, azóta folyamatos a kapcsolat a civilekkel. Segítik a munkánkat.

Nekünk szólnak, ha van valami, ami jogszabály-módosítást igényelne, vagy ha találnak egy-egy fiataalt, akit segíteni kellene. Ebből a szempontból azt tudom mondani, hogy ez egy gyümölcsöző kapcsolat. Nagyon sok szülői szervezet is működik most már, jóval több, mint a 2000-es évek elején, és van jó néhány, amelyik nagyon sikeres abban, hogy jól használja a kommunikációs eszközöket és képes a kormányzati döntéseket befolyásolni. A tagok szervezik a szülőket, szervezik egymást. A hallássérülteknél például a hallgatók segítik a kicsiket. Szívesen adják át tapasztalataikat, például akiknek nem adatott meg, hogy kisebb korukban implantátumuk legyen, és felnőttkorban kaptak, rögtön át tudják adni a tapasztalatot azoknak a szülőeknek, akik vacillálnak. Tehát itt már generációkat átölelő civil együttműködések vannak. Úgy látom, hogy a hangjuk erősödik. Megjelentek a helyi és a regionális civil szervezetek. Régen a nagy, monstrum országos ernyőszervezetek hangját lehetett hallani. Ma már egész kis településeken is megjelennek olyanok, akik szervezik saját magukat is. Olyan javaslatokkal jönnek elő, amelyeket tényleg nehéz íróasztal mögül kigondolni. Kaposváron van egy Egységes Gyógypedagógiai Intézmény, ők szoros kapcsolatban vannak a Kaposvári Egyetemmel, és rendszeresen szerveznek országos szülőtalálkozókat, ahova az intézmény nem a saját csapatát hívja, vagy nem tanárok beszélgetnek tanárokkal, hanem veszik a fáradságot, hogy a szülőket meghívják az ország minden tájáról, és egészen különleges, ahogyan egymásra találunk, és ahogy a szülői szervezetek, közoktatási intézmény és az egyetem együtt tud működni. Sőt, együtt tud működni az egészségügy szférájával is. Ebben az intézményben rendelő van, főorvos ül bent, és rendel. A gyerekek oda járnak hallásvizsgálatra. Megteremtik a két szféra együttműködését. A civileknek az az általános véleménye,

hogya születéskor derül ki, hogy a gyermek fogyatékos, akkor az orvosok ellátják. Ezután egy szünet következik, majd bekerül a közoktatás rendszerébe, ahol a tanárok nem tudják, hogy mit kell kezdeni ezekkel a gyerekekkel. Kevés tudásuk, kevés információjuk van, aztán úgy jutnak el az egyetemig a fogyatékos gyerekek, hogy az információhalmaz egyre csökken. Valószínűleg az óvó nénik többet tudnak a gyerekekről, mint az egyetemi oktatók a hallgatójukról, pedig ez a két szféra jól együttműködhetne annak érdekében, hogy segítsék a pedagógusokat abban, mit is jelent ez a helyzet, mi mindennel jár ez az állapot. Hogy lehet ezt kezelni? Mit kell megérteni mindebből? Mit lehet, hogyan lehet segíteni, ha segíteni kell? Mert önmagában a sajnálat vagy a segítőkészség nemcsak hogy nem elég, hanem a visszajára is fordulhat. Örömmel látom, hogy vannak a nagy társadalmi alrendszerek között együttműködési pontok is, de ebből sokkal többre lenne szükség.

FeMű: Az intézményeken belül szociális képzésben, gyógypedagógus-képzésben részt vevők, illetve az egészségügyi képzést végzők és a civilek, az intézményvezetés és az Önök intézménye között van-e valami kapcsolat? Tehát például a gyógypedagógusokat képző kar vagy egy szak be tud-e kapcsolódni ebbe az akadálymentesítési folyamatba? Csatlakozni tudnak valamilyen módon a fogyatékkal élők segítésében? Ha van egy szociális képzés az intézményben, akkor az segítséget jelent-e ezen a területen?

A-T. L.: Erre a kérdésre nem tudok válaszolni, mert hozzám ilyen információ nem jutott el. Óvatosan kell kezelni mindazt, amit az ilyen típusú pozitív kedvezményezéseknél mondani tudok, mert hozzám sokszor nem jut el. Nem történik jogsértés ennek kapcsán, ezért ezt a rendszert kevésbé látom. Azt azért érzékelem, hogy vannak ellentétek abban a kérdésben, hogy a szociális vagy a gyógypeda-

gógiai megközelítés kerüljön előtérbe, illetve a civil vagy a hatalmi megközelítés egy egyetemen belül. A kooperáció helyett a szembenállást sajnos gyakrabban látom, gyakrabban tapasztalom. Ez kulcskérdés lesz egyébként szerintem a következő években, hogy olyan szférákról beszélünk, amelyeknek mindegyikéről elmondható, hogy pénzsűkében van. Ha megmaradunk a saját szemétdombunkon és azt kapirgáljuk, akkor az egyre inkább fogy, és nem jutunk előre. De ha megtaláljuk egymást, könnyen elképzelhető, hogy az összeadott erő sokkal nagyobb lesz, ahogyan a matematikai összeadás végeredménye is. Nem látok előre ilyen folyamatokat, ami nem jelenti azt, hogy nincs is. A magam részéről ezeket abszolút szorgalmazni tudnám.

Vannak nagyon jó példák a civilek bekapcsolódásáról: az Ability Parkot működtető Nagy Géza hozott létre olyan hallgatói irodahálózatot, ahol bejelentkezhettek a hallgatók, és segítettek még abban az időszakban, amikor volt felvételi. Az intézmények és civilek közötti együttműködés legpozitívabb hazai példája az ELTE Gyógypedagógiai Karához köthető, oda kapcsolódnak be a civilek. Nagyon jó kapcsolatban vannak velük, csak a Bárczi hatása a többi intézményre egyelőre kicsi. Vagy nincs formalizált kapcsolat, hogy ezeket az információkat be lehessen csatornázni az összes többi képzésbe. Vagy akár az egyetemen kívül, az összes többi egyetemre. Az információ eljuttatásának még nem alakult ki a formái. Az egymáshoz legközelebb állók összefognak, mint a Gyógypedagógia Kar és a civilek, de ez még kevés. A szociális képzéseknél azt láttam, nem statisztikai adatokból, hanem a hozzám érkezett jelzésekből, beszélgetések nyomán, hogy gyakran a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek szociális munkásnak mennek el tanulni.

Pedig itt két külön dolog kapcsolódik

össze. Az egyik, hogy egyrészt nekik lenne szükségük szociális munkásra, de van egyfajta burkolt elvárás, hogy aki idáig jut, az menjen vissza a csoportjába, és segítse azokat, ahonnan érkezett. Ez az etnikai megközelítésben szintén jelen van. Márpedig ez egy hamis dolog, vakvágányra küldünk gyerekeket. Hadd legyenek a hátrányos helyzetűekből segítség nyomán jogászok, közgazdászok, mérnökök, színészek, bármi lehet belőlük. De még a folyamat elején vagyunk, ma még örülünk, hogy egyáltalán itt vannak.

FeMű: Az államilag támogatott képzések számának csökkentése hozhat-e be esélyegyenlőségi ügyeket Önökhöz?

A-T. L.: Az ombudsman feje különlegesen működik, mert vannak, akik képesek mondjuk olyan hatástanulmányokat írni, amelyek alapján leírják, hogy mi várható. Mi mindig ilyen utókövetéses logikával gondolkodunk. Tehát nekünk ahhoz, hogy egy ilyet eredményesen kivizsgáljunk, kell egy konkrét panasz. Valaki írja le, hogy mi történt vele? Milyen pályát futott be a története, és annak alapján tudjuk megvizsgálni, hogy történt-e jogsértés? Egyszerűen nem vagyok alkalmas arra, hogy én egy ilyen hatástanulmányt készítsek, amiből megjósolhatom, hogy egy év múlva mi várható. Szinte biztos, hogy ennek kapcsán viták, közpolitikai típusú viták lesznek. De ezeket egy kicsit megspóroltuk az elmúlt húsz évben. Ha a felsőoktatási esélyegyenlőségről beszélünk, akkor azt a vitát spóroltuk meg, hogy az oklevél milyen arányban éri meg – befektetésként tekintve az oklevélre – az államnak, és milyen arányban éri meg az egyénnek képzésenként és koronként, ha az időintervallumot is bele vesszük. Ez kétségtelenül eltérő lehet. Ma több mérnök kell, ezért nagy valószínűséggel az államnak jobban megéri, hogy mérnökképzésben többen vegyenek részt. Most úgy dönt a politika,

hogy nem éri meg, hogy sok jogász vagy közgazdász legyen. De itt egyedül az állam dönt. Nincs erről vita.

Ehhez a kétségtelenül kicsit zsákutcás helyzethez hozzájárul a 2008-as szociális népszavazás, ahol a tandíjról is szavaztak az emberek, és nagyon egyértelmű döntést hoztak. Innentől kezdve megint tabusodott egy kicsit ez a kérdéskör. Talán most éppen az új döntések miatt újra lehetőség nyílik arra, hogy erről vitázzunk. Mert két szélsőséges álláspont van, és egyik sem tartható. Az egyik, hogy mindent fizessen az állam, de nem igaz, hogy csak az államnak éri meg, hogy én személy szerint diplomás legyek, hiszen nekem is megéri, hiszen jobban boldogulok általa az életben. És az sem igaz, hogy csak a családnak éri meg, tehát minden költséget fizessen a család. A kettő közötti átmeneteket lehetne nagyon izgalmasan megvitatni. Lehetne beszélni az arányokról, és be lehetne vinni a rendszerbe olyan esélykiegyenlítő modelleket, amelyek lehetővé teszik, hogy azok a hallgatók, akik tehetségesek, de nincs pénzük, részt vegyenek a rendszerben akkor is, hogyha drága az adott képzés, vagy nem fér be, csak költségterítéses képzésbe. Egyelőre inkább csak közpolitikai jelzéseket érzékelek. Nagyon jó volt látni az irányt, csak rossz volt látni ennek a belpolitikai kommunikációját, például a Corvinus ügyében. A Corvinuson most új rektor van, és ahogy kiderült, hogy a közgazdászképzésben nem lesz elegendő, vagy nem annyi állami finanszírozott lesz, mint amennyire ők számítottak, akkor ez az új rektor azonnal beindította a folyamatot, hogy tárgyaljanak a gazdaság fő szereplőivel a közgazdászképzésről. Ez nem volt tilos a korábbi rektoroknak sem. Csak nagy valószínűséggel kényelmes, hogy a költségvetésből lejön a pénz, és onnantól kezdve esetleg az egyéb kiegészítő tevékenységeket lehet máshonnan finanszírozni. Az igazi baj az, hogy a sajtó

úgy tálalja az ilyen kezdeményezéseket, hogy a Corvinus rektora visszavágott az oktatási államtitkárnak. Sehogy sem tudunk úgy kijönni belőle, hogy győztes-győztes pozíció legyen.

FeMű: Mert akkor az már nem sajtóhír.

A-T. L.: Akkor az nem sajtóhír, így van. Elin-dultak különleges folyamatok, kétségtelen a közgazdászok vannak ebből a szempontból a legjobb helyzetben. A tanárképzésbe nehéz bevonni multinacionális cégeket, de nem lehetetlen, csak el kell tudni indulni. Sokat beszélgettünk felsőoktatási intézményve-zetőkkel, hallgatói önkormányzati vezetőkkel az öregdiákokról mint potenciális segítői kör-ről, akikben rejlő lehetőséget nagy valószínű-séggel az egyetemek eddig nem használták ki. Nagyon sok egyetemen nem követték, hogy hol vannak, most már állnak fel ezek a rend-szerek, és valószínűleg húsz év múlva ez nem lesz akkora probléma, mint ma.

Az öregdiákok, ahogy telik az idő, egy-re szívesebben emlékeznek vissza iskoláikra. Hiába történtek ott esetleg rossz dolgok is velük, ahogy az idő telik, egyre szívesebben gondolnak vissza az intézményre, vagy egy-re inkább csak a jóra emlékeznek. És annál értékeesebb lesz a megkeresés az intézmény részéről, hogy kapcsolódjanak be az alumni-mozgalomba. Ha csak azt kapom levélként, hogy az adóm 1%-át adjam oda, az bosszan-tó lehet. De ha azt mondják, hogy vannak programjaink és kapcsolódj be, gyere, nézd meg, hogy mit csinálnak a fiatalok, akkor igen, akkor valószínűleg az idő múlásával egyre szívesebben áll rá az ember. Ráadásul ez az a kör, amelyik mondjuk negyvenöt év után már képes komoly anyagi áldozatot is hozni az alma materért. Ez az a kör, amelyik jól megszólítható az esélyegyenlőségi progra-mok finanszírozására is. Kiépíthetők olyan ösztöndíjrendszerek, nyilvános és világos

módszertan szerint, hogy hogyan lehetne tá-mogatni ezeket a csoportokat.

És akkor megint arról szól a dolog, hogy nem az állam találja ki, hanem az adott egye-tem, az adott intézmény, hogy hogyan műkö-dik, és hogy svéd, angol vagy osztrák modellt választanak, az már mindegy.

FeMű: Többször szóba kerültek a hallgatói ön-kormányzatok. Ezek mennyire lépnek előtérbe? Mennyire vesznek át szerepeket? Mennyire vál-lalják jogsérelem okán mondjuk a fogyatékkal élők támogatását?

A-T. L.: Hozzám eljutnak. Az egyetem szfé-rája az, ahol külön jelezzük, hogy egyéni jogsérelemmel vagy kollektív jogsérelem-mel állunk szemben. Középiskolai diákön-kormányzatoktól jóval kevesebb panasz ér-kezik, a hallgatói önkormányzatoktól viszont számos; aktivitásuk kétségtelenül változó. Ez inkább attól függ, hogy ki lett az elnök, kik vannak az elnökségben. Ha azt látják, hogy ők megpróbálnak az egyetem fele fel-lépni, de sikertelenek, akkor megkeresnek bennünket, hogy segítsünk. Ez abszolút jel-lemző. A hallgatói önkormányzatok valószí-nűleg egy külön interjú tárgyát képezhetnék, hogy az elmúlt 12–13 évben hogyan válto-zott meg a szerepük. Most csapdahelyzetbe kerültek az új jogszabályok kapcsán, jelentő-ségük csökken. Volt egy időszak, amikor a jogszabály azt mondta, hogy az egyetem-nek kell döntenie a hallgatókat érintő kérdé-sekben, úgy, hogy bevonják a hallgatói ön-kormányzatokat. Gyakorlatilag az egyetemek átadták ezt a feladatot a vele járó pénzzel együtt a HÖK-öknek, hogy döntsenek szaba-don szociális és ösztöndíjügyekben. Levették a vállukról ennek teljes adminisztrációját. Akkor nekem a hallgatói önkormányzatokkal kellett vitáznom az általuk kialakított mo-dellről. Hogy hogyan pontoznak különböző szempontokat. Volt olyan hallgatói önkor-

mányzati elnök, aki elmondta, hogy ők bizony utánajárnak, és kérdőre vonják a hallgatót, hogy te szociális segílyt vettél föl, mégis új farmer van rajtad?

Olyan feladatokat vállaltak magukra, amelyek a személyiségi jogok oldaláról vagy a méltányosság oldaláról megközelítve igen csak „neccesek” voltak. Az egyetemeknek vagy a vezetőiknek ez nagyon kényelmes helyzet volt. Mert hát mit kellett nekik foglalkozni ezzel? Meg a fellebbezéssel? Ezt a hallgatók egymás között lemeccselték, az egyetemnek semmi más dolga nem volt, mint ennek a keretét biztosítani. Ráadásul ezek a dolgok a jogszabályokkal teljes mértékben szembementek. És megjelentek a vadhajtasok. Az egyetemi vezetők úgy érezték, hogy hatalomra tett szert a HÖK, hogy rektorok, dékánok választását el tudják dönteni, és el is

döntötték. Egy olyan problémahalmaz kerekedett ki ebből, ami a jogszabályokban abszolút nem volt benne, vagy nem kellett volna, hogy benne legyen.

És előfordult, hogy hallgatóknak kifejezetten érdeksérelem esetén – tehát nem jogsértés történt, hanem érdeksértés – javasoltam, hogy a HÖK-öt keressék meg. Mondták, hogy megtették, de nem vállalják fel az ügyüket. Tehát ha nem a hallgatói ügyek vannak előtérben, hanem mondjuk a pénz vagy annak a felhasználása, akkor éppen a hallgatói érdekek kerülnek háttérbe. Ettől szenvedett sok HÖK-vezető, mert érezte, hogy ez már túl sok, visszaadnák az egyetemnek vagy bevonnák sokkal intenzívebben az egyetemet, de akkor ez már kicsit késő volt. Most egy viszonylag erős váltás történik, melynek során a hallgatói önkormányzatok hatását csökkentik.

Az interjút készítette: Garai Orsolya és Kiss László



Fotó: Bruckner Nikolett

Esélyegyenlőség a felsőoktatásban

Szakértői kerekasztal-beszélgetés

■ A hazai társadalomkutatásban az oktatásra elsősorban mint olyan társadalmi alrendszerre tekintettek a kutatók, amely a társadalmi mobilitásban kulcsszerepet játszva az egyes rétegek és azok tagjai felemelkedésének legfontosabb garanciája lehet. Nem meglepő ezért, hogy a rendszerváltás előtt, majd az azt követő néhány évben – jóllehet lényegében más és más politikai-ideológiai vonatkoztatási pontok mentén – a felsőoktatás-kutatásoknak is kiemelt területe volt az esélyegyenlőség kérdésköre. Az utóbbi évtizedben azonban mintha csak aktuálpolitikai viták részeként (főként a tandíj kapcsán) került volna előtérbe a felsőoktatásba való bekerülési esélyek problémája.

Mi lehet az oka annak, hogy a felsőoktatásról való szakmai – vagyis nem politikai – diskurzusokban csak ritkán találkozunk ilyen irányú megközelítésekkel? Mit mutatnak az adatok: egyenlő esélyekkel pályáznak-e a fiatalok Magyarországon a felsőoktatási intézményekbe, vagy kimutatható-e, tapasztalható-e érdemi különbség az egyes rétegek továbbtanulási esélyei között? Érezhető-e ambivalencia a központi felvételi szabályozás egyre nagyobb kifinomultsága, az európai irányelvekhez mind több elemében illeszkedő többletpontrendszer (hátrányos szociális helyzet, fogyatékkal élők, gyeseen vagy gyeden lévők támogatása), illetve az egyes intézményi rekrutációs stratégiák között? Kérdéseinkre ismert hazai oktatáskutatóktól és néhány meghatározó felsőoktatási intézmény szakmai vezetőjétől vártuk a válaszokat.¹ ■

¹ A szerkesztett beszélgetést kiegészítő adatokat a résztvevők bocsátották rendelkezésünkre, valamint a Felsőoktatási MŰHELY 2011/1. A demográfia súlya című számában megjelent Bódi E. – Garai O.: Előnyben részesítés a felsőoktatási felvételi eljárásban című tanulmányából vettük át. Említett írásunkban a 2007–2010 között lezajlott felsőoktatási felvételi eljárások során előnyben részesítési jogcímen többletpontot igénylők részletes elemzése olvasható, néhány vonatkozó adatot a 2011-es évre is aktualizálva mutatunk be ebben a cikkben. (A szerk.)

Beszélgetőtársaink voltak

Csuhaj Andrea, a HÖÖK Mentorprogramjának vezetője

Kerülő Judit főiskolai tanár, a Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Karának oktatási dékánhelyettese

Perlusz Andrea főiskolai tanár, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar képviselőjében az egyetem Esélyegyenlőségi Bizottságának tagja

Róbert Péter szociológus, egyetemi tanár, Széchenyi István Egyetem

Fábr István – Felsőoktatási MŰHELY (FeMű): Az idei felsőoktatási felvételi eljárással kapcsolatos központi átalakítások, a szabályozási rendszer módosítása, illetve a keretszámok változása a Felsőoktatási MŰHELY szerkesztőségében elindított egy, az esélyegyenlőség kérdéskörét és a továbbtanulási esélyeket latolgató gondolkodást. Az elmúlt időszakban ezt a problémakört nem övezte komoly érdeklődés, maximum az aktuálpolitikai viták érvrendszerében kapott kiemelt figyelmet. A szféra meghatározó szakmai köreiben inkább a képzés hatékonyságának, a munkaerőpiaci szempontoknak és általában a felsőoktatás modernizációjának a kérdéskörei tematizálták a vitákat. Önök szerint valóban lekerült a napirendről az esélyegyenlőség szempontja?

Róbert Péter: Korábban, 1992 és 2010 között az ELTE-n folyó szociológusképzés keretében társadalmi mobilitás órákat tartottam a hallgatóknak, és valóban azt tanítottuk, hogy az iskola a legfontosabb mobilitási csatornák egyike. Az iskola szerepe nagyon fontos abban, hogy a kedvezőtlen családi háttérből adódó esélyegyenlőtlenségeket kiegyenlítse. Azt is tanítottuk, hogy ez nem történik meg. Ahogy haladunk fölfelé az iskolai hierarchiában, amikor a felsőoktatásra kerül a sor, már eleve csak azokról beszélünk, akik leérettségiztek és addig már sok mindenki „elveszett”. A társadalmi mobilitás szempontjából a korai iskolaelhagyókkal, az általános iskolai szegregáció problémájával ezen a szinten már semmit sem lehet tenni. Ezért a felsőoktatáson csak részben lehet ezt az egész problematikát számon kérni. Másrészt azt gondolták a kilencvenes évek közepétől, hogy a nagy képzési expanzió majd javítja az esélyegyenlőséget. És ha korábban nem jutottak be olyan sokan első generációsok, majd ha már majdnem mindenkit felvesznek, ez a csoport is bekerül. Elég nehéz lenne adatokkal igazolni, de valószínűleg ez nem történt meg. Harmadrészt úgy látom, avval, hogy átvettük a bolognai rendszert, még inkább szakképzés jellegűvé vált a felsőoktatás. Tehát, ha a felsőoktatás problémáiról esik szó, akkor mindenki inkább arról kezd el beszélni, hogy azt tanítják-e, ami a munkaerőpiacon kell. Sokkal hamarabb ez jut az ember eszébe, mint az, hogy megfelelő arányban tanulnak-e hátrányos helyzetű gyerekek felsőfokon. Egyébiránt néha azt szoktam mondani, hogy a társadalmimobilitás-kutatás Andorka Rudolf-fal szállt a sírba, aki a téma hazai klasszikusa. Hosszú ideje nincsenek olyan komoly adatfelvételek, mint korábban voltak. Nagyon nehéz adatolni, és bizonyítani azokat az érzéseinket, hogy nyilván súlyos problémák vannak a mobilitással meg az esélyegyenlőséggel.

Kerülő Judit: Intézményi szinten részt veszek a Diplomás Pályakövetési Rendszer megvalósításában és azt hiszem, hogy a legutóbbi kérdőív volt az első, amiben arra is rákérdeztünk, hogy

a szülőknek mi az iskolai végzettsége. A korábbi kérdőívekben ilyen irányú kérdést nem tettünk fel. A Nyíregyházi Főiskolán látom, az intézmények között is kialakult egyfajta sorrendiség. És a bolognai rendszerből a vidéki kis intézmények nagyon rosszul jönnek ki, illetve nagyon nehéz helyzetbe kerültek. Konkrétan azt látom a Nyíregyházi Főiskola esetében, hogy éppen Bologna óta megnövekedett azoknak a hallgatóknak az aránya, akik egészen kis településekről, falvakból érkeznek hozzánk, és hogyha a szülők iskolai végzettségét megnézzük, akkor ezek a fiatalok jellemzően első generációs értelmiségiek lesznek. Jellemző, hogy esetükben a szülők legmagasabb iskolai végzettsége érettségi vagy szakközépiskolai érettségi. Ennek ellenére a felsőoktatási törvény szerint meghatározott hátrányos helyzetűek aránya nem növekedett. Ha a halmozottan hátrányos helyzetet, az úgynevezett pluszponttal bekerülő hallgatókat nézem, akkor alig van növekmény, még nálunk is, pedig mi egy nagyon nehéz helyzetű térség felsőoktatási intézménye vagyunk.

Csuhaj Andrea: Második éve dolgozom a Mentorprogramban, és nálunk a rendszer úgy működik, hogy a felsőoktatási ponthatárok kijelölését követően megkapjuk az Oktatási Hivaltól a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek adatait, akikkel a mentoraink felveszik a kapcsolatot, nyilván azt követően, hogy megtörtént a mentor-mentorált párosítás, ahol az az irányadó elv, hogy adott intézmény, adott kar adott szakáról legyen a mentor is és a mentorált is. És mi is ugyanezt tapasztaljuk, hogy nem növekednek a számok, nem növekszik a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek létszáma. A másik, amit látok a havonta tartott régiós rendezvényeink alapján, hogy a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatóknál az intézményválasztási szempontok közül az első ötben benne van az, hogy ne kerüljenek messze attól a településtől, ahol a családi háttér van, és ez nemcsak a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatókra igaz. Ma Magyarországon a felsőoktatásban tanulók többsége hétfőn-kedden-szerdán van az intézményben, aztán hazautazik, mivel nem tudja a képzés helyén megvenni az élelmet magának, nem tudja fenntartani magát. És ez különösen igaz a hátrányos helyzetűekre.

Perlusz Andrea: Amit én itt a beszélgetés során képviselek, az a speciális szükségletű hallgatók területe, ezért kevésbé vagyok otthon a hátrányos helyzet, a halmozottan hátrányos helyzet tekintetében, bár a kettő között van egy nagy közös halmaz. Nagyon sok kutatás igazolja, hogy a fogyatékossággal élő hallgatók családi körülményeik alapján gyakran halmozottan hátrányos helyzetűek is egyúttal, tehát az eddig elhangzott állítások rájuk is igazak. És az is igaz, hogy ma minden hallgatónak nagyon nehéz a lakóhelyétől távol élni, mert a megélhetési költségek nagyon nagyok, a kollégiumi férőhelyek pedig szűkre szabottak. Két dolgot tennék hozzá ehhez. Az egyik az a kérdés, hogy van-e esély bekerülni a felsőoktatási intézménybe, de ugyanilyen jelentőségű szerintem az is, hogy van-e esély bent maradni. Említette Róbert Péter a korai iskolaelhagyást, ezzel kapcsolatban létező probléma, hogy amennyiben nem tudunk megfelelő támogatási rendszert adni a hallgató számára, és azt mondom, hogy ez nem előnyben részesítés, hanem hátránykompenzálás, akkor sokan nem tudják befejezni a tanulmányaikat. Az új felsőoktatási törvényben vannak olyan pontok, amelyek kifejezetten kellemetlenül érinthetik a valamilyen szempontból esélyhátránnyal érkező hallgatókat. Még nincsenek végrehajtási utasítások, tehát nem ismerjük pontosan sem a finanszírozást, sem pedig azt, hogy

konkrétan hogyan öltenek majd ezek testet, de szó van róla, hogy bizonyos kérdéseket dékáni hatáskörben, tehát kvázi méltányossági alapon kell/lehet rendezni. Ezt én nem tartom jónak. Ezekben a kérdésekben szerintem nincs helye a méltányosságnak, vagy kollektív méltányosságnak van helye.

FeMű: Gyakran elhangzik az a vélemény, hogy túl sokan tanulnak a felsőoktatásban. Az oktatáspolitikai lehetséges válaszai erre az utóbbi időben többfélék voltak: pl. a keretszámok csökkentése, a minimumpontok növelése, a nyelvvizsgakényszer vagy egyes képzési területek preferálása mások rovására. Van-e egyáltalán értelme ennek a megközelítésnek? Ha valaki tovább akar tanulni, akár a szociális környezete, akár a munkaerőpiac elvárásainak való megfelelési kényszer okán, vagy egyszerűen csak határozott egyéni szakmai érdeklődését akarja kielégíteni egy tudományterület alapos megismerésével, akkor értelmes, illetve reális cél-e központi szabályozókkal a továbbtanulni vágyó fiatalokat kizárni a felsőoktatásból? Lehet-e célul kitűzni, hogy tovább csökkentsük a felsőoktatásban részt vevők számát, hogyha azok a fiatalok, akik eleve nem is ide készülnek vagy már az oktatási rendszer korábbi szintjein kiszelektálódtak, már meg sem jelennek-jelenhetnek a felsőoktatási felvételizők között?

Róbert Péter: Hogy túl sokan tanulnak-e a felsőoktatásban, relatív kérdés, attól függ, hogy mihez képest. A nemzetközi statisztikák szerint valószínűleg nem. Ha összevetjük a megfelelő korosztályból a felsőoktatásban tanulók hazai arányát OECD-statisztikákkal, akkor valószínűleg nem. Másik viszonyítási szempont lehetne a diplomások iránti igény a munkaerőpiacon, a társadalmi hasznosság. Vitatható kérdés, de itt hadd bitoroljam a közgazdászok kedvenc érvét, akik azt mondják, hogy nagyon jelentős bérprémiumot kapnak a munkáltatóktól a diplomások. Ha nem lenne rájuk szükség, nyilván nem fizetnék meg őket relatíve ilyen jól a magyar munkaadók. Ha majd elkezdenek csökkenni a diplomásfizetések, akkor eljuthatunk egy olyan stádiumba, hogy már túl sokan kerülnek ki az iskolapadból. Ez megint mérés, illetve vita kérdése, hogy eljutottunk-e már idáig, vagy a közeljövőben eljutunk-e idáig?

Kerülő Judit: Nem tudom, hogy a mostani keretszám meghatározásánál milyen logika alapján vették figyelembe a munkaerőpiacon való elhelyezkedést, mert a mi intézményünkben a legkönnyebben, a legrövidebb idő alatt a közgazdász végzettségű hallgatók helyezkedtek el. Tehát én emögött nem annyira munkaerő-piaci stratégiát sejtek, amit egyébként is nagyon nehéz meghatározni. Egy olyan intézet vezetője vagyok, ahol kommunikáció szakos képzés is folyik. Ha megnézzük ezzel a diplomával az elhelyezkedési esélyeket, azt látjuk, hogy Budapesten nem tudnak elhelyezkedni a kommunikáció szakosok. Nyíregyházán és környékén pedig szakjuknak megfelelően helyezkednek el. Ez a kérdés regionális jellegű problémákat is felvet. Van-e diplomástúlképzés? Nézzük meg, hogy középiskolai végzettséggel, konkrét szakmai végzettséggel hogy tud elhelyezkedni valaki. Én nem ismerek olyan felmérést, amely azt mutatná meg, hogy mennyi szakmunkásra, azon belül konkrétan mennyi és milyen szakmai végzettségre van szükség a munkaerőpiacon. A Diplomás Pályakövetési Rendszerből az látszik, hogy a végzettek elég jól elhelyezkednek, jobban, mint amit a média felénk sugall, de azt is látom, hogy ennek az elhelyezkedésnek egyik alternatívája lett, éppen az elmúlt két évben, a külföldi munkavállalás, ettől még érdekesebb a kérdés.

FeMű: Azok a fiatalok, akik bármilyen szempontból hátrányos helyzetűnek tekinthetők, vagy testi fogyatékoságuk miatt, vagy kulturális-szociális háttér szempontjából, meg tudják-e állni a helyüket az egyetemeken, főiskolákon? Továbbmenve ezen a szálon: akik eljutnak a diplomáig, hogyan tudnak érvényesülni a munkaerőpiacon? Van-e olyan terület, ahol ez a hátrány továbbra is fennáll?

Csuhaj Andrea: A kérdés első részére szeretnék reagálni. A Mentorprogramban szerzett tapasztalatunk alapján elmondható, hogy a hátrányos helyzetű hallgatóknak nem elsősorban a teljesítményével van a probléma, tehát azzal, hogy meg tudják-e tanulni a tananyagot vagy sem. A problémát abban látom, hogy bekerülnek a középiskolából az egyetemre vagy a főiskolára, ami egy teljesen más struktúra. Sokkal nagyobb az intézmény, nincs ott az a tanár vagy osztályfőnök, aki korábban segítette, egyengette az útjukat. Említhetjük például az Arany János-programban részt vevő hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű hallgatókat. Ők megszokták, hogy van egy vezető, és ezt idézőjelben mondom, aki segíti, aki felhívja a figyelmüket adott dolgokra. És a mentoroknak nálunk pontosan ez a feladatuk, hogy segítsenek eligazodni az első évben. Hogyan lehet megigényelni ösztöndíjakat? Milyen ösztöndíj-lehetőségek vannak? Hogy kell felvenni a tantárgyakat? Mit jelent az, hogy szeminárium? Hogy lehet jegyzeteket szerezni? Milyen csatornákon keresztül tudja elérni, hogy minél hamarabb információhoz jusson? A hátrányukat többségében abban látom, hogy segítség nélkül nagyon nehezen tudnak hozzájutni ezekhez az információkhoz. Hogyha ehhez nem kapnak segítséget, akkor nem tudják tovább folytatni a tanulást, hacsak nem rátermettek. De általában nagyon kevés olyan hallgató van, aki azt mondja, hogy nem igényli például a Mentorprogram segítségét, mert van valaki, aki segít neki, vagy ő egyedül el tud igazodni.

Perlusz Andrea: Én először a beválás kérdéséhez szólnék hozzá. Az, hogy valaki hogyan tud akár a felsőoktatási tanulmányai alatt, akár a munkaerőpiacon boldogulni, ez az egyén és a környezet viszonyán is múlik. Régebben az az álláspont tartotta magát, és ebből a szempontból a felsőoktatás azért nagyon markáns, hogy mindig azt nézzük, milyen az egyén. Az egyén képességei, az egyén családi háttere, az egyén lehetőségei. Azt gondolom, hogy egyre inkább előtérbe kerül, vagy kellene, hogy kerüljön, hogy azt nézzük, hogyan lehet a környezeti feltételeket olyanná alakítani, hogy az a lehető leginkább segítse az egyén kibontakozását.

Ez már egy másik megközelítés. Ha például a fogyatékosággal élő hallgatókat nézzük, de szerintem ez minden hátrányos helyzetű csoportra igaz, sőt, akár minden hallgatóra is, akkor vannak feltételek, amelyek nehezíthetik, de könnyíthetik is az életüket. Lehet a felsőoktatási gyakorlatban olyan támogatási formákat működtetni és kialakítani, és megjegyzem, erre azért valamennyi állami forrás is rendelkezésre áll jelenleg, hogy ez erőteljesen megkönnyítse a hallgatói létet, és segítse, hogy a lehető legjobban ki tudják bontakoztatni a képességeiket. Ha ebben a viszonyrendszerben nézem, akkor azt gondolom, hogy a valamilyen hátránnyal rendelkező hallgatók ugyanolyan jók, bizonyos tekintetben jobb eredmények elérésére is képesek, mint mondjuk az átlagos hallgató – aki nem létezik. Az ELTE-n harmincezer hallgató van, ebből az idei tanévben a különböző karokon összesen 298 hallgató él valamilyen fogyatékosággal. Ezen belül látássérültek, hallássérültek, mozgássérültek, beszéd fogyatékosok, részképességzavaros vagy autizmus-spektrumzavarral élő hallgatók. Az, hogy az ő beválásuk mennyire lesz jó, nagyon erősen függ rajtunk, tehát magán az oktatási rendszeren, illetve a munkaerő-piaci

lehetőségeken. Szükséges volna mindenképpen növelni számukat a felsőoktatásban. Egyáltalában nem értek egyet a bemeneti lehetőségek korlátozásával, akár a keretszámok csökkentésén, akár a támogatási formák megvonásán keresztül történik. A harmadik dolog, hogy nagyon gyakran a tanulás nem pusztán képességbeli kérdés, hanem lehetőségbeli is. Ha mondjuk azt nézem, hogy a nyelvtudás megszerzésére milyen lehetőségei vannak a hallgatóknak, akkor eleve tudjuk, hogy egy szegényebb hallgatónak kevesebb lehetősége van, mint egy jómódúnak. De ha egy ép, illetve egy fogyatékossgal élő hallgató lehetőségeit hasonlítom össze, bejönnek olyan tényezők, hogy mondjuk egy hallássérült hallgató nem tud csoportos nyelvtanuláson részt venni, mert nincsenek ilyen speciális nyelvi kurzusok. Neki a nyelvtanulásra az egyedüli lehetőség valamilyen internetes lehetőség, amit otthon csinál, vagy az egyéni nyelvtanár, ami viszont háromszor annyiba kerül, mint a csoportos oktatás. Nagyon sok ilyen elem van, ami a képességre utal, de valójában lehetőség kérdése.

Kerülő Judit: Nálunk a főiskolán 7200 hallgató tanul, ebből 136 fogyatékkal élő. Esélyegyenlőségi Irodánk munkatársai minden érintett hallgatóval személyesen tartják a kapcsolatot, attól a pillanattól kezdve, hogy belépnek az intézmény kapuján. Sőt, már korábban is, mert a nyílt napokon az érdeklődőkkel fölveszik a kapcsolatot. Folyamatosan, nemcsak a tanulmányaik alatt, hanem később is, segítséget nyújtanak, igyekeznek őket az elhelyezkedésben is segíteni. A fogyatékkal élőkre az Esélyegyenlőségi Iroda munkatársai rendkívüli módon odafigyelnek.

Róbert Péter: Visszakanyarodnék a kérdés szociális vonatkozásaihoz. Nagyon örültem annak, amit Csuha Andrea mondott a Mentorprogramról, mert azt hiszem, hogy tényleg a dolog egyik lényeges eleme, hogy egy értelmiségi családból jövő egyetemi hallgató magabiztosabb, eleve jobban otthon érzi magát az egyetem épületében, jobban feltalálja magát. Aki hátrányos helyzetű családból érkezik, sokkal elveszettebb, sokkal kevésbé ismeri ki magát. Tehát nagy szüksége van arra, hogy ilyen típusú segítséget kapjon. Remélem, hogy a különböző oktatási intézményekben a mentorprogramok jól működnek ezen a téren. Ami a kérdés másik részét illeti, hogy mi történik a diploma megszerzése után, voltak erre kutatások, statisztikai értelemben is, hogy az azonos diplomával rendelkezők közül előnyben vannak-e a kedvezőbb társadalmi háttérű hallgatók? A Diplomás Pályakövetési Rendszer adatain meg lehetett vizsgálni, hogy ugyanolyan diplomával hamarabb kap állást vagy könnyebben el tud-e helyezkedni a pályakezdő, ha értelmiségi családból jön? Úgy tűnik, hogy igen. Tehát igazolható a mindennapi tapasztalat, miszerint sokat számít, ha a szülő fel tud emelni egy telefont, tud valakinek szólni, hogy a gyerek éppen most végzett, nézzetek már valaminek utána, mert kéne neki egy állás. Akinek viszont nincs hova fordulnia a családjában, az csak a karrierirodákat keresheti. Ez pedig nagyon intézményfüggő, hogy a karrierirodában mennyire figyelnek arra oda, milyen típusú segítséget tudnak adni a végzősöknek.

FeMű: A többletpontrendszer egy idő óta, kisebb módosításokkal ugyan, de viszonylag kialakult séma alapján működik a felsőoktatási felvételin. Hogy érzik az intézmények: ez a központi szabályozás mennyire a valódi kérdésekre, a valódi hátrányos helyzetre reagál? Mennyire érdeke az intézményeknek, hogy a hátrányos helyzetű fiatalokkal intenzívebben foglalkozzon, hogy a korábbiakhoz képest nagyobb arányban kerüljenek be a felsőoktatásba? Azon túl, hogy milyen az általános szociális érzékenysége az intézményeknek, megjelenik e téren valami intézményi speciális szempont?

Kerülő Judit: A többletpontokkal kapcsolatban szeretnék válaszolni. Az a tapasztalatom, hogy – és itt most megint válasszuk szét a hátrányos helyzetűeket és a fogyatékkal élőket – nálunk nagyon sok olyan nagyon alacsony iskolai végzettségű családból származó roma felnőtt szeretne továbbtanulni, aki mondjuk 30–32 évesen szerezte meg az érettségi bizonyítványát, és úgy gondolja, hogy a munkaerőpiacon egy diplomával tudná javítani az esélyeit. Ők jellemzően levelező tagozatra jelentkeznek. De sajnos semmilyen olyan konkrét támogatást nem tudok, amely a levelező képzésbe érkező romákat vagy egyáltalán a hátrányos helyzetűeket támogatná. Azt tapasztalom, hogy ezek az emberek általában munkanélküliek és szeretnék továbbtanulni, nekik ez a 40 pluszpont a világon semmit nem jelent, mert ezzel sem tudnak bekerülni államilag finanszírozott képzésbe, hiszen olyan kevés pontot hoznak a középiskolai eredményeik alapján. Tehát ők, ha bejutnak, kizárólag költségterítéses képzésekbe nyernek felvételt, azt pedig nem tudják finanszírozni. Az történik ilyenkor, hogy amikor már fizetni kellene, akkor próbálnak valamilyen segítséget, ösztöndíjat keresni, nem sok sikerrel. Azokra a szakokra, ahol nagyon alacsony az állami finanszírozott helyek száma vagy egyáltalán nincs, nem jelent bekerülési lehetőséget a többletpont, legalábbis nálunk nem.

Perlusz Andrea: Pozitív elemei is voltak eddig a szabályozásnak. Az államilag finanszírozott képzéseken a kredittúlfutásokért fizetni kellett, a hallgatók átkerültek az önköltséges kategóriába, de ez alól például a fogyatékossgal élő hallgatók felmentést kaptak. Sajnos úgy tűnik, ez kikerül az új rendeletekből. Pedig ez egy jó közbeiktatott lépés vagy szabályozó volt, mert végső soron nagyon sokszor látjuk, hogy a hallgató önhibáján kívül nem tudja teljesíteni a tanegységeit. Folyton hallani, hogy mennyi visszaélés van a többletpontokkal a felsőoktatásban. Én úgy gondolom, hogyha óriási visszaélések lettek volna eddig evvel a többletponttal, akkor tele lenne a felsőoktatás hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és fogyatékos hallgatókkal. De nyilvánvalóan messze nincsen erről szó. Múlt héten volt egy kerekasztal-beszélgetésünk fogyatékossgal élő hallgatókkal. Egyetlenegy sem vett igénybe előnyben részesítésért többletpontot, mindenki bejutott anélkül. Tehát így is, úgy is felvételt nyertek. Nekik sokkal fontosabb, hogy egyetemi szolgáltatásokat tudtak igénybe venni fogyatékossguk alapján. Visszatérve a kérdésre: számít az, hogy így meg tudunk ragadni különböző csoportokat, és ezek a támogatási formák véleményem szerint hasznosak. Nagyon kicsi esély van a visszaélésre. Viszont ezenkívül nagyon sok olyan hallgatót tudunk, akiknek vannak esélyhátrányai, de nem tartoznak bele szignifikánsan egyik csoportba se. Például a levelező vagy esti képzésre jelentkező idősebb hallgatók vagy jelentkezők.

Róbert Péter: Gondolom, abban egyetértünk, hogy elméletileg az ilyen típusú pozitív diszkrimináció rendben lévő, és bevett gyakorlat hasonló szabályozások létezése. A másik kérdés viszont az, hogy ezek mennyire hasznosulnak, mennyire töltik be a funkciójukat. Sajnos valószínűleg nem eléggé. Azelőtt a szocialista időszakban a munkás származásúakat ennél sokkal jobban próbálták direkt módon támogatni, mégsem sikerült elérni, hogy ők legyenek többségben a felsőoktatásban. Most is léteznek eszközök, és jó, hogy vannak, de hatékonyabban kellene felhasználni és működtetni őket, mert láthatóan nem segítik eléggé azokat, akiket segíteniük kellene.

Csuhaj Andrea: Mi az összes olyan magyarországi egyetemmel, főiskolával kapcsolatban vagyunk, ahol az adott évben hátrányos, halmozottan hátrányos első éves hallgató van és egyetlen intézményben sem tapasztaltunk ellenállást. De, mivel a HÖÖK Mentorprogram a HÖÖK-hoz tartozik, mi elsősorban az EHÖK-, FHÖK-elnökökkel, illetve az ahhoz kapcsoló irodákkal működünk szorosan együtt, és nyilván az EHÖK-, FHÖK-elnökök működnek együtt a kari egyetemi vezetéssel. Általában mindenhol pozitív visszajelzéseket kaptam ezekkel az együttműködésekkel kapcsolatban. Ebben az évben szeretnénk megvizsgálni egy kicsit a hozzánk hasonlóan működő szervezeteket, amelyek az egyetemi struktúra egy adott karán működnek, és az elsőéveseket, de nem specifikusan a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűeket segítik. Például a gólyatábor után csoportok alakulnak és az elsőéves hallgatókat viszik órát felvenni, megmutatják nekik a termeket. Van, ahol instruktornak, mentornak vagy seniornak nevezik. A tapasztalat azt mutatja, hogy néha vannak rászervezések, ami nem jó, és idén az a célunk, hogy ezeket kiküszöböljük, hiszen az sem jó, ha egy hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű hallgató öt segítőt kap, öt különböző helyről, mert ez így nem hatékony. Látni kell, hogyan működnek ezek a rendszerek, nyilván intézményenként máshogyan, mert máshogyan működik például a selmeci hagyományokkal rendelkező, főként bányászképzéshez kapcsolódó intézményekben, az egy teljesen más típusú támogató rendszer. Más a miénk és más mondjuk például egy gólyatáborból szerveződő támogató rendszer.

Kerülő Judit: Minden felsőoktatási intézmény számára fontos, hogy hallgatói legyenek, és minden felsőoktatási intézmény úgy gondolja, vagy legalábbis a miénk úgy gondolja, hogy arrafelé nyit, amilyen lehetőségei még vannak. Ezért mi egészen komolyan nyitunk, vagy foglalkozunk akár a hátrányos helyzetűekkel, akár a fogyatékkal élőkkel, de hát mi eleve egy nehezebb helyzetű régió felsőoktatási intézménye vagyunk, nagyon furcsa lenne, hogyha elzárkóznánk ettől a kérdéstől. A fogyatékkal élők segítése természetes dolog a mi intézményünkben és próbálunk segíteni azoknak a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatóknak, akikről konkrétan tudunk. De van olyan, akiről nem is tudunk, mert nem jelentkezik, nem él a felkínált lehetőségekkel.

Perlusz Andrea: Az ELTE egy nagy integrált, sok karból álló egyetem, és miután a Bárczi is része, az esélyegyenlőség kérdését nem hagyhatja figyelmen kívül. Az egész egyetemre hatást gyakoroltunk a speciális szükségletű hallgatókkal kapcsolatban, de mi is tágitottuk a nézőpontunkat az esélyegyenlőség tekintetében. Az Esélyegyenlőségi Bizottság tagjaként tapasztalom, hogy például a jogi kar rengeteg olyan gender vagy más esélyegyenlőségi témát hoz be, mondjuk a szabályozásba, ami esetleg nekünk eszünkbe se jutott. Ebből a szempontból egy nagyon jótékony egymásra hatásról tudok beszámolni. És úgy gondolom, hogy az ELTE ezt most már kezdi a helyén kezelni. Értéket lát benne. A magam részéről, fogyatékoságügyi szakemberként, úgy gondolom, hogy a fogyatékosággal élő értelmiségiek rendkívül fontosak a társadalomnak, mert egy teljesen más aspektust jelenítenek meg. És amennyiben nem kerülnek felsőbb, vezetői szintekre, akkor ezek az aspektusok nem tudnak megjelenni. A másik, amit szerettem volna mondani, hogy nálunk egy kicsit szélesebben értelmezett az esélyegyenlőség kérdése, beleértjük a kisgyerekes anyák, a fogyatékosággal élő kollégák vagy munkatársak, a gyereket nevelő hallgatók, hátrányos helyzetű hallgatók problémáit is. A nehézség, amit látok,

az az, hogy tudja-e úgy kínálni a felsőoktatási intézmény ezeket a szolgáltatásokat vagy támogatási formákat, hogy ezt az érintettek igénybe akarják venni. Mert itt a hallgató maga nyilvánítja ki, hogy ő hátrányos helyzetű vagy fogyatékkal él, vagy bármilyen egyéb problémája van. És ehhez egy olyan bensőséges odatartozásérzésre is szükség van, hogy fel merje vállalni ezeket a nehézségeit.

FeMű: Mennyire pontosak a fogyatékkal élők, hátrányos helyzetűekre vonatkozó statisztikák? Minden intézmény számára kötelező az adatszolgáltatás a minisztérium felé? Látható-e valamilyen változás az elmúlt időszakban az adatok szintjén?

Perlusz Andrea: Nagy növekedés mutatkozik a fogyatékkal élő hallgatók esetében. Annyira precízek ezek az adatok, hogy aki után a felsőoktatási intézmény normatív többletet kap, azt jelentenie kell, és ez pontos. De ez nem fedi le véleményem szerint az összes olyan hallgatót, akinek bármilyen esélyhátrányt okozó problémája van. Egyrészt azért, mert önbevalláson alapul, tehát csak aki magát annak minősíti és szolgáltatást vesz igénybe, az kerül bele egy ilyen adatbázisba. A fogyatékkal élő hallgatók száma mondjuk megtízszereződött az elmúlt öt év viszonylatában. Ez nagyon jelentős számnövekedés.

FeMű: Minek köszönhető ez a jelenség?

Perlusz Andrea: Szerintem az integráció elterjedésének köszönhető, legalábbis a mi területünkön, mert 1993 óta van törvényileg támogatott lehetőség a sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolai oktatására. Korábban is volt erre példa, de nem ekkora volumenben. Ma már a speciális szükségletű vagy sajátos nevelési igényű gyerekek 67%-a integrált oktatás-nevelésben vesz részt. Ők nagy arányban eljutnak az érettségiig, illetve képesek arra, hogy akár felsőoktatási tanulmányokat is folytassanak. Ezzel egyidejűleg persze a speciális intézményekben koncentrálódnak a komplexebb szükségleteket mutató vagy súlyosabb gyerekek. Most már a különleges bánásmódot igénylő fiatal a fő kategória ezen a területen. Sajnos a tartósan beteg kategória nem került be a támogatottak körébe. A fogyatékos gyerekeket viszont továbbra is támogatja a törvény, '93 óta többletfinanszírozás jár utánuk.

Kerülő Judit: Úgy gondolom, hogy az oktatási integráción túl az infrastrukturális háttérnek is szerepe van a növekedésben. A PPP-fejlesztések során a közelmúltban infrastrukturálisan szinte minden felsőoktatási intézmény megújult. A mi intézményünk például így vált 100%-osan mozgássérültek számára akadálymentes intézménnyé. Az infokommunikációs akadálymentesítés is megtörtént, hangos és Braille-írással ellátott liftjeink vannak. Az akadálymentes infrastruktúra mellett az intézményben érzékenyítő programokat is rendeznek. Az egyik rendezvényen a diákok engem is beültettek egy kerekes székbe és végig kellett mennem a 100%-osan akadálymentesített épületben. Az igazat megvallva nem nagyon tudtam végigmenni, mondjuk fölmenni a rámpákon stb. Iszonyú nehéz volt. Ekkor éreztem igazán, hogy mivel találják szembe magukat nap mint nap ezek a fiatalok. Szerencsére a mi intézményünkben nagyon odafigyelnek rájuk. A Nyíregyházi Főiskolán a tartósan beteg hallgatókat is regisztrálják, de róluk kötelező adatszolgáltatás valóban nincs. Próbálunk nekik segíteni, ezért vagyunk

velük kapcsolatban, de ez a legtöbb intézményben emberfüggő. Nálunk olyan emberek dolgoznak az Esélyegyenlőségi Irodán, akiknek ez az életük.

Femű: Mérhető-e különbség képzésterületenként a speciális igényű, illetve hátrányos helyzetű hallgatók arányaiban? Ha igen, mi lehet ennek az oka?

Kerülő Judit: Szociális jellegű képzésekben magasabb arányban jelennek meg. A szociálpedagógus-képzésre járók között nálunk a legmagasabb a fogyatékkal élők aránya.

Perlusz Andrea: Az ELTE-nek van olyan kara, ahová nem jut be speciális szükségletű hallgató, mert a képesítési követelmények nem teszik lehetővé. Ennek ellenére van egypár ilyen hallgató, mert bekerülnek, mivel nincsenek regisztrálva speciális szükségletű hallgatóként, így viszont nem férnek hozzá a támogatási formákhoz. De képzés-területi szinten valóban megjelennek elég erőteljes különbségek. Például nálunk az egyetemen, a bölcsészkaron a legmagasabb a fogyatékosággal élő hallgatók aránya.

Róbert Péter: Korábban nem néztem ilyen statisztikákat, ezért nekem nagyon érdekes a beszélgetésnek ez a része. Az jutott eszembe esélyegyenlőtlenségi szempontból, hogy ha országosan megnézzük ezeket a statisztikákat, nehogy az derüljön ki, hogy a bölcsészkarokon és a szociális szakokon vannak többségben ilyen hallgatók, és alig fordulnak elő az orvosi karokon, a jogi karokon, meg az informatikán. Azaz azokat a diplomákat nem ők szerzik meg, amelyek piacépesebbek, a legjobb fizetéseket, legtöbb távlatot biztosítják.

Csuhaj Andrea: Az én tapasztalatom az, hogy amikor jelentkeznék, sokszor végiggondolják, hogy mondjuk, ha egy adott szakra felvételt nyerne, akkor azt nagyjából milyen eszközigenyen tudják elvégezni. Inkább ezt látom a mentoráltakkal való beszélgetésekben, hogy ez meghatározó dolog. Mert arra már készülnek, hogy számítógépre szükség van és ez elég megterhelő a családi kasszának. Azután megnézik a tankönyveket, jegyzeteket. Az orvoscépzésben például a különböző atlaszok beszerzése jelentősebb kiadásokkal jár.

Femű: Több érdekes információ elhangzott eddig az intézményi tendenciákról, az egyes felsőoktatási képzési központok tapasztalatairól. A téma avatott szakértőiként, intézményi felelőseiként hogy látják, az egyes egyetemek, főiskolák fejlesztési stratégiáiban mekkora szerepet kap a felsőoktatási esélyegyenlőség kérdésköre?

Róbert Péter: Nekem úgy tűnik, hogy elég nehéz helyzetbe került a felsőoktatás a jelenlegi körülmények között. Amikor a kicsit ügyesebb intézmények a Facebookon reklámozzák magukat, akkor az irány mintha inkább az lenne, hogy próbálják meg a legjobb hallgatókat elhálászni a konkurencia elől, minél több és jobb képességű diákot a legjobb középiskolákból, a legjobb iskolai eredményekkel. Szerintem ez az elsődleges szempont. Ha emellett valahol a háttérben esetleg megjelenik, hogy figyelni kellene kicsit a hátrányos helyzetűekre is, akkor ez már külön dicsérendő dolog. De félek, hogy ez többnyire csak másodlagos.

Kerülő Judit: A mi főiskolánk most éppen az intézményfejlesztési terv kidolgozása után van, várjuk a fenntartó reakcióját. Az intézményvezetésnek van egy olyan elképzelése, hogy megkeresi azokat a regionális, helyi sajátosságokat, amelyekkel a főiskola önállóságát igazolhatja. A rektori vezetés elsősorban a hátrányos helyzetűek és ezen belül a roma fiatalok felsőoktatási intézményben való segítésében látja az intézmény továbblépési lehetőségét. Ezzel is tudnánk igazolni, hogy a főiskolánkra ebben a hátrányos térségben szükség van.

Csuhaj Andrea: Úgy tudom, hogy a Semmelweis Egyetemen hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tehetséges fiatalok részére tartanak felvételi előkészítő programot. Az a baj, hogy az ilyen kisebb felzárkóztató vagy előkészítő programokról nincsen országosan összegyűjtött adat. A hallgatóktól vagy a HÖK-képviselőktől hallunk róluk, de nincsenek összegyűjtve. Úgy gondolom, hogy azért az intézmények részéről is vannak erre vonatkozóan jövőbe mutató, előre-látó tervezési területek, de nem biztos, hogy a középiskolás diákok, azaz a célcsoport, vagy azok, akik ezzel a területtel foglalkoznak, tudnak róla. Ezeket érdemes lenne összegyűjteni.

Perlusz Andrea: Az elmúlt tíz évben nagyon sok dolog történt az ELTE-n az esélyegyenlőséggel kapcsolatos területeken; összehasonlítva más felsőoktatási intézményekkel, nem állunk rossz helyen. Minden karon van önálló esélyegyenlőségi koordinátor és sajátos igényű hallgatókat segítő testület. A most elkészült esélyegyenlőségi tervben megjelölt célok között szerepel, hogy az egyetemnek legyen egy esélyegyenlőségi mentora vagy szakembere, tehát egy főállású esélyegyenlőségért felelős ember, aki az operatív feladatokat kézbe veszi. Fontos lenne, hogy ez egy főállású tevékenység legyen és ne egy oktató végezze rész munkaidőben. Nem mindegy, hova rangsoroljuk ezeket a kérdéseket. Tehát, ha valaki főfoglalkozásban ezt csinálja, akkor nyilván ez a munkája. Hogyha valaki oktató, kutató és mellette ezt csinálja, kevésbé tud hangsúlyt kapni ez a kérdés. Hallani olyan hangokat, hogy a többletpontot eltörlik, viszont kvóta lesz. Hogy hány százalékban kell felvenni a felsőoktatási intézménynek hátrányos helyzetű és fogyatékossgal élő hallgatót, arról nem lehet tudni semmit egyelőre. Ennek a hatásait még nem tudjuk megítélni.

FeMű: Kvóták vannak más területeken is, vagy ez szintén egy újítás?

Perlusz Andrea: Tudomásom szerint a munkaerőpiacon van most kvótarendszer a megváltozott munkaképességű személyek támogatására, de az ezzel kapcsolatos kutatások nem hoznak nagyon pozitív eredményeket. Akik akarnak, felvesznek ilyen munkavállalókat is, eddig is felvették, akik nem akarnak, vagy kifizetik a büntetést, vagy kerülő utakat választanak. A fogyatékossgal élő hallgatók kapcsán ezt nagyon kritikusnak érzem. Nagyon egyetértek, messze-menőig támogatom, hogy növekedjen a létszámuk, de nem tudok egyetérteni a kvótarendszerrel, mert azt gondolom, hogy a felsőoktatásba azok a fogyatékossgal élő hallgatók kerüljenek be és kapjanak rengeteg kompenzáló lehetőséget, akik meg tudnak felelni a kritériumoknak, és akik sikeres szakemberek lesznek. Nem támogatom az egész életen át tartó védeltséget ebből a szempontból. Szerintem ez nem szerencsés. Nem beszélve arról, hogy most megállapítok egy kvótát, hogy például a gyógypedagógus-hallgatók 10%-a legyen fogyatékossgal élő, és akkor olyan is odajön, aki egyáltalán nem akarná ezt csinálni, és nem tud odajönni, aki igazán ezt szeretné csinálni.

Kerülő Judit: Nagyon problémás lehet még a hátrányos helyzetű jelentkezőkre nézve az új felvételi szisztéma szerinti költségtérítés minimumának központi megállapítása. A mi intézményünk esetében ez azt jelentette, hogy nagyon jelentősen meg kellett emelnünk a költségtérítés összegét. A meghatározott alsó határnál mi eddig jóval kevesebbért tudtuk meghirdetni a képzéseinket, tehát ez a mi intézményünk esetében jelentős drágulást eredményezett. Az alsó középosztály számára a költségtérítés már nem reális alternatíva. Ehhez kellene különböző típusú ösztöndíjakat kidolgozni, de nem tapasztaltam, hogy az ösztöndíjrendszerben lényeges javulás vagy fejlődés lenne.

Készítette: Fábri István és Garai Orsolya

Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban

Nyüsti Szilvia

Bevezetés

A hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzet a felsőoktatási törvényben jogilag pontosan definiált kategória, arról azonban kevés tudással rendelkezünk, hogy e „kemény” mutatók mögött milyen szociológiai jellemzők rejlenek. Arról is kevés információnk van, hogy e csoportok azon tagjai, akik átjutottak az alsóbb oktatási szintek számtalan szelekciós szűrőjén és hátrányaik ellenére megjelentek a felsőoktatásban, miben és milyen mértékben különböznek a teljes hallgatói sokaságtól, illetve azoktól a fiataloktól, akik legfeljebb a középiskoláig jutottak el. A tanulmány áttekintést ad arról, hogy mit is takar jogi értelemben e két kategória, majd röviden, a teljesség igénye nélkül utalunk arra is, hogy milyen szelekciós mechanizmusok jelenében értek el ezek a fiatalok a felsőoktatásba. Kitérünk arra is, hogy mit ér ma a felsőfokú végzettség Magyarországon, tehát statisztikai értelemben mit profitálnak azok a diákok, akik hátrányaik ellenére diplomásak lesznek.

Az általános áttekintéseket követően elemzésünkben azt szeretnénk bemutatni, hogy e felsőoktatásba hátrányokkal érkező speciális csoport szociális és családi helyzete (szülők iskolai végzettsége, súlyos családi életesemények bekövetkezésének gyakorisága, havonta átlagosan rendelkezésükre álló pénzösszeg) mennyiben tér el az elsőéves hallgatói alapsokaságtól, illetve azoktól a fiataloktól, akik korán befejezték (vagy legalábbis megszakították) iskolai pályafutásukat. A csoportok jelenlegi munkavállalással kapcsolatos jellemzőit is feltárjuk, továbbá a munkaerőpiacon, valamint a felsőoktatásban is kamatoztatható nyelvtudás mértékét is összevetjük. Ehhez kapcsolódóan a külföldi tanulás, illetve munkavégzés terveit is szemügyre vesszük.

Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet

A felhasznált adatok lekérdezésének időpontjában hatályos felsőoktatási törvényben foglaltak szerint az számít hátrányos helyzetűnek (továbbiakban HH), aki legfeljebb 25 éves és középiskolás éveit alatt családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vette; aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítottak, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre volt jogosult, vagy aki állami gondozott volt. Halmozottan hátrányos helyzetű (továbbiakban HHH) az a diák – amellet, hogy teljesíti a fenti feltételek valamelyikét –, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője a tanuló tankötelezettségének beálltakor legfeljebb az általános iskola nyolcadik évfolyamát végezte el sikeresen. Ebbe a kategóriába tartoznak azok is, akiket tartós nevelésbe vettek (2005. évi CXXXIX. törvény).

A rendszeres gyermekvédelmi támogatás megítélése alapvetően szociális alapú és egy meghatározott havi egy főre eső jövedelemszint alatt élők kapják meg (2012-ben ez 39 900 Ft/fő/hó).¹ A védelembe vétel, az állami gondozottá válás, illetve a tartós nevelésbe vétel azonban egyéb veszélyeztető tényezőket is magában foglal, melyek első esetben még a családon belül, utóbbiaknál pedig már csak azon kívül kezelhetők.

A HH/HHH kategóriába eső diákok már a felsőoktatásba való bejutáshoz segítséget kapnak, hiszen amellet, hogy mentesülnek a számukra nagy terhet jelentő felvételi eljárási díj felének/teljes összegének befizetése alól, előnyben részesítés jogcímén értékes többletpontokra is jogosultak. Felvételüket követően a segítséget igénylők első tanévükben a HÖÖK Mentorprogram – Felsőoktatási Mentorhálózat mentorainak támogatására is számíthatnak. Anyagi gondjaikat a rendszeres szociális ösztöndíj próbálja megoldani, ami kiemelt támogatási kategóriákba (11 900/23 800 Ft/hó) sorolja őket (utolsó ismert jogszabály: 51/2007. kormányrendelet). A kormányrendelet 2009-es módosítása óta ez az összeg már nem alanyi jogon illeti meg őket, hanem csak akkor, ha szociális helyzetük alapján elérik a szociális támogatás odaítélésének intézményi ponthatárát (198/2009. kormányrendelet). További potenciális pénzbeli támogatást nyújt számukra a Bursa Hungarica Felsőoktatási Önkormányzati Ösztöndíjrendszer is, amelyhez azonban nem csatlakozott az összes önkormányzat.

Oktatási szelekció

Ebben a részben csak érintőlegesen tudunk utalni arra, hogy a felsőoktatásig terjedő iskolai pályaut milyen szelekciós mechanizmusokat és buktatókat rejt magában a hátrányokkal érkező diákok számára, de szükségesnek látunk egy rövid áttekintést, hiszen csak így értékelhetjük annak a sokszor szűrt alapsokaságnak a jellemzőit, akik mindennek ellenére bejutottak a felsőoktatásba.

Bourdieu és Passeron (1977) közös könyvükben az oktatási rendszert a társadalmi újratermelés színterének tekintik, ahol a társadalmi erőviszonyoknak megfelelően leképeződik a társadalmi

¹ Forrás: <http://kezenfogva.hu/Adatbazis/ellatasok/55.html>. (Letöltés időpontja: 2012. május 24.)

struktúra. Hazánkban különösen érvényesek megállapításaik, hiszen a kutatók már a hatvanas, hetvenes évektől kezdve kimutatták, hogy a szociokulturális háttér az oktatás minden szintjén erőteljes hatással bír az iskolai teljesítményekre (Ferge, 1972). Ez megjelenik az iskolai kudarcok (bukás, évismétlés, lemorzsolódás), az érdemjegyek és a középiskolai továbbtanulás terén is. Az általános iskola végén nyújtott teljesítmény szociális helyzettel való összefüggései az egyre hierarchizáltabbá váló közoktatásba való bejutás során sajátos szegregációs folyamatokat indítottak el (Gaszó, 2006; Andor–Liskó, 1999). A szociális hátrányokkal küzdő diákok jelentősen kisebb arányban választják ugyanis az érettségit adó képzéseket, ami így a felsőoktatási továbbtanulás lehetőségeit már ekkor, 14–15 éves korukban jelentősen behatárolja. Más elemzések is taglalják, hogy hazánk iskolarendszere önmagában alkalmatlan a társadalmi egyenlőtlenségek leküzdésére, és nemzetközi összehasonlításban is igen rossz a helyzetünk (Róbert, 2004; Keller–Mártonfi, 2009; Cs. Czachesz–Radó, 2009).

A buktatók sora egyébként már óvodáskorban megjelenik, hiszen a halmozottan hátrányos helyzetűek körében jóval átlag feletti az óvodáztatásból teljesen kimaradók vagy azt igen későn kezdők aránya (Havas, 2006). Az oktatás teljes rendszerén végigvonuló szelekció még a felsőoktatás kapujában sem hagyja érintetlenül a diákokat, hatása még ekkor is egyértelműen kimutatható. Ez megnyilvánul például abban, hogy az alsóbb társadalmi rétegekből származó fiatalok alacsonyabb presztízsű képzésekre kerülnek be a felsőoktatásba (Szemerszki, 2009a, 2009b), valamint a felsőoktatási intézmény kiválasztásakor kisebb arányban célozzák meg a fővárosi képzőhelyeket (önszelekció) és kevesebben is jutnak be oda közülük, mint jobb helyzetű társaik közül (Ceglédi–Nyüsti, 2011).

A diploma tétje

Tekintsük át röviden, hogy statisztikai értelemben mi a magasabb iskolai végzettség elérésének/el nem érésének a következménye. Nézzük meg, hogy mi forog kockán akkor, amikor egy fiatal iskolai életútjának egyes állomásaihoz ér, és ott bizonyos társadalmi kényszerek és egyéb nyomások hatására döntést hoz. Különösen az érdekel most minket, hogy átlagosan mit nyer az a diák, aki megszerzi a felsőoktatásba való belépéshez szükséges jogosítványt – az érettségit, és ennek birtokában a felsőoktatást is sikeresen elvégzi.

Az iskolai végzettségben mutatkozó különbségek az eltérő életesélyek és a társadalmi egyenlőtlenségek kiemelt forrásai Magyarországon. Az iskolai végzettség kategóriáiban jelentős eltéréseket találunk a munkanélküliségi ráta, az átlagkeresetek (Fazekas–Kézdi, 2011) vagy a 30 éves korban várható további életevek számát tekintve is (Kovács–Hablicsek, 2006). Vajon az érettségizettek és a felsőfokú végzettségűek között is számottevő még ez az eltérés?

Az 1. táblázat tanulsága szerint igen: a felsőfokú végzettségűek foglalkoztatási rátája mindkét nem esetében körülbelül 20 százalékponttal magasabb, mint az érettségivel rendelkezőknél. A munkanélküliségi ráta nagyságrendileg feleakkora, az alacsony keresetű dolgozók közé kerülés esélye pedig hatoda az érettségiző csoportot jellemző mutatóknak. Az 1. ábrán azt is láthatjuk, hogy a felsőfokú végzettségűek már pályájuk elején némi bérelőnyre számíthatnak, ami életkoruk előrehaladtával tovább növekszik, és átlagkeresetük akár több mint kétszerese

is lehet a csak érettségizettekének. Az életesély-különbségek tehát számottevőek a középiskolai érettségivel és a felsőfokú oklevéllel rendelkezők csoportját összevetve is, így a két lépcső közötti átmenet vizsgálata is fontos.

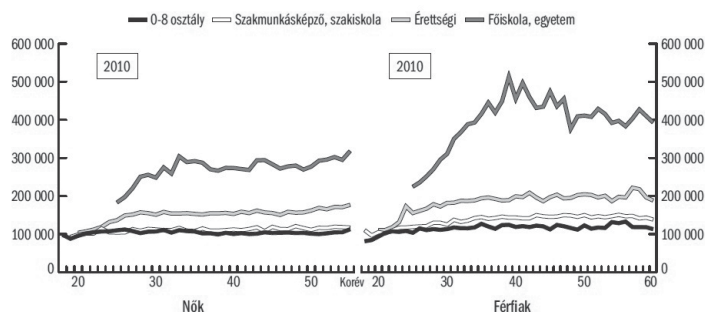
1. táblázat. A foglalkoztatási és a munkanélküliségi ráta, illetve az alacsony keresetű dolgozók aránya a különböző iskolai végzettségűek százalékában (2010)

	Ált. isk. 8 osztály és kevesebb	Szaktanulmányok, szakiskola	Gimnázium és egyéb érettségi	Főiskola, egyetem	Összesen
Foglalkoztatási ráta, férfiak	28,7	68,1	64,6	82,1	60,4
Foglalkoztatási ráta, nők	23,6	56,4	54,3	74,6	50,6
Munkanélküliségi ráta, férfiak	26,9	12,1	8,4	4,9	11,6
Munkanélküliségi ráta, nők	22,8	12,6	9,5	4,5	10,7
Alacsony keresetű dolgozók aránya*	43,4	33,3	17,3	2,9	21,2

Forrás: Saját szerkesztés Fazekas–Kézdi, 2011 alapján

*A medián kereset kétharmada alatt keresők aránya.

1. ábra. Életkor kereseti profilok iskolai végzettség szerint 2010-ben (korév és átlagos bruttó reálkereset, Ft)



Forrás: Fazekas–Kézdi, 2011, 299

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a felsőoktatási expanzió egyfajta belső differenciálódást is elindított, melynek eredményeképpen az alacsonyabb társadalmi háttérből érkezők az alacsonyabb presztízsű képzésekbe szorulnak (Szemerszki, 2009a, 2009b). Emiatt nemcsak a diplomával rendelkezők és nem rendelkezők között, hanem a különféle felsőfokú végzettséget megszerzők körén belül is töréseket találhatunk az életesélyek tekintetében. Ezt jelzik a különböző képzési területeken végzettség havi nettó átlagkeresetében tapasztalt hatalmas eltérések is (Veroszta, 2012). A felsőfokú végzettség azonban mindezt figyelembe véve még mindig komoly – és sokszor az egyetlen – kitörési lehetőséget jelent a társadalom alsó rétegeiből érkezők számára.

HÖÖK Mentorprogram – Felsőoktatási Mentorhálózat

Az alsóbb oktatási szintektől a felsőoktatás felé haladva a hátrányos helyzetű diákok számának megfogytatkozásával párhuzamosan azok a komplex programok is eltűnedeznek, amelyek e csoport megsegítésére jöttek létre. A felsőoktatásban a HÖÖK Mentorprogram – Felsőoktatási Mentorhálózat pótolja ezt a hiányt. Ez egy olyan esélyegyenlőségi program, amely az alap, osztatlan és felsőfokú szakképzésbe belépő elsőéves hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű hallgatókat² támogatja egy felsőbb éves, azonos intézményben és szakon/képzési területen tanuló kortárssegítő (mentor) bevonásával.

A mentorokat jelentkezésük után szóbeli meghallgatás során választják ki arra, hogy a következő tanévben személyesen segítsék a rájuk bízott hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű hallgatókat (mentorált). Feladatuk a mentorált hallgató intézményi beilleszkedésének megkönnyítése, illetve felkészítése a segítség nélküli egyetemi életre. A mentor ennek érdekében bevezeti mentoráltját a hallgatói élet elsőre idegennek és bonyolultnak tűnő bürokratikus rengetegébe: tanácsokat ad tanulmányi és oktatási ügyekben, informál az aktuális pályázatokról, hallgatói juttatásokról és ösztöndíjakról. Emellett az informális segítségnyújtás a hallgatói élet minden egyéb területére is kiterjedhet: a mentor eligazíthatja mentoráltját a kezdetben ismeretlen városban és a felsőoktatási intézmény épületeinek útvesztőiben, belátást adhat a népszerű szórakozási szokások világába, kedvező étkezési és vásárlási lehetőségekre hívhatja fel a figyelmét. Otthonosabbá teheti az egyetem/főiskola intézményi rendszerét és annak környezetét, ezáltal csökkenti a lemorzsolódás kockázatát, illetve nagyobb önbizalomhoz és helyzetelőnyhöz juttatja a hátrányokkal érkező elsőéveseket. A program továbbá képzéseket és közösségi rendezvényeket is nyújt mind a mentorok, mind a mentoráltak számára (Szűcs, 2009; Kovács–Szűcs, 2011).

A programba minden olyan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű elsőéves hallgató bekerülhet, aki a felsőoktatási jelentkezés során előnyben részesítés címén többletpontban részesült, a programban való részvételi szándékát jelezte felvételi lapján, illetve felvételt nyert bármely magyarországi felsőoktatási intézménybe, ahol meg is kezdte tanulmányait. A 2010/2011-es tanévben 1288 mentorált hallgatót segített a program 374 mentor bevonásával, míg a 2011/2012-es tanévben némileg alacsonyabb létszámokkal: 1244 mentorálttal és 322 mentorral működött a program. A két tanévben összesen 81 régiós és két nagyobb országos rendezvényre került sor a Mentorprogram keretein belül.³

A Mentorprogram hatását jelzi, hogy egyre növekvő számban jelennek meg egykori mentoráltak a mentorok között. A program részvevőinek körében 2010-ben lefolytatott kutatás eredményei szerint a válaszadó mentorok 16%-ára volt igaz, hogy korábban mentoráltak voltak, míg az ekkor mentorált hallgatók kétharmada nyilatkozott úgy, hogy szívesen lenne mentor a jövőben (Kovács, 2010). Ennek köszönhetően a célcsoport egy részének felsőoktatási pályafutására nemcsak egyetlen tanéven keresztül hathat a program.

² A program nem tesz különbséget a különféle finanszírozási formák és munkarendek hallgatói között, de általános tendencia, hogy a programot igénybe vevők többsége nappali tagozaton és államilag támogatott formában folytatja tanulmányait.

³ További információk: <http://hook.hu/hu/web/mentor>

Felhasznált adatok

Kérdéseink megválaszolásához az Ifjúság2008 kutatás,⁴ valamint a HÖÖK Mentorprogram 2010 tavaszán, mentoráltak (elsőéves hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók) körében lekérdezett adatbázisait⁵ használtuk fel. A kutatás kérdőívét a 2009/2010-es tanév összes érvényes e-mail címmel rendelkező mentoráltjának kiküldték (907 fő), melyből 422 kérdőív visszaérkezett, így jutottunk részletes adatokhoz e speciális hallgatói csoportról (Kovács, 2010).⁶ A válaszadók tehát a felsőoktatási törvényben foglalt hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű kategóriáknak felelnek meg. Jellemzőiket az Ifjúság2008 kutatás adatbázisának (N = 8076 fő) két olyan részcsoportjával vetjük össze, akik bizonyos szempontokból hasonlítanak célcsoportunkra.⁷ Az egyik részcsoportot azok az alapképzésben, egyetemi vagy főiskolai, illetve felsőfokú szakképzésben tanuló diákok jelentik, akik – hasonlóan a mentoráltakhoz – a kérdőív kitöltésének évében kezdték meg felsőfokú tanulmányaikat (N = 181 fő). A másik csoportot azok a fiatalok alkotják, akik legfeljebb 20 évesek, legmagasabb iskolai végzettségük nem haladja meg az érettségit és jelenleg semmilyen formában sem tanulnak (N = 473 fő). Ez természetesen nem zárja ki, hogy a jövőben folytatják majd iskolai pályafutásukat. Jelenleg legmagasabb iskolai végzettségüket tekintve 45%-uk legfeljebb a nyolc általánost, 27%-uk a szakmunkásképzőt/szakiskolát, míg további 28%-uk a szakközépiskolát/gimnáziumot fejezte be sikeresen. Már ebből is látszik, hogy egy rendkívül heterogén csoportról van szó: találunk körükben olyanokat, akik már a nyolc általános elvégzése előtt lemorzsolódtak, illetve olyanokat is, akik az érettségijüket is megszerezték, egyszerűen csak nem (vagy egyelőre nem) léptek be a felsőoktatásba. A csoportban vélhetően felülreprezentáltak a hátrányokkal küzdő fiatalok, de semmiképpen sem azonosak tehát velük. Természetesen az elsőévesek csoportjában is találunk hátrányos helyzetű fiatalokat, de a rendelkezésünkre álló adatok alapján náluk sem áll módunkban az elkülönítésük. A két kontrollcsoport emiatt nem

⁴ A kutatás támogatói a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, a Munkaerő-piaci Alap Képzési Alap és a Munkaerő-piaci Alap Foglalkoztatási Alap volt. A kutatást Bauer Béla vezette (Szabó–Bauer, 2009).

⁵ A kutatás a HÖÖK Mentorprogram és a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet együttműködésében jött létre, a kutatást szintén Bauer Béla vezette. Az adatokat a HÖÖK Mentorprogram bocsátotta rendelkezésünkre.

⁶ A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűekről információt szolgáltató adatbázis tehát se nem valószínűségi, se nem teljes körű adatgyűjtés eredménye, így az adatok pontosságára vonatkozóan nem tehetünk statisztikai kijelentéseket. A kérdőívet kitöltők egy többszörösen szűrt sokaságot jelentenek a felsőoktatásban tanuló összes 2009/2010-es tanévben elsőéves HH/HHH hallgatóhoz képest: első szűrőt a Mentorprogramba való jelentkezés jelenti, másodikat az érvényes e-mail cím megléte, a harmadikat pedig a válaszadás ténye. Ennek ellenére rendkívül értékesek az adatok, hiszen e viszonylag kisszámú hallgatói csoportból egyéb adatgyűjtés során lehetetlen megfelelő számú egyéntől információt beszerezni. A 2009-es felvételi eljárás során összesen 9995 jelentkező kért ezeken a jogcímenek többletpontot (Bódi–Garai, 2011), akiknek jelentős része – leszámítva a mesterszakra jelentkezőket, illetve a sikertelenül felvételizőket – a Mentorprogram célcsoportját alkotathatná.

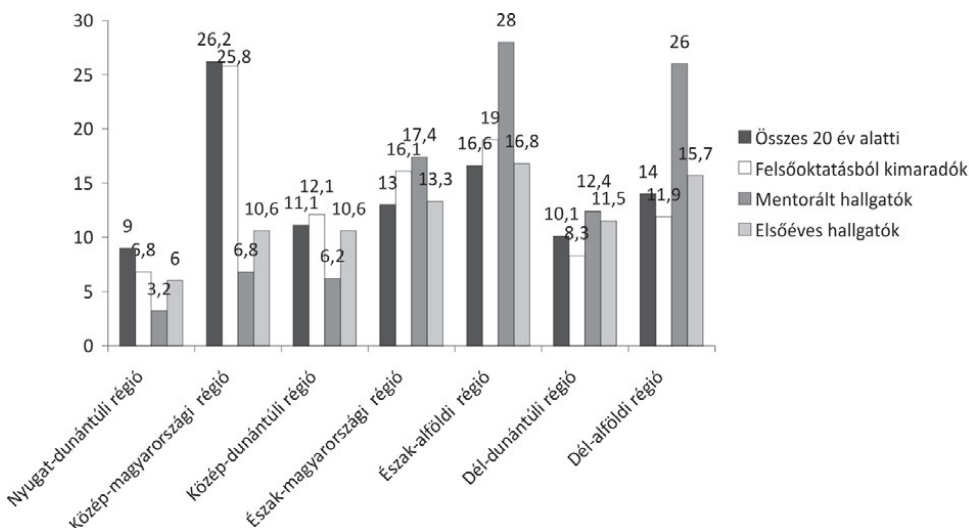
⁷ Meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy a minta egyes részcsoportjain belül vett becslések várhatóan nagyobb hibát produkálnak a megszokottnál, ami azonban ekkora elemszám esetén még mindig nem számottevő. Megnyugváásra adnak okot továbbá az elemzés során tapasztalt, a hibahatárt meghaladó jelentős különbségek is.

a felsőoktatásban tanuló nem HH/HHH fiatalok, illetve a felsőoktatásba be nem került hátrányos helyzetűek, hanem a teljes populáció releváns részcsoportjai, tekintet nélkül azok szociális hátterére.⁸

A mentorált hallgatók területi elhelyezkedése

A hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők állandó lakóhelyüket tekintve az ország területi egyenlőtlenségeinek megfelelően nem homogénen oszlanak el (Szemerszki, 2012). Adatbázisunkban is ezt tapasztaljuk, így a másik két csoporttal való összevetésük már a területi dimenzió esetében is releváns (2. ábra). Az adatok összehasonlíthatósága érdekében az ábrán feltüntetettük az összes 20 évnél fiatalabb regionális megoszlását is, melynek forrása szintén az Ifjúság2008 kutatás adatbázisa. Ez az eloszlás többé-kevésbé megfelel az elsőéves hallgatók területi elhelyezkedésének.

2. ábra. Az elsőéves hallgatók, a mentoráltak, illetve a felsőoktatásból kimaradó fiatalok állandó lakóhelyének megoszlása régióként (százalékban)



⁸ Ugyanakkor az eredmények értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy a két adatbázis lekérdezése között eltelt közel két év, így a különbségek egy részét az idő múlása is magyarázhatja. Problémát jelent az is, hogy az Ifjúság2008 adatbázis alapján nem tudunk választ adni arra, hogy a törvényi értelemben HH/HHH fiatalok mekkora arányát teszik ki a kijelölt két kontrollcsoportnak, emiatt leválogatni sem tudjuk őket, így tiszta összehasonlításhoz sem juthatunk.

A hátrányos helyzetűek az Észak-Alföld, a Dél-Alföld, az Észak-Magyarország, illetve a Dél-Dunántúl régióban felülreprezentáltak, míg a többi régióban – legfőképpen Közép-Magyarországon – jelentős az aránybeli lemaradásuk. A felsőoktatásból kimaradók a fejlettebb régiókban inkább az elsőéves hallgatókhoz hasonló arányokat mutatnak, míg a hátrányosabb régiókban többnyire a két csoport közötti átmenetet képviselik.

Természetesen a hátrányos helyzetűek felsőoktatási intézmények székhelye alapján vett megoszlása sem egyenletes, bár ebbe beleszól az egyes megyék/régiók felsőoktatási intézményekkel való ellátottsága is. Így a hátrányokkal erősen sújtott, ugyanakkor felsőoktatás-hiányos Nógrád megyében például szinte nem is találunk mentoráltakat, míg a legkedvezőbb helyzetben lévő fővárosban kimagasló a létszámuk annak ellenére is, hogy a HH/HHH hallgatók alulreprezentáltak a Budapestre felvételizők körében (Ceglédi–Nyüsti, 2011).

Társadalmi háttér

A szülők iskolai végzettsége

A szülők iskolai végzettsége – ahogy a tanulmányban már kitértünk rá – erős kapcsolatban van gyermekük iskolai eredményességével, iskolaválasztásával, társadalmi mobilitásával és szám-talan egyéb tényezővel, ami kihat a fiatal életesélyeire. A jogilag meghatározott hátrányos helyzethez ugyanakkor csak másodlagosan kapcsolódik a szülő(k) alacsony iskolai végzettsége, hiszen ez csak a halmozottan hátrányos helyzet kategóriájában feltétel. Emiatt releváns kérdés, hogy a mentorált hallgatók szülei milyen jellegzetességeket mutatnak ebben a tekintetben. Azért is különösen érdekes a kérdés, mert a jelentkezéskor többletpontot igénylőknek csak töredéke esik a HHH kategóriába (Bódi–Garái, 2011), így a többiek szüleinek iskolai végzettségéről kevés információnk van.

Előzetesen azt vártuk, hogy az elsőévesek szülei mind a mentorált hallgatók, mind pedig a felsőoktatásból kimaradók szüleit jelentősen felülmúlják legmagasabb iskolai végzettségüket tekintve. A 2. táblázat adatai igazolják feltevésünket: a legkedvezőbb képet mind az anya, mind az apa iskolai végzettségét tekintve az elsőéves hallgatók mutatják, őket követik jelentősen lemaradva a mentorált hallgatók, azonban még tőlük is számottevően leszakadnak a felsőoktatásból kimaradók.

Minden második felsőoktatásból kimaradó fiatalnak legfeljebb nyolc általánost végzett az édesanyja, és az édesapáknak is közel kétötöde tartozik ebbe a kategóriába. Ehhez képest a mentoráltak kedvezőbb képet mutatnak, hiszen itt körülbelül feleannyian vannak a legalsó iskolázottsági kategóriába tartozó szülők (29,1%, illetve 15,9%). Azonban a mentoráltak körében tapasztalt arányoknak is csak körülbelül ötödét-hatodát tesz ki az elsőévesek körében megfigyelt értékek (5,5%, illetve 2,9%). A felsőfokú végzettség esetében éppen fordított a helyzet: itt a mentoráltak szüleihez képest körülbelül háromszor-négyszer, a kimaradókhöz képest pedig körülbelül ötször vagy akár nyolcszor többen esnek ebbe a kategóriába az elsőévesek szülei közül.

2. táblázat. Az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettségének megoszlása a vizsgált csoportokon belül (százalékban)

	Elsőéves hallgatók	Mentorált hallgatók	Felsőoktatásból kimaradók
Anya legmagasabb iskolai végzettsége			
Legfeljebb nyolc általános	5,5	29,1	50,3
Szaktanulmányi, szakiskola	15,7	21,1	23,7
Érettségi	38,0	36,5	18,7
Felsőfokú végzettség	40,8	13,3	7,3
Apa legmagasabb iskolai végzettsége			
Legfeljebb nyolc általános	2,9	15,9	38,6
Szaktanulmányi, szakiskola	26,9	47,6	43,1
Érettségi	31,8	26,7	13,7
Felsőfokú végzettség	38,4	9,8	4,6
N	181	422	473

Egyértelmű lejtő rajzolódik ki tehát a szülők iskolai végzettségét tekintve az elsőévesektől a mentoráltakon át a felsőoktatásból kimaradók felé. Ezen a lejtőn a mentoráltak és a felsőoktatásból kimaradók között létezik valahol egy sorsdöntő töréspont, ahol eldőli: a továbbtanulás vagy a lemorzsolódás felé billen a mérleg nyelve.

Súlyos életesemények bekövetkezése

A fiatalok szociális helyzetük vagy családi körülményeik okán kerülnek a hátrányos helyzetű kategóriába, amik összefüggnek olyan súlyos életeseményekkel, mint valamelyik szülő halála, jelentős anyagi veszteség, vagy munkanélkülivé válás a családban stb. A következőkben ezért áttekintjük, hogy a kérdőívben felsorolt nyolc súlyos életesemény közül a vizsgált csoportok tagjai melyiket és milyen arányban élték át nagykorúságukig.⁹ Feltételeztük, hogy ebben a tekintetben is az elsőévesek a legszerencsésebbek, míg az igazoltan hátrányokkal küzdő mentorált hallgatóknál jelentősen kedvezőtlenebb értékeket vártunk. Ugyanakkor a felsőoktatásig el nem jutó csoport tagjainak életében is feltételeztük a krízisek intenzív jelenlétét, hiszen közel felük legkésőbb az általános iskola elvégzése után kihullott az oktatásból, ráadásul ezek a családok a szülők rendkívül alacsony iskolai végzettsége miatt sokkal sérülékenyebbek a gazdasági jellegű problémákra.

⁹ Az Ifjúság2008 kutatás kérdőívében a 14 éves korig bekövetkezett eseményekre kérdezték rá, míg a mentoráltak esetében a nagykorúságig bekövetkezettek. Az eredményekben tapasztalt eltérések egy része a kérdésfeltevés különbségének is tulajdonítható.

3. táblázat. A súlyos életesemények bekövetkezésének gyakorisága a vizsgált csoportokban (százalékban)

Súlyos életesemény a családban	Elsőéves hallgatók	Mentorált hallgatók	Felsőoktatásból kimaradók
Szülő(k) halála	2,5	11,4	7,4
Szülők válása	19,7	28,9	24,0
Szülő(k) rendszeres lerészegedése	7,9	24,6	12,7
Öngyilkosság vagy -kísérlet a családban	2,5	10,9	4,7
Szülő(k) munkanélkülivé válása	15,7	52,6	21,0
Súlyos anyagi veszteség a családban	10,2	44,1	19,1
Durva veszekedések a szülők között	16,5	32,2	21,1
Rendszeresen verték/bántalmazták	1,3	5,2	3,0
N	181	422	473

A 3. táblázatból láthatjuk, hogy valóban az elsőévesek értékei a legkedvezőbbek, bár meg kell jegyeznünk, hogy körükben is több mutató esetében 10–15% fölé kúsznak a gyakoriságok, melyek a szülők közötti konfliktusokhoz, illetve a gazdasági nehézségekhez kötődnek. Hozzájuk képest a felsőoktatásból kimaradók közül kétszer többen éltek át családjukban öngyilkossági kísérletet vagy öngyilkosságot; súlyos anyagi veszteséget; illetve rendszeres verést/bántalmazást. A többi felsorolt negatív életesemény is körülbelül 5 százalékponttal gyakoribb körükben, mint az elsőéveseknél.

A megkérdezett nyolc item mindegyikében a mentorált hallgatók esetében a legmagasabbak az arányok. Családi körülményeik a megélt krízisek tekintetében sokkal rosszabbnak mutatkoznak még azoknál a fiataloknál is, akik nem jelennek meg a felsőoktatásban, bár láthatuk, hogy a szülők iskolai végzettségét tekintve egyértelműen kedvezőbb helyzetben vannak náluk. A munkanélkülivé válást és a súlyos anyagi veszteséget közel minden második mentorált megélte családjában, a szülők közötti durva veszekedéseket harmaduk, míg válásukat vagy rendszeres lerészegedésüket körülbelül negyedük tapasztalta meg. A szülők halála vagy valamely közeli rokon öngyilkossága több mint tizedüket érintette, de még a rendszeres verésben is része volt minden huszadik HH/HHH hallgatónak. Nem ritka, hogy négyszer-ötször akkora arányban tapasztaltak meg körükben egyes kríziseket, mint az elsőévesek között, de a felsőoktatásból kimaradókhoz képest is akár kétszeres arányokat láthatunk esetükben.

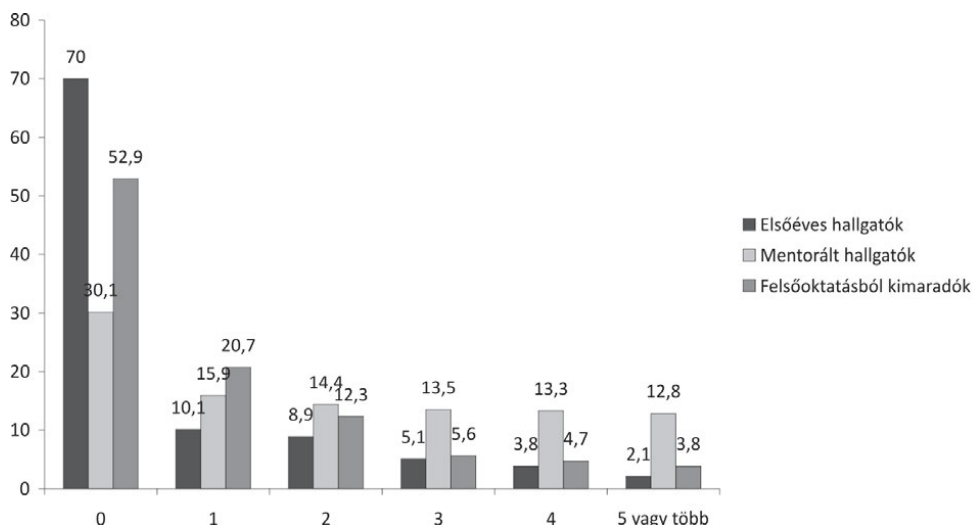
Az egyes súlyos életesemények tartalmából, illetve a kapott magas arányokból azt feltételezzük, hogy átfedéseket találhatunk közöttük, tehát egy-egy krízis nem önmagában érintheti az egyes egyéneket, hanem vélhetően kumulálva jelennek meg az életükben. Vajon az egyes csoportokat milyen mértékben jellemzik együttesen a felsorolt problémák, illetve mekkora része az a fiataloknak, akik teljesen kimaradtak ezekből a terhekből?

A 3. ábra arról ad képet, hogy összesen hány negatív életesemény és milyen arányban fordult elő az egyes csoportokban. Míg az elsőéves hallgatók 70%-a védett a felsorolt nyolc krízissel szemben, illetve a felsőoktatásból kimaradók több mint felének is ismeretlenek voltak

ezek az események, addig a mentoráltaknak ezt csak kevesebb mint harmada mondhatja el magáról. Miközben az elsőévesek, illetve a kimaradók aránya folyamatosan elfogy a krízisek számának növekedésével, addig a HH/HHH hallgatóknak még mindig több mint tizedük mondhatja el magáról, hogy a felsoroltak közül öt vagy több esemény bekövetkezett életében.

A mentoráltak többsége tehát olyan környezetben nőtt fel, ahol a súlyos életesemények együttesen voltak jelen. E csoport tagjai mindezek ellenére kerültek be az egyetemre/főiskolára, így többségüket alighanem méltán tekinthetjük *rezilienseknek*, azaz olyan diákoknak, akik „hátrányaik ellenére boldogulnak” (Ceglédi, 2012).

3. ábra. Az együttesen bekövetkezett súlyos életesemények számának megoszlása a vizsgált csoportokban (százalékban)



Nyelvtudás

Miért annyira fontos ez?

A nyelvtudás több szempontból is kiemelkedő szerephez jut a felsőoktatáshoz kapcsolódóan. Egyrészt elősegíti a felsőoktatásba, azon belül pedig a magasabb presztízsű képzésekre való bejutást, hiszen biztos többletpontot jelent a legalább középfokú C típusú nyelvvizsgával rendelkezőknek.

A felsőoktatás és a tudomány világában is egyre több szakterületen, illetve bizonyos képzéseken eleve tanulmányi és szakmai hátrányba kerülnek azok a hallgatók, akik nem ismerik magabiztosan az angol nyelvet. A nyelvtudás és a felsőoktatás másik fontos kapcsolódási pontja a diploma kiadásának nyelvvizsgához kötése, ami a magasabb képzési szinteken egynél több nyelv bizonyított ismeretét is előírja.

A szellemi foglalkozások többségénél egyértelmű elvárás, míg fennmaradó részüknél előny a magas szintű nyelvtudás, tehát a nyelvismeret kérdése az elhelyezkedési esélyekre is jelentősen kihat. Emellett mind a tanulási, mind pedig a munkavállalási célú tapasztalat- és tömeggyűjtés lehetőségeit beszűkíti a kellő nyelvismeret hiánya.

Egyenlőtlenségek a nyelvtudás terén

A biztos nyelvtudás megszerzése nehezebb feladatok elé állítja a hátrányosabb társadalmi csoportokat, hiszen tagjai általában eleve alacsonyabb színvonalú nyelvi képzést nyújtó iskolákba járnak, a magántanárok, nyelviskolák, nyelvkönyvek, valamint a nyelvvizsgadíj pedig komoly, gyakran vállalhatatlan anyagi terheket ró rájuk.

4. táblázat. A vizsgált csoportok nyelvismerete a négy leggyakrabban beszélt nyelv vonatkozásában (százalékban)

	Elsőéves hallgatók	Mentorált hallgatók	Felsőoktatásból kimaradók
Beszéli-e a nyelvet?			
Angol	87,8	70,4	71,7
Német	60,5	44,8	51,9
Francia	11,3	5,9	2,6
Olasz	11,6	3,6	5
Legalább középfokon beszélők aránya			
Angol	62,1	41,7	27,9
Német	36,9	22,2	13,8
Francia	4,9	1,4	0,9
Olasz	5	0,9	1,8
Hány nyelvet beszél a valamilyen nyelvet beszélők arányában?			
Egy	40	42,4	70,6
Kettő	52,7	47,4	26,6
Három vagy több	7,3	10,2	2,8

A fentiek miatt releváns kérdés, hogy milyen különbségek rajzolódnak ki a nyelvismeret tekintetében a három csoport között. A 4. táblázat az önbevalláson alapuló nyelvtudást illetően egyértelműen az elsőéves hallgatók fölényét rajzolja ki: csaknem kilenczetedük beszéli az angol nyelvet, s a legalább középfokú angol nyelvtudással rendelkezők aránya is közel kéthar-

madós. A többi három nyelv esetében is többnyire a másik két csoportot meghaladó nyelvtudásról számoltak be.¹⁰

A nyelvet beszélők aránya még a felsőoktatásból kimaradók előnyét sejteti a mentoráltakkal szemben, azonban a legalább középszinten beszélők, illetve a több nyelven beszélők arányából egyértelműen kiderül lemaradásuk a HH/HHH csoporthoz képest is. Az egy nyelvet sem beszélők arányáról a válaszhányok miatt sajnos nem tudunk adatokat szolgáltatni az Ifjúság2008 kutatás adatbázisából, így az összehasonlíthatóság lehetősége elvész. A mentoráltak esetében 16% nyilatkozik úgy, hogy egyik nyelvet sem beszél, mindezt annak ellenére, hogy egy nyelvből érettségi vizsgát kellett tenniük.

Munkavállalás

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a vizsgált csoportok tagjai milyen arányban dolgoznak jelenleg.¹¹ Az aktuálisan semmilyen formában sem tanuló fiataloknál vártuk a legmagasabb foglalkoztatási arányokat, míg az elsőéves, hátrányokkal kevésbé érintett hallgatóknál a legalacsonyabbakat. Várakozásaink beigazolódtak: az elsőévesek alig több mint ötöde (21,1%),¹² a mentoráltak több mint harmada (37,2%), míg a felsőoktatásból kimaradóknak közel fele (46,2%) dolgozik a kérdőív kitöltésének idején. A mentoráltak magasabb foglalkoztatását az anyagi kényszerek magyarázhatják, amit az is valószínűsít, hogy mindössze alig több mint tizedük tekinti a munkát fő tevékenységének. A hallgatók munkavállalása negatívan hathat teljesítményükre, hiszen csökkenti a tanulásra szánható időkeretet, így a teljesítményalapú ösztöndíjak megszerzésének esélyét is. A felsőoktatásból kimaradók viszonylag alacsony foglalkoztatási aránya is jelzi az alacsony iskolai végzettségből fakadó hátrányokat: további közel tizedük eltartott, 15%-uk ellátás nélküli munkanélküli, de segélyezett vagy munkanélküli ellátásban részesülő fiatalok is vannak közöttük, továbbá találunk szüléshez kapcsolódó inaktív vagy rokkantnyugdíjas egyéneket is.

Ehhez kapcsolódóan arra is kíváncsiak voltunk, hogy átlagosan mekkora összegről rendelkeznek havonta a csoportok tagjai. Sajnos nem tudhatjuk pontosan, hogy a kitöltők mit értettek bele ebbe az összegbe, így több bizonytalansággal is számolnunk kell az adatok értelmezésekor. Nem tudhatjuk, hogy a kitöltők lakhatásuk költségeit például beleszámolták-e, vagy kik azok, akik nagy mennyiségű élelmiszert visznek el magukkal otthonról, így keveset kell arra költeniük, esetleg a jelenleg is szüleikkel élőknek mi mindent kell maguknak finanszíroz-

¹⁰ Csak a leggyakrabban beszélt négy nyelv (angol, német, francia, olasz) esetében közlünk adatokat. A többi megkérdezett nyelv ismerete egyik esetben sem érte el a 2%-ot.

¹¹ A mentoráltak között alacsony arányban ugyan, de nem nappali tagozatos hallgatókat is találunk, ezért a kontrollcsoport kiválasztásánál az elsőéves hallgatók között is meghagytuk az erre a munkarendre járókat. Mivel a mentoráltaknak nem tették fel a kérdést, hogy milyen tagozaton tanulnak jelenleg – bár tisztában vagyunk vele, hogy ennek kiemelkedő hatása van a munkavállalásra –, sajnos nem tudjuk külön elemezni a különféle tagozatra járókat.

¹² A nappali tagozaton tanulók esetében ez az arány csak mindössze 9%.

niuk stb. Az átlagok még így is informatívak lehetnek, de hangsúlyozzuk, hogy arról nincsen információnk, hogy mi mindenre kell ezt a pénzmennyiséget beosztaniuk a csoportok tagjainak. Az elsőéves hallgatók havi 32 ezer forintról, a mentoráltak 34 ezerről, míg a kimaradók 50 ezer körüli összegről adtak átlagosan számot. A HH/HHH hallgatók némileg magasabb átlaga mögött az adatok leírt bizonytalansága mellett a nagyobb arányú munkavállalás, illetve a felsőoktatásban kapható különféle szociális támogatások állhatnak. Ugyanakkor tudjuk róluk, hogy háromnegyedük nem kap otthoni támogatást, felük a Bursa Hungarica ösztöndíjtól is elesik, harmaduknak a rendszeres szociális támogatás sem jelent bevételi forrást, illetve csak harmaduk kap tanulmányi ösztöndíjat. Mivel a tanulmányi ösztöndíj a hallgatók tanulmányi teljesítmény szerinti jobbik 50%-át illeti meg (51/2007. kormányrendelet), úgy tűnik, a HH/HHH hallgatók alulreprezentáltak ennek megszerzésekor.

Külföld

A fontos tapasztalatokat jelentő külföldi tanulmányokra, illetve a jó kereseti lehetőségeket biztosító külföldi munkavállalásra való hajlandóságot is megvizsgáltuk. A korábban bemutatott eltérő nyelvismeret miatt azt vártuk, hogy az elsőévesek migrációs potenciálja a legnagyobb, míg a kimaradóké a legalacsonyabb.

5. táblázat. A külföldi tanulmányokat, illetve külföldi munkavállalást tervezők aránya a vizsgált csoportokban (százalékban)

	Elsőéves hallgatók	Mentorált hallgatók	Felsőoktatásból kimaradók
Tervez-e külföldi tanulmányokat?			
Igen	30,7	34,6	5,7
Nem	56,2	44,5	88,2
Nem tudja/válaszhiány	13,1	20,9	6,1
Tervez-e külföldi munkavállalást?			
Igen	40,4	55,7	23,7
Nem	43,8	23,2	67,8
Nem tudja/válaszhiány	15,8	21,1	8,5

Az 5. táblázat adatai a felsőoktatásból kimaradók alacsony hajlandóságát beigazolták, bár negyedük még így is tervez külföldi munkavállalást. Meglepetésünkre azonban a mentoráltak tanulmányi, illetve munkavállalási célú migrációs potenciálja a legnagyobb, ráadásul a bizonytalanok is körükben vannak többen. A külföldi tanulmányokkal lehetséges, hogy éppen a hiányos nyelvtudásukat akarják fejleszteni, ezért haladják meg némileg az elsőévesek arányait (több mint harmaduk tervez ugyanis külföldi tanulmányokat). Magyarazatként szolgálhat

ugyanakkor az is, hogy az oktatási rendszer számos szűrőjén sikeresen túljutott szelektált sokaságról van szó, akik hátrányaik ellenére ambiciózusabbak a megszokottnál. A kimondottan magas külföldi munkavállalási hajlandóságra (55,7%) több magyarázata is adódhat. Egyrészt nagyobb szükségük van magasabb saját jövedelemre, mint hátrányokkal kevésbé érintett társaiknak, másrészt nagyobb arányban származnak és tanulnak azokban a régiókban, ahol rosszabbak az elhelyezkedési esélyek és a bérkilátások, így motiváltabbak lehetnek az ország elhagyására. Végül az is befolyásoló erővel bírhat, hogy a családban bekövetkezett nagyszámú krízis miatt kevésbé kötődnek szüleikhez és otthonukhoz, így könnyebben hagyják el az országot. Természetesen tudnunk kell, hogy kutatások szerint a migrációs tervek jelentős részét nem követi tényleges cselekedet (pl. Hárs és mtsai., 2004).

Összegzés

A tanulmány arra tett kísérletet, hogy bemutassa a számtalan szelekciós szűrőn túljutott, felsőoktatásba bekerült hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok jellegzetességeit. Az elemzéshez két olyan kontrollcsoportot is kijelöltünk, melyek bizonyos szempontokból hasonlítanak célcsoportunkra. Így a mentorált hallgatók sajátosságait összevetettük a velük azonos képzési szinteken, évfolyamon, tagozaton és munkarendben tanuló társaikkal, illetve a jelenleg semmilyen formában sem tanuló, legfeljebb az érettségit megszerző 20 évnél fiatalabbakkal.

Eredményeink szerint a szülők iskolai végzettségét tekintve a felsőoktatásból kimaradó helyzete a legkedvezőtlenebb, akiket a mentorált hallgatók követnek még mindig jócskán lemaradva elsőéves hallgatótársaiktól. A család életében bekövetkezett súlyos életesemények azonban a legnagyobb valószínűséggel a mentoráltak körében tapasztalhatók, ráadásul ezek a krízisek kimutathatóan kumulálódnak is az egyének életében.

A HH/HHH hallgatók nyelvtudása jelentősen jobb felsőoktatásból kimaradó társaikénál, azonban közel sem éri el az elsőévesek értékeit. Ennek ellenére körükben terveznek a legmagasabb arányban tanulmányi vagy munkavállalási célú külföldi tartózkodást.

A mentoráltak hallgatótársaiknál nagyobb arányban (37%) kényszerülnek munkavállalásra felsőfokú éveik során, ez tanulmányi teljesítményükre is kedvezőtlen hatást gyakorolhat. A szociális hátrányokból fakadó teljesítményhátrány mellett feltehetően ennek is lehet az oka, hogy a tanulmányi ösztöndíjak megszerzése során alulreprezentáltak a csoport tagjai.

Az eredményekből az látszik, hogy még a felsőoktatásban is kitapinthatóak a hátrányos helyzetből fakadó esélykülönbségek, ugyanakkor a mentorált hallgatók csoportja még mindig szerencsésnek mondhatja magát a felsőoktatáson végleg kívül rekedt társaikhoz képest, hiszen így lehetőséget kapnak a diploma megszerzésére és az ahhoz kötődő életesélyek jövőbeli elérésére.

Hivatkozások

- Andor M., Liskó I. (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra-könyvek, OKTK.
- Bódi E., Garai O. (2011): Előnyben részesítés a felsőoktatási felvételi eljárásban. *Felsőoktatási MŰHELY*, 2011/1. 71–80.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977): *Reproduction* – bevezetés. (magyar fordítás kéziratban).
- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* (megjelenés alatt).
- Ceglédi T., Nyüsti Sz. (2011): „A jók mennek el?” Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében. *Felsőoktatási MŰHELY*, 2011/4.
- Cs. Czachesz E., Radó P. (2009): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász G., Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/9-oktatasi-090617> (Letöltés ideje: 2011. június 26.)
- Fazekas K., Kézdi G. (szerk.) (2011): *Munkaerő-piaci tükrök 2011*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- Ferge Zs. (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1972/1. 10–35.
- Gaszó F. (2006): Társadalmi struktúra és iskolarendszer. In: Kovách I. (szerk.): *Társadalmi metaszetek. Hatalom, érdek, individualizáció és egyenlőtlenség a mai Magyarországon*. Napvilág Kiadó, Budapest. 207–224.
- Havas G. (2006): A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek óvodáztatási helyzete. In: Havas G., Liskó I. (szerk.): *Óvodától a szakmáig*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 10–39.
- Hárs Á., Simonovits B., Sik E. (2004): Munkaerőpiac és migráció: fenyegetés vagy lehetőség? In: Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 2004*. Társi, Budapest. 272–289.
- Keller J., Mártonfi Gy. (2009): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász G., Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/keller-judit-martonfi> (Letöltés ideje: 2011. június 26.)
- Kovács A. (2010): *HÖÖK Mentorprogram – Kutatás 2009/2010*. Letölthető: http://hook.hu/hu/c/document_library/get_file?uuid=31b0ee5e-aebd-4644-8504-a096cac79a34&groupId=10531 (Letöltés ideje: 2012. május 25.)
- Kovács A., Szűcs G. (szerk.) (2011): *Esélyerősítés: Talpraesettséggel és szívvel. Kézikönyv a HÖÖK Mentorprogram mentorai számára*. HÖÖK, Budapest.
- Kovács K., Hablicsek L. (2006): *Iskolázottság és halandóság*. Egészségügyi Stratégiai Kutatóintézet, Budapest.
- Róbert P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. Társi, Budapest. 193–205.
- Szabó A., Bauer B. (szerk.) (2009): *Ifjúság2008 Gyorsjelentés*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.
- Szemerszki M. (2009a): Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban. In: Jancsák Cs. (szerk.): *Piláner-felvételek 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, Budapest. 42–70.
- Szemerszki M. (2012): A felsőoktatásba jelentkezők jellemzői. In: Szemerszki M. (szerk.): *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 19–50.
- Szűcs G. (szerk.) (2009): *HÖÖK Felsőoktatási Mentorprogram. Kézikönyv mentoroknak 2009.* Alumni Kiadó Kft., Budapest.
- Veroszta Zs. (2012): *Frissdiplomások 2011.* Kutatási zárótanulmány. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/Frissdiplomasok_2011_kutatasi_zarotanulmany.pdf. (Letöltés ideje: 2012. április 08.)
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500139.tv. (Letöltés ideje: 2012. május 26.)
- 51/2007. (III. 26.) kormányrendelet a felsőoktatásban részt vevő hallgatók juttatásairól és az általuk fizetendő egyes térítésekről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0700051.KOR. (Letöltés ideje: 2012. május 26.)
- 198/2009. (IX.15.) kormányrendelet a felsőoktatásban részt vevő hallgatók juttatásairól és az általuk fizetendő egyes térítésekről szóló 51/2007. (III. 26.) kormányrendelet módosításáról. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk09129.pdf>. (Letöltés ideje: 2012. május 26.)



Fotó: Bruckner Nikolett

Kik akarnak tanári diplomát szerezni?

A tanári mesterképzés választását befolyásoló tényezők az alapképzésben tanuló hallgatók körében

Sági Matild – Ercsei Kálmán

■ A jó képességű, rátermett és motivált fiatalok pedagóguspályára való vonzása és pályán tartása a fejlett országok egy részében egyre nagyobb nehézségekbe ütközik, számos országban növekvő mértékű mennyiségi, illetve minőségi tanárhiány figyelhető meg. Elemzésünk során a felsőfokú alapképzések nappali tagozatán tanuló hallgatók körében 2011-ben végzett kérdőíves kutatás adataira alapozva, többváltozós oksági modellsorozat alkalmazásával azt vizsgáltuk, hogy milyen tényezők befolyásolják a magyar diákok tanári, illetve nem tanári mesterképzésen való továbbtanulásra vonatkozó terveit. Eredményeink szerint az alapszintű képzést követően a tanári mesterszakon való továbbtanulás választásában erőteljes, a tanulmányi eredmény szerinti negatív önszelekciós mechanizmusok érvényesülnek. Ez a hatás a humán, illetve a reál szakos hallgatók későbbi pályaeorientációjában eltérő módon jelentkezik. A negatív önszelekciós mechanizmusokat a pedagóguspálya iránti korai elköteleződés tudja ellensúlyozni. ■

Bevezetés

Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményei szerint a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a tanári munka minősége határozza meg (Sanders–Rivers, 1996; Darling–Hammond, 1999; Vignoles et al., 2000; Wössmann–West, 2002, 2006; Rockoff, 2004; Hanushek–Kain–Rivkin, 2005), az oktatási rendszer jó teljesítéséhez pedig három tényező együttes megvalósulására van szükség: (1) arra, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá; (2) hogy eredményes oktatókká képezzék őket; és (3) minden gyerek számára a lehető legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer (Barber–Mourshed, 2007). Hasonló megállapításra jutott a 2009. évi PISA-vizsgálat is, amely a nemzetközi tanulói kompetenciamérés eredményei alapján a leginkább sikeres oktatási rendszerek jellemzőit tárta fel (OECD, 2010).

A tanulói teljesítmény és az oktatás színvonalának javításához tehát arra van szükség, hogy jó képességű, felkészült tanárok tanítsanak az iskolákban, és a legjobb tanárok hosszabb távon is a pályán maradjanak. Ennek első feltétele a pálya iránt érdeklődést mutató, rátermett és motivált diákok képzésbe való vonzása, majd a képzés sikeres elvégzését követően a pályára állítása. A jó képességű, megfelelő jelentkezők pályára való vonzása és pályán tartása a fejlett országok egy részében egyre nagyobb nehézségekbe ütközik, számos országban figyelhető meg növekvő tanárháány. (Amennyiben a munkaerőpiacon nem megfelelően képzett pályázók jelentkeznek, az iskolák kénytelenek közülük szelektálni, vagy más, nem szakos tanárokat megbízni az órák megtartásával.) A tanárháannyal küzdő iskolarendszerek gyakran arra kényszerülnek, hogy továbbfoglalkoztassanak gyenge pedagógiai teljesítményt felmutató tanárokat (OECD, 2005; Eurostat, 2012).

Több ország esetében a friss diplomás tanárok elégtelen száma mellett a tanárjelöltek egy részének nem megfelelő rátermettsége és motivációja is problémát jelent. A tanárképzési programokat a jelentkezők gyakran csak második vagy harmadik lehetőségként jelölik, elsősorban a gyengébb teljesítménnyel rendelkező jelentkezők. Gondot jelent a képzési programok alacsony teljesítési aránya is. Egyrészt ennek következménye az, hogy a tanári pályát ténylegesen megkezdő diplomások száma a várakozásokhoz képest elmarad (OECD, 2005).

Jóllehet Magyarországon nem beszélhetünk tanárháannyról, 2005 óta a magyar pedagógusképzésben is megfigyelhető a hallgatók és a kiadott pedagógusdiplomák számának csökkenése, ami a pálya iránti érdeklődés csökkenésének tudható be (Sági–Varga, 2011; Veroszta, 2012). A pálya alacsony presztízse miatt egy negatív önszelekciós hatás érvényesül, amely megjelenik a tanári pálya iránti érdeklődés esetében és a pályára állás folyamatában is. A pedagógusképzés iránt érdeklődők körében nagyobb valószínűséggel találunk olyan jelentkezőket, akiknek rosszabbak a középiskolás tanulmányi eredményeik, a diplomát szerzettek közül pedig nagyobb valószínűséggel helyezkednek el tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak (Varga, 2007; Ercsei, 2011).

Varga Júlia egyrészt 2000-ben, az érettségizők körében végzett nagymintás, reprezentatív adatfelvétel, másrészt a FIDÉV 1998-ban és 1999-ben,¹ nappali tagozaton végzettek körében készült követéses vizsgálat adatait használva oksági modellbecslés segítségével vizsgálta a képzésre jelentkezők, a pályára állók, illetve a pályán maradók jellemzőit. Eredményei szerint az egyetemi szintű képzésre jelentkezők esetében nem mutatkozott képességbeli különbség a pedagógusképzést, illetve a más képzési területet választók között, a főiskolai szintű képzés esetében viszont igen: minél gyengébb volt egy jelentkező felvételi teljesítménye, annál nagyobb volt a valószínűsége annak, hogy pedagógusképzést választott (Varga, 2007).

¹ A Fial Diplomások Életpálya Vizsgálata (FIDÉV) a friss diplomások munkaerő-piaci elhelyezkedését, érvényesülését vizsgáló három adatfelvételből álló kutatási program volt. Az első adatfelvétel az állami felsőoktatás nappali tagozatán 1998-ban végzett fiatalok 1999 szeptemberében megfigyelt, a második adatfelvétel a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatalok 2000 szeptemberében megfigyelt, a harmadik adatfelvétel a két kohorsz (1998-ban és 1999-ben végzettek) 2004 februárjában megfigyelt munkaerő-piaci helyzetét vizsgálta.

Ercsei (2011) elemzése a nappali tagozatos (BA/BSc szintű) alapképzésben részt vevő hallgatók körében 2011-ben lezajlott kérdőíves vizsgálat² adataira alapozva – amely adatbázisra épül jelen elemzés is – vizsgálta (kontingenciatablák és khi-négyzet-próbák révén) a mester-szintű tanárképzés választásának szándékát tanulmányi előmenetel, családi háttér és képzési terület szerint. Az elemzés rámutatott arra, hogy a *tanárképzés iránti érdeklődés* szignifikán-san magasabb a humán szakokon tanulók körében a reál szakokon tanulókhoz képest. A *csa-ládi háttérrel* illetően (szülők iskolai végzettsége, elitfoglalkozás a családban, pedagógus a csa-ládban) az anya esetén mutatkozott szignifikáns összefüggés a legmagasabb elvégzett iskolai szint, illetve a továbbtanulási szándék között. A nem tanári mesterképzésre jelentkezni terve-zők szülei körében magasabb arányban voltak képviselve a felsőfokú iskolázottsággal rendel-kező szülők, mint a tanári mesterképzésre jelentkezni szándékozók körében. Jóllehet az össze-függés mind a humán, mind pedig a reál szakos hallgatók körében érvényesnek mutatkozott, az arányokat tekintve eltérések voltak megfigyelhetők. A humán szakokon tanuló, tanárkép-zésben továbbtanulni tervező hallgatók körében valamivel nagyobb a jeles eredménnyel ren-delkezők aránya, mint a nem tanári képzésben továbbtanulni szándékozók körében. A reál sza-kon tanuló hallgatók esetén jeles eredménnyel rendelkezők aránya ettől eltérően a nem tanári mesterképzés iránt érdeklődők körében volt magasabb. Mindkét profil esetén a nem tanári mes-terképzésre jelentkezni szándékozó hallgatók eredménye mutatkozik jobbnak a tanárképzés-re jelentkezni szándékozók eredményéhez képest. A továbbtanulás vonatkozásában a kontingenciatablák vizsgálatának eredményeként mindkét profil esetén megfigyelhető volt a *negatív önszelekciós hatás*, ami erősebbnek mutatkozik a reál szakon tanuló hallgatók ese-tén (Ercsei, 2011).

Jelen tanulmány az alapképzés nappali tagozatán tanuló hallgatók körében végzett kuta-tás adataira alapozva, többváltozós oksági modellsorozat alkalmazásával vizsgálja a hallgatók továbbtanulási és pályaválasztási elképzeléseit. Az elemzés során alapvetően arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a felsőfokú tanulmányaik alapkép-zésén részt vevő hallgatókat abban, hogy tanári vagy nem tanári végzettséget adó mesterképzé-sen folytassák a tanulmányaikat.

Hipotézisek

Az elemzés során három tényezőcsoport hatásának elemzésére fordítottunk kiemelt figyelmet: (1) a családi háttér (szülők iskolai végzettsége, a foglalkozásátörökítés); (2) a szakmai-tanul-mányi teljesítmény; valamint (3) a korai pályaválasztás hatására fókuszáltunk.

² Az adatfelvétel a TÁMOP 3.1.1 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció kiemelt projekt és 7.1.10 szá-mú A felsőoktatási reform, kitüntetően a tanárképzés vizsgálata című elemi projektjének keretében valósult meg 2011. április–májusa során. A kutatás további részleteiért lásd jelen tanulmány Adatok és módszerek fe-jezetét.

Fő hipotézisünk szerint a tanárképzés választásában tanulmányi eredmény szerinti negatív önszelekciós hatások érvényesülnek: azok jelentkeznek pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak a középiskolai tanulmányi eredményeik, a diplomát szerzettek közül pedig nagyobb valószínűséggel helyezkednek el tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak. Kiinduló feltételezésünk szerint a kétszintű képzés bevezetésével az önszelekció (negatív) hatása rétegzettebben, specifikusabban érvényesül. Az alapképzésben részt vevő fiatalnak nagyobb rálátása van a társadalmi folyamatokra, a munkaerőpiac jellegzetességeire, határozottabb kép él benne arról, hogy az egyes foglalkozások milyen lehetőségeket, karrierutakat biztosítanak számára, mint a frissen érettségizőnek. A tanári mesterszakok – tehát a későbbi lehetőségeket meghatározó szakmai képzettség fő irányának – választása (vagy nem választása) során az adott képzettség által biztosított munkaerő-piaci lehetőségeket mérlegeli a fiatal. Ebből a szempontból lényegesen eltérő lehetőségek tárulnak a természettudományi és műszaki alapképzésekben részt vevők és a humán tudományokat tanulók elé. Jelenleg a piac magasban értékeli a műszaki/természettudományi szakmai képzettséget – a piaci szereplők magasabb alapfizetést és főleg perspektivikusabb szakmai karrierutat ígérnek az ilyen szakképesítéssel rendelkező pályakezdő diplomások számára (lásd Varga, 2010; vö. Garai–Kiss, 2010). A természettudományos tanári pálya választásának ezzel kell(ene) versenyeznie. Ugyanakkor ez a kiélezett versenyhelyzet nem észlelhető a humán tudományok esetében. *Hipotézisünk szerint tehát a negatív önszelekciós hatások eltérő mértékben érvényesülnek a természettudományos és a humán tudományágak alapképzésében részt vevő hallgatók továbbtanulási döntései során.*

Második hipotézisünk a családi háttér hatására irányul. Feltételezésünk szerint a mesterképzésen való továbbtanulásra való jelentkezés esetében *a családi háttérnek már nem jelentkezik direkt hatása*, mert ezek a hatások a korábbi döntések (a középiskolát követően a felsőfokú képzésben való részvétel vagy nem részvétel ténye) során érvényesültek. Az alapképzésben részt vevő hallgatók tehát egy olyan szelektált rétegét formálják a fiataloknak, ahol már lezajlott a családi háttér fő szelekciós hatása. Ráadásul a mesterképzés választásának idején a fiatalok már – legalább részlegesen – leváltak, függetlenedtek a szüleiktől, a szülői háttér tehát életkori okokból is kevésbé érvényesül ekkor.

Harmadik hipotézisünk a korai pályaválasztás, a választott szakma/hivatás iránti korai elköteleződés hatására irányul. Feltételezésünk szerint abban az esetben, ha a fiatal már középiskolás korában elköteleződött egy szakma iránt, akkor ezt a választást a későbbi tapasztalatok már kevésbé befolyásolják, kitar az eredeti elképzelése mellett.

Negyedik hipotézisünk a demográfiai és ezen belül is a nemi határ érvényesülésére vonatkozik. Feltételezésünk szerint a nők (lányok) továbbra is nagyobb valószínűséggel választják a pedagóguspályát, mint a férfiak. Ugyanakkor úgy véljük, hogy a pedagóguspálya választásában területi és település szerinti hatások nem érvényesülnek.

Adatok és módszerek

Az elemzés a már fentebb említett, a nappali tagozatos alapképzésekben részt vevő hallgatók körében 2011-ben végzett kérdőíves kutatás adatbázisára épül.³ Kétlépcsős, aránytartó rétegzett mintavételi eljárás volt alkalmazva. Az első lépcsőben a felsőoktatási intézmények, a második lépcsőben pedig a mintába bekerült intézmények alapképzéseiben részt vevő hallgatók kerültek kiválasztásra. Az egyéni mintába bekerülő hallgatók szakok szerint rétegzett, aránytartó, rétegenként egyszerű véletlen mintavételi eljárással kerültek kiválasztásra. Az adatfelvétel – egyetlen intézmény kivételével – az oktatási intézményekben, önkitöltős kérdőívekkel valósult meg. (Az említett helyszín esetében online kérdőíves kitöltésre került sor az intézmény tanulmányi rendszerén keresztül.) Az elemzésből kizártuk azokat az eseteket, amelyeknél a bevont (függő vagy magyarázó) változó adathiányt mutatott. Így a végső, érvényes esetszámunk 1014 volt.

Feltételezésünk szerint más-más társadalmi és környezeti hatások befolyásolják a természettudományi és a humán képzésről való döntéseket. Bizonyos képzettségek, jártasságok a piaci szférában is jól kamatoztathatók, így az ezen képzettségek iránt elkötelezett diákok a végső tanulmányi döntésük során a piaci megtérülést valószínűsítő képzésekkel versenyeztetik a pedagógusképzést. Jellemzően ilyen jártasságok a természettudományos alapképzésre épülő képzések, szakmák. A humán alapképzést követő tanulmányok során nem vagy kevésbé jelennek meg ilyen versenytársak. Ezekben az esetekben tehát a tanári szak választása egyfajta munkaerő-piaci biztonságot is eredményezhet.

Ezen megfontolások miatt a következő fő döntési helyzeteket vettük figyelembe az elemzésünkénél:

1. Humán jellegű alapképzésen részt vevők, akik tanári mesterszakon szándékoznak továbbtanulni
2. Természettudományi alapképzésen részt vevők, akik tanári mesterszakon szándékoznak továbbtanulni
3. Humán jellegű alapképzésen részt vevők, akik nem tanári mesterszakon szándékoznak továbbtanulni
4. Természettudományi alapképzésen részt vevők, akik nem tanári mesterszakon szándékoznak továbbtanulni
5. Azok az alapképzésen részt vevő hallgatók, akik nem kívánják folytatni a felsőfokú tanulmányaikat (humán és természettudományi alapképzésen részt vevők együtt)

Ahhoz, hogy feltárjuk, mi befolyásolja a diákokat e döntésükben, a leíró statisztikai elemzésen túl multinomiális logisztikus regressziós modellsorozatot építettünk fel. Ennek függő

³ TÁMOP 3.1.1–21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció kiemelt projekt és 7.1.10 számú A felsőoktatási reform, kitüntetetten a tanárképzés vizsgálata című elemi projekt. A projekt, illetve a kutatás további részletei kapcsán lásd Ercsei–Jancsák, 2011.

változóját a fenti döntési helyzetek adják, ahol az 5. kategória (sehol sem akar továbbtanulni) a referencia. A függő változónk az eredeti adatbázis három változójának kombinációjából jött létre: 1. az alapképzés szakja (nyitott kérdés, utólag kódolva); 2. tervezi-e, hogy felsőfokú tanulmányait mesterszinten folytatja és 3. tervezi-e, hogy tanári mesterképzésben tanul tovább.

A hipotéziseink szerinti csoportosításba a korábbi és jelenlegi tanulmányi teljesítmény változóit emeltük be. Ezeket négy változóval mértük. Egyrészt az idegennyelv-ismeretet, másrészt az emelt szintű érettségi vizsga megletét, továbbá a felvételi pontszámot, végül pedig az alapképzés legutóbbi lezárt félévének tanulmányi átlagát önbevallás alapján. A családi háttér hatásának mérésére két változót alkalmaztunk: van-e pedagógus a szülők között, illetve a tágabb rokonságban, és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége. A korai pályaválasztás hatásának mérésére azt a kombinált változót alkalmaztuk, amely azt mutatja, hogy már középiskolás korában határozott elképzelése volt-e a hallgatónak arról, hogy milyen pályát szeretne választani, és ezen belül is pedagógus, illetve nem pedagógus felosztást alkalmaztunk. A demográfiai hatásokat a nem, a szülői település típusa és a szülői település régiója változókkal mértük.

A tanári és nem tanári továbbtanulási szándékú hallgatók jellemzői

Humán és reál alapképzésben részt vevő hallgatók továbbtanulási szándékai

Eredményeink szerint a nappali tagozatos alapképzésen tanuló hallgatók elsőprő többsége (81%-a) az alapképzés befejezését követően mesterszinten szeretné folytatni a tanulmányait. A késésben levők körében – akik 2007-ben vagy ezt megelőzően kezdték el a tanulmányaikat, de 2011 tavaszára még nem fejezték be – ez az arány valamivel alacsonyabb, de a hallgatók háromnegyede is továbbtanulási szándékáról nyilatkozott.

Összességében nincs jelentős különbség a humán és a reál szakirányú alapképzésben részt vevő hallgatók továbbtanulási szándéka között – mindkét hallgatói csoportban meghaladja a 80%-ot a továbbtanulni szándékozók aránya. Lényeges különbség mutatkozik viszont abban a tekintetben, hogy tanári vagy nem tanári mesterképzésben szeretnék folytatni a tanulmányaikat. *A humán szakirányú alapképzésekben részt vevő hallgatók körében lényegesen népszerűbb a tanári mesterképzés, mint a reál főirányokon tanulók körében.* Minden második „bölcse” alapképzésben tanuló tanári mesterképzés keretében szeretné a tanulmányait folytatni, míg a reál szakok hallgatói körében ez az arány csupán 25%. További különbségek mutatkoznak a szerint is, hogy a hallgató „normál” időintervallumon belül van vagy csúszik a tanulmányaival. A humán alapképzésben részt vevő, késésben levő hallgatók az átlagosnál kisebb arányban tervezik a tanári képzésben való továbbtanulásukat, inkább be kívánják fejezni a tanulmányaikat az alapképzés lezárultát követően.

Ezzel szemben, *a reál alapképzéseken tanuló, csúszásban levő hallgatók nem általában a továbbtanulási szándékukat adják fel, hanem annak irányában mozdulnak el a nem tanári*

szakok felől a tanári szakok felé, az átlagosnál nagyobb arányban szándékoznak tanári mesterképzésekben továbbtanulni (1. táblázat).

1. táblázat. A BA/BSc képzésekben részt vevő, nappali tagozatos hallgatók továbbtanulási tervei, a képzés elkezdésének éve szerint, 2011 tavaszán

	Továbbtanulási szándék megoszlása, %					
	Alapképzés megkezdésének éve	Tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	Nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	Nem tervez mesterképzésben továbbtanulni	Összesen	N
Humán szakirányú alapképzésben tanulók	2007 vagy korábban	41,3	30,2	28,6	100	63
	2008	53,6	26,0	20,4	100	181
	2009	52,4	30,2	17,3	100	248
	<i>humán, összesen</i>	<i>51,4</i>	<i>28,7</i>	<i>19,9</i>	<i>100</i>	<i>492</i>
Reál szakirányú alapképzésben tanulók	2007 vagy korábban	30,0	48,2	21,8	100	110
	2008	23,8	60,8	15,5	100	181
	2009	24,2	58,4	17,3	100	231
	<i>reál, összesen</i>	<i>25,3</i>	<i>57,1</i>	<i>17,6</i>	<i>100</i>	<i>522</i>
Humán és reál szakirányon tanulók együtt	2007 vagy korábban	34,1	41,6	24,3	100	173
	2008	38,6	43,5	17,9	100	363
	2009	38,9	43,9	17,2	100	478
	<i>összesen</i>	<i>38,0</i>	<i>43,4</i>	<i>18,6</i>	<i>100</i>	<i>1 014</i>

Tanulmányi előmenetel és továbbtanulási aspirációk

A tanulmányi idő csúszása több okra is visszavezethető. Az egyéni teljesítményekben megmutatkozó különbségeken túl a tanulmányi időt befolyásolhatják olyan egyéni döntések is, amelyek a tanulói státusz kinyújtására irányulnak, és közzismert tény az is, hogy az alapképzés „normál” időben való befejezése jelentős szakspecifikus sajátosságokat mutat.

Pontosabb következtetésekre juthatunk az alapképzésben tanuló diákok felvételi pontszámának és továbbtanulási szándékának összevetéséből. Eredményeink szerint ebből a szempontból

a vízvázlasztó a továbbtanulási szándék léte vagy nem léte mentén van. Azok a diákok, akik nem akarnak továbbtanulni, az átlagosnál lényegesen alacsonyabb felvételi pontszámmal kerültek be az egyetemre, mint akik az alapképzést követően folytatni kívánják a tanulmányaikat. A tanári, illetve nem tanári mesterképzésre való jelentkezési szándékban viszont már jelentős különbség van a humán és a reál alapszakokon tanulók felvételi pontszáma szerint. Humán alapszakon tanulók esetében a tanári mesterképzést célzó felvételi pontszáma valamivel magasabb, mint a nem tanári mesterképzésen továbbtanulni szándékozóké. Reál szakirányon tanulók esetében viszont erőteljes kontraszelekció képe bontakozik ki. A természettudományi alapképzésekben részt vevő, tanár szakon továbbtanulni akarók átlagos felvételi pontszáma lényegesen alacsonyabb (302), mint a nem tanári mesterképzésen részt venni akaróké (323), jöllehet a 400 + 80-as pontrendszeren belül mindkét átlagpontszám viszonylag alacsony.

2. táblázat. A BA/BSc képzésben részt vevő, nappali tagozatos hallgatók felvételi pontszámának átlaga a továbbtanulási tervek szerint

	Felvételi pontszám átlaga	N	Szórás
BTK-s szakirányú alapképzésben tanul és tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	360,3	253	89,209
BTK-s szakirányú alapképzésben tanul és nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	351,7	141	105,792
TTK-s szakirányú alapképzésben tanul és tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	302,7	133	116,190
TTK-s szakirányú alapképzésben tanul és nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	323,6	298	110,659
Nem tervez mesterképzésben továbbtanulni	303,8	189	110,028
Összesen	330,2	1014	107,958

Varianciaanalízis ($p < 0,001$)

Hasonló eredményre jutunk akkor is, ha nem a felvételi pontszámot, hanem az alapképzésben való tanulmányi eredményt elemezzük a továbbtanulási szándék szerint. A reál szakokon összességében gyengébbek a tanulmányi eredmények, így a humán és reál szakokon tanulók tanulmányi eredményének összevetése önmagában nem vezet eredményre, a szakirányokon belüli jellegzetességek azonban sokatmondóak. A humán szakirányokon tanulók tanulmányi eredménye és tanári/nem tanári mesterképzésben való továbbtanulási szándéka között nem mutatkozik lényeges különbség. A reál szakirányon tanulók tanulmányi eredménye viszont jelentősen eltér a tanári, illetve a nem tanári szakon továbbtanulni szándékozók csoportjában. A TTK-s alapszakokról tanári továbbtanulási szándékot nyilvánítok tanulmányi eredménye lényegesen rosszabb, mint a nem tanári szakon továbbtanulni szándékozóké: közöttük alig találunk jeles tanulmányi eredményű hallgatót, viszont 8%-uk csak elégséges eredményt produkált az eddigiekben (3. táblázat).

3. táblázat. A BA/BSC képzésben részt vevő, nappali tagozatos hallgatók jelenlegi tanulmányi eredményének megoszlása a továbbtanulási tervek szerint, %

	Tanulmányi eredmény megoszlása, %				Összesen	N
	Jeles/ kitűnő	Jó	Közepes	Elégséges		
BTK-s szakirányú alapképzésben tanul és tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	20,2	50,6	26,1	3,2	100	253
BTK-s szakirányú alapképzésben tanul és nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	22,0	51,8	24,1	2,1	100	141
TTK-s szakirányú alapképzésben tanul és tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	3,8	38,3	49,6	8,3	100	133
TTK-s szakirányú alapképzésben tanul és nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	12,4	35,8	48,2	3,7	100	298
Nem tervez mesterképzésben továbbtanulni	5,8	35,4	47,6	11,1	100	189
Összesen	13,3	42,0	39,4	5,3	100	1 014

Khi-négyzet statisztika ($p < 0,001$)

Hasonló eredményre vezet az is, ha a legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkezők arányát vizsgáljuk a továbbtanulási szándék szerint. A humán jellegű alapképzésben részt vevő, tanári szakon továbbtanulni akarók egynegyedének nincs legalább középszintű nyelvtudása, a természettudományi alapképzésben részt vevő, tanári mesterképzésben továbbtanulni szándékozók közel fele (42%) nem rendelkezik nyelvvizsgával (4. táblázat).

Természetesen a felvételi pontszám, a jelenlegi tanulmányi előmenetel és a nyelvtudás között erős összefüggés van: a magasabb pontszámmal felvettek körében magasabb a nyelvvizsgával rendelkezők aránya, és az egyetemen is jobban tanulnak. Eredményeink szerint humán szakokon ez az összefüggés gyengébb, reál szakokon erőteljesebb. A befolyásoló tényezők keresztkorrelációja hatását a későbbiekben, a többváltozós oksági elemzés során tudjuk kiszűrni.

Szülők iskolai végzettsége

A BA/BSc képzésben tanuló diákok bő fele diplomás családból származik: a hallgatók 29%-ának mindkét szülője, egynegyedének pedig az egyik szülője rendelkezik felsőfokú iskolai végzettséggel. Eredményeink szerint mind humán, mind pedig reál szakokon a tanári mesterképzésben továbbtanulni szándékozók között jelentősen alul, a nem tanár szakon pedig felül

vannak reprezentálva azok, akiknek mindkét szülője diplomás. Ugyanakkor adataink szerint nem állítható, hogy a tanári mesterképzés az első generációs értelmiségivé válás tipikus útja lenne: a humán szakú pedagógusképzést tervezők bő felének (57%), a reál szakos pedagógusképzést célzók közel felének (43%) szülei között van diplomás (5. táblázat).

4. táblázat. A BA/BSC képzésben részt vevő, nappali tagozatos hallgatók dokumentált nyelvtudásának megoszlása a továbbtanulási tervek szerint, %

	Nyelvtudás megoszlása, %			Összesen	N
	Van angol középfokú/felsőfokú nyelvvizsgálója	Csak más idegen nyelvből van középfokú/felsőfokú nyelvvizsgálója	Egyetlen nyelvből sincs középfokú nyelvvizsgálója		
BTK-s szakirányú alapképzésben tanul és tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	58,5	17,0	24,5	100	253
BTK-s szakirányú alapképzésben tanul és nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	69,0	19,7	11,3	100	141
TTK-s szakirányú alapképzésben tanul és tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	43,9	13,6	42,4	100	133
TTK-s szakirányú alapképzésben tanul és nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	52,7	14,1	33,2	100	298
Nem tervez mesterképzésben továbbtanulni	46,8	16,0	37,2	100	189
Összesen	54,2	15,9	29,9	100	1014

Khi-négyzet statisztika ($p < 0,001$)

Foglalkozásátörökítés és a korai pályaválasztás hatása a tanári pályaválasztásra

Eredményeink szerint nincs szignifikáns összefüggés önmagában a pedagógus háttér (akár a szülők között, akár a tágabb rokonságban) és a tanári mesterszakon továbbtanulás tervezése között. *A tanári mesterképzésben való továbbtanulás tervét jelentősen befolyásolja viszont a korai pályaválasztás.* Azok háromnegyede, akik már középiskolás korukban elhatározták, hogy tanárok lesznek, később is megmaradnak e döntésük mellett, és tanári mesterképzésen akarják folytatni a tanulmányaikat. Meg kívánjuk jegyezni, hogy a nem tanári szak korai választásának hatása is elég erősen megmarad, de „csak” kétharmados arányban (6. táblázat).

5. táblázat. A BA/BSc képzésben részt vevő, nappali tagozatos hallgatók szülei legmagasabb iskolai végzettségének megoszlása a továbbtanulási tervek szerint, %

	Szülők iskolai végzettsége, %			Összesen	N
	Mindkettő diplomás	Egyik diplomás	Egyik sem diplomás		
BTK-s szakirányú alapképzésben tanul és tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	27,3	30,0	42,7	100	253
BTK-s szakirányú alapképzésben tanul és nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	36,9	27,0	36,2	100	141
TTK-s szakirányú alapképzésben tanul és tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	21,2	22,0	56,8	100	133
TTK-s szakirányú alapképzésben tanul és nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	30,9	25,5	43,6	100	298
Nem tervez mesterképzésben továbbtanulni	28,7	21,3	50,0	100	189
Összesen	29,2	25,6	45,3	100	1014

Khi-négyzet statisztika ($p < 0,05$)

Össességében az alapképzésen tanuló diákok 30%-a már középiskolás korában elhatározta, hogy tanár lesz, 42%-uk középiskolás korában más pálya iránt köteleződött el, míg bő egy-negyedüknek (28%) nem volt határozott pályaválasztási elképzelése középiskolás korában. A korai pályaválasztás iránti stabil elköteleződés eredményeképpen a tanári mesterszakon továbbtanulni szándékozók több mint fele (humán szakirányú alapképzésen 57%, reál alapképzésen 60%) már a középiskolában eldöntötte, hogy tanár lesz.

Demográfiai és regionális jellemzők

Közismert, hogy a humán szakirányú alapképzésekben jelentősen felül vannak reprezentálva a nők, míg a reál szakirányok hallgatói körében a nők és a férfiak aránya közel azonos (kis női többlettel). Eredményeink szerint ezen túlmenően a hallgatók neme nem mutat jelentős összefüggést azzal, hogy tanári vagy nem tanári mesterképzésben terveznek továbbtanulni. *Az adatok tehát nem támasztják alá azt a közvélekedést, miszerint a természettudományos alapképzésű hallgatók közül a lányok inkább választják a tanári továbbhaladási utat, mint a fiúk.* Hasonlóképpen, eredményeink szerint a szülők településtípusa sem mutat jelentős, statisztikailag szignifikáns összefüggést azzal, hogy a hallgató tanári vagy nem tanári szakon szeretne továbbtanulni, és jelentős regionális eltérést sem mutatnak az adataink.

6. táblázat. A korai pályaválasztás és a későbbi tervek közötti kapcsolat

	A BA/BSc képzésben részt vevő, nappali tagozatos hallgatók továbbtanulási tervei annak függvényében, hogy már középiskolás korukban határozott elképzelésük volt-e arról, hogy mik akarnak lenni, %						
Középiskolás korában határozott elképzelése volt arról, hogy mi akar lenni?	BTK-s szakirányú alapképzésben tanul és tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	TTK-s szakirányú alapképzésben tanul és tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	BTK-s szakirányú alapképzésben tanul és nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	TTK-s szakirányú alapképzésben tanul és nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	Nem tervez mesterképzésben továbbtanulni	Összesen	N
Igen, tanár	47,7	26,5	9,6	5,0	11,3	100	302
Igen, nem tanár	14,0	7,7	16,8	43,8	17,7	100	429
Nem volt határozott elképzelése	16,9	7,0	14,4	33,8	27,8	100	283
Összesen	24,8	13,1	14,0	29,5	18,6	100	1 014

Khi-négyzet statisztika ($p < 0,001$)

A tanári és nem tanári mesterképzés meghatározó tényezői (oksági elemzés)

A humán és a reál szakirányú alapképzésre járó hallgatók tanári, illetve nem tanári típusú mesterképzésre vonatkozó továbbtanulási aspirációinak elemzése során a (lehetséges) magyarázó változók közötti keresztkorrelációk hatását multinomiális regressziós modellsorozat alkalmazásával szűrtük ki. A már korábban részletesen ismertetett ötkategóriás függő változó esetében azt az esetet tekintettük referenciának, amikor a hallgató sem tanári, sem pedig nem tanári szakon nem kíván továbbtanulni az alapképzés befejezését követően. Egymásra épülő modellsorozatunk modelljeibe egyre több és több magyarázó változót vontunk be, ezzel is tesztelve a korábbi modellek hatásainak stabilitását. Az eredmények táblázatos közlése során csak a legalább 0,05 (5%-os) szinten szignifikáns regressziós együtthatók exponenciális értékeit mutatjuk be. Ezek olyan esélyhányadosok, amelyek azt mutatják meg, mennyivel valószínűbb, hogy a magyarázó változó adott értékéhez tartozó diák (pl. jeles rendű tanulmányi eredményű) a referenciakategóriába tartozókhöz (pl. elégséges rendű tanulmányi eredményű) képest inkább a függő

változó adott értékéhez tartozó továbbtanulási aspirációval rendelkezik (pl. humán szakirányú tanári mesterképzés), mintsem azzal az elképzeléssel, hogy nem tanul tovább a BA/BSc szintű tanulmányok befejezését követően.

Tanulmányi előmenetel hatása (1. modell)

Egymásra épülő modellsorozatunk első modelljébe csak a tanulmányi jellegű változókat (felvételi pontszám, az alapképzés során legutoljára elért tanulmányi eredmény átlagkategóriái, a legalább középszintű nyelvvizsgának megfelelő idegennyelv-tudás, valamint az emelt szintű érettségi léte, illetve nem léte) vontuk be magyarázó tényezőként (7. táblázat).

Eredményeink szerint, ha a továbbtanulási tervek magyarázatakor együttesen vesszük figyelembe az alapképzésre való bekerülés idején megszerzett felvételi pontszámot és a felsőfokú képzés során elért tanulmányi eredményt, akkor a felvételi pontszám hatása minimálisra csökken (humán alapszakok), illetve teljesen eloszlik (reál alapszakok).

A humán szakirányú alapképzésen részt vevő hallgatók körében eredményeink szerint a nagyon lényeges választóvonal a továbbtanulás – felsőfokú képzés befejezése mentén húzódik. A jobb tanulók inkább a nem tanári mesterképzéseket célozzák meg, a kevésbé kiemelkedők inkább a tanári mesterképzéseket – a rossz tanulók pedig nem akarnak továbbtanulni. Egy jeles rendű humán alapszakos hallgató 54-szer nagyobb valószínűséggel szándékozik nem tanári jellegű mesterképzésben továbbtanulni, mintsem hogy befejezze a felsőfokú tanulmányait, míg a tanári mesterképzés választása esetében a megfelelő esélyhányados feleakkora – de még ebben az esetben is 25-szörös!

A reál szakirányú alapképzéseken részt vevők felvételi aspirációit ettől eltérő módon befolyásolja a tanulmányi eredményük. Ha valaki kiemelkedő tanulmányi teljesítményt mutat fel egy TTK-s alapképzésen, akkor nagyon nagy valószínűséggel inkább nem tanári mesterképzésen folytatja a tanulmányait, semmint hogy a BA/BSc képzettség megszerzését követően befejezze a felsőfokú tanulmányait. (Jelesek esetében a megfelelő esélyhányados 15-szörös értéket mutat, de még jó és közepes tanulmányi rendűek esetében is hatszoros esélyhányadost mutatnak az adataink.)

Ezzel egy időben a reál szakirányú alapképzésre járó és tanári mesterképzésben továbbtanulni akarók esetében nincs szignifikáns összefüggés a tanulmányi előmenetel és a tanárszak választása között – az inkább nem továbbtanulni akarókhöz képest. A TTK-s alapképzések kevésbé jó tanulói esetében tehát a rosszabb tanulmányi eredmény majdnem azonos mértékben valószínűsíti azt, hogy a diák nem akar továbbtanulni, mint azt, hogy tanári mesterképzésen szándékozik továbbtanulni.

A nyelvtudás és az emelt szintű érettségi csak a humán szakirányú alapképzésre járók továbbtanulási terveit befolyásolja – a nem tanári mesterképzéssel kapcsolatos terveket erőteljesebben, a tanári képzésekre vonatkozó aspirációkat gyengébben.

A felvételi pontszám és a tanulmányi előmenetel magyarázó ereje nem túl erős, mindössze 16%-os. A tanári, illetve nem tanári mesterképzés választását tehát a tanulmányi eredmény csak gyengén befolyásolja (7. táblázat).

7. táblázat. Az eddigi tanulmányi teljesítmény hatása a BA/BSc képzésben részt vevő, nappali tagozatos hallgatók továbbtanulási aspirációira

Multinomiális logisztikus regressziós modell 0,05 szinten szignifikáns exponenciális együtthatói

	Továbbtanulási aspirációk*			
	BTK alap, tanári tervek	TTK alap, tanári tervek	BTK alap, nem tanári tervek	TTK alap, nem tanári tervei
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Felvételi pontszám	1,006		1,004	
Előmenetel: jeles	25,664		54,590	15,476
Előmenetel: jó	9,917		22,044	6,350
Előmenetel: közepes				6,617
Előmenetel: elégséges (ref)				
Nyelvvizsga: angol (is)			4,985	
Nyelvvizsga: csak más			5,338	
Nyelvvizsga: nincs (ref)				
Emelt szintű érettségi: igen	2,672		4,329	
Emelt szintű érettségi: nem (ref)				

* Referenciakategória: nem kíván továbbtanulni
Nagelkerke R-négyzet=0,16

A családi háttér és a tanulmányi előmenetel együttes hatása

Csak kismértékben (16%-ról 18%-ra) emeli a modellsorozatunk magyarázó erejét, ha a tanulmányi teljesítményen túl a családi háttér jellemzőit (szülők iskolai végzettsége, illetve pedagógus szülők/felmenők léte vagy nem léte) is bevonjuk a második modellünkbe.

Eredményeink szerint a tanulmányi eredmények és a családi háttér hatását együttesen figyelembe vevő második modellünk esetében sem a szülők legmagasabb iskolai végzettségének, sem pedig a foglalkozásátörökítésnek nincs szignifikáns hatása a tanári mesterképzés irányába való továbbtanulási szándékra – sem a humán, sem pedig a reál szakos alapképzésben részt vevők esetében. (Kivételt a TTK-s alapképzésre járó, pedagógus tágabb rokonsággal rendelkezők esete képez.) A családi háttér leíró statisztikákban fellelhető összefüggései tehát a tanulmányi eredményen keresztül érvényesülnek – a magasabb iskolázottságúak gyerekei jobban tanulnak a BA/BSc alapképzésben, és akik jobban tanulnak, azok kisebb valószínűséggel választják a tanári pályát (8. táblázat).

8. táblázat. Az eddigi tanulmányi teljesítmény és a családi háttér együttes hatása a BA/BSc képzésben részt vevő, nappali tagozatos hallgatók továbbtanulási aspirációira

Multinomiális logisztikus regressziós modell 0,05 szinten szignifikáns exponenciális együttthatói

	Továbbtanulási aspirációk*			
	BTK alap, tanári tervek	TTK alap, tanári tervek	BTK alap, nem tanári tervek	TTK alap, nem tanári tervek
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Felvételi pontszám	1,004			
Előmenetel: jeles	9,333		13,385	5,806
Előmenetel: jó	4,268		6,245	2,991
Előmenetel: közepes	1,859			3,113
Előmenetel: elégséges (ref)				
Nyelvvizsga: angol (is)			2,461	
Nyelvvizsga: csak más			2,319	
Nyelvvizsga: nincs (ref)				
Emelt szintű érettségi: igen	1,710		2,386	
Emelt szintű érettségi: nem (ref)				
Szülők: mindkettő diplomás				
Szülők: egyik diplomás				
Szülők: nem diplomások (ref)				
Pedagógus: szülő				
Pedagógus: csak a tágabb rokonságban		1,794		
Pedagógus: nincs a családban				

* Referenciakategória: nem kíván továbbtanulni

Nagelkerke R-négyzet=0,18

A korai pályaválasztás hatása

Többváltozós elemzésünk harmadik modellje a leíró statisztikáknál is erőteljesebben mutat rá a korai pályaválasztás jelentőségére a tanári pályán. A tanulmányi eredmények és a családi háttér figyelembevételén túl a korai pályaaspiráció változóinak bevonása multinomiális regressziós sorozatunk harmadik modelljébe a modell magyarázó erejének megduplázódását eredményezte, amely immár 38,6%-os értéket mutat (9. táblázat).

9. táblázat. Az eddigi tanulmányi teljesítmény, a családi háttér és a korai pályaválasztás együttes hatása a BA/BSc képzésben részt vevő, nappali tagozatos hallgatók továbbtanulási aspirációira
Multinomiális logisztikus regressziós modell 0,05 szinten szignifikáns exponenciális együtthatói

	Továbbtanulási aspirációk*			
	BTK alap, tanári tervek	TTK alap, tanári tervek	BTK alap, nem tanári tervek	TTK alap, nem tanári tervek
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Felvételi pontszám	1,004			
Előmenetel: jeles	7,378		11,974	5,219
Előmenetel: jó	3,822		5,614	2,586
Előmenetel: közepes				2,641
Előmenetel: elégséges (ref)				
Nyelvvizsga: angol (is)			2,553	
Nyelvvizsga: csak más			2,340	
Nyelvvizsga: nincs (ref)				
Emelt szintű érettségi: igen	1,686		2,337	
Emelt szintű érettségi: nem (ref)				
Szülők: mindkettő diplomás				
Szülők: egyik diplomás				
Szülők: nem diplomások (ref)				
Pedagógus: szülő				
Pedagógus: csak a tágabb rokonságban				
Pedagógus: nincs a családban				
Korai pályaválasztás: igen, tanár	6,102	9,379		0,318
Korai pályaválasztás: igen, nem tanár				1,767
Korai pályaválasztás: nem volt (ref)				

* Referenciakategória: nem kíván továbbtanulni
Nagelkerke R-négyzet=0,39

Eredményeink szerint azok, akik már a középiskolában elhatározták, hogy bölcsész szakos tanárok lesznek, hatszor nagyobb valószínűséggel akarnak tanári mesterszakon továbbtanulni, mint akik nem döntöttek középiskolás korukban. A TTK-s tanári szakok választása esetén ez a határ még erősebb: *azok, akik már a középiskolában elhatározták, hogy TTK-szakos tanárok lesznek, kilencszer nagyobb valószínűséggel akarnak tanári mesterszakon továbbtanulni, mint akik nem döntöttek középiskolás korukban.*

A nem tanári korai pályaválasztási elképzelések kevésbé stabilak: a bölcsész nem tanári korai pályaválasztás később nem befolyásolja a mesterképzésre jelentkezés tervét (nincs szignifikáns hatás), a TTK-s nem tanári korai pályaválasztás pedig a pedagógusi pályaválasztásnál lényegesen kisebb hatású. Azok, akik már a középiskolában elhatározták, hogy valamilyen TTK-szakirányú, nem tanári pályára állnak, 1,8-szeres valószínűséggel akarnak nem tanári mesterszakon továbbtanulni, mint akik nem döntöttek középiskolás korukban. Ugyanakkor azok, akik már középiskolás korukban eldöntötték, hogy valamilyen nem tanári, reál irányultságú szakmát választanak, harmadakkora valószínűséggel tervezik később (mégis) inkább a tanári mesterin való továbbtanulást, mint a BA/BSc képzést követően a tanulmányaik befejezését.

A korai pályaválasztás hatása nem szünteti meg, csak valamelyest mérsékeli a tanulmányi teljesítmény korábban már ismertetett hatásirányát és mértékét, s csak annyira befolyásolja a családi háttér hatását, hogy eliminálja a korábban kivételként megjelenő pedagógus rokon hatását a TTK-s alapképzésen tanuló hallgatók tanári mesterképzésben való továbbtanulási terveire vonatkozóan (9. táblázat).

A demográfiai és a települési tényezők hatása

Modellsorozatunk végső, immár teljesnek tekintett modelljében a korábbiakon kívül a szülők településének és a hallgató nemének hatását is elemeztük az alapszakokon tanuló hallgatók további tanulmányi aspirációira. Végső modellünk magyarázó ereje 42%-os – ami kiemelkedően magasnak tekinthető.

Eredményeink szerint a tanári szakon való továbbtanulási aspirációkat sem a humán, sem pedig a reál szakirányú alapképzésre járó hallgatók esetében nem befolyásolja önmagában a hallgató neme. Nem igaz tehát, hogy a bölcsész vagy a TTK-s alapképzésre járók közül a lányok inkább választják a tanári pályát, mint a fiúk. Az, hogy tanári pályára több lány, mint fiú készül, már a korai pályaaspiráció, illetve a humán alapképzés választása (vagy nem választása) során eldőlt.

Ugyanakkor adataink szerint egyetlen esetben mégis van hatása a továbbtanulási aspirációra a hallgató nemének: ha egy fiú humán szakirányú alapképzésre jelentkezik és középiskolás korában nem volt határozott elképzelése arról, hogy mi akar lenni, akkor az alapszintű képzést követően feleakkora valószínűséggel orientálódik a nem tanári mesterképzés irányába, semmint hogy ekkor befejezze a tanulmányait, és ne tanuljon tovább.

Eredményeink szerint a humán jellegű alapképzésben tanuló hallgatók későbbi tanulmányi aspirációit nem befolyásolja a szülők településének mérete, illetve az országon belüli régió. Ugyanakkor ezek a tényezők jelentős mértékben számítanak a reál irányultságú alapképzések hallgatói esetében: ha minden más tényezőt fixálunk, akkor önmagában az a tény, hogy egy TTK-s jellegű alapképzésen részt vevő hallgató budapesti vagy az észak-magyarországi, a dél-alföldi vagy a nyugat-dunántúli régióból származik, harmadára csökkenti annak valószínűségét, hogy inkább reál jellegű tanári mesterképzés felé orientálódik, mintsem ne tanuljon tovább, és az alapképzést követően a munkaerőpiacon próbáljon szerencsét.

A demográfiai és települési tényezők magyarázó változóként való bevonása nem befolyásolta lényegesen a korábbi modellekbe önállóan is bevont tényezők befolyásoló hatását az alapképzésben részt vevő hallgatók továbbtanulási aspirációira vonatkozóan (10. táblázat).

10. táblázat. Teljes modell: Az eddigi tanulmányi teljesítmény, a családi háttér, a korai pályaválasztás, valamint a demográfiai és települési tényezők együttes hatása a BA/BSc képzésben részt vevő, nappali tagozatos hallgatók továbbtanulási aspirációira

Multinomiális logisztikus regressziós modell 0,05 szinten szignifikáns exponenciális együtthatói

	Továbbtanulási aspirációk*			
	BTK alap, tanári tervek	TTK alap, tanári tervek	BTK alap, nem tanári tervek	TTK alap, nem tanári tervek
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Intercept				
Felvételi pontszám	1,004		1,002	
Előmenetel: jeles	7,236		12,655	5,060
Előmenetel: jó	3,788		6,124	2,591
Előmenetel: közepes				2,575
Előmenetel: elégséges (ref)				
Nyelvvizsga: angol (is)			2,453	
Nyelvvizsga: csak más			2,315	
Nyelvvizsga: nincs (ref)				
Emelt szintű érettségi: igen	1,714		2,407	
Emelt szintű érettségi: nem (ref)				
Szülők: mindkettő diplomás				
Szülők: egyik diplomás				
Szülők: nem diplomások (ref)				
Pedagógus: szülő				
Pedagógus: csak a tágabb rokonságban				
Pedagógus: nincs a családban				
Korai pályaválasztás: igen, tanár	5,749	8,740		0,296
Korai pályaválasztás: igen, nem tanár				1,693
Korai pályaválasztás: nem volt (ref)				
Neme: férfi			0,584	
Neme: nő (ref)				

	Továbbtanulási aspirációk*			
	BTK alap, tanári tervek	TTK alap, tanári tervek	BTK alap, nem tanári tervek	TTK alap, nem tanári tervek
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
Településtípus: Budapest		0,309		
Településtípus: nagyváros				
Településtípus: város				
Településtípus: község (ref)				
Régió: Észak-Magyarország		0,363		
Régió: Észak-Alföld				
Régió: Dél-Alföld		0,346		
Régió: Közép-Magyarország				
Régió: Közép-Dunántúl				
Régió: Nyugat-Dunántúl		0,314		
Régió: Dél-Dunántúl (ref)				

* Referenciakategória: nem kíván továbbtanulni
Nagelkerke R-négyzet=0,42

Összegzés

Elemzésünk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a felsőfokú tanulmányaik alapképzésén részt vevő hallgatókat abban, hogy pedagógus vagy nem pedagógus végzettséget adó mesterképzésen folytassák a tanulmányaikat. Ennek érdekében a leíró statisztikákon túlmenően logisztikus regressziós modellsorozattal becsültük azt, hogy a humán és a reál irányultságú alapképzésben részt vevő hallgatók inkább tanári vagy inkább nem tanári mesterképzésen akarnak továbbtanulni, semmint hogy BA/BSc szinten befejezzék a tanulmányaikat.

Kutatási eredményeink alátámasztották azt a feltételezésünket, hogy a humán, illetve a reál szakos hallgatók későbbi pályaaorientációját eltérő módon és eltérő mértékben befolyásolják a tanulmányi, társadalmi és demográfiai tényezők. Határozottan alátámasztást nyert fő hipotézisünk, miszerint az alapszintű képzést követően a tanári mesterszakon való továbbtanulás választásában erőteljes, a tanulmányi eredmény szerinti negatív szelekciós mechanizmusok érvényesülnek. A humán alapszakos hallgatók közül a legrosszabb tanulmányi eredményűek nem tanulnak tovább, s a jobbak közül a legjobbak inkább a nem tanári mesterképzések felé orientálódnak, a kevésbé jobbak pedig a tanári mesterszakokat célozzák meg. A természettudományos alapképzésekre járó hallgatók körében ez a negatív önszelekciós mechanizmus még

markánsabb: közülük a jó tanulók jellemzően nem tanári mesterszintű továbbhaladást célozzák, a gyengébbek pedig közel azonos valószínűséggel választják a tanári képzést vagy hagyják abba alacsonyabb szinten felsőfokú tanulmányaikat.

Az elemzés a családi háttér hatására vonatkozó második hipotézisünket is megerősítette. Eredményeink szerint a kétszintű, bolognai típusú felsőoktatási képzés második szakaszára való aspiráció esetében a családi háttér direkt hatásai már nem jelentkeznek. Ezzel együtt érdemes figyelembe venni azt is, hogy az alapszintű képzésekben részt vevő hallgatók korosztályuk egy korábban szelektálódó szegmensét képviselik, esetükben a családi háttér szerinti szelekció folyamata egy korábbi időpontban érvényesült erőteljesebben.

Eredményeink szerint a pedagógus (vagy nem pedagógus) pálya iránti korai elköteleződésnek kiemelt szerepe van a pálya választásában. Ha egy fiatal már középiskolás korában elköteleződött egy szakma iránt – és kiemelten a pedagóguspálya iránt –, akkor ezt a választást a későbbi tapasztalatok már kevésbé befolyásolják, kitart eredeti elképzelése mellett. E szerint a legjobb képességű diákok pedagógusképzésbe való vonzásának leginkább hatékony módja az, ha elérjük, hogy minél korábban – de legalább középiskolás korukban – elköteleződjenek a pálya iránt.

Végül, de nem utolsósorban, kutatási eredményünk megcáfolta azt a hipotézisünket, miszerint az alapszakokon tanuló női hallgatók inkább hajlamosak a pedagóguspálya felé orientálódni, mint a férfiak. Eredményeink szerint tehát a pálya elnőiesedése korábban, a tanári pálya iránti korai elköteleződés, illetve a humán jellegű alapszakok választása esetén determinálódik.

Függelék

1. táblázat. A modellsorozatba bevont függő és magyarázó változók alapmegoszlásai

		N	%
FÜGGŐ VÁLTOZÓ: A továbbtanulás szándéka, a képzés fő szakiránya szerint	BTK-n tanul, tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	253	25,0
	TTK-n tanul, tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	132	13,1
	BTK-n tanul, nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	141	13,9
	TTK-n tanul, nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	298	29,4
	Nem tervez mesterképzésben továbbtanulni (referenciakategória)	189	18,6

MAGYARÁZÓ VÁLTOZÓK:			
Felvételi pontszám	0–480 közötti pontérték		
Tanulmányi előmenetel a felsőfokú alapképzésben (Eredetileg 5 kategóriás önbevallás alapján, a jeles és a kitűnő kategória összevonásával)	jeles-kitűnő	134	13,3
	jó	426	42,1
	közepes	398	39,3
	elégséges	54	5,4
Van pedagógus a családban?	igen, a szülők között is	274	27,1
	igen, de csak a tágabb rokonságban	382	37,7
	nincs (referenciakategória)	357	35,2
Szülők legmagasabb iskolai végzettsége (apa és anya legmagasabb iskolai végzettségéből alkotva)	mindkettő diplomás	295	29,1
	egyik diplomás	259	25,6
	egyik sem diplomás	458	45,2
Korai pályaválasztás: Középiskolás korában határozott elképzelése volt arról, hogy mi akar lenni?	igen, tanár	302	29,8
	igen, nem tanár	428	42,3
	nem volt határozott elképzelése	283	27,9
Idegennyelv-tudás	van angol középfokú/felsőfokú nyelvvizsgálója vagy anyanyelvi szinten beszél	549	54,2
	csak más idegen nyelv – középfokú/felsőfokú nyelvvizsgálója van vagy anyanyelvi szinten beszél	161	15,9
	egyetlen nyelvből sincs legalább középfokú nyelvvizsgálója (referenciakategória)	303	29,9
Tett-e emelt szintű érettségi vizsgát valamilyen tantárgyból?	igen	692	68,2
	nem (referenciakategória)	322	31,8

a táblázat a következő oldalon folytatódik

Neme	férfi	409	40,4
	nő (referenciakategória)	604	59,6
Településtípus	Budapest	181	17,9
	megyeszékhely, megyei jogú város	243	24,0
	más város	332	32,8
	község (referenciakategória)	255	25,2
Régió	Észak-Magyarország	132	13,1
	Észak-Alföld	164	16,2
	Dél-Alföld	162	16,0
	Közép-Magyarország	286	28,2
	Közép-Dunántúl	89	8,9
	Nyugat-Dunántúl	81	8,0
	Dél-Dunántúl (referenciakategória)	97	9,6
Összesen		1014	100

Hivatkozások

- Barber, M., Mourshed M. (2007): *How the world's best-performing schools come out on top.* McKinsey & Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf Magyar nyelven: uők. (2007): *Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Darling-Hammond, L. (1999): *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence.* Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Ercsei K. (2011): A nappali szakokon alapképzős hallgatók tanári mesterképzés és tanári pálya iránti érdeklődése. In: Ercsei K., Jancsák Cs. (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban – 2010–2011.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 74–103.
- Ercsei K., Jancsák Cs. (2011): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban – 2010–2011.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Garai O., Kiss L. (2010): Reál diplomával a munkaerőpiacon. In: Garai et al. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. 205–226.
- Eurostat (2012): *Key data on education in Europe 2012.* Eurostat – EACEA P9 Eurydice, Brussels. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., Kain, J. F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73. 2. 417–458. <http://edpro.stanford.edu/Hanushek/admin/>

- OECD (2005): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Oktatási Minisztérium, Budapest. [Angol nyelven: OECD (2004): *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. - OECD-Education Committee, Paris.]
http://www.oecd.org/document/52/0,2340,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1,00.html#MS, illetve <http://www.oecd.org/dataoecd/39/21/34991138.pdf>
- OECD (2010): *PISA 2009 Results*. OECD, Paris. http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html
- Rockoff, J. E. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94. 2. 247–252.
- Sági M. (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben. In uő. (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 47–86.
- Sági M., Varga J. (2011): Pedagógusok. In: Balázs É., Kocsis M., Vágó I. (szerk.): *Jelentés a közoktatásról – 2011*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 295–324.
- Sanders, W. L., Rivers, J. C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center. http://www.mkd12.org/practices/ensure/tva/tva_html
- Varga J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, LIV. évf. július–augusztus. 609–627.
- Varga J. (2010): A pályakezdő diplomások keresete, munkaerő-piaci sikeressége a 2000-es évek elején. In: Garai et al. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. 59–82.
- Veroszta Zs. (2012): A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In: Szemerszki M. (szerk.): *Az érettségig a mesterképzésig*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Vignoles, A., Levacic, R., Walker, J., Machin, S., Reynolds, D. (2000): *The relationship between resource allocation and pupil attainment: a review*. Centre for the Economics of Education, Discussion Paper, DP 02. London School of Economics and Political Science, London.
- Wösmann, L. M., West, M. R. (2002): *Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS*. Program on Education Policy and Governance Research Paper PEPG/02-02. Harvard University, Cambridge.
<http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG02-02.pdf>
- Wösmann, L. M., West, M. R. (2006): Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50. 3. 695–736. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0014292105000152>



Fotó: Bruckner Nikolett

A bachelor-master átlépés szelekciós háttértényezői

Veroszta Zsuzsanna

■ A lineáris képzési rendszer bevezetésével a felsőoktatás struktúrája a mesterképzések révén egy újabb szinttel bővült. E bővülést egy újabb szelekciós lépcsőnek tekintve a tanulmány a 2011-es magyarországi Diplomás Pályakövetési Rendszer friss diplomás bachelor-végzetekre vonatkozó adatain vizsgálja a mesterképzések felé irányuló továbblépést meghatározó háttértényezőket. Az elemzés a felsőoktatásai expanzió hatásait vizsgáló nemzetközi kutatásokra reflektálva az átlépési esélyek társadalmi-demográfiai meghatározottsága mellett az esélyek alakulásában az intézményi differenciálódás és a tanulmányi teljesítmény hatásának azonosítására is törekszik. ■

A Bologna-folyamat egyik meghatározó lépéseként bevezetett lineáris képzési struktúra tartalmi változások mellett strukturális átalakulást is eredményezett a hazai felsőoktatásban. Az addigi duális, főiskolai és egyetemi képzésekre osztott rendszerhez képest a felsőoktatási belépés utáni időszak egy újabb átlépési ponttal bővült: a bachelorképzésekről a masterképzések¹ felé irányuló lehetséges továbblépéssel. Az új szisztéma egyfelől azzal jár, hogy a duális rendszerhez képest kitolódott a tanulmányok megcélzott szintjére vonatkozó döntéshozás lehetséges ideje, másfelől a felsőoktatási részvételre irányuló döntés után a magasabb szintű továbbtanulás megcélzásával egy újabb szelekciós mechanizmus is megjelent. Az alábbiakban e szelekciónak a természetét vizsgáljuk a felsőoktatási expanzió elméletének általános keretei között.

¹ Tanulmányunkban a Bachelor/Master; BSc/MSc, valamint a BA/MA fogalmakat egymással egyenértékű szinonimaként használjuk.

Átlépés és szelekció

A képzési rendszeren belüli szelekciót említve nagyon is könnyen összpontosulhat gondolkodásunk a társadalmi státuszalapú szelekció köré. Az oktatási rendszer társadalmi egyenlőtlenségeket átcsatornázó szerepét nagy hatású elméletek és vizsgálatok támasztják alá (lásd Bourdieu–Passeron, 1977; Coleman, 1991; Boudon, 1974; hazánkban egyebek mellett Ferge, 1976; Gázsó, 1971; Ladányi, 1994). Az oktatásszociológia e meghatározó téziseinek hatása alatt kézenfekvő, hogy a BA/MA átmenetet egyfajta képzési szelekciós pontnak tekintve figyelmünket a hallgatók társadalmi háttérére összpontosítjuk. Vizsgálati kiindulópontunkban azonban a szelekciót e „társadalmi” jelzőtől függetlenül pusztán strukturális ténynek tekintjük: a master-képzésekre a bachelorvégzettséget szeretteknek csak egy része kerülhet át, hiszen e magasabb szintű képzési helyek száma csekélyebb. Vizsgálatunk e meghatározásból kiindulva azokat a hatásokat keresi, amelyekkel e szelekció mechanizmusa részben leírható, s mindehhez a BSc-diplomát szerettekben belül vetjük össze az MSc-képzések felé átlépők és a képzési rendszerből kilépők bizonyos háttérmutatóit. Az „átlépők és kilépők” közti különbségeket keresve három feltételezett szelekciós hatásra összpontosítunk. Az első nyilvánvalóan a két csoport szociodemográfiai háttérének különbözősége: ez volna a *társadalmi szelekcióra* vonatkozó hipotézisünk. A második feltételezett hatás a tanulmányi teljesítmény szerinti eltérés a két csoport között: ez az *érdemalapú szelekció* hipotézise. Harmadik vizsgálati szempontunk pedig a felsőoktatási képzési szerkezet különbözőségéből fakadó eltérések az átlépés esélyeiben: ez az *intézményi differenciálódás szelekciós hatásának* hipotézise.

Az átlépők és kilépők e három típusú háttér szerinti összevetésekor fontos tisztáznunk, hogy vizsgáldásunk nem az egyetlen érvényes hatás megtalálására irányul, hanem sokkal inkább e három típusú szelekciós mechanizmus jeleinek azonosítására – feltételezve, hogy mindhárom szempont (s természetesen számtalan egyéb is még) hathat arra, hogy a felsőoktatás e vizsgált szintjén milyen irányú lépés történik.

Amikor a különböző elvű szelekciós mechanizmusok vizsgálatának indokoltsága mellett érvelünk, kézenfekvő a felsőoktatási expanzió elméleteire támaszkodnunk. A felsőoktatás tömegessé válásával az oktatási rendszer e legfelső szegmense a társadalom széles tömegei számára vált elérhetővé. A lehetőségek kiszélesedése a demokratizálódás várakozását, a meritokratikus tendenciák erősödésébe vetett hitet is táplálta. Ugyanakkor az oktatási rendszerben lezajlott expanzióra reflektáló elméletek az esélyek társadalmi egyenlőtlenségének megszűnése helyett azok stagnálását, avagy – a rendszer diverzifikálódása következtében – új szintekre helyeződését hangsúlyozzák (Koucký–Bartušek–Kovařovic, 2009). A képzési expanzió társadalmi egyenlőtlenségre gyakorolt hatásának elméletei közül az egyik legnagyobb hatásúnak kétségtelenül Blossfeld és Shavit 1993-ban publikált munkáját tekinthetjük, mely a 20. század második felének iparosodott társadalmában Treiman (1970) által prognosztizált meritokratikus elemek erősödése helyett az esélykülönbségek stabilizálódását mutatta ki (Shavit–Blossfeld, 1993). Az empirikus adatokon – tizenhárom iparosodott ország összehasonlító elemzésén – nyugvó tézis szerint a vizsgált országokban lezajlott jelentős oktatási expanzió ellenére a társadalmi háttér szerepe nem csökkent a képzési hozzáférésben. A képzési expanzióval összességében az újabb kohorszokon belül javultak ugyan az egyes szintek elérésének esélyei, de a különböző kohorszok összevetése a származás hatását változatatlannak mutatta. Vizsgálatunk

szempontjából e megközelítés azért nagyon fontos hivatkozási pont, mert az esélyek alakulásában a képzési rendszer különböző szintjeinek egymásra épülését veszi alapul. A Mare (1980) által alkalmazott képzési átlépésre fókuszáló megközelítés az expanzió tényétől elkülönítve kezeli az esélyek átrendeződését, amelyet az egyes képzési szintekre irányuló továbblépés, avagy kilépés arányainak alakulásával mér. A képzési átlépésekre fókuszáló vizsgálat során Shavit és Blossfeld (1993) kimutatta, hogy jóllehet a magasabb képzési szintekre eljutó populáció a sorozatos szelekciós mechanizmusok révén egyre homogenizáltabbá válik (csökken a társadalmi státusz hatása [Mare, 1981]), az expanzió azáltal, hogy magasabb képzési szintek összetételét heterogenizálja, lényegében a társadalmi esélykülönbségek meghatározó voltát erősíti meg. E markáns tétel ellenőrzésére, avagy cáfolatára számos kutatás zajlott az ezredforduló környékén, melyek közül Shavit és munkatársainak 2007-es kutatása több szempontból irányt mutathat elemzésünknek is. E kizárólag a felsőoktatásra fókuszáló kutatás tizenöt ország adatain keresztül vizsgálja a képzési expanzió, differenciálódás és privatizáció társadalmi esélyegyenlőtlenségekre gyakorolt hatásait. Az expanzió révén bekövetkezett változások értelmezésében Mare fentebb említett átlépési pontokra fókuszáló megközelítése mellett e kutatás az oktatási rendszeregyenlőtlenségek maximális fenntartására törekvő természetét veszi alapul. Utóbbi elmélet szerint (MMI – Maximally Maintained Inequality; Raftery–Haut, 1993) az expanzió hatása a privilegizált társadalmi csoportok telítődése után jelenik meg. A hozzáférés azután javul a többi társadalmi csoportban is, amikor az előbbi csoport számára szükséges státuszok elérték a telítettségi pontot (saturation point) az adott szinten. Ugyanakkor mind ezen elmélet, mind Mare modellje alapvetően az oktatási rendszer vertikális szintjei közti átlépésekre vonatkozik, s nem építik be a differenciálódással erősödő szintek közti minőségi különbségeket. A differenciálódás szempontjának beemelése az oktatási rendszerhez köthető társadalmi esélykülönbségek vizsgálatába fontos hozadéka a 2007-ben publikált kutatásnak. Továbblepve a kutatók harmadik meghatározó tényezőként még a magántőke előtérbe kerülésével (privatizációval) járó felsőoktatási folyamatok hatásait is vizsgálatuk alá vonták. Shavit és Blossfeld 1993-as „persistent inequality” teóriájára reflektálva e kutatás egyfelől megerősíti, másfelől azonban fontos szemponttal árnyalja az expanzió társadalmi szelekciót stabilizáló jellegét. A fő eredményeket a befogadás, avagy kirekesztés kettősségében értelmezve a vizsgálat igazolta, hogy az expanzió inkább az előbbi tendenciák irányában hat, hiszen még változatlan mértékű társadalmi szelekció mellett is javítja a hátrányosabb helyzetű csoportok hozzáférési esélyét. Vizsgálatunk szempontjából a szintek közötti átlépést meghatározó háttértényezők sokfélesége, a származási hatás mellett a differenciálódás hatásának beemelése miatt is fontos kapaszkodó e megközelítés.

Az átlépés mértéke

A szelekció egyes képzési szintek közti átlépéssel történő megragadásához az általunk vizsgált BA/MA átlépés több szempontból is alkalmasnak tűnik. Egyfelől a képzési rendszer egy vertikális dimenzióban értelmezhető szintjéről van szó. Másfelől a felsőoktatási belépéshez képest a mesterképzési átlépés számszerűen jelentősen csökkenti az adott szinten részt vevők számát.

Utóbbi feltétel Magyarországon nagyon is érvényesül: Európa más országaihoz képest a magyar rendszerben meglehetősen alacsony a BA/MA átlépés aránya. Ennek nyilvánvalóan számos oka lehet (pl. rendszer bevezetésének ideje, strukturális okok, egymásra épülés nehezített-sége, hiányos kínálat stb.), vizsgálatunk szempontjából a lényeg mégis az, hogy az alacsony átlépési arány erős szelekciós háttérmechanizmusokat sejtet. Az átlépés mértékének európai szintű összevetéséhez Schomburg és Teichler (2011) tanulmánykötetére támaszkodhatunk, amely 10 „bolognai” országból ad képet a bachelor és masterszintű képzések bevezetésének előrehaladásáról és munkaerő-piaci következményeiről. Az adatok jól mutatják, hogy európai összevetésben nem ritka a 60–70% feletti BSc-szint utáni továbbtanulási arány² sem, míg Magyarországon ugyanez a ráta a 2009-ben végzett BSc-sek esetében, egy évvel a végzettség megszerzése után 44%-ot ért el.³ Kimondottan a BSc/MSc átlépésre szűkítve a vizsgálat fókuszát a magyar pályakövetési adatokban azt találjuk, hogy a 2010-ben végzett BSc-sek egy évvel a végzés után kb. egynegyedes arányban léptek át mesterképzésekre.

Az adatok forrása és kezelése

A BA/MA átlépés háttértényezőinek vizsgálatát a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) 2011-es országos adatbázisán végezzük el. Az adatfelvételre 2011 tavaszán került sor, melynek során 31 felsőoktatási intézmény egységes online kérdőív alapján összesen 20 453 főnyi friss diplomás adatait gyűjtötte össze. A vizsgálat alappopulációja a 2008-ban, illetve 2010-ben alap-, osztatlan, illetve mesterképzéseken abszolutóriumot szerzett végzettek voltak. Az intézményi adatokból összeálló országos adatbázis az egyes intézmények alappopulációs megoszlásai alapján végzett súlyozás révén a válaszadók neme, végzési éve, képzési területe és munkarendje szerint reprezentatív az alapsokaságra nézve.

A BA/MA átmenet vizsgálatához az adatbázison több szűkítést végeztünk el. Nyilvánvalóan kizárólag a BSc-képzéseken végzettek adataival dolgoztunk. Az ő mesterképzésekre történő átmenetének méréséhez nem pusztán a végzettség után a megkereséskor MSc-képzéseken tanulókat azonosítottuk, hanem azt a csoportot is, amelynek tagjai a BSc-diploma óta már szereztek MSc-végzettséget is (utóbbiak nyilván kizárólag a 2008-as végzett évfolyamból kerül-

² A kizárólag MA-képzésekre irányuló átmenet mellett a kötet egységes mutatói a BA-képzés utáni egyéb felsőfokú továbbtanulási formákat is tartalmazzák.

³ Összevetésként: Ausztriában a BSc-végzettek 63%-a maradt az oktatásban (2008-ban végzettek, másfél évvel a végzettség megszerzése után). Csehországban 72%-uk (2008-ban, illetve 2009-ben végzettek, 6–12 hónappal a végzés után). Németországban a hagyományos egyetemeken BSc-végzettjei között 75%-os, a „university of applied sciences” intézményi szint BSc-végzettjei között 41%-os a továbbtanulási arány (2007-ben, illetve 2008-ban végzettek, másfél évvel a végzettség megszerzése után). Olaszországban a BSc-végzettek 57%-a tanul tovább (2008-as végzettek, egy évvel a végzettség megszerzése után). Norvégiában ugyanez az arány kizárólag az egyetemi típusú intézményekben szerzett BSc-sek körében 73%-os (2007-ben végzettek, fél évvel a végzettség megszerzése után). A magyar adatokban a párhuzamosan folytatott (tehát nem a BSc-végzettség megszerzése után megkezdett) tanulmányok is szerepelnek. (Forrás: Schomburg–Teichler, 2011.)

hettek ki). Az adatbázisból (kis elemszámuk, speciális képzési profiljuk és az alappopulációt nem megfelelően fedő jellegük miatt) kivontuk továbbá a művészeti, művészetközvetítői, valamint nemzetvédelmi és katonai képzési területek végzettjeit. Az így létrejött BSc-végzettek tartalmazó részadatbázis összesen 6030 friss diplomás adatait tartalmazza, akiknek 22,4%-a lépett át BSc-képzésről MSc-képzésre (1349 fő).

Az átlépést meghatározó háttérváltozók elemzése során mindvégig az MSc-képzésre történő átmenet esélyhányadosával dolgozunk, amely megmutatja, hogy a bachelorvégzettek egy-egy adott alcsoportjának mekkora esélye van az átmenetre egy adott referenciacsoportéhoz képest. Az elemzéshez bináris logisztikus regressziót alkalmaztunk, melynek kétértékű függő változója a BA/MA átlépés megvalósulására vonatkozó dummyváltozó.

Az átlépés esélyére ható tényezők

Az alábbiakban a megvalósult BA/MA átlépés esélyhányadosainak alakulását a különböző háttérváltozók viszonylatában elemezve a fentiekben már felvázolt három lehetséges szelekciós szempont szerint haladunk:

- Milyen jelek mutatnak az átlépési esélyek szociodemográfiai háttér szerinti eltérésére? (*Társadalmi szelekció hipotézise*)
- Van-e hatása az átlépésre a tanulmányi teljesítménynek? (*Érdemalapú szelekció hipotézise*)
- Mennyire határozza meg az átlépés esélyét a felsőoktatás képzési struktúrája? (*Intézményi differenciálódás szelekciós hatásának hipotézise*)

A logisztikus regresszió eredményét tartalmazó tábla az alábbi értékeket mutatja:

Háttérváltozók	Sig.	Exp(B)
Társadalmi szelekció		
Férfi (ref. Nő)	0,003	1,356
Magasabban képzett szülő iskolai végzettsége alapfokú (ref. egyetem)	0,005	0,302
Magasabban képzett szülő iskolai végzettsége szakmunkás (ref. egyetem)	0,000	0,430
Magasabban képzett szülő iskolai végzettsége szakközépiskola (ref. egyetem)	0,000	0,527
Magasabban képzett szülő iskolai végzettsége gimnázium (ref. egyetem)	0,000	0,476
Magasabban képzett szülő iskolai végzettsége főiskola (ref. egyetem)	0,005	0,703
Középiskola típusa: hagyományos gimnázium (ref. szakközépiskola)	0,000	1,809
Középiskola típusa: 6–8 osztályos gimnázium (ref. szakközépiskola)	0,000	1,898
Család anyagi helyzete: átlagnál rosszabb (ref. átlagnál jobb)	0,053	1,293
Család anyagi helyzete: átlagos (ref. átlagnál jobb)	0,333	1,106

Háttérváltozók	Sig.	Exp(B)
Nincs családi szakmai kapcsolódás (ref. van)	0,776	1,034
14 éves kori lakhely Közép-Magyarország (ref. Kelet-Magyarország)	0,015	1,324
14 éves kori lakhely Nyugat-Magyarország (ref. Kelet-Magyarország)	0,311	1,112
Érdem		
Átlagos tanulmányi eredmény: elégséges (ref. jeles)	0,998	0,000
Átlagos tanulmányi eredmény: közepes (ref. jeles)	0,000	0,429
Átlagos tanulmányi eredmény: jó (ref. jeles)	0,003	0,706
Többiekhez viszonyított tanulmányi eredmény: sokkal rosszabb (ref. sokkal jobb)	0,676	1,349
Többiekhez viszonyított tanulmányi eredmény: valamivel rosszabb (ref. sokkal jobb)	0,980	0,993
Többiekhez viszonyított tanulmányi eredmény: kb. átlagos (ref. sokkal jobb)	0,003	0,620
Többiekhez viszonyított tanulmányi eredmény: valamivel jobb (ref. sokkal jobb)	0,034	0,744
Intézményi háttér		
Nappali tagozatos (ref. nem nappali)	0,004	1,696
Államilag támogatott képzés (ref. költségtérítéses)	0,000	2,024
Képzési terület: agrár (ref. műszaki)	0,000	0,430
Képzési terület: bölcsészettudományi (ref. műszaki)	0,670	1,082
Képzési terület: gazdaságtudományok (ref. műszaki)	0,962	1,008
Képzési terület: informatika (ref. műszaki)	0,166	0,736
Képzési terület: jogi és igazgatási (ref. műszaki)	0,502	1,220
Képzési terület: orvos- és egészségtudományi (ref. műszaki)	0,000	0,221
Képzési terület: pedagógusképzés (ref. műszaki)	0,000	0,189
Képzési terület: sporttudományi (ref. műszaki)	0,121	0,609
Képzési terület: társadalomtudományi (ref. műszaki)	0,092	0,731
Képzési terület: természettudományi (ref. műszaki)	0,009	1,717
Munkavégzés a tanulmányok alatt (ref. nem dolgozott)	0,000	0,442
Végzés éve 2008 (ref. 2010)	0,000	0,571
Intézmény típusa: kis létszámú gazdasági/társadalmi képzési profilú főiskola (ref. klasszikus egyetem)	0,000	0,290
Intézmény típusa: nagy létszámú, széles képzési profilú főiskola (ref. klasszikus egyetem)	0,000	0,461
Intézmény típusa: speciális, szűk képzési profilú főiskola (ref. klasszikus egyetem)	0,180	0,555
Intézmény típusa: széles profilú, nem klasszikus egyetem (ref. klasszikus egyetem)	0,082	0,827
Constant	0,002	0,383

A modell statisztikái: Modell khi-négyzet: 1024,957; szabadságfok: 38; szignifikanciaszint: 0.000; Nagelkerke R-négyzet=0,34

A BA/MA átlépés esélyének *társadalmi forrású egyenlőtlenségei* között a nem, a szülői iskolai végzettség, a család szubjektíve megélt anyagi helyzete, a középiskolai háttér, valamint a gyermekkori lakhely regionális elhelyezkedésének hatásait tudtuk vizsgálni.

A nemi különbségekhez kapcsolódó esélyhányados 1,36-os értéke azt mutatja, hogy a többi háttérváltozó kontroll alatt tartása mellett is ennyivel nagyobb az esélye a férfiaknak a bachelordiploma utáni mesterképzésre váltásra. Nagyon egyértelmű esélykülönbségeket mutatott a szülői iskolai végzettség háttérváltozója is. Referenciakategóriánk, a (legalább egy) egyetemet végzett szülőhöz képest minden egyes szülői végzettségi szint lényegesen kisebb eséllyel juttatja a hallgatót a mesterképzésbe. A nagy különbséget láthatóan a szülői felsőfokú végzettség jelenti. Az oktatási egyenlőtlenségek összekapcsolódásának másik fontos jele a középiskolai háttér meghatározó szerepe az átlépés esélyében. A gimnáziumban érettségizett BSc-diplomások lényegesen nagyobb eséllyel válnak mesterszakos hallgatóvá, továbbvíve ezzel a korábbi képzési szintek hierarchizáltságát. A BA-diplomásokat nevelő család szubjektív megítélésen alapuló anyagi helyzete és lakhelyének regionális jellemzői nem mutattak szignifikáns hatást az átlépés esélyére.

Az *érdemalapú szelekció jeleinek* vizsgálatához a BSc-végzettek tanulmányi átlageredményének objektív (érdemjegyekkel kifejezett) és relatív (szaktársakhoz viszonyított) szintjét tudtuk felhasználni. Referenciacsoportként a jeles eredményű egykori hallgatókat tekintve az eredmények a gyengébb tanulmányi eredményűek kisebb esélyű bekerülését mutatják. A leggyengébb (elégséges) kategóriában nem találtunk szignifikáns hatást a tanulmányi eredmények és a mesterképzés felé irányuló továbblépés között, s ugyanezzel az eredménnyel találkozhatunk a relatív tanulmányi teljesítmény hatását vizsgálva is: az átlagnál sokkal jobban teljesítőkhez képest a kevésbé jók vagy közepesek kisebb eséllyel lépnek át BSc-ből MSc-képzésbe, ám az alsó kategóriáknál nem találtunk szignifikáns hatást. Mindazonáltal az átlépési esélyek többnyire a teljesítményhierarchiának megfelelően alakulnak, ami a meritokratikus szelekció jelenlétére is következtetni enged.

A szelekció harmadik dimenziójaként vizsgált *felsőoktatási képzési szerkezet* esetében több változó is rendelkezésünkre állt a BSc-tanulmányokra vonatkozóan. A legnagyobb esélykülönbségek a BA-képzés munkarendjéhez és finanszírozási formájához kapcsolódnak. A nappali tagozatokon, illetve államilag támogatott képzéseken szerzett Bsc-diplomákat külön-külön is lényegesen nagyobb eséllyel követi mesterképzési továbbtanulás, mint a levelező, illetve költségtérítéssel képzések egykori hallgatói esetében. Némileg ehhez a szemponthoz kapcsolódik a BSc-tanulmányok alatt dolgozó hallgatók kisebb átlépési esélye is. A végzettség megszerzésének éve szerinti esélykülönbségeket minden bizonnyal olyan strukturális eltéréseknek tulajdoníthatjuk, mint a mesterképzési programkínálat 2010-re bekövetkezett kibővülése, e képzési forma nagyobb befogadási kapacitása. Az átlépési arányok képzési területeken belüli eltérései közül a referenciacsoportnak választott műszaki képzési terület BSc-végzettjeihez képest különösen a természettudományi képzési terület végzettjeinek körében mért lényegesen nagyobb esélyhányadosot kell kiemelnünk. Az intézményi differenciálódás fentebb említett növekvő jelentőségére reflektálva építettük be modellünkbe a végzettséget adó intézmény típusának háttérváltozóit. E kategóriák kialakítása során a Hrubos Ildikó és munkatársai által hazai viszonyokra adaptált, nemzetközi U-Map modellen alapuló felsőoktatási klaszterezést vettük alapul (Hrubos, 2012). A klasszikus egyetemi intézménytípust tekintve referenciacsoportnak

a BA/MA átlépési esélyek szignifikáns csökkenését találtuk két főiskolai intézménytípus BSc-végzettjeinek körében: ezek a kis létszámú gazdasági/társadalmi képzési profilú főiskolák, illetve a nagy létszámú, széles képzési profilú főiskolák voltak.

Mi alakítja a mesterképzés hallgatói bázisát?

Tanulmányunkban a képzési hozzáféréshez kapcsolódó esélyek többszemponútú vizsgálatára vállalkoztunk. A felsőoktatási rendszer egy relatíve új szelekciós lépcsője, a bachelor- és masterszintű képzések közti átmenet megragadásával kerestük és – törekvésünk szerint – rendszereztük az átlépés/kilépés esélyét alakító hatásokat. Az eredményekből jól látszik, hogy a felsőfokú képzés e szintjén az általunk feltételezett szelekciós mechanizmusok – társadalmi háttér, teljesítmény, intézményi háttér – mindegyike érvényesen alakítja a mesterszinten történő továbbtanulást. Célunk nem a képzési esélyegyenlőtlenségeket domináló hatások közti hierarchizálás volt, sokkal inkább annak igazolása, hogy a bővülő képzési rendszer minden egyes újabb szintje egy olyan ismételt szelekciót jelent, amely a korábbi átlépések mechanizmusainak eszközkészletével megragadható.

Hivatkozások

- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley, New York.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, London.
- Coleman, J. S. (1991): *Equality and Achievement in Education*. Westview Press, Boulder, Colorado.
- Ferge Zs. (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gazsó F. (1971): *Mobilitás és iskola*. Társadalomtudományi Kutatóintézet, Budapest.
- Hrubos I. (szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony*. AULA Kiadó Kft., Budapest.
- Koucký, J., Bartušek, A., Kovašovic, J. (2009): *Who is more equal? Access to tertiary education in Europe*. Charles University in Prague, Faculty of Education, Education Policy Centre, Prague.
- Ladányi J. (1994): *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Edukáció Kiadó, Budapest.
- Mare, R. D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75. 295–305.
- Mare, R. D. (1980): Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46. 72–87.
- Raftery, A. E., Hout, M. (1993): Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education. *Sociology of Education*, 66. 41–62.

- Schomburg, H., Teichler, U. (eds.) (2011): *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe. Key results of the Bologna Process*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (2007): More Inclusion than Diversion. Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education In: Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (eds.): *Stratification in Higher Education: a Comparative Study*. Stanford University Press, 1–37.
- Shavit, Y., Blossfeld, H-P. (eds.) (1993): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press, Boulder.
- Treiman, D. (1970): Industrialization and Social Stratification. In: Laumann, O. E. (ed.): *Social stratification: research and theory for the 1970's*. The Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, New York.



Fotó: Bruckner Nikolett

A nők felvételi jelentkezéseinek sajátosságai

Esélylatolgatás a felvételi eljárás 2012-es változásai nyomán

Garai Orsolya

Szinte már axióma, hogy a felsőoktatás tömegessé válásával párhuzamosan a fejlett országok mindegyikében magasabb arányban jelentkeznek és jutnak be a nők a felsőoktatásba, mint a férfiak. Ez a tendencia hazánkban sem alakult másképpen, ami nem jelenti feltétlenül azt, hogy a bejutási esélyeik is jobbak lennének.

Az általunk feltett kérdés, hogy vannak-e alapvető nemi különbségek a hazai felsőoktatási felvételi jelentkezők demográfiai jellemzőiben, illetve a jelentkezési tendenciákban. Másik elemezni kívánt problémakörünk a 2012-es ösztöndíjas jelentkezési keretszámok nagymértvű csökkentésének kihatása a női jelentkezőkre. Ennek megfelelően az elemzés alapjául az Educatio Kft. felsőoktatási jelentkezési adatai szolgálnak, a vizsgálatba a 2009–2012-es évek általános felvételi eljárásának adatbázisait vonjuk be.¹

Hipotézisünk, hogy a keretszámcsökkentések a női jelentkezőket jobban érintik, mint a férfiakat, mivel a változás azokon a képzésterületeken, szakokon – elsősorban a gazdaságtudományok, bölcsészettudomány, társadalomtudomány képzési területek, illetve az osztatlan jogászképzés terén – a legerőteljesebb, ahol a nők felülreprezentáltak, azaz a „feminin” képzési területeken (Fényes, 2011). Arra is kíváncsiak vagyunk, hogy vajon az ösztöndíjas helyek lecsökkentése a legjobban érintett helyeken – gazdaságtudományok terület, illetve a jogászképzés – milyen változásokat hoz az önköltséges, illetve ösztöndíjas jelentkezések számában, arányában és vannak-e nemi vonatkozásai.

¹ A vizsgálatba csak az első helyes jelentkezéseket vontuk be.

Demográfiai háttér

1. táblázat. Jelentkezők száma és aránya nemek szerinti bontásban

	2009		2010		2011		2012	
	%	szám	%	szám	%	szám	%	szám
Férfi	43,0	54 685	42,9	60 170	43,4	61 220	44,3	48 816
Nő	57,0	72 614	57,1	80 133	56,6	79 729	55,7	61 425
Összesen	100,0	127 299	100,0	140 303	100,0	140 949	100,0	110 241

Forrás: Jelentkezési és felvételi adatok, 2009., 2010., 2011., 2012. általános felvételi eljárás. Educatio Nonprofit Kft.

2009 és 2012 között a normál felvételi eljárásban jelentős aránymódosulás a férfi és női jelentkezésekben nem történt. A nők továbbra is 10% feletti aránytöbblettel rendelkeznek, bár ez az előny mintha az utóbbi két évben zsugorodna, ha nem is számottevő mértékben.

Ha nemi bontás szerint nézzük a többi rendelkezésünkre álló demográfiai mutatót, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy ezen a téren semmilyen karakterisztikusan kiugró különbség nem észlelhető férfi és női jelentkezők között. Átlagéletkorukban nem találunk fél évnél nagyobb különbséget egyik vizsgált évben sem, az állandó lakcímként megjelölt települések típusa szerint sincsenek jelentős eltérések. Minimálisan mutatkozó településhierarchián belüli különbség alapján annyit kijelenthetünk, hogy míg a férfi jelentkezők inkább a fővárosi és a megyeszékhelyeken élők, addig a nők a nagyközségekben és még inkább a községekben lakó jelentkezők között felülreprezentáltak.

Az előképzettségre vonatkozó mutatókban már nagyobb eltéréseket észlelünk a két nem jelentkezői között. A közoktatás kibocsátási területének négy legjellemzőbb bázisát tekintve nem meglepő módon arra az eredményre jutottunk, hogy míg a női jelentkezők a gimnáziumokban, addig a férfiak a szakközépiskolákban végeztek felülreprezentáltak. Ezzel analóg módon a lényegesen alacsonyabb létszámú technikumi végzettségű jelentkező háromnegyed része is férfi. A szintén kevés jelentkezőt kibocsátó két tannyelvű gimnáziumok kétszeres arányú női fölényével kapcsolatosan felmerülő gondolatokkal viszont eljutottunk a jelentkezéskor nyelvvizsgáért többletpontot igénylők, azaz a nyelvvizsgával rendelkezők vagy nem rendelkezők oly nagy publicitást kapott problémájához. A vizsgált években 3–5%-kal (a 2012-es adatok még nem állnak rendelkezésünkre) magasabb volt a nyelvvizsgával nem rendelkező férfiak aránya. Ezzel ellentétben a felsőfokú C típusnak megfelelő nyelvvizsgát igazolók között 2–3%-kal, a középfokú C típusnak megfelelő nyelvvizsgát igazolók körében fél-másfél százalékkal magasabb a nők részesedése.

Jelentkezési tendenciák

A felvételi jelentkezések elektronikus úton történő benyújtása az elmúlt 4 évben 37%-ról 66%-ra emelkedett. Ezen a területen a nemek összehasonlításában a férfiak állnak az élen. Bár a férfi e-jelentkezők előnye 13%-ról hétre csökkent az idei évben, a nők még mindig konzervatívabbnak mutatkoznak a jelentkezési technikák kiválasztásában.

A vizsgált négy évben a nők 55–57%-os felvételi részesedése a képzési szintek bontásában nem mutat egységes képet. Az alapképzés az egyetlen szint, ahol a hölgyek 3–4%-kal alacsonyabb arányban jelennek meg, mint a teljes jelentkezői csoportban. Bár a 2012-es felvételi eljárásban minimális mértékben csökkent mind a négy szinten a hölgyek részvétele, szerkezeti átalakulás nem történt. Általános tendenciaként elmondható, hogy az osztatlan és mesterképzések, valamint a felsőfokú szakképzés a nők körében lényegesen népszerűbb, ezeken a szinteken részesedésük megközelíti a kétharmadot.

A nappali és távoktatásos képzésekben mind a négy évben a férfiak minimális felülreprezentáltsága jellemző, levelező munkarenden általános létszámcsökkenésük ellenére 2012-ben is a hölgyek maradtak többségben. (A viszonylag kevés jelentkezőt vonzó esti tagozaton a nők aránya 58%-ról 50% alá csökkent, és ezzel ezen a munkarenden is a nőké fölé emelkedett a férfiak aránya.)

A tanulmányok finanszírozásának kérdése 2012-ben az ösztöndíjas helyek számának nagymértékű csökkentése miatt egyáltalán nem figyelmen kívül hagyható tényező, ezzel együtt a nemek közötti differenciálás terén nem tekinthetjük jelentős tényezőnek. A nők államilag támogatott/ösztöndíjas helyekre beadott első helyes jelentkezéseinek aránya mind a négy évben megegyezik az összes női jelentkező arányával, azaz a nők a támogatott/ösztöndíjas helyeken is csökkenő részesedést mutatnak. Az előbbi mozgással ellentétesen a költségtérítéssel helyeken kismértékben, de növekedett a nők aránya. Ezen mozgások okait a képzésterületek nemekre gyakorolt eltérő hatásában és ezzel összefüggésben a képzésterületek központi támogatásának megváltozásában érdemes keresni.

2012-ben 55 000-en választottak felvételi jelentkezésük során első helyen ösztöndíjas alapszakot, ez az előző év felvételi eljárásához képest egyharmados – 67%-ra történő – csökkenést jelent. A csökkenés a hölgyek esetében még ennél is 3%-kal nagyobb. A számok nyelvére lefordítva: az előző évhez képesti 27 000 fős alap ösztöndíjas első helyes jelentkezéscsökkenésből a férfiak 11 000-et, a nők viszont 16 000-et könyvelhetnek el. A visszaesés oka adataink alapján elsősorban a megváltozott képzésterületi, illetve szakos központi támogatás átalakulásában, az ösztöndíjas helyek csökkenésében keresendő. A veszteség női jelentkezők irányába tolódására magyarázatot viszont a nemek eltérő képzésterületi jelentkezési stratégiájában kereshetünk.

2. táblázat. Első helyen államilag támogatott alapszakra jelentkezők aránya nemek szerint (%), 2009–2012

	2009		2010		2011		2012	
	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő
Agrár	58,5	41,5	57,0	43,0	55,0	45,0	52,8	47,2
Bölcsészettudomány	26,2	73,8	25,7	74,3	26,9	73,1	26,1	73,9
Gazdaságtudományok	32,7	67,3	34,3	65,7	34,9	65,1	40,8	59,2
Informatika	90,5	9,5	90,0	10,0	89,0	11,0	85,6	14,4
Jogi	–	–	–	–	–	–	16,1	83,9
Jogi és igazgatási*	45,7	54,3	45,0	55,0	46,2	53,8	–	–
Közigazgatási, rendészeti és katonai *	–	–	–	–	–	–	61,2	38,8
Műszaki	81,3	18,7	81,4	18,6	81,5	18,5	78,8	21,2
Művészet	38,0	62,0	42,6	57,4	45,5	54,5	39,0	61,0
Művészetközvetítés	37,9	62,1	39,1	60,9	33,1	66,9	33,1	66,9
Nemzetvédelmi és katonai*	84,4	15,6	82,6	17,4	86,8	13,2	-	-
Orvos- és egészség tudomány	11,4	88,6	12,3	87,7	11,8	88,2	12,3	87,7
Pedagógusképzés	6,0	94,0	5,2	94,8	5,8	94,2	4,7	95,3
Sporttudomány	58,8	41,2	58,2	41,8	56,5	43,5	58,2	41,8
Társadalomtudomány	28,8	71,2	30,0	70,0	29,4	70,6	29,9	70,1
Természettudomány	51,7	48,3	52,0	48,0	51,5	48,5	51,2	48,8

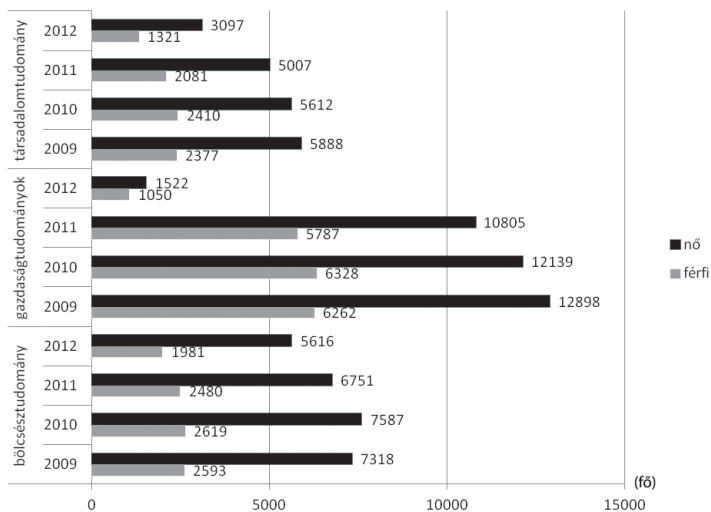
Forrás: Jelentkezési és felvételi adatok, 2009., 2010., 2011., 2012. általános felvételi eljárás. Educatio Nonprofit Kft.

* 2012-től a jogi és igazgatási képzési terület jogi, valamint közigazgatási, rendészeti és katonai képzési területre vált szét, utóbbihoz csatlakoztak a korábbi nemzetvédelmi és katonai képzési terület szakjai.

Ha a változás oldaláról közelítjük meg a dolgot, akkor elsősorban azokat a képzésterületeket kell megvizsgálnunk, ahol a legnagyobb mértékben csökkent a támogatott helyek száma. Ezek az alapképzésben elsősorban a gazdaságtudományok terület, amely előirányzata a korábbi évben felvehető irányszám 5%-ára esett vissza, a társadalomtudomány, melyen 48%-ra csökkent és a bölcsészettudomány, melyen 66%-ra esett vissza a támogatott helyek száma. A vizsgált években mindhárom képzési területen erős női felülreprezentáltság jellemző, a bölcsészettudomány területen 72–73%, a társadalomtudományon 70%, a gazdaságtudományokhoz tartozó alapszakokon pedig 65–67% a női jelentkezők aránya. Az ösztöndíjak csökkentése által leginkább érintett területek a női jelentkezőkre nagyobb hatást gyakorolnak, mint a férfiakra. Volumenét tekintve ez a három képzésterület a legnagyobb jelentkezői vonzerővel bíró területek közé tartozik, egyedül a műszaki ékelődik be közéjük a „ranglista” második helyén. A 2012-es

általános felvételi eljárásban e három terület közül a társadalomtudományi területen 2600 fő körüli, a bölcsészettudományon pedig 1600 körüli első helyes jelentkezőszám-csökkenés észlelhető, de ezen a két területen ez nem járt együtt a nemek közti arányok megváltozásával. A gazdaságtudományok képzési terület a tárgyalat felvételi eljárási ciklus egyértelmű vesztese. 14 000 fővel kevesebben jelentkeztek a 2011-es évhez képest az 5%-ra zsugorodott ösztöníjas helyekre, ez a csökkenés a nők esetében körülbelül 9300 főt jelent. Arányok tekintetében ez a nőknél 65%-os részesedésről 60%-ra történő csökkenést eredményezett. Ez a nagyléptékű változás a költségtérítési helyekre való jelentkezések alakulása és az egyes gazdasági képzést nyújtó szakok külön ismertetése nélkül csak részben értelmezhető, ezért a gazdaságtudományok képzésterületet a későbbiekben részletesebben is elemezzük.

1. ábra. Első helyen államilag támogatott alapképzésre jelentkezők száma nemek szerint a bölcsészettudomány, a gazdaságtudományok és a társadalomtudomány képzési területen



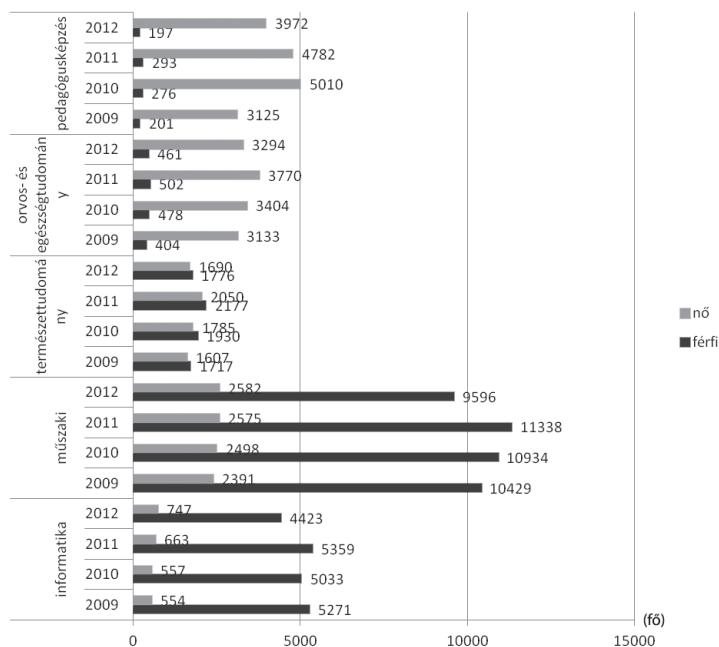
Forrás: Jelentkezési és felvételi adatok, 2009., 2010., 2011., 2012. általános felvételi eljárás. Educatio Nonprofit Kft.

A férfiak nőkkel szembeni bejutási esélyeit növeli a legújabb felvételi keretszám-módosítás is, mely szerint a 2012-es felvételi eljárásban meghatározott 27 150 ösztöndíjas helyet 5000-rel megnövelte a kormány. Mivel a részösztöndíjas helyek iránt alacsony érdeklődés mutatkozott, ezek egy részét az oktatáspolitikai által preferált és egyben a férfi jelentkezők által felülreprezentált területeken – műszaki, informatika, agrár, orvos- és egészségtudományi, sporttudomány – ösztöndíjas helyekké alakították (EduLine).

Amennyiben a nők által leginkább preferált képzésterületek oldaláról nézzük a jelentkezési adatokat, akkor a nők által felülreprezentált képzési területek a pedagógusképzés, az orvos- és egészségtudomány, a bölcsészettudomány, a társadalomtudomány, a művészet, valamint a gazdaságtudományok. A fenti 6 területből hármat már tárgyaltunk a változások érintettsége okán. A fennmaradó három terület közül az orvos- és egészségtudomány terület jelentkezési

volumenében a 14 képzési terület közül a 7. helyet foglalja el, 2011-ben 4272 jelentkezőt vonzott első helyen, melyek 88%-a volt nő. Ez a terület az egyike a változások által legkevésbé érintetteknek, csupán 10%-kal csökkent az ösztöndíjas szakokra felvehető aránya, és körülbelül ennyivel is csökkent a jelentkezők száma a nemi arányok megtartásával. A pedagógusképzés területén minden vizsgált évben a legnagyobb arányú – 94–95%-os – a nők részesedése. A jelentkezési szám a 2011-es 5100-ról 4200-ra esett vissza, ebből 800 fő a hölgyek létszámának csökkenése. Az ösztöndíjas helyek száma az előző év 80%-ára csökkent. A művészet képzési területet általában véve alacsony jelentkezési létszám jellemzi, speciális volta miatt jelen tanulmány keretei közt nem elemezzük az itt zajló változásokat.

2. ábra. Első helyen államilag támogatott alapképzésre jelentkezők száma nemek szerint az informatika, a műszaki, a természettudomány, az orvos- és egészségtudomány, valamint a pedagógusképzés képzési területen



Forrás: Jelentkezési és felvételi adatok, 2009., 2010., 2011., 2012. általános felvételi eljárás. Educatio Nonprofit Kft.

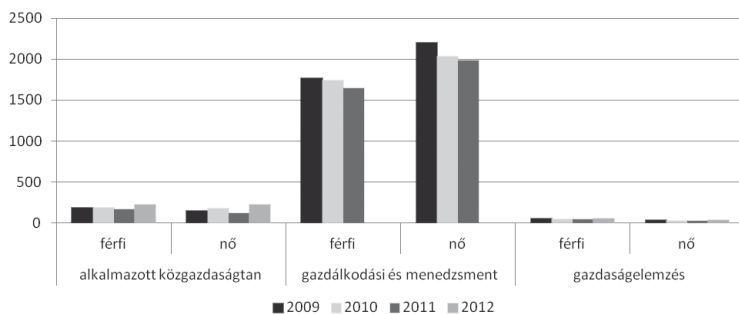
Ösztöndíjas osztatlan képzésben öt képzésterületen van lehetőség felsőfokú tanulmányok folytatására. A műszaki kivételével minden területen felülreprezentáltak a nők. Ezen belül az orvos- és egészségtudományi szakok (általános orvos, fogorvos, gyógyszerész) és a jogász-képzés számolható az első három vizsgált évben a legtöbb államilag támogatott képzésre benyújtott első helyes jelentkezéssel. Míg azonban az előző évhez képest az orvos- és egészségtudomány képzésterületre ösztöndíjjal felvehető hallgatók aránya 30%-kal nőtt a 2012-es normál felvételi eljárás során, az ösztöndíjas jogászképzést megcélzók lehetőségei a 2011-es év 12,5%-ára zsugorodtak össze.

Az ösztöndíjas mesterképzések nők által leginkább preferált képzésterületei az orvos- és egészségtudomány, bölcsészettudomány, jogi, pedagógusképzés és a társadalomtudomány. Ezeken a területeken az egészségtudományi képzések kivételével 10–20%-kal csökkent a jelentkezők száma 2012-ben az előző három évhez képest, de ez egyik esetben sem járt együtt a nemek közötti arányok jelentős eltolódásával.

Gazdaságtudományok

A gazdaságtudományok képzésterület, bár nem tartozik a nők körében legnépszerűbb területek közé, de a női jelentkezők aránya hosszú évek óta felülreprezentált rajta. Az első helyes államilag támogatott jelentkezések volumenében a 2009–2011 közötti három általános felvételi eljárás során magasan a többi terület feletti – 16 500–19 000 fő – vonzóképességgel bírt. Nemcsak a finanszírozott képzések vonzereje volt kimagasló, ugyanezt a tendenciát tapasztalhattuk a költségterítéses képzések vonatkozásában is.

3. ábra. Gazdaságtudományok területéhez tartozó alapszakok első helyes államilag támogatott helyekre jelentkezői nemek szerint – I.



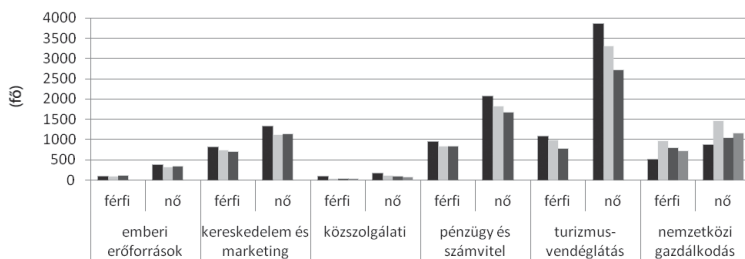
Forrás: Jelentkezési és felvételi adatok, 2009., 2010., 2011., 2012. általános felvételi eljárás. Educatio Nonprofit Kft.

A nők magasabb arányú jelenléte ezen a képzésterületen a szakok szintjén sokkal differenciáltabb képet mutatott az első három vizsgált évben. A gazdasági képzések körében jól elkülöníthetők „férfias” és „nőies” szakok. A klasszikus közgazdaságtudományi képzéseken, mint az alkalmazott közgazdaságtan és a gazdaságelemzés, amelyeken a férfi jelentkezők erősen felülreprezentáltak, alacsony keretszám mellett viszonylag alacsony első helyes jelentkezői létszám jellemző. Férfi felülreprezentáltság a nagyobb jelentkezői érdeklődést kiváltó szakok közül egyedül a gazdálkodás és menedzsmentet jellemzi.

A képzésterület többi szakán a nők felülreprezentáltsága az általános tendencia, ezek közül is legnagyobb mértékben a gazdaságtudományok legtöbb jelentkezőt vonzó képzésén, a turizmus-vendéglátáson, illetve az emberi erőforrások alapszakon. A 2012-es változás, amely a képzésterület ösztöndíjas helyeit az előző évi 5%-ára csökkentette, nem egyformán érintett

minden szakot. Egyes képzéseken, amelyeket az oktatáspolitikai piacépítésnek, jó elhelyezkedési esélyekkel kecsegtetőnek gondolt, teljesen megszűnt az ösztöndíjas képzés. A megmaradt helyeken a klasszikus közgazdasági, elméleti képzést nyújtó két „férfit” szak, továbbá a közszolgálati és a nemzetközi gazdálkodás szak osztozik. Az új finanszírozási szisztéma láthatóan a nőket hozza hátrányos helyzetbe azzal, hogy a képzésterület „női” szakjain ezentúl minden esetben vállalniuk kell az önköltséget. Miután a lehetőségek szűkülésének következtében a gazdaságtudományok terület ösztöndíjas helyeire az alapképzésben 14 000 fővel kevesebben jelentkeztek, mint a 2011-es évben, kérdés, hogy az önköltséges helyeken megjelenik-e ez a csoport. Adataink alapján úgy tűnik, hogy az előző felvételi eljáráshoz képest a nők 3000, a férfiak pedig 1700 fővel növelték létszámukat az önköltséges gazdasági képzésekben, ami annyit jelent, hogy a nők körében 10%-kal magasabb a növekedés az önköltséges képzésben, mint férfiaknál. Mindezek ellenére összességében a 2011-es évhez képest a férfiak 3000, a nők pedig 6300 fővel kisebb létszámban vesznek részt a gazdasági képzésben (mindkét finanszírozási formát tekintve).

4. ábra. Gazdaságtudományok területéhez tartozó alapszakok első helyes államilag támogatott helyekre jelentkezői nemek szerint – II.

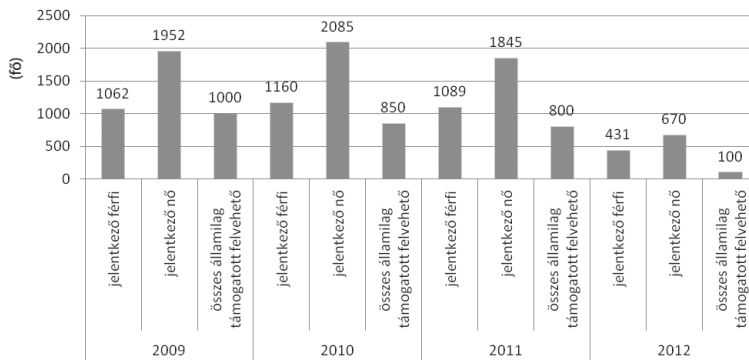


Forrás: Jelentkezési és felvételi adatok, 2009., 2010., 2011., 2012. általános felvételi eljárás. Educatio Nonprofit Kft.

Jogászképzés

A gazdaságtudományok képzési területen kívül az osztatlan jogászképzést érintette leginkább a korábbi nevén államilag támogatott, jelenleg ösztöndíjas helyek számának drasztikus – a tavalyi évi keretszám 12,5%-ára történő – csökkentése. A tavalyi 800 helyett az idei felvételi ciklusban már csak 100 ösztöndíjas helyre juthatnak be a jelentkezők, ezen belül is csupán fővárosi intézményeket, az ELTE, illetve a PPKE jogi karát választhatják. A két képző intézmény a férőhelyek 50-50%-án osztozik. Ezzel párhuzamosan, míg az összes jelentkező száma a tavalyi év 78%-ára esett vissza, az első helyen ösztöndíjas jogászképzést megjelölők aránya a tavalyi év 37%-ára csökkent.

5. ábra. Az államilag támogatott (keretszámok) és az első helyen államilag támogatott képzésre jelentkező férfiak és nők számának alakulása a jogászképzésben



Forrás: Oktatási Hivatal, Jelentkezési és felvételi adatok, 2009., 2010., 2011., 2012. általános felvételi eljárás. Educatio Nonprofit Kft.

Ha a jelentkezéseket a konkrét számok alapján vizsgáljuk, akkor az látható, hogy míg 2010-ben 2085 nő jelölt meg első helyen ezt a képzést, az idén már csak 670-en döntöttek így. Ha viszont a jelentkezők számát a támogatással felvehetőkével vetjük össze, akkor látható, hogy az ösztöndíjas helyekre történő jelentkezés mértéke nem csökkent a felvehető arányával azonos mértékben. Míg 2009-ben a túljelentkezés háromszoros volt, addig ez az idei évben tízszeres.

Az államilag finanszírozott jogászképzés iránti érdeklődés a vizsgált négy évben mindvégig a nők közel kétharmados fölényét mutatja. Bár a különbség a két nem között folyamatosan csökken, továbbra is kijelenthető, hogy a finanszírozott képzésben a nők felülreprezentáltak, ugyanakkor szignifikáns összefüggés a költségtérítéses képzésben nemi vonatkozásban nem található. Látható tehát, hogy a jogi képzésből jórészt kivonuló állami támogatás a nőket lényegesen nagyobb mértékben érinti.

A finanszírozott képzésben realizált jelentkezőszám-csökkenés, mely körülbelül 1800 fő, nem kompenzálódott a költségtérítéses helyeken. 1175 fővel kevesebb nő jelentkezett a 2011-es évhez képest ösztöndíjas helyre, viszont csupán 160-nal nőtt a jogászképzést önköltséges formában első helyen vállalkók száma. Mindkét nem esetén közel azonos – 14% körüli – növekedés realizálódott az önköltséges helyeken 2012-ben az előző évhez képest.

A jogászképzésre első helyen jelentkezőket a képző intézmények szerint is érdemes megnézni. Az államilag támogatott helyek népszerűségi sorrendjében – nemre való tekintettel a sorrendben nincs különbség – az ELTE jogi kara áll az élen, a második pedig a PPKE-JÁK, tehát az a két fővárosi kar, amely a 2012-es felvételi eljárásban a megmaradt 100 ösztöndíjas helyen osztozik. Az őket követő vidéki intézmények közül a debreceni vonzotta a legtöbb jelentkezőt a finanszírozott helyekre. Az ösztöndíjas helyek töredékre csökkentése nem jelent jelentős jelentkezői volumeneltolódást a költségtérítéses helyek irányába. A korábbi években finanszírozott helyekre jelentkezők eltűntek a rendszerből és nagy valószínűséggel többek között ez a csoport is alkotóeleme annak a közel 30 000-es tömegnek, amennyivel kevesebb felvételi jelentkezővel számoltunk a 2012-es általános felvételi eljárásban a tavalyi évhez képest.

Ha az arányokat nézzük a költségtérítéses és a támogatott helyek viszonylatában, akkor megállapíthatjuk, hogy az elmúlt években a PPKE, a DE, illetve az ME jogi karain volt a legnagyobb az állami helyekre jelentkezők aránya. A jelentkezők finanszírozási forma szerinti megoszlása nemek szerinti bontásban az egyes karokon eltérő volt. A vizsgált években a legtöbb karon a nők aránya magasabb a férfiakénál az állami támogatást megjelölők között, kivéve 2009-ben az ME-ÁJK-t, 2010-ben, illetve 2011-ben pedig az ELTE-ÁJK-t. Azt a megállapításunkat, mely szerint a jogászképzéstől elvont finanszírozás elsősorban a nőket érinti, annyiban árnyalja a képző karok szerinti áttekintés, hogy a változások ugyan erősen befolyásolják a fővárosi képző helyekre irányuló jelentkezéseket, de az állami forráselvonások egyértelmű vesztesei azok a vidéki hölgyek, akik jelentkezései elsősorban a vidéki finanszírozott képzésekre irányultak volna, tehát feltehetően nem terveztek nagyobb léptékű regionális mobilitást.

Összegzés

A megvizsgált négy felvételi eljárás alapján nem találtunk a női és férfi jelentkezők között jelentősebb demográfiai eltérést. A diploma megszerzéséhez elengedhetetlen nyelvvizsga valamivel nagyobb arányban van a nők kezében a jelentkezés pillanatában. A két nem jelentkezési tendenciáiban már nagyobb különbségek mutatkoznak. Míg a férfi jelentkezők az alapképzésben felülreprezentáltak, addig a nők a többi három szinten, de leginkább az osztatlan képzésben. A nők legnagyobb arányú részvétele a munkarendek közül a levelezőn mutatható ki. A 2012-es felvételi eljárásban az ösztöndíjas helyek jelentős lecsökkenése miatt a nők önköltséges jelentkezései kismértékű aránynövekedést mutatnak az elmúlt évekhez képest. A legmarkánsabb különbség férfi és női jelentkezők között a képzésterületek megválasztásában mutatkozik. A változások által leginkább érintett képzésterületek, illetve szakok túlnyomó többségén a női jelentkezők felülreprezentáltak, így az ösztöndíjas helyek csökkenése a női jelentkezőket hátrányosabb helyzetbe hozza a férfakkal szemben, különösen a gazdaságtudományok és a jogász-képzés terén.

Hivatkozások

- 2012-ben felvehető hallgatók keretszámai: http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2012/6/26/Keretszamok_2012_korrigalt_ferohelyek_VRN42Z#rss (Letöltés ideje: 2012. július 02.) (Letöltés ideje: 2012. július 02.)
- Fényes H. (2011): A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státuszinkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerő-piaci helyzete között. *Felsőoktatási MŰHELY*, 3. 86.

Felhasznált források:

Jelentkezési és felvételi adatok, 2009–2012. Educatio Nonprofit Kft.

Férfiak és nők a felsőoktatás részidős képzéseiben

Engler Ágnes

■ A tanulmány társadalmi nemi megközelítésben tárgyalja a felsőfokú intézményekben tanuló felnőttek tanulmányi jellegzetességeit.¹ A felsőoktatás részidős képzéseiben részt vevő, levelező és esti munkarendben, valamint távoktatás útján tanuló hallgatók motivációját, eredményességét vizsgálja, valamint az intézményi visszacsatolást a végzetek véleménye alapján. A vizsgálati eredmények az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Diplomás kutatás 2010 felmérésén alapulnak. ■

A magyar felnőtt lakosság részvétele a felnőttkori tanulásban a nemzetközi átlaghoz (az Európai Unióban 10% körüli) képest igen alacsony, mindössze 3–4% körül mozgott az elmúlt évtizedben. A nők Európa-szerte aktívabb tanulóknak bizonyulnak, még az igen kedvező tanulási attitűddel bíró skandináv országokban is 10–15%-os eltérést találunk a nők javára a tanulás különböző módozatait tekintve (*Europe in figures 2011*). A formális tanuláson belül a felsőoktatás részmunkarendjében tanulók adatai nemzetközi szinten összességében nem mutatnak nagy társadalmi nemi különbséget, hazánk azonban azon országok közé tartozik (Hollandiához, Norvégiahoz vagy Szlovákiához hasonlóan), ahol viszont szélesre nyílik az olló, mivel 10–12%-kal több nő tanul felsőfokon formális úton. Néhány országban (pl. Németországban, Svédországban vagy Izlandon) viszont a felnőtt férfiak vannak többségben a felsőfokú intézményekben (*Education at a glance 2011*).

Magyarországon a 25–64 éves férfiak 3%-a, a nők 4%-a folytat tanulási tevékenységet (*Europe in figures 2011*). A tanulási módokat nézve – valószínű a kredencializmus (Collins, 1979) jelenségéhez köthetően – mindkét nem esetében az iskolarendszerű képzések a kedvelt tanulási módozatok. A KSH 2004-ben végzett felmérése szerint a felnőtt férfiak és nők fele a formális utat választja, nagyobb eltérés a 35–55 évesek között tapasztalható, a nők javára. A fiatal középkorúaknál a reintegrációval magyarázható a 4–5 százalékpontnyi eltérés, az idősebbeknél

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

a háztartásban felszabadult idővel (Csernyák et al., 2004). Az idő múlásával csökken a formális tanulás szerepe, különösen a férfiaknál, és az informális tanulási módok kerülnek előtérbe: például a 25–34 éves tanuló felnőttek harmada formális képzésben vesz részt, a 45–54 éves korosztályban már csupán 5%, ugyanakkor az informális tanulásban való részvétel 22%-ról 50%-ra ugrik. A férfiak esetében az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli tanulástól való eltávolodás időben gyorsabban történik, mint a nőknél.

A nők tanulási aktivitása minden korcsoportban meghaladja a férfiakét, különösen igaz ez a 35–44 éves korcsoportra. Ez valószínűleg a nők munkaerő-piaci reintegrációját követő ismeretgyarapításnak köszönhető, mivel a munkától távol töltött idő alatt a meglévő ismeretek és kompetenciák gyengülnek, elavulnak, különösen akkor, ha az inaktív évek alatt nem történik permanens tanulás. A gyermekgondozási időszakban végzett tanulmányok hasznossága nemcsak a munkaerőpiacon mutatható ki, mivel a materiális hozamok mellett jelentősen növeli a tanulási aspirációt, segíti az élethosszig tartó tanulás szemléletének elfogadását és alkalmazását, illetve számos haszonnal jár a tanulói közösség kialakulása mentén is (Engler, 2011). Ugyanakkor meglepő adat, hogy az inaktív nők igen alacsony arányban kapcsolódnak be iskolarendszerű képzésekbe, mindössze 16%-uk (és ebben nincs benne a tanuló és nyugdíjas inaktív népesség). A munkától távol töltött időszakban ugyanezen gazdaságilag inaktív férfiaknak viszont 40%-a tanul szervezett formában (Csernyák, i. m.).

A tanulás formális módjait kedvelő női nem a felsőoktatásban jelentős részt képvisel. Az elmúlt évszázad közepétől fokozatosan nyílt meg a lehetőség a női hallgatók előtt a különböző egyetemi és főiskolai stúdiumokon. Az 1980-as évekre a társadalmi nemi arányok kiegyenlítődték, majd a nők kerültek túlsúlyba a felsőoktatási intézményekben. Bizonyos szempontból a felsőoktatásban a férfiak kerültek hátrányba, a nemek közötti egyenlőtlenség megmutatkozik a továbbtanulási döntésekben és a társadalmi mobilitásban (Fényes–Pusztai, 2006). A nők felsőoktatásbeli túlsúlya európai jelenség, az Európai Unió országaiban átlagosan 124 nő jut 100 férfi hallgatóra, a felsőoktatás összes munkarendjét és képzési formáját tekintve (*Key data on education in Europe*, 2012, 84).

A felsőoktatás hallgatói között hazánkban 2011-ben a nők aránya 55%, ami a felsőoktatásban is tapasztalható szegregáció következtében egyes karokon és szakokon jelentős eltérést mutat. Gondoljunk például a szociális területek szakmáira képző szakok feminizálódására (horizontális szegregáció), vagy a pedagóguspálya alsó szakaszára felkészítő óvó- és tanítóképzőkre (vertikális szegregáció). Fényes (2011) státuszinkonzisztencia-vizsgálatában kimutatja a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon tapasztalható szegregáció összefüggéseit; az eredmények azt mutatják, hogy a nők tanulásba történő befektetései a munkaerőpiacon hosszabb idő alatt és kevésbé térülnek meg. A munkaerőpiacon tapasztalható, nőket érő hátrányok, mint a vertikális és horizontális szegregáció, az üvegplafon jelensége, a bérhátrány vagy a negatív diszkrimináció évtizedek óta jól mérhető módon jelen van a foglalkoztatásban (lásd erről többek között Koncz, 2004; Nagy, 2000; Blaskó, 2006).

A nemek közötti egyenlőtlenségek megnyilvánulási formáit Frey (2009) három problémakörbe sorolja. Az első a gyermekvállalás és munkavállalás kérdése, ami egyébként már a családtervezés szakaszában is különböző stratégiák kidolgozására serkenti a leendő szülőket, figyelembe véve az adott gazdasági és családtámogatási viszonyokat (Gábos, 2003; Spéder, 2001). Sőt, a még tanulmányaikat folytató fiatalok körében is tetten érhető ez a gondolkodás annak

ellenére, hogy a családalapítás szakaszát jóval későbbre datálják, mint a továbbtanulást vagy a szakmai életút megkezdését (Engler, 2006). Az egyenlőtlenség második problémaköre az iskolázottság és foglalkoztatás kérdése, az iskolai végzettség emelkedésével ugyanis a férfiaknál valószínűsíthető inkább a foglalkoztatottság és a munkanélküliség elkerülése. További hátrányt jelent a horizontális és vertikális szegregáció. A munkaerőpiac női oldalának jellemzői nemcsak a férfiakhoz való hasonlításból adódhatnak, hanem a nők „önként” vállalt pozícióvesztéséből is, vagy ahogy Elgarte (2010) fogalmaz, „statisztikai diszkrimináció” eredménye lehet a hátrányos helyzetkép. A nők többes szerepvállalásából adódóan ugyanis igyekeznek olyan munkát, pozíciót betölteni, ami összeegyeztethető a családban végzett tevékenységükkel. Árnyalhatja továbbá a képet az, hogy a nők milyen prioritásokat állítanak fel a szakmai és magánéleti életükben, az egyik lehetséges tipizálásban beszélhetünk családi karrierről, munkaerőpiaci karrierről és kettős kötődésű karrierről (Koncz, 2006).

A felsorolt hátrányok ellenére azt látjuk, hogy a nők továbbtanulási hajlandósága igen magas, és a tanulásba történő befektetéseket a kisebb hozamok és a hosszú távú megtérülés ellenére vállalják. Kérdésünk az, hogy a munka mellett végzett felsőfokú tanulmányok (mint hosszú távú, számos erőforrás befektetését igénylő beruházás) tekintetében milyen társadalmi nemi eltérések jelentkeznek. A nők kedvezőbb tanulási attitűdje alapján azt feltételezzük, hogy a fokozott tanulási aktivitás mögött erőteljes motivációs készlet áll, ami jobb tanulmányi eredményességre vezet. Feltételezzük továbbá, hogy a leginkább nőket érintő családi kötelezettségek is befolyásolják a tanulási előrehaladást. Az eredményesség mellett kitérünk a tanulmányok megítélésére, a felsőoktatásban eltöltött évek véleményezésére, ami természetesen a végzés óta eltelt három év távlatában módosulhat a diploma hasznosításának és a munkavégzés körülményeinek fényében.

Az elemzés az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 2010-ben végzett kutatásán alapul.² A Diplomás kutatás 2010 vizsgálatban olyan diplomásokat kerestek meg, akik állami fenntartású felsőoktatási intézményben végeztek 2007-ben (N = 4511). A személyes lekérdezésen alapuló standard kérdőíves kutatás adataiból a nem teljes időben végzett válaszadókat emeltük ki, az elemszám 1715 fő. Az almintá elemzésekor nem tettünk különbséget a levelező és esti tagozaton, valamint a távoktatásban tanulók között. Ennek oka az utóbbi két csoport alulreprezentáltsága a mintán belül – 7-7%, míg a levelező munkarendben tanulók 86%-át teszi ki a részdíjs képzésű hallgatóknak –, másrészt az országos átlagot tekintve is a levelező tagozatosok aránya a meghatározó: ez 2010-ben 28%, szemben az esti tagozatosok 1,4%-os és a távoktatásban részt vevők 4%-os arányával (Felsőoktatási statisztikai kiadvány 2009). Az elmúlt tíz év jelentkezési tendenciáját tekintve pedig elmondható, hogy 2001 és 2011 között a két kisebb munkaformában folyamatos a létszámcsökkenés, még a levelező tagozaton az évtized közepén tapasztalható visszaesést követően stagnálni látszik 26–27 ezer évenként felvett hallgatóval (Educatio, 2012).

² TÁMOP 4.1.3. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése című kiemelt projekt, 2010.

A „felnőtt tagozat” eredményességi mutatói

Az elemzésünkben vizsgált tanulók mintájának nemi összetétele az országos adatokhoz hasonlóan a nők felülreprezentáltságát mutatja: a felsőoktatás részdíós munkarendjében tanulók mintegy 60%-a nő (Felsőoktatási statisztikai kiadvány 2009), a mintában ugyanez 75%. A mintába került válaszadók átlagéletkora a férfiak esetében magasabb, 37 év, míg a nőknél 32 év. Az országos statisztikát tekintve viszont azt látjuk, hogy az első diplomájukat szerző nők egy-negyede 30 évnél idősebb, a férfiaknál kisebb ez az arány, 15% körüli (uo.). Nemzetközi viszonylatban az első diplomás nők egytizede 30 év feletti, ez az OECD-átlag a férfiaknál 17% (*Education at a glance 2011*). A válaszadók életkora kapcsán érdemes megemlíteni a születési év szerinti megoszlást: a férfiak legnagyobb számban 1983-ban születtek, míg a nőknél a módusz 1980. A fiatal felnőttek magasabb válaszadási hajlandósága mellett esetleg gyanakodhatunk arra, hogy a fiatalabb korosztályokban a fent említett tendencia megváltozik, és a férfiak is fiatalabb életkorban döntenek a továbbtanulás mellett.

Családi állapot tekintetében mindkét nemnél 60% körüli a házások aránya, a gyermekek aránya azonban a nőknél sokkal magasabb (70% az 57%-kal szemben). A gyermekek száma hasonlóan alakul, 40% körüli az egy gyermeket nevelők aránya, 15%-os a nagycsaládosoké. A megkérdezettek közül a férfiak inkább nagyobb városokból érkeztek, míg a nők között több kistelepülésen élőt találunk.

Az iskolai életutat tekintve a középiskolai tanulmányokra vonatkozóan a technikai és a szakközépiskolai végzettségénél találunk jelentős eltérést, ezeket a férfiak részesítették inkább előnyben. A felsőfokon szerzett szaktudás az oktatás és munka világában egyaránt tapasztalható horizontális szegregáció jegyeit hordozza a mintán belül is: nagyarányú női többség jellemzi a bölcsész, a jogász, az egészségügyi (de nem orvosi) területeken végzeteket, férfiakat jellemzően a mérnökképzésben találunk.

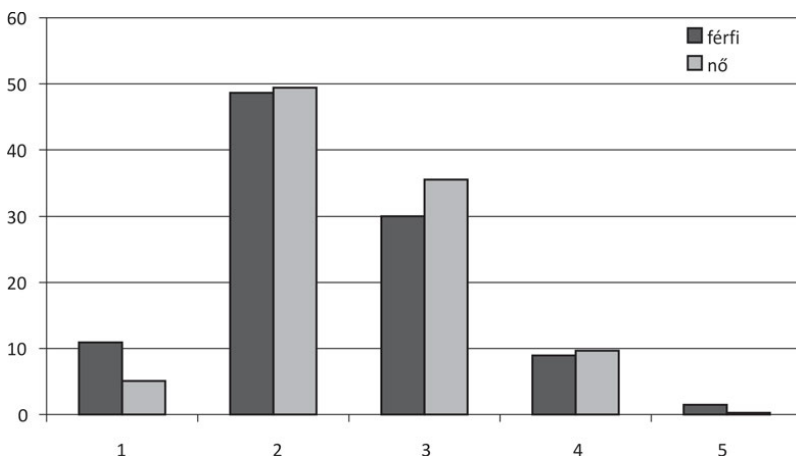
A tanulmányi eredményességre vonatkozó hipotézis vizsgálatához figyeljük meg a tanulóhoz vezető alapmotivációt, amely valószínűleg a további tanulásra is hatással van. Az összmintát tekintve elmondható, hogy a felsőfokú tanulmányok megkezdésében szerepet játszó belső motívum igen magas: a felsőfokú tanulmányok megkezdését a válaszadók 63%-a a szakmai érdeklődéssel indokolta, lényeges eltérést nemek szerint nem találunk. Messze emögött marad a többi indíték, ami szintén megegyezik a két nemnél: valamennyivel több mint egytizedük válaszolta, hogy diplomát akart szerezni, ugyanennyien jeleztek munkahelyi elvárást, a többi lehetőség elhanyagolható mértékű. A levelező tagozatos hallgatók erős primer motivációja más kutatások eredményei között is megfigyelhető (Forray–Kozma, 2009; Engler, 2011), annak ellenére, hogy a nem hagyományos hallgatókra különösen jellemző lehet a kredencializmus (T. Kiss–Tábori, 2003) és a mobilitási csatornaként funkcionáló munkaforma (Ladányi, 1994). A felsőoktatás felnőtt hallgatói esetében a szakmai érdeklődés, a tanulás szeretete, a tudásvágy erőteljesen jelen van a továbbtanulási döntésekben, úgy gondoljuk, erre az alapra érdemes még inkább odafigyelni az oktatói munka során.

A tanulmányi eredményesség további vizsgálatához eredményességi mutatót hoztunk létre olyan változók alapján, amelyek a tanulmányi folyamatra és az azt követő tanulási hajlandóságra vonatkoznak. Idetartozik a felsőfokú tanulmányok befejezésének sikere, a halasztások és paszszív félévek, a megszerzett kreditek száma, nyelvvizsga rendelkezésre állása. A felsőoktatásban

eltelt időszak eredményességéhez tartozónak érezzük a további tanulás iránti elkötelezettséget, ezért a mutató kialakításában szerepet kapott a formális tanulásba történő tényleges bekapcsolódás a diploma megszerzését követően, illetve a további iskolarendszerű tanulás szándéka.

Az eredményességi mutató kialakítása során összevont indexet alkottunk, dichotóm változók létrehozásával: az eredetileg előírt képzési idő alatt befejezett vagy be nem fejezett tanulmányok, nyelvvizsga rendelkezésre állása vagy nem állása a diploma megszerzésénél, a végzett szakhoz kapcsolódó képzésen való részvétel vagy távolmaradás, újabb felsőfokú tanulmány tervezése vagy nem tervezése. Az államvizsga és a diploma kézhezvétele között eltelt átlagos idő 10,4 hónap, ami a határértéket jelentette az idevonatkozó változó kialakításánál. A tanulmányi eredményességi mutató a bevont változók szerint öt értéket vett fel, ahol az első csoportba tartoznak azok, akik a legjobban teljesítettek ezeken a területeken, tehát a megszabott időben fejezték be tanulmányaikat, a követelményeket teljesítették, a diploma átvételének sem volt akadálya, a végzést követően továbbtanultak és továbbra is a folyamatos tanulás elkötelezettjei. (A felsorolt jellemzők közül legfeljebb egy nem vonatkozik rájuk.) A leggyengébb mutatóval (5-ös csoport) rendelkezők esetében minden területen tapasztalunk hiányosságokat.

1. ábra. Tanulási eredményességi mutató nemek szerint, %



N = 1593 $p < 0,001$

A válaszadók többsége a második és harmadik csoportba tartozik (2. csoport 49%, 3. 34%). A legjobb eredményességet mutató csoport a minta 7%-át teszi ki, a legkevésbé eredményes csoport igen kis hányadot alkot (0,6%), a szintén gyengébb teljesítményt nyújtó 4. csoport a minta egytizedét. Nemi megoszlást tekintve a legeredményesebb csoport ($n = 105$) 58%-a nő, 42%-a férfi. A 2., 3. és 4. csoportban ($n = 784, 544, 151$) egyaránt a nők teszik ki a válaszadók háromnegyedét, a kis létszámú ($n = 9$) 5. számú csoportban 3 nőt találunk.

A részdíós munkarendben végzetek mintájába került nők túlsúlya miatt az 1. ábrán a férfiak és nők eloszlását tüntettük fel az eredményességi csoportok között. A nők sikerességére vonatkozó feltételezésünk nem látszik igazolódni, mivel a nők kisebb hányada (5%) került a legjobb hallgatók csoportjába, míg a férfiak egytizede (11%). A második, szintén jól teljesítő csoportba hasonló arányban került a két nem (közel 50% mindkét esetben), a közepesen teljesí-

tők kategóriájára a nők 36%-a, a férfiak 30%-a jut. A gyengébb 4. csoportba mindkét nem képviselői hasonló arányban kerültek be (9% körül), a legkevésbé eredményesek közé inkább férfiak (de mindössze 1,5% vs. 0,3%).

A tanulás sikerességét befolyásoló tényezők

Az eredményekből úgy tűnik tehát, hogy a motivált, magas létszámú női hallgatói társadalom nem bizonyul sikeresebb felnőtt tanulói közösségnek. Leathwood (2006) az önvezérelt, önálló tanulói típusokról értekezve megállapítja, hogy a sikeres, független (*independent*) felnőtt tanulók jellemzően férfiak. Ez a nemi attitűdből fakad, mivel a célirányultság, a sikerorientáltság, az ambíció maszkulin jegyeket hordoz. A nők viszont igénylik a vezetést, a rendszeres konzultációt, a társas tanulást. Severiens és Ten Dam (1998) tanulási stratégiával összefüggő kutatásai során megállapította, hogy a nők sokkal inkább megoldási mintákban gondolkodnak, nyitottak más perspektívák befogadására, míg a férfiak saját tanulói folyamatukra koncentrálnak. A nők alacsonyabb teljesítményét magyarázhatjuk tehát a kevésbé hatékony tanulási módra, tanulásszervezésre és tanulási stratégiára vonatkoztatva.

A magyarázat keresése során külső tényezőket is bevonhatunk. Felvetődhet, hogy a nők sokkal elfoglaltabbak, mivel a tanulás és a munka mellett a háztartás és a család koordinálása is többletterhet ró rájuk. Kutatások szerint a nők 30%-kal több munkaidőt tudhatnak magukénak, miközben mintegy 170% többlettel járulnak hozzá a büdzséhez otthoni fizetetlen munkájukkal (Frey, 2001). Mintánkra vonatkozóan a háztartásban eltöltött időről ugyan nem tudunk következtetést levonni, de figyelembe vehetjük a családi állapotot és a család nagyságát, feltételezve a gyermekkel rendelkezők kötöttebb idejét. A válaszadók körében a nők között jelentősen magasabb a gyermekesek aránya (70%, míg a férfiaknál 57%), ami indokolhatja a férfiak eredményes tanulmányi pályafutását a magasabb tanulási időráfordítás lehetőségével.

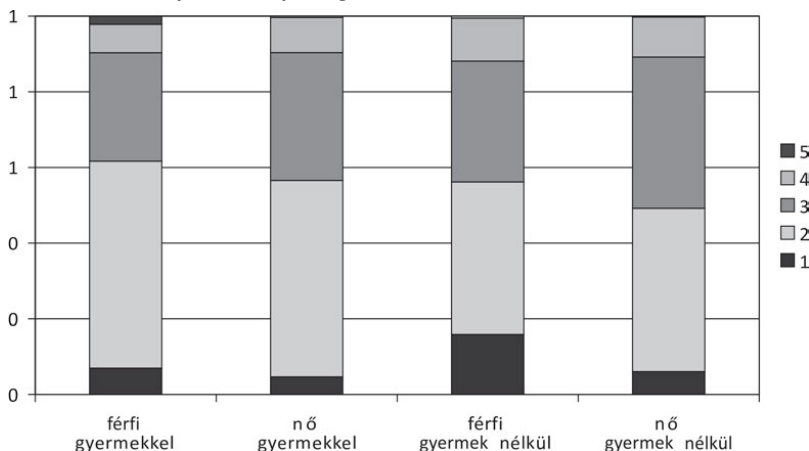
Várakozásunktól eltérően éppen a fordított kép rajzolódik ki. A 2. ábrán nemek szerinti bontásban látjuk ismét az eredményesség szerint kialakult csoportokat, ezúttal feltüntetve a családi körülményeket. Az 1. és 2. csoportba tartozó, legeredményesebbnek mondható hallgatók közül azok emelkednek ki, akiknek gyermekük van, különösen igaz ez a férfiak esetében. Amennyiben csak a férfiakat hasonlítjuk össze, a gyermekesek összességében sikeresebbnek mondhatók, a gyermektelen férfiaknál némileg magasabb arányban jelennek meg a legsikeresebb, 1. csoportba tartozók. A nőknél ez utóbbi nem mondható el, viszont a gyermektelenek kevésbé bizonyultak eredményesnek.

A két nem képviselőit összehasonlítva látható, hogy a gyermekes férfiak valamennyivel jobban teljesítettek a gyermekkel rendelkező női hallgatókhoz képest, amiből következtethetünk a férfiak korábban említett előnyös helyzetére. A gyermeket nem nevelő férfiak és nők között egyértelműen a férfiak javára billen a mérleg, amit viszont kevésbé magyarázhatunk a tradicionális családi szerepmegosztással.

A férfiak sikeres tanulói pályája tehát összességében nem indokolható a nők otthoni feladatainak elvégzéséből fakadó hátrányokkal. A gyermeket nevelők esetében felvetődhet a család nagyságának a kérdése, mivel a gyermekek számának emelkedésével feltételezhetjük

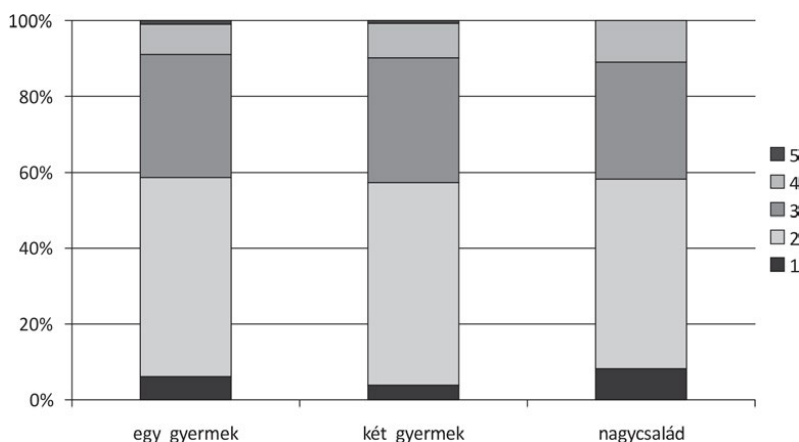
a tanulásra fordított erőforrások gyengülését. A 3. ábrán kirajzolódó oszlopdiagramok tanulsága szerint azonban a tanulás eredményességét egyáltalán nem befolyásolja a családban nevelt utódok száma. Az egy, a kettő, a három vagy több gyermekről gondoskodó szülők iskolai teljesítménye hasonló szinten mozog, minden családtípus esetében a válaszadók körülbelül fele igen jól teljesít a tanulói életpályáján. A gyengébben szereplő (4. csoportba tartozó) egykori hallgatók csupán egy árnyalatnyival vannak többen a nagycsaládosok között.

2. ábra. Tanulmányi eredményesség nemek és utódok szerint, %



N = 1589 $p < 0,016$

3. ábra. Tanulmányi eredményesség a gyermekek száma szerint, %



N = 1050 $p < 0,001$

Mindebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a családi állapot (értve ezúttal ez alatt a gyermekek jelenlétét vagy hiányát) és a család nagysága nem hátráltatja a felnőttkori tanulást, a munka, tanulás és család háromszögében nem okoz hangsúlyeltolódást vagy energiavesztést. Sőt, a gyermek mellett tanulók tanulmányi eredményessége és hajlandósága magasabb

szintre került. Blair és munkatársai (1995) különböző elméleteket vizsgálnak, amelyek a felnőttek életútjával és tanulói pályafutásaival kapcsolatosak. Az Aslanian és Bricknell (1980) által felállított hét átmeneti időszakra hivatkozva kimutatják, hogy a családdal kapcsolatos életesemények (házasság, gyerekszületés, gyerekek iskolába lépése stb.) komoly befolyással bírnak a felnőttek tanulói aktivitására. Az ötven felvett interjú tanulsága viszont az, hogy nem lehet egyértelmű kategóriákat felállítani. A kisgyermek mellett tanulók közül például néhányan „menekülnek” az otthoni rutinfeladatok elől a tanulásba, míg másokat a gyermekgondozási kötıtt-ségek éppen távol tartanak a formális kurzusoktól.

A család mellett tanulók eredményessége mögött meghúzódhat az az informális úton elsajátított tudás és képesség, ami ugyan a családi életben használatos elsősorban, de jótékony hatással bír a tanulásszervezésre. A felnőttek hozott tudásának és kompetenciáinak elismertetési folyamatában különös hangsúlyt fektetnek a nonformális és az informális úton szerzett tudásra, ezen belül a munkahelyi tapasztalatok beépítésére (lásd Derényi–Tót, 2011). Abrahamsson (1984) a felsőoktatás felnőtt résztvevői kapcsán ezen túlmenően hangsúlyozza a családi életben megszerzett képességek és készségek felhasználásának szükségességét, mivel a nehézségek mellett (gyerekelhelyezés, időbeosztás stb.) előnyt is jelent a magánélet szervezése közben kialakult jártasság. A spontán, strukturálatlan módon végbemenő informális tanulás egyik színtere a család (Coombs, 1985), de az effajta tudás és képességek gyakran észrevétlen elsajátítása nemcsak a származási családban eltöltött évek szocializációs folyamata során valósulhat meg. Meggyőződésünk szerint a felnőttek tanulási eredményességében, hatékonyságában szerepet kap a saját család. Ez alatt érthetjük egyfelől a tanulási háttér biztosítását, ami lehet támogató és ösztönző, másfelől a családi életben folyó tevékenységek a napi rutin részeként kamatoztathatók a felnőttkori tanulás során. A tervezés és szervezés, koordinálás, logisztikai feladatok, időbeli ütemezés a családok mindennapjainak része, amely gyakorlatok és tapasztalatok integrálhatók a tanulási folyamatba. A tanulás egyik sarkalatos pontja az idő helyes beosztása, a családós felnőtt tanulóknál valószínűsíthető a rendelkezésre álló idő hatékonyabb kihasználása, ugyanígy feltételezhető az eredményes tanuláshoz vezető tanulási stratégiák tudatosabb megalkotása.

Szakmai és társasági tanulói közösségek

A Diplomás pályakövetés 2010 vizsgálat során felvetődött az a kérdés, vajon az alumnuszok és alumnák mennyire elégedettek a felsőoktatás különböző szegmenseivel, az oktatásra, az oktatókra és az intézményi jellemzőkre vonatkoztatva. A vizsgált kérdéskör szempontjából azért fontos egy pillantást vetni a visszacsatoló kérdéssorra, mert a hallgatók eredményességének megítélésében szerepet játszhat, hogy az egykori hallgatók megítélése szerint milyen hatékonysággal, milyen körülmények között, milyen tanulói közösségben ment végbe a tanulási folyamat.

A felsőfokú tanulmányok megítélésében nemek szerint két esetben találtunk szignifikáns eltérést. A végzés utáni elhelyezkedés segítése, valamint a későbbi érvényesülés során hasznosítható kapcsolatok kiépítésének lehetőségét egyaránt a férfiak értékelték magasabbra ($p = 0,04$

és 0,004). Mindkét változó szorosan kötődik a diploma munkaerő-piaci konvertálásához, de nem a megszerzett szaktudás kamatoztatása értelmében. A felsőfokú tanulmányok ideje alatt megszerzett elméleti és gyakorlati tudást, kompetenciák fejlesztését, ezek alkalmazhatóságát ugyanis mindkét nem képviselői összességében magasra értékelték (3,7 és 4,5 értékek között ötfokú skálán). Érdekes módon a részdíjs képzésben részt vevőknél is megjelenik a felsőfokú intézmények felé támasztott igény, hogy az elhelyezkedésben konkrét segítséget nyújtsanak. Ennek értékelése a nőknél a közepes átlagot sem érte el – úgy tűnik, hogy ők többet várnak a felsőfokú intézmények ilyen jellegű szolgáltatásaitól. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az egyetemek által szervezett állásbörzéken legnagyobb részt a teljes képzésben tanulók vesznek részt, ők sem magas arányban (10% alatt).

A munkaerő-piaci boldogulásban a felsőfokú intézmény általában nem ilyen direkt módon segíti részdíjs, munkatapasztalattal többnyire rendelkező végzettjeit. A szükséges tudás és képességek átadása mellett az akadémiai közösségben született kapcsolatok jelentős szerepet kaphatnak a tudás gyakorlati felhasználásában és a tanuláshoz való viszonyban (Heuser, 2007). A későbbi érvényesülés során hasznosítható kapcsolatok kiépítésének lehetőségét szintén a férfi hallgatók ragadták meg, feltételezhetően esetükben a kapcsolatépítés céltudatosan zajlott. Kürtösi (2008) kutatásából kiderül, hogy a férfiak inkább tartják etikusnak a kapcsolatokból származó szakmai előrelépést, mint a nők. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a férfiak szakmai tanulói közösséget, a nők társasági tanulói közösséget építettek ki felsőfokú tanulmányaik ideje alatt.

Érdeemes megvizsgálni ezeknek a tanulói kapcsolatoknak a továbbélését. Az erős szignifikáns összefüggések alapján ($p = 0,000$) úgy tűnik, hogy a férfiak esetében feltételezett szakmai jellegű kapcsolatok kevésbé bizonyulnak tartósnak: a nők 85%-a, a férfiak kétharmada ápolja csoporttársaival az ismeretséget. A válaszadók körében igen magasnak mondható kontaktusigény a nőknél inkább ölt baráti jelleget (58%-uk esetében), de a férfi alumnuszok fele szintén ezt jelölte. Kizárólagos munka- (szakmai) kapcsolatban egyik nem képviselői sem állnak jelentős mértékben (férfiak 5%, nők 3%). A többi megkérdezett mind baráti, mind szakmai jellegű kapcsolattartást jelölt meg (férfiak 45%, nők 40%).

Mindebből arra következtethetünk, hogy a tanulmányok ideje alatt a férfiakban tudatos kapcsolati tőke építése zajlott, de ezek fenntarthatósága kevésbé erős. Ez magyarázható a bourdieui társadalmi tőke-felfogással, ahol az önérték-érvényesítés mentén kialakult mozgósítható kapcsolatok hálójának nagysága határozza meg a birtokolt tőke nagyságát (Bourdieu, 1983). Ezt jelezheti az a tény is, hogy a magyar férfiakra jellemző a széles baráti kör, akik jellemzően a közvetlen kollégák közül kerülnek ki, ugyanakkor bizalmas baráti kapcsolatokról inkább a nők számolnak be (Albert–Nagy, 1999). A tanulmányok befejezését követően látjuk, hogy a szakmai oldal a férfiak oldalán marad valamennyivel erősebb, de az eltérés nem meghatározó, tehát a fennmaradt kapcsolatok inkább társasági jelleget öltenek, illetve fellazulnak. Fontos adalék, hogy a férfiak a nőkhöz képest valamennyivel nagyobb arányban váltottak munkahelyet a végzést követően (26% versus 21%), amit elősegíthetett a felsőoktatásban szerzett kapcsolati tőkegyarapodás is, de az új munkahelyet keresők között is inkább férfiakat találunk (25%, nők esetében 21%).

A felsőfokú tanulmányok megítélését eredményesség szerint is megvizsgáltuk. Az eredményekből kitűnik, hogy a legeredményesebb csoportba tartozó hallgatók bizonyultak a legkritiku-

sabbnak: a többi csoporthoz képest minden tekintetben alulértékelték a felsőfokú tanulmányaik alatt tapasztaltakat. Leginkább a gyakorlati képzésben éreztek hiányosságokat, amit közepesre értékelték (3,1), míg a többi csoport esetében 3,6 és 3,8 között szerepel az átlag. További nagyobb különbség a tanárok segítőkészsége megítélésében áll fenn, ahol 3,8 a legeredményesebb csoport átlaga, míg a többiekénél 4,2–4,4 között mozog. Az első három csoportnál megfigyelhető, hogy minél rosszabb eredményességi mutatóval rendelkeznek a hallgatók, annál kedvezőbben ítélték meg a felsőoktatásban folyó munkát. Az utolsó két csoportnál visszafordul a görbe, viszont a leggyengébb csoport értékelése nem esik alá az első csoporténak két kivételtől eltekintve: a *végzés utáni elhelyezkedés segítése* és a *későbbi érvényesülés során hasznosítható kapcsolatok kiépítésének lehetősége* ismét vízvázlasztóként jelenik meg. A kis létszámú csoportba tartozók inkább férfiak, itt a korábbi nemre vonatkozó magyarázatok tehát nem relevánsak. Érdekes, hogy értékelésük alapján sikertelenségüket nem a képzés színvonalának, az oktatók munkájának vagy az ismeretek alkalmazhatóságának tulajdonítják, sőt, ez utóbbit ők igen magasra értékelik (4,7, szemben a 4-es és az alatti átlagokkal). Úgy tűnik, ők alkotják azt a maroknyi hallgatói csoportot, akik valamilyen okból teljesen kimaradtak a hatékony szakmai kapcsolatokból.

Összegzés

A felsőoktatásban tanuló felnőttek társadalmi nemi szempontú vizsgálatában a tanulmányi eredményességet elemeztük olyan hallgatóknál, akik részidős képzésekben vettek részt a megkezdés előtt három évvel. Az eredményességi mutatók megalkotásánál olyan változókat vettünk figyelembe, amelyek a tanulmányi teljesítményt és a tanulási hajlandóságot mérték. Az eredményesség szerint rendeződött hallgatói csoportok nemi összetétele a várttól eltérő módon alakult, mivel a formális képzésekben, különösen a felsőoktatás részidős képzéseiben felülreprezentált női nem a férfiakhoz képest nem mutatott kedvezőbb tanulói előrehaladást. Ezt az eltérő tanulói stratégiákkal és a hagyományos nemi szerepekkel kíséreltük meg magyarázni.

A tanulmányi eredményességhez tartozó szegmensnek éreztük a hallgatók oktatással kapcsolatos véleményét, mivel a tanulási környezetben való eligazodás befolyásolhatja az ott folyó munkát. A felnőtt hallgatók általános elégedettsége mellett az előzőekhez hasonlóan megállapíthatjuk, hogy a férfiak a felsőoktatás világában is célorientáltak bizonyultak. Az akadémiai miliő számukra inkább szakmai kapcsolatok kialakulását jelentette, míg a nők hosszabb távon működő társasági közösségek tagjai.

A vizsgálat során kibontakozó nagyon fontos, további vizsgálatokat igénylő eredmény, hogy a család pozitívan befolyásolja a tanulmányi pályát. Várakozásunkkal ellentétben ugyanis a gyermek mellett tanulók sikeresebbnek mondhatók gyermektelen társaiknál, a férfiaknál és nőknél egyaránt. A gyermekek száma sincs hatással a tanulási eredményességre, a nagycsaládban élő férfiak és nők nem maradnak el az egy vagy két gyermeket nevelők mögött. A család és ezen belül a gyermekek tehát egyfajta motiváló faktorként jelenhetnek meg a felnőttek tanulói életpályáján.

Hivatkozások

- Abrahamsson, K. (1984): Does the Adult Majority Create New Patterns of Student Life? Some Experiences of Swedish. *European Journal of Education*, 19. 3. 283–298.
- Albert D., Nagy B. (1999): A bizalmas kapcsolatokról. In: Szívós P., Tóth I. Gy. (szerk.): *Monitor 1999*. Társi, Budapest. 218–230.
- Aslanian, C. B., Bricknell, H. M. (1980): *Americans in Transition: life changes as reasons for adults learning*. College Entrance Examination Board, New York.
- Blair, A., McPake J., Munn, P. (1995): A New Conceptualisation of Adult Participation in Education. *British Educational Research Journal*, 21. 5. 629–644.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonómische Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (ed.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband*, 2. 183–198.
- Collins, R. (1979): *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Academic Press, New York.
- Coombs, P. H. (1985): *The World Crisis in Education: A View from the Eighties*. Oxford University Press, New York.
- Csernyák M., Janák K., Zaláné Olbrich A. (2004): *Az élethosszig tartó tanulás*. KSH, Budapest.
- Derényi A., Tót É. (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Education at a Glance (2011): OECD Indicators. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. (Letöltés ideje: 2012. június 30.)
- Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. (2012): *Elmúlt évek statisztikái 2001–2012*.
http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=3. (Letöltés ideje: 2012. június 20.)
- Elgarte, J. (2010): Az alapjövedelem és a nemi szerepek szerinti munkamegosztás összefüggései. *Esély*, 11. 5. 61–67.
- Engler Á. (2006): Potenciális demográfiai tartalékok. Fiatalok családalapítási tervei. In: Juhász E. (szerk.): *Régió és oktatás*. CHERD, Budapest. 317–325.
- Engler Á. (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Education at a Glance (2011): OECD Indicators. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. (Letöltés ideje: 2012. július 06.)
- Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2011. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Fényes H. (2011): A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státuszinkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerő-piaci helyzete között. *Felsőoktatási MŰHELY*, 5. 3. 79–96.
- Fényes H., Pusztai G. (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, 1. 16. 40–59.
- Felsőoktatási statisztikai kiadvány (2009): Nemzeti Erőforrás Minisztérium. <http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/oktatasi-statisztikak/felsooktatasi-statisztikai-kiadvany-2009>. (Letöltés ideje: 2012. június 10.)

- Fernandes, P. A. (2009): Recognising and certifying lifelong skills: impact on labour market integration of the unemployed. *European Journal of Vocational Training*, 48. 3. 101–116.
- Forray R. K., Kozma T. (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In: Zrinszky László (szerk.): *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Gondolat, Budapest. 99–107.
- Frey M. (2001): Nők és férfiak a munkaerőpiacon. In: Nagy I., Pongrácz T., Tóth I. Gy. (szerk.): *Szerepváltozások*. Társ, Budapest. 12–29.
- Frey M. (2009): Nők és férfiak a munkaerőpiacon – a Lisszaboni Növekedési és Foglalkoztatási Stratégia céljainak tükrében. In: Nagy I., Pongrácz T. (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2009*. Társ, Budapest. 27–51.
- Gábos A. (2003): A családtámogatási rendszer hatásai – kutatási eredmények magyar adatokon. In: Gál R. I. (szerk.): *Apák és fiúk és unokák*. Osiris, Budapest. 66–83.
- Heuser, B. L. (2007): Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, 37. 3. 293–303.
- Key data on education in Europe 2012. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels.
- Koncz K. (2004): A nők munkaerő-piaci helyzete az ezredfordulón Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 14. 12. 1092–1106.
- Koncz K. (2006): Női karrieresélyek, karriertípusok s karrierjellemzők. *Munkaügyi Szemle*, 50. 9. 28–35.
- Kürtösi Zs. (2008): Nők és férfiak társadalmi kapcsolathálózatának eltérései a munkaszervezetben (PhD-értekezés). Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Ladányi J. (1994): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. *Educatio*, Budapest.
- Leathwood, C. (2006): Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*, 52. 4. 611–633.
- Nagy Gy. (2000): A nők munkaerő-piaci helyzete Magyarországon. Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ, Budapest.
- Severiens, S., Ten Dam, Geert (1998): Gender and Learning: Comparating Two Theories. *Higher Education*, 35. 3. 329–350.
- Spéder Zs. (2001): Gyermekvállalás megváltozott munkaerő-piaci körülmények között. In: Nagy I., Pongrácz T., Tóth I. Gy. (szerk.): *Szerepváltozások*. Társ, Budapest. 46–64.
- T. Kiss T., Tábori T. (2003): Válságok és váltások a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 13. 5. 3–12.

Erők és eredők

A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011, Sági Matild (szerk.)

Horváth Dániel

A versenyképesség jelentősége minden területen megnövekedett az utóbbi években, évtizedben. Még az olyan szférákra is érvényes ez, ahol a korábbi időszakban nem volt jellemző a piaci értelemben vett verseny. Idetartozik többek között a pedagógusi pálya is. Amióta elfogadott ténynévé vált, hogy Magyarország csak úgy lehet versenyképes, sikeres a globalizálódott világban, ha javítja az oktatás minőségét, nyilvánvalóvá vált, hogy e törekvés nem valósítható meg a tanári munka korszerűbbé tétele nélkül.

A Sági Matild által szerkesztett *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi és hazai gyakorlatok* című tanulmánykötet négy – neves oktatáskutatók által írt – tanulmánya a pedagógusokat érintő jelenlegi hazai és nemzetközi állapotokról ad áttekintő képet. A tanulmánykötet két témára fókuszál: az első, Varga Júlia által jegyzett tanulmány a pedagógusok munkaerő-piaci helyzetét vizsgálja, a kötet többi tanulmánya (melyek szerzői Sági Matild, Gönczöl Enikő és Ceglédi Tímea) a tanártovábbképzések különböző vetületeit boncolgatja.

A kötet első tanulmánya – mint már említettük – a pedagógusok munkaerő-piaci helyzetét elemzi, a hangsúlyt elsősorban a jövedelmi viszonyokra, illetve az abban bekövetkezett változásokra helyezve (Varga Júlia: *A tanárok foglalkoztatása és bérezése. Hazai és nemzetközi kitekintés*). A tanulmány rendkívül értékes abból a szempontból, hogy a hazai helyzet ismeretése mellett a továbblépés, változtatás igényét sugallva számtalan külföldi példán keresztül mutatja be a tanári bérezés progresszív lehetőségeit.

A tanulmány első részében a szerző diagramok segítségével mutatja be a hazai pedagógusok bérhelyzetét, több esetben is úgy, hogy azt össze tudja az olvasó vetni más országok hasonló értékeivel. Az összehasonlítás egyetlen hátránya, hogy elsősorban nyugat-európai és tengerentúli országokkal lehet ezt megtenni, a környező közép-európai országok viszonylatában nem.

Szintén a tanulmány első részében hívja fel a szerző arra a negatív folyamatra a figyelmet, hogy az utóbbi évtizedekben a pedagógusi pályát (illetve a tanári szakokat) elsősorban a rosszabb képességű továbbtanulók választották. Ezt a kellőképpen súlyos állítást a szerző több hazai és nemzetközi felmérés eredményeire hivatkozva teszi. E probléma, illetve a probléma reménybeli megoldásának lehetőségei többször megjelennek a kötet tanulmányaiban – a továbbképzési lehetőségeket, teljesítményösztönző rendszerek bemutatását tekinthetjük a kötet központi témájának.

A tanulmány további részében az egységes tanári bértábla problematikájával, illetve a tanári bérreformok külföldi példáinak bemutatásával foglalkozik a szerző. Az tulajdonképpen magától értetődő – a szerző is hangsúlyozza –, hogy csupán a pályán eltöltött idő és a végzettség fokozatát figyelembe vevő bérezés idejétmúlt, a jobb teljesítményre nem ösztönző rendszer. A tanári bérreformok bemutatása külföldi példákon keresztül történik. Mielőtt azonban ezek részletes bemutatásra kerülnének, a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a különböző reformok nem váltják a szolgálati idő és végzettség alapú bérezést, hanem kiegészítik azt, létrehozva ezzel egy ösztönző rendszert a jobb teljesítmény elérése érdekében. Az ösztönzés alapvetően két irányba hat: vonzóvá teszi a tanári pályát a magasan kvalifikált fiatal értelmiségiek számára, illetve a már korábban a pedagógusi pályát választókat ösztönzi a minél jobb, eredményesebb munkavégzésre.

A „jó gyakorlatok” országokénti bemutatását követően könnyen átlátható táblázatokban, országoként csoportosítva hasonlíthatjuk össze az egyes ösztönző programokat. E táblázatok előnye, hogy egységes szempontok alapján teszik lehetővé az egyes gyakorlatok összevetését. A táblázatokból kitűnik, hogy teljesítményalapú bérezésre (vagy erre irányuló kísérletre) leginkább a fejlett országokban került sor (Egyesült Államok, Anglia, Izrael), de számos egyéb országban is találunk erre irányuló próbálkozást (pl. Kenya, Bolívia, India).

A kötet második tanulmánya (Sági Matild: *A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükröben*) szintén nemzetközi összehasonlításra ad lehetőséget a továbbképzések gyakorlatának bemutatásán keresztül, a szerző ugyanis tanulmányában összeveti a legfrissebb nemzetközi eredményeket és a témában született, magyar adatokat is tartalmazó empirikus vizsgálatok eredményeit (pl. az OECD nemzetközi tanárkutatása). A tanulmány diagramok, ábrák segítségével teszi könnyen összehasonlíthatóvá az eredményeket. Az első fejezetekben a minőségi oktatás és a tanári munka minősége közti összefüggésről, illetve a továbbképzések oktatási rendszerben elfoglalt helyéről olvashatunk. Ezt követően – további hét fejezetben – a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének kérdéseivel foglalkozik a szerző. Érinti a célok, módszerek kérdését, az ösztönzőket, továbbképzéssel kapcsolatos igényeket, a továbbképzési formákat, továbbképzési terveket és a minőségbiztosítás kérdését is.

Nagyon fontos kérdés például, hogy a továbbképzés belső igényként vagy kényszerként jelenik-e meg. Ha túl erős a külső kényszer, az ugyanolyan káros lehet, mintha csupán a pedagógusok saját elkötelezettségére lenne rábízva a dolog. A szerző által képviselt álláspont szerint szükséges a külső szervezeti kényszer és a szakmai autonómia megfelelő, „optimális keveréke” ahhoz, hogy a továbbképzési rendszerek jól működjenek. Az európai helyzetképet egy térképen keresztül ismerhetjük meg, melynek segítségével megállapítható, hogy Európában e téren igen vegyes a kép. A szakmai továbbképzésben részt vevő pedagógusok arányára is érdekes adatot szolgáltat a szerző, melyből kitűnik, hogy Magyarországon az alsó középfokon tanító tanárok 87%-a vett részt továbbképzésen a felmérést megelőző másfél év alatt. A tanul-

mány adatainak, összehasonlító ábráinak és diagramjainak legfőbb pozitívuma, hogy lehetővé teszi a környező országokkal történő összehasonlítást is.

Szintén érdekes része a tanulmánynak a továbbképzések, továbbfejlődési formák típusainak összehasonlítását bemutató fejezet. Ebből kitűnik, hogy hazánkban és külföldön egyaránt az úgynevezett „hagyományos formák” dominálnak a továbbképzések tekintetében – tanfolyamok, kollégákkal folytatott beszélgetések, szakirodalom olvasása. A magyar és nemzetközi adatok között ugyanakkor esetenként jelentősebb különbségek is kimutathatók: a hazai tanárok nagyobb arányban látogatják egymás óráit tapasztalatszerzési céllal, viszont csekélyebb arányban végeznek egyéni vagy csoportos kutatásokat, mint külföldi kollégáik.

A kötet harmadik és negyedik tanulmánya a hazai továbbképzési rendszerrel, illetve annak történetével ismerteti meg az olvasót, immár kizárólag a hazai példákra koncentrálva.

A harmadik tanulmány (Gönczöl Enikő: *Trendek és fordulópontok a magyarországi pedagógusok továbbképzési rendszerének működésében*) történeti áttekintést ad a magyarországi pedagógus-továbbképzési rendszer működéséről, a változást jelentő mérföldkövekre fókuszálva. A szerző a pedagógus-továbbképzés kezdeteitől (1906-tól, az első, tanárok továbbképzését szabályozó miniszteri rendelet kiadásától) követi végig az eseményeket, természetesen az utóbbi egy-két évtizedre koncentrálva.

A tanulmány fő erőssége, hogy rendszerezetten, áttekinthető formában ismerteti meg az olvasót a pedagógus-továbbképzés hazai történetével, törvényi szövegek és táblázatok segítségével.

A továbbképzések hazai rendszerében fontos mérföldkő volt az 1993-as közoktatási törvény és az 1995-ben életbe lépett Nemzeti alaptanterv. Ezek a korábbiakhoz képest új elvárásokat fogalmaztak meg a közoktatással szemben, melyek szükségessé tették a pedagógusok továbbképzési rendszerének átalakulását, fejlődését. A továbbképzések koordinálására hozták létre az Országos Közoktatási Intézetet (az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet elődjét).

Újabb fontos lépés volt a hazai pedagógus-továbbképzés fejlődése terén a továbbképzést szabályozó 1997-es kormányrendelet, melynek előkészületeit és magát a rendeletet a tanulmány szerzője részletesen ismerteti. Szintén foglalkozik a tanulmány a pedagógus-szakvizsgálával, mely olyan elemként jelent meg a továbbképzési rendszerben, melynek korábban nem volt előzménye. A tanulmány egészére, így e szakaszra is igaz, hogy a szerző törekszik „emészthetően”, sok esetben pontokba szedve tálalni a tudnivalókat.

A 2002–2010 közötti időszak új távlatokat nyitott meg a pedagógus-továbbképzés lehetőségei terén. Ezen időszakban nyíltak meg ugyanis a közoktatás számára az európai uniós források, ami addig nem látott mértékben engedte be a rendszerbe a profitorientált vállalkozásokat. E változást is szemléletesen, törvényi szövegrészekkel alátámasztva tárja az olvasó elé a szerző. Foglalkozik ezenkívül a képzések tartalmával, formai jellemzőinek változásaival, a tanfolyamok, képzések indítóival és résztvevőivel is a további fejezetek során. Ez utóbbi fejezetek könnyen áttekinthető táblázatok segítségével adnak képet a pedagógus-továbbképzések szervezeti, tartalmi, módszertani és felhasználói jellemzőiről.

A kötet utolsó részében egy esettanulmányt talál az olvasó (Ceglédi Timea: *„Itt senki nem kíváncsi rá, hogy mi történik.” Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből*). A tanulmány bevezetőjében a szerző hangsúlyozza, hogy milyen jelentőséggel bír a tanárok továbbképzése, hiszen az egyfajta „szakmai fogódzót” jelent a pedagógusok számára.

Az esettanulmány egy kvalitatív feltáró kutatás eredményeire alapulva mutatja be a továbbképző szervezetek szemszögéből a képzések és a képzettek legfőbb jellemzőit. A tanulmány során az olvasó számára interjúrészletek teszik színesebbé a leírást. A szerző a képző szervezetek intézményi típusainak meghatározásával, leírásával kezdi, majd ezek részesedését boncolgatja a legfrissebb adatok tükrében. Különbséget tesz a képzők között célcsoportok, célterületek tekintetében is.

Szintén fontos részét képezi a tanulmánynak az igények kérdésének körbejárása. Ez a kötet korábbi, Sági Matild által jegyzett tanulmányában is előkerül. A képzők esetében a valós igények felmérése fontos lenne, de – mint arra a szerző példát is hoz – sok esetben ez elmarad, mert a képző intézmény olyan véleményen van, hogy ez nem szükséges, hiszen a hétévente kötelező 120 óra „kényszer azoknak, akiknek nincsenek belső igényeik”. A szerző eredményei alapján a képző intézmények közül sok olyan állásponton van, hogy a pedagógusoknak (iskolavezetőknek) sokszor semmiféle elképzelésük sincs a kívánt továbbképzés milyenségével kapcsolatban, a cél csupán a 120 pont megszerzése... A tanulmány e része sok interjúrészlettel lett színesítve, így az igen olvasmányos. Az igények körbejárása után a lehetőségek kérdésével ismerkedhet meg az olvasó.

A tanulmány további részében előkerül egy „kényes kérdés”: a finanszírozás. A már idézett nemzetközi tanárkutatás adatai alapján Magyarországon a pedagógusok körében igen magas (47%) azok aránya, akik a magas ár miatt nem tudnak részt venni a továbbképzéseken. A szerző e fejezetben összefoglalja, hogy mit kell tudni a normatívás és a pályázatos finanszírozási rendszerről, illetve ezek egymáshoz viszonyított aránybeli alakulásáról. A hosszú idézetekkel színesített részből képet kaphatunk a pályázatokról, azok gyengeségeiről, az iskolák közötti egyenlőtlenségekről is.

A következő fejezetekben az olvasó szembesülhet a „valósággal”, tehát megismerheti az igények és a lehetőségek metszeteként kirajzolódó képet. Képzési témák, szervezési kérdések, oktatásirányítás kérdéséből is körüljárja a szerző a tanulmány e részében.

Zárasképp információhoz juthatunk a minőségbiztosítás, népszerűsítés, tájékoztatás, hasznosulás és utánkövetés kérdéskörében. Mindegyik témakör jól körüljárt, a már megszokott módon, idézetekkel alátámasztva. Kiragadva ezek közül a hasznosulás kérdését – ami tulajdonképpen az egész folyamat lényege, a sikeresség fokmérője kellene, hogy legyen – az interjúk alapján még mindig inkább a negatív vélemények látszanak túlsúlyban lenni.

A tanulmánykötet kapcsán összegzőképp elmondható, hogy az hiánypótló jellegű, számos új kutatási eredményt mutat be és betekintést nyújt a pedagógusok munkaerő-piaci helyzetének alakulásába, illetve a napjainkban egyre fontosabbá váló tanártovábbképzések világába. Erényei közé tartozik, hogy a hazai viszonyokat nemzetközi összehasonlításban vizsgálja, a táblázatok, diagramok, ábrák pedig jól áttekinthetővé, strukturálttá teszik az egyes tanulmányokat. Ajánlható elsősorban a továbbképző intézmények szakembereinek, iskolavezetőknek, oktatáskutatóknak, de bizonyos, hogy szélesebb körben is érdeklődésre tarthat számot e kötet.

Szerzőink

Engler Ágnes, PhD

egyetemi tanársegéd
Debreceni Egyetem,
Neveléstudományok Intézete
engler.agnes@arts.unideb.hu

Ercsei Kálmán

tudományos munkatárs
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
ercsei.kalman@ofi.hu

Garai Orsolya

szociológus, elemző
Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
Felsőoktatási MŰHELY
garai.orsolya@educatio.hu

Horváth Dániel

szociológus, ügyvivő szakértő
MTA Könyvtára, Tudánypolitikai és
Tudományelemzési Osztály
horvath.daniel@konyvtar.mta.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

Sági Matild, PhD

tudományos főmunkatárs
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
sagi.matild@ofi.hu

Veroszta Zsuzsanna, PhD

szociológus, vezető elemző
Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
Felsőoktatási MŰHELY
veroszta.zsuzsanna@educatio.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

Borítóterv: Váraljai Nóra

Nyomdai előkészítés: Anders Tibor

Nyomás és kötés: So-Ta Print Kft.