

Reziliens közösségek – reziliens társadalom?

KOZMA TAMÁS

Debreceni Egyetem

Az ún. komprehenzív (közös) középiskolák Magyarországon a rendszerváltozás után alakultak ki alulról jövő kezdeményezésre, és váltak különösen népszerűekké a kisvárosokban. Egy 2015-ös kormányzati döntés a korábban közös (gimnázium és szakközépiskola) középiskolákat szervezetileg elkülönítette, kritikus helyzetbe hozva ezzel azokat a közösségeket, amelyekben csupán egy iskola tud működni. Két év fejleményeit végigkísérve, a tanulmány váratlan fejleményt mutat be. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma alatt maradt gimnáziumok fokozatosan meggyöngültek, a Nemzetgazdasági Minisztériumhoz került intézmények azonban igyekeztek megőrizni korábbi általános profiljukat is. A társadalmi reziliencia szakirodalmát tanulmányozva a szerző azt föltételezi, hogy a helyi oktatáspolitikának ez a váratlan fejleménye egy politikai reziliencia kialakulásának a jele a társadalomban.

Kulcsszavak: kisvárosi iskola, közös (komprehenzív) középiskola, helyi oktatáspolitikai, társadalmi reziliencia

Comprehensive secondary schools in Hungary were formed out bottom up during the political transition period, and became popular in small towns. A government decision (2015) organised former general and vocational education programmes into separate institutions creating critical situations in communities where one institution only could exist. Monitoring two years of the government decision, this paper presents an unexpected development. Institutions of general education under the Ministry of Education have been weakened, while institutions under the Ministry of Economics can and want to save their former general education profiles. Studying the literature of social resilience the author thinks that this unexpected development in local education might be the beginning of political resilience in the society.

Keywords: rural education, comprehensive school, local policy of education, social resilience

A mikor hírt vettük, hogy a kormány a szakközépiskolákat is a Nemzetgazdasági Minisztériumra bízta, a kisvárosi középiskolákra gondoltunk (Kozma 2016). Mi lesz velük? – kérdeztük riadtan, tudva, hogy nem egyszerűen a fenntartó váltásáról és intézményirányításról van szó, hanem annál sokkal többről. Azokról a városokról – lakóikról, munkahelyeikről, megélhetésükről és perspektíváikról – is, amelyekben azok a bizonyos (közép)iskolák működnek. Olyan intézmények, amelyeket a fenntartóváltás miatt következetesen (így szóltak az első értesülések) föl kellene darabolni, át kellene szervezni, esetleg éppen meg is szüntetni. Ezzel az eddigi főntartóik, a települések is súlyosan sérülnének: elvesztenék egy kulcsintézményüket, ami eddig egyik kitörési pontjuk lehetett volna a stagnálásból. A kisvárosi középiskolák átszervezése, földarabolása a vidéki városok hanyatlásához járul hozzá, ami a mezőgazdaság iparivá válásával már a múlt században megindult, de a rendszerváltozás következtében radikálisan fölgyorsult (pl. Örsi 2014).

*

Magyarország középiskolai hálózatának jelentős részét „közös” középiskolák tették és teszik ki még jelenleg is – „közösön” értve azt, amit másutt eredetileg komprehenzívnek neveztek. Egy közös középiskola lényege az, hogy az általános képzést a szakképzéssel együtt nyújtja; programjai lehetőséget adnak arra, hogy az emelt szintű érettségire (régebben az általános érettségire) is föl lehessen készülni benne, és/vagy szakképesítést is lehessen szerezni. A tanulmányi utak ilyen kombinációival a lakossági érdekeket sokkal jobban ki lehet szolgálni, mint tiszta profilú intézményekkel, különösen a kis- és középvárosokban. Alig találunk ma olyan intézményt, amelyben valamilyen szakképzést – akár annak minősül, akár speciális főkészítésnek – ne szerveznének helyben, kihelyezve, együtt más szervezetekkel, vállalkozási jelleggel, a termék bérbeadásával és így tovább. (Erről azonban hivatalos statisztika nincs. Legföljebb annyit tudunk, hogy 2001-ben az intézmények 41 százaléka minősült szakközépiskolának, míg 2016-ban csak 31 százaléka. 2001-ben az intézmények 31 százaléka volt gimnázium, 2016-ban pedig 36 százaléka az. 2016-ban az iskolák nagyjából egyenlő arányban voltak gimnáziumok, szakközépiskolák és szakiskolák. (Lásd erről: Híves 2016.)

Ez a nagy „összevisszaság” – mert a tiszta profilú intézmények szempontjából ilyennek látszik – a rendszerváltozást követően magától alakult ki; azaz szervesen, alulról, a helyi körülmények nyomására. Közrejátszott benne a helyi lakosság, amely különböző céllal járatta iskolába gyerekét; a finanszírozási problémák, amelyekkel a korábbi főntartók küzdöttek (különösen a települési önkormányzatok); az intézményfejlesztési akarat, amellyel egy-egy intézmény számára új funkciókat kerestek; később persze a csökkenő gyereklétszám, valamint a növekvő igények is. Azt mondhatjuk tehát, hogy a „közös” középiskolákat az 1980–1990-es évek alakították olyan komprehenzív intézményekké, mint amilyeneket az 1970-es években főként az NSzK-ban és a skandináv országokban láttunk (Kozma 1987). Ezek ott részben a lakosság oktatásügyi ellátására alakultak, nagyon is gyakorlatias céllal, részben pedig a nagy szociáldemokrata álmom – a jóléti állam – leágazásaként. Ideológiai szempontból a fiatalok egy intézménybe terelésével csökken köztük – később a felnőtt társadalomban is – a szociális különbség; ezeket a különbségeket pedig végső soron már csak a foglalkozások különbözősége – a munkamegosztásbeli különbség – hordozza. Ezért a komprehenzív intézményekben – előbb csak a középiskolákban, később a felsőoktatásban is – általános és szakképzés együtt,

„egy tető alatt” folyt. S a bennük részt vevőket arra sarkallták, hogy szabad idejükben – sportpályán, közösségi alkalmakon, kulturális rendezvényeken együtt vegyenek részt – közösen töltsék az időt.

Ami a gondolatok, viták, kezdeményezések és érdekharcok kavalkádjából Magyarországon igazából megvalósult, az a kisvárosi középiskola volt. Ezeket a rendszerváltozást követően a helyi (esetleg a megyei) önkormányzatok tartották fenn, és elsősorban helyi – esetleg vonzáskörzeti – igényeket szolgáltak ki. A helyi fönntartás azzal a következménnyel járt, hogy a korábbiaknál jobban voltak kitéve a helyi befolyásolásnak, és érzékenyebben tudtak reagálni rájuk. Finanszírozási nehézségeik ellenére is elég nagy és igen változatos mozgásterük maradt arra, hogy profiljukat kiformálják – mégpedig úgy, hogy minél több fiatal vonzzanak az intézménybe, és velük a fönntartó megelégedésére bánjanak. Az 1970-es évek ötletét, hogy közös középiskolákat szervezzenek, inkább a falusi gimnáziumok próbálták ki, már ha ezt infrastruktúrájuk egyáltalán lehetővé tette. A szakközépiskolák inkább minél tisztább profilra törekedtek, amellyel magukhoz tudták vonzani a regionális (egyes esetekben az országos) érdeklődést. Az 1980–90-es évtized fordulóján egyre több középiskola a sokszínű helyi-területi igények kiszolgálására váltott át – nem utolsósorban fönntartóik megváltozása következtében (Kozma 2002: 48–54). (Kevésbé kutatott terület, hogy az egyházi fönntartók középiskolái csöndben ugyanerre az útra léptek, és mára hasonlóképp igyekeznek általános és szakképzést is „egy fedél alatt” nyújtani.)

A kisvárosi középiskola – nevezzük a továbbiakban így – tehát a rendszerváltozás előtt megindult oktatáspolitikai „lazítás”, majd a rendszerváltozáskor kialakult plurális intézményfenntartás egyik vetülete. Alapvetően közrejátszottak benne olyan átfogóbb társadalmi átalakulások is, mint az egykori mezőgazdasági térségek településhálózatának lassú erodálódása, valamint az 1970-es években mind szemberűnőbb iskolázottsági szintemelkedés. Ezek a folyamatok együttesen alakították ki azt a sajátos intézményi profilt, amely valamennyire valóban emlékeztetett az 1960-as évek nyugat- és észak-európai komprehenzív intézményeire, és amelyet a 2011-ben kezdődött oktatásügyi renderemtés 2015-ben elért.

Nevezhetjük valóban rendcsinálásnak egy jóval korábbi korszak jelszavaival, elnevezéseivel és gondolati készletével (az egyházi részvétel támogatása, az általános képzésszínvonal emelése, a tanárok társadalmi elismertségének hangsúlyozása, minőségi követelmények hangoztatása stb.). Nevezhetjük egyben centralizálásnak, sőt akár „államosításnak” is, ha arra figyelünk, hogy az oktatási tárca – egész történetében először – egy röpke történelmi pillanatra az egész közoktatást (a benne folyó szakképzésekkel együtt) magához vonta, tanítóit-tanárait minisztériumi alkalmazottakká tette. Nevezhetjük a fenntartói pluralizmus súlyos csorbitásának, különösen, ha az önkormányzati fönntartók reagálására gondolunk. E fönntartók közül egyeseknek nagy kő esett le a szívéről, hogy nem kell többé egy nagyra nőtt középiskolával viaskodniuk. Mások azonban nagyon is ragaszkodtak az intézményeikhez, s csak kormányzati preszsió révén voltak hajlandók megválni tőlük. De bárhogyan nevezzük is, láthatjuk, hogy itt komoly fordulat történt: egy rendszerváltozás során kialakult és szervessé vált intézményt ziláltak szét, illetve igyekeznek most újraszervezni.

Eltérő jelszavak kíséretében. Az egyik a középfokú oktatás minőségének javítása, amely a felsőoktatás versenyképességének is a kulcsa. Ezzel kapcsolatban szokás a nemzetközi teljesítménymérésekre hivatkozni, különösen a PISA-vizsgálatok kedvezőtlen

eredményeire. Szokás még hivatkozni a lakosság idegen nyelvtudásának hiányára, infokommunikációs elmaradottságunkra, továbbá arra, hogy egyes tudományos eredmények hiányoznak az iskolából, nem vagy nem jól tanítják őket. Ez a közoktatás diskurzus, és összefoglalóan arról szól, hogyan lehetne magasabb színvonalú képzést nyújtani a gimnáziumban tanulóknak.

A másik diskurzus a szakképzésé. Jóval szerteágazóbb a közoktatási diskurzusnál, mert beletorkollik a munkapiac és a foglalkoztatás problémáiba. 2010 óta ismét egy ódivatú vélemény uralja; legalább olyan régi és megcsontosodott, mint a klasszikus gimnáziumokat visszaálmodóké. A (vélt vagy valós) munkaerőhiányra hivatkozva úgy szól, hogy a középfokon továbbtanulni nem akaró és nem tudó fiatalokat nem kellene általános képzésre erőltetni, hanem egyszerű, könnyen belátható és gyors elhelyezkedést biztosító szakképzésbe kellene irányítani. A fenti két diskurzusban tükröződő vélemények, álláspontok és törekvések következtében a szakközépiskolák is átkerültek a gazdasági tárcához (2015). Hová kerüljenek azonban a kisvárosi középiskolák?

*

Egyik esettanulmányunk szereplője elmondta, hogy a szóban forgó kisvárosi középiskolához megérkeztek az új főntartó képviselői, és szemrevételezték az épületet. Egy közös középiskolát persze nem lehet csak úgy kettévágni; nem lehet egyből – akár fizikailag is – kettőt csinálni. De még ez a megoldás is szóba került, legalábbis az első időkben (legutóbb az 1990-es évek felekezeti intézményváltásakor láttunk-hallottunk ilyet). Külön bejárat, külön fűtési rendszer, „most van rá pénz”. Egy másik esettanulmányunk polgármestere – noha már nem ő volt a fenntartó – az oktatási tárcához fordult a város közönségének dilemmájával. Ha a lassan százéves középiskolájából egyszerűen szakképző intézmény lesz, hol lesz majd az általános képzés (ráadásul „magas színvonalon”)? A településen másik középiskola is működött azonban, „hát majd ott”, volt a válasz. Igaz, nem állami fenntartású (ráadásul az is csupán fele részben gimnázium). A harmadik esetben az egykori polgármester maga javasolta (nem hivatalosan, hanem a „második nyilvánosság” fölhasználásával), hogy a segítséget kérő középiskola, hogy meg ne kelljen szűnnie, kérje inkább az egyházi átvételét.

Számos ilyen történet forog közzájón, nem mindet tudtuk ellenőrizni. Együtt azonban az intézménytípusok átnevezésével (szakközépiskolából szakgimnázium, szakiskolából szakközépiskola stb.), a tantervek átalakításával (a közismereti tárgyak óraszámának radikális csökkentése), valamint a korábbi intézkedés, a tankötelezettségi korhatár csökkentésével (18-ról 16 éves korra), az a vélemény alakult ki bennünk – s ezt erősítették meg újabb tájékozódásaink is –, hogy a kisvárosi középiskoláknak befellegzett.

Föltételeztük, hogy az oktatási tárca – hagyományainak megfelelően – igyekszik majd küzdeni a tőle elvett intézményekért. Igyekszik biztosítani jövőjüket, akár úgy is, hogy féllegális utakon a helyi főntartók segítségét kéri; hiszen az infrastruktúra még mindig az ő tulajdonukban van. Nemcsak hagyományai miatt érdekelt ebben, hanem mert a felsőoktatás jövőjének megalapozásáról van szó.

Ezzel szemben a szakképzés új főntartójának szerepét sötétben láttuk. Úgy képzeltük, hogy a kisvárosi középiskolák, ha átkerülnek hozzájuk, rövidebb pórázra lesznek majd fogva. Színvonalcsökkenésre számítottunk, de főképp a közismereti tárgyak

– az azokat tanítók és a hozzájuk tartozó fölszerelések – háttérbe szorítására, lassú erodálódására. Valamint egy új irányítói hangnemre, amely talán közelebb van a gazdasági szervezetek világához, miközben egyre távolodik az akadémiai világtól, amelyben a gimnáziumi tanárság az egyetemeken hozzászokott.

*

Ilyen föltételezésekkel fogtunk bele újabb vizsgálódásunkba. Az első meglepetést az oktatási tárca jelentette – már amennyit abból intézményi és tankerületi szinten tapasztalni és megtudni lehetett. Egyik térségi esettanulmányunk 47 középiskolája közül mindössze három maradt a tankerületi központnál – a többi átkerült a szakképzési centrumokhoz. Lehet persze, hogy az átkerültekért mint gimnáziumokért alig lehetett volna valamit tenni; de mintha meg sem próbálták volna. Az előző évek ismerkedései során (*Forray–Kozma 2013*) az a kép rajzolódott ki a tankerületi főntartóról – akkor még a régebbi irányítási rendszerben működött –, hogy szinte gyerekeiként gondoskodik a fennhatósága alá tartozó intézményekről. Úgy is nevezte őket, úgy is állt hozzájuk. Nos, ha gyerekek, hát elég könnyen lemondott róluk. Vagy meg sem tarthatta? Esetleg így mindenkinek jobb volt? (Ezt egyelőre föltételezni sem mertük.)

A megmaradt néhány középiskolával viszont mintha már nem gyerekként bántak volna. Nemhogy kibúvókat kerestek volna – valami szakmai jellegű képzés megőrzését –, hiszen a szülők és a fiatalok ilyesmit szerettek volna. Ehelyett a korábbinál is szigorúbban tartatták be velük az új rendet: általános képzéshez semmiféle szakképzés nem társítható. A túlélésért küzdve ez a szigor nagy akadályt jelent, mivel helyből jelenleg csak szóbeli támogatást meg együttérzést lehet kapni, de az önkormányzatot eltanácsolták attól, hogy a területén működő intézmény munkájába, akár csak támogatólag is, beleszóljon.

A szigor azonban érthető. Ha megvalósulnak a tervek és fölvételi vizsgát kell majd tenni a gimnáziumba jutáshoz, valamint a gimnáziumok külön minősítésen mennek keresztül, akkor kevés arra a kilátás, hogy egy (átlagos) kisvárosi középiskola gimnáziumként tudjon fennmaradni. Nemcsak a tanárai miatt, hanem a jelentkezők miatt is, akiknek, hogy érettségit tudjanak tenni, nagyon sok „hozzáadott pedagógiai értékre” van még szükségük (vö. *Tóth et al. 2016*). A kisvárosi középiskola egyik vonzereje a közelsége; az, hogy kéznél van. Nem kell utazni, hogy el lehessen érní, vagy csak keveset; és főként nem kell bentlakásról gondoskodni. Így olyanok is eljutnak ide, akik egyébként bizonytalanok a középiskolai továbbtanulást illetően, s akiknek a családját könnyű lebeszélni a középiskolai továbbtanulásról. Mindez – kombinálva a csökkenő gyermeklétszámmal – szinte kilátástalanná teszi, hogy egy kisvárosi középiskola a gimnáziummá válást válassza. És ez, mint mondtuk, megpecsételi a kisváros jövőjét.

Itt megjegyezzünk még valamit. A „művelődési városközpont” – amelyről beszéltünk és írtunk az 1970–80-as években (*Forray–Kozma 2011*) –, azért mégsem volt egészen illúzió. Újabb kutatásaink ugyanis azt mutatták, hogy a jól szervezett kulturális élet bizonyos esetekben ki tudja egészíteni, és valamennyire helyettesíteni is tudja az adott település iskolázásbeli hiányosságait (*Juhász et al. 2015*). Az ilyen kulturális élet azonban nem spontán szerveződik, hanem általában az iskola köré. S ha az iskolát kivonjuk belőle, ezeket a viszonylagos hatásokat már nem sikerül kimutatni (lásd erről: *Forray–Kozma 2013*).

A kisvárosi középiskola elmúlásának tehát nagyon is vannak térségi hatásai. Itt most hadd említsünk meg egyet, amire nem számítottunk, pedig személyesen is megtapasztaltuk. A kisvárosi középiskolák igazgatóira gondolunk. Az egykori tudós tanárokból lett igazgatókat persze már nem találtuk ott; bár velük néhol még lehetett találkozni az 1960-as években is. A menedzser igazgatókat is egyre ritkábban találjuk. Ők voltak az önkormányzati intézményfenntartás szülöttei, s nemcsak menedzserek voltak, hanem legalább annyira a helyi közélet politikai szereplői is. A 2015-től kialakított intézmények élén azonban már csak „intézményvezető” áll. Ez nem csupán szimbolikus, hanem tovagyűrűző hatásai is vannak. Segít azokat kiválogatni, akik fokozatosan egy távolabbi hivatal beosztottaivá válnak, elveszítve súlyukat a helyi közéletben.

*

A második meglepetés akkor ért, amikor kapcsolatokat kerestünk szakképzési centrumokkal. Amire számítottunk – a színvonal csökkenése, szűkmarkú intézményfinanszírozás (különösen az általános képzés terén), kollegialitás helyett szigorú hierarchia –, nem következett be (vagy ha igen, csupán egy esetben, s az sem szakképzési centrum volt, hanem vállalati HR-s). Sokkal inkább tapasztaltunk – fönt is, lent is, az intézmények körében – pezsgést, megújulást. Többféle összetevőt véltünk kirajzolódní.

Az egyik, hogy az esettanulmányainkban szereplő centrumok keresték és még mindig (2017 őszén) keresik a helyüket. A tankerületi központokat felülről lefelé építették át; a szakképzési centrumokat frissiben szervezték, többek közt kikerülve a tankerületi irányítás bürokratikusságát. Egy szerveződő hivatal persze bizonytalanabb, és igyekszik a területén megtalálható tapasztalatokat – egészen aprólékosan is – hasznosítani. Az egyik tankerületi központ például egy főiskola épületébe költözött; viszont az esettanulmányainkban szereplő szakképzési centrumok egyike sem rendezkedett be vállalati helyiségekben (ezért is szenvednek helyhiányban). A bizonytalan centrumok irányítása is bizonytalan, ami lehet egyfajta szabadság forrása.

Fontosabb ennél, hogy akikkel találkoztunk, iskolai pályafutásukban fölfelé törekvő vezetők voltak. Egyik esettanulmányunk szereplője világosan meg is fogalmazta, hogy szakmunkástanuló korában sokszor álmodott az érettségiről (ma már többdiplomás). Ez persze lehet egyedi eset, de még ha az is, jellegzetes. Az ilyen vezető másként kommunikál azzal a kisvárosi középiskolával, amely frissen került hozzá, és amely beágyazódott a helyi társadalomba, tapasztalatai vannak a helyi-térségi munkaerőpiac kiszolgálásában. Ráadásul kapcsolatai is vannak, mint némelyik esettanulmányunk parádésan mutatta.

Mint aki erősebb iskolai osztályból egy gyöngébbe érkezett: esettanulmányaink azt mutatták, hogy az egykori gimnáziumoknak ilyen főntartónál magasabb presztízsiük van. S ha az igazgatójuk jól él az így kapott lehetőségekkel, akkor mozgásterét még bővítheti is. Ez is személyfüggő persze; de a tény, hogy van mozgásra lehetőség, már nem személyfüggő, hanem a szervezetből magából adódik. Az esettanulmányokban érintett szakképzési centrumok tudatosan kerültek azt a bürokráciát, amelyet a tankerületi központok Klebelsberg-korukban megtapasztaltak. (Hogy ismét szimbólumokban beszéljünk: a szakképzési centrum mint főntartó nevét minden intézménynek hivatalosan a neve elé kell írnia. De van, aki megengedi magának, hogy ezt icipici betűkkel, a saját egykori, tradicionális intézménynevét pedig öles betűkkel írja föl. S a főntartója még büszke is rá: „a legszebb gyémánt” a koronában).

A nagyobb szabadság és mozgástér meghatározó eleme a kapcsolattartás az elérhető vállalatokkal. Míg a tiszta gimnáziummá váló kisvárosi középiskolák ki vannak szolgáltatva a fenntartójuknak – amire esetenként az még rá is játszik –, addig a szakképzési centrumokhoz átkerültek megtarthatták korábbi gazdasági (munkapiaci) kapcsolataikat. Sőt, új fenntartójuk még bátorította is őket. A horizontális együttműködések, úgy tűnik, biztosíthatják egy intézménynek is a több mozgást, kisebb kiszolgáltatottságot és bátrabb kezdeményezést.

S ne feledjük a pénzt. Az átadás-átvétel úgy kezdődött, hogy az új fenntartónak sokkal több forrása volt az átvett intézmények és infrastruktúrájuk rendbetételére. (Főleg, amikor már lemondtak arról, hogy második kaput vágjanak az első mellé az átvett iskolaépületeken.) Ami, könnyen belátható és nagyon is tapasztalható volt, jó közérzetet keltett az újonnan jöttekben. Az új fenntartó évekre visszanyúló hiányokat szüntetett meg szinte egyik napról a másikra.

De ami a legfontosabb: az új munkapiaci kapcsolatok mindkét félnek – az új fenntartónak és az újonnan jött középiskolának is – világossá tették, hogy ez a szakképzés már nem lehet az a szakképzés; vagyis olyan, amilyent a tervgazdaságban és államszocializmusban egyesek még az 1980-as évek elején is erőltettek. A kisvárosi középiskolák feladata a szakképzési centrumokban – esettanulmányaink szerint – sokkal inkább magas szintű általános képzéssel megalapozni egy korszerűbb szakképzést. Vagyis nem az, amiről a szakképzési diskurzus érdes hangja szól, nem modern inasképzés. Akkor sikerül vállalati kapcsolatokat teremteni, ha az általános képzés szintje magasabb, és az is marad.

Visszatérően kérdeztük, helye van-e az gimnáziumi képzésnek a szakképzési centrumokban. Az intézmények oldaláról kissé bizonytalan igenekeket hallottunk, nem azt a rideg szigort, mint az EMMI-fenntartású intézményekben (elit vagy semmi). A szakképzési centrumok több vezetője is megerősítette, hogy az ő működési körükből nincs kitiltva a gimnáziumi képzés. Hogyan is lehetne, kérdezett vissza egyik beszélgető partnerünk, mikor minden gazdasági előrejelzés és minden nagyvállalati jövőkép növekvő szintű általános ismeretekről beszél? (S mutatta is egy ilyen előrejelzés kinyomtatott változatát.) Másik beszélgető partnerünk csöndben bevallotta – nem akarta, hogy iskolájának tanárai meghallják –, hogy őt a területi szakképzési centrum szintén csábította. „A gimnáziumi tagozat maradhat?” – „Megoldjuk” – volt rá a válasz.

Mendemondákból és szóbeszédből nem lehet általánosítani persze, mint ahogy néhány esettanulmányból sem. Még akkor sem, ha a dokumentumokból csakugyan kiderült, hogy a gimnáziumi képzés folytatása lehetséges a szakképzési centrumokon belül, pontosabban nincs tiltva. S ami nincs tiltva, pláne kívánatos, az nyilvánvalóan lehetséges, sőt előbb-utóbb megteendő.

Amiből furcsa kép rajzolódik ki a kisvárosi középiskolák jövőjéről. Lehet, hogy ha meg akarnak maradni „közös középiskolának”, akkor inkább a szakképzés, semmint a gimnáziumi képzés felé vezet az útjuk? (S nem is kell föltétlenül bekérezkedniük valamely többé vagy kevésbé készséges egyházi fenntartó alá.) Lehet, hogy az a gimnáziumi képzés, amely így alakul ki, szorosabban kapcsolódik majd szakmai továbbtanulásokhoz és munkapiaci elhelyezkedéshez? Lehet, hogy épp ez fog visszahatni a középfokú oktatás jövőjére Magyarországon?

S tovább: lehet, hogy a szakképzés ilyen megerősödése segíti kilábalni a kisvárosokat abból a stagnálásból, amelybe az állami támogatások szétosztása és a politikai kijárá-

sok meg az EU-támogatások megszűnése következtében jutott és jutni fog? Lehet, hogy nem a vidéki kis gimnáziumok elit jellegét kell, kellene fejleszteni – hanem az általános és szakképzés korszerű kombinációit? (Egyik interjúalanyunk még tovább ment, amikor fölvetette a nagyon is kézenfekvő ötletet: a helyben meglévő intézményi kapacitások összehangolását, együttes kihasználását.)

*

Annál is inkább, mivel a lakossági részvétel a középfokú oktatásban – magyarul: milyen intézménytípusra mekkora az igény – egyáltalán nem igazolja vissza azt az oktatáspolitikát, amely a szakképzés alacsonyabb szintjeit fejleszteni a gimnáziumok rovására. Ellenkezőleg: a szakképzésbe igyekvők aránya évek óta csökken az iskolaválasztó gyerekek között, míg a gimnáziumba irányulók aránya folyamatosan növekszik. (2001-ben a megfelelő korúak 30 százaléka jelentkezett első helyen gimnáziumba, 2016-ban 46 százaléka. Lásd erről: *Híves 2016; Fehérvári–Híves 2017*.) Míg a kormányzat évek óta erőlteti a szakképzést – a legkülönbözőbb szinteken (újabbán újra fölfedezték az ún. „duális képzést”, most a felsőoktatásban) –, a lakosság egyre kevésbé kívánja a szakképzést választani. (2001-ben a megfelelő korúak 46 százaléka jelentkezett első helyen szakközépiskolába, és 24 százaléka szakiskolába. 2016-ban ez az arány már csak 32, illetve 22 százalék volt. Lásd: *Híves 2016; Fehérvári–Híves 2017*.) A szakadék kormányzati szándékok és lakossági igények között egyre mélyül. (Hasonlót figyelhettünk meg az 1980-as évek végén is a szakmunkásképzést egyoldalúan hangsúlyozó párt- és állami szándékok és a mind szabadabban megnyilvánuló lakossági igények között, vö. *Forray–Kozma 1992: 69–148*. Mintha egyik fél sem tanult volna a másik kudarcából.)

Ami a jelenlegi kormányzati szakértőket illeti, tudhatnák, hogy az általános képzés visszaszorítása a szakképzés javára többször is volt már hivatalos irányzat (lásd pl. *Forray–Kozma 1992; Forray–Kozma 2011*). Ez a stratégia, amelynek ma (2017) a kisvárosi középiskolák áldozatul eshetnek, a korai Kádár-rendszer oktatáspolitikai startégiája volt. Ami pedig a lakosságot illeti, várható, hogy már kinőtte ezt a stratégiát. Ezért nem kíván, várhatóan nem is fog még egyszer beterelődni úgy a szakképzésbe, ahogy ezt a hatalom megtette vele fél évszázaddal ezelőtt. Nem azért, mert munkanélkülinek akarja nevelni a gyermekét, sem nem azért, mert képtelen fölfogni a saját érdekeit (a vonatkozó diskurzusokban visszatérő kijelentések). Hanem éppen szülei tapasztalatai alapján és saját jól fölfogott érdekeiből. Hiszen a mindennapi tapasztalatok is, a vonatkozó statisztikák is azt mutatják, hogy mennél képzettebb valaki, annál könnyebben juthat munkahelyhez (ld erről pl. *Polónyi 2002: 337–393*).

A kisvárosi középiskolák éppen azért alakultak ki, és élhették tartósan túl a különböző reformkísérleteket, mert valamit jól eltaláltak. Olyan oktatásstratégiát – helyben –, amelyet magasabb szinteken nem vagy rosszul fogalmaztak meg: általános és szakképzés olyan egyensúlyát, amely helyi szinten megvalósítható, a lakosságnak pedig kívánatos, de legalábbis elfogadható.

A feszültséget, amit az okoz, hogy az egykori szakközépiskolákat most átvette a gazdasági tárca, nemcsak az intézmények és tanáraik keltik, hanem annál jelentősebb mértékben a helyi társadalom, amely veszni látja a középiskoláját. Ezt a feszültséget azonban, amelyet felülről kezdeményezett kormányzati politika okozhat, váratlan utakon bár, de korrigálja a lakosság, amely azt elszenvedi. A kisvárosi középiskolák esetében

is az történik, ami máskor is megtörtént már: a pályaszélre szorultak is részt akarnak venni a játékban – azokkal az eszközökkel, amelyek nekik maradtak. A kisvárosi középiskolákról – átfogóbban: az általános képzés visszaszorításáról – a „lábukkal szavaznak”. Azaz nem a rövid ciklusú szakképzéseket választják (még kevésbé a nem kívánatos, rosszul fizető, fejlődésképtelen munkahelyeket), hanem az igényesebb foglalkozásokat akkor is, ha azokhoz sokkal több általános képzés tartozik.

Nem vesszük itt végig ennek az oktatáspolitikai játszmának az összes szereplőit: a helyi társadalmakat és vezetőiket, a civil szerveződések és a szülőket, az érintett intézményeket, a tárcák regionális és országos képviselőit, valamint a vállalkozásokat és a gazdaság további aktorait. Alighanem így is világos a helyzet. Egy fél évszázados oktatáspolitikai stratégiát nem lehet a mai társadalomra ráerőltetni, mert a mai résztvevők már nem viselik el ugyanúgy, mint ötven évvel előző elődeik. A társadalom kinőtt egy avított oktatási stratégiát, és kezdi kialakítani az ellenstratégiáit.

*

Amit most leírtunk, azt a nemzetközi szakirodalomban sokan leírták már. Nem egyedi és nem hazai jelenség. A politikai játszmákban újra meg újra előfordulhat. Nemcsak az oktatáspolitikában, hanem más szakpolitikák esetében is, amelyek résztvevői ugyanúgy viselkednek, mint a mi kisvárosi középiskoláink. A társadalmi rezilienciakutatások – amelyek a 2000-es években éltek virágkorukat és váltak regionálisból átfogó társadalomkutatási témává – többször leírtak már hasonlót.

A 2000-es évek rezilienciakutatásai (Forray 2017) főként az ökoszisztémára összpontosítottak (pl. Adger 2003). A társadalom rezilienciáján nemcsak ellenálló képességet értettek, hanem – a pszichológusok mintájára – olyan közösségi ellenállást, amelynek révén a közösség egyben fejlődik is (Maguire–Hagan 2007: 2–3). Azok a kutatások, amelyek a tanulóközösségek körül forogtak (tanulóvárosok, ún. gyakorlatközösségek stb., vö. Benke 2014), fontos újdonságot tettek hozzá a közösségek rezilienciájához: a tanulást (emlékeztet először Berkes et al. 2008: 189–209).

A nemzetközi kutatásokban nem találkozunk a társadalmi reziliencia és a politikai kihívások összekapcsolásával. Ugyancsak nem szokás elemezni a társadalmi rezilienciát a közösségi tanulás szempontjából. A társadalmi reziliencia titka ezért megfejtetlen marad, sokszor az a benyomásunk, mintha a „reziliencia” kifejezést egy-egy szerző csupán divatból használná (többek közt pl. Pelling 2003). A társadalmi reziliencia és a közösségi tanulás összekapcsolása (Kozma 2016) ezért ígéretes lehet, hogy erre a titokra fényt derítsünk.

*

A tanulóközösségek (települések, városok, régiók) vizsgálata során érdekes megállapításokra jutottunk. Közülük a legfontosabb, hogy tanulóközösségek egymástól elkülönülten, mintegy „szintenként” szerveződnek ma Magyarországon (Nemes–Varga 2014). A vidéki Magyarország közélete mintha térségenként elkülönülten zajlana; és mintha a területileg eltérő közeletek egymásra rétegeződnének, követve a térszerkezeti hierarchiát (faluk és városok; városok és vidékeik; kis- és nagyvárosok; a vidék és a főváros). A térségenként és szintenként is elkülönülő helyi társadalmak közélete közt

viszonylag kevés az átjárás; sőt inkább mintha fokozatosan távolodnának egymástól. (Ez a tapasztalat a közvélemény szintjén rendszerint úgy jelenik meg, mint Budapest és a vidék különbözősége vagy mint az ország régiói közti társadalmi és politikai eltérések. Egybecseng ez azzal, amit Niall Ferguson (2017) a befolyások és a hatalmak különbségéről, a befolyások elsődlegességéről ír a hatalommal szemben a történeti folyamatok alakításában.)

Az infokommunikációs forradalommal nemcsak globalizálódik, hanem „lokalizálódik” is a társadalom. A helyi média megjelenésével, a közösségi megosztók használatának robbanásszerű terjedésével nemcsak (és nem annyira) globálissá válnak kapcsolataink, hanem egyúttal a helyi társadalmak közéleti szövete is erősödni látszik. A helyi-regionális sajtó jóval nagyobb példányszámban jelenik meg, mint az „országos” – amin praktikusán fővárosit kell érteni. A fővárosi sajtó késve érkezik vidékre; az „országos” média főként Budapestet jelenti, mert van mellette és helyette helyi média is – nem szólva a már említett közösségi megosztókról.

A helyi társadalmak önállóságra törekvéséhez járulnak hozzá azok a narratívumok is, amelyeket főntebb említettünk, s amelyek egy-egy közösségi probléma sikeres megoldásáról szólnak. A helybeli sikerek nemcsak azokat erősítik, akik a sikereket elérték, hanem az egész helyi társadalmat. Így a közösségi tanulás a helyi társadalom identitástudatának megerősödéséhez járul hozzá. Az egymásra rétegeződő identitástudatok egyfajta önállóságélményt is jelentenek; növelik a helyi társadalmak véleményének és reagálásának szabadságfokát. (Történeti példánk is van erre: az 1945-ben megszerveződő, majd 1956-ban gyorsan újrászerveződő vidéki nemzeti tanácsok. Vö. *Helyi közigazgatás 1956–57*).

Úgy gondoljuk, az egymásra rétegeződött (egymástól elszigetelődő) lokalitásoknak ez az autonómiája alakítja ki a társadalom rezilienciáját. Amin azt értjük, hogy a (helyi) közösségek nemcsak ellenállók a főntől érkező intézkedésekkel szemben, hanem még meg is erősödnek az ellenállás során. S az ilyen ellenállásokkal mintegy korrigálják az intézkedéseket.

Amit a helyi társadalmakról mondtunk, az lényegében a középosztályosodó helyi társadalmakról szólt, amelyekben ma magasabb az iskolázottság, és amelyekben olyasmik válnak értékekké, amik néhány évtizeddel ezelőtt még csak a nagyvárosi társadalmakban voltak elfogadottak. Vagyis a társadalom ellenálló és korrigáló képessége elsősorban a középosztályra vonatkozik, amely abban érdekelt, hogy a gyerek többet iskolázzék, jobb munkahelyeket kapjon, külföldön tanuljon, talán dolgozzék is. Egyszóval olyan életet éljen, amilyen a lokális társadalomban elfogadott, és amilyenre az érintettek büszkéek lehetnek.

Mit mond az elmúlt négy esztendő az oktatáspolitikáról? Vajon erre megyünk? Az *Educatio*[®] e számának szerzői ezt a kérdést feszegetik. Nem adnak egyértelmű feleletet rá. Mi sem akarunk adni – az olvasóra bízunk a választ.

Megjegyzés

Az interjúkat és esettanulmányokat, amelyekre a fönti írásban hivatkozunk, Forray R. Katalin és Kozma Tamás közösen készítették. Köszönet Forray R. Katalinnak, hogy a kutatás anyagait közlésre átengedte, valamint hogy a kézirat első változatát lektorálta. Köszönöm Híves Tamásnak a vonatkozó iskolai statisztikákat.

IRODALOM

- ADGER, W. N. (2000) Social and Ecological Resilience: Are They Related? *Progress in Human Geography*, Vol. 24. No. 3. pp. 347–364.
- BENKE, M. (2014) The Learning Regions (Preface). *Hungarian Educational Research Journal*, 4(3), 1–7, DOI: 10.14413/herj.2014.03.01.
- BERKES, F., COLDING, J. & FOLKE, C. (eds) (2008) *Navigating Social-Ecological Systems: Building Resilience for Complexity and Change*. Cambridge UK, Cambridge University Press.
- FEHÉRVÁRI, A. & HÍVES, T. (2017) Trajectories in Hungarian Education: Transition to Secondary School. *The New Educational Review*, Vol. 48. <http://www.educationalreview.us.edu.pl/e48/a12.pdf> [Letöltve: 2017. 10. 13.]
- FERGUSON, N. (2017) *The Square and the Tower*. London, Penguin.
- FORRAY, R. K. (2017) Resilience and Disadvantage in Education – A Sociological View. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 112–120, DOI: 10.14413/herj.2017.01.09.
- FORRAY R. K. & KOZMA, T. (1992) *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FORRAY R. K. & KOZMA, T. (2011) *Az iskola térben, időben*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2013) Menekülés az iskolától. *Educatio*®, Vol. 22. No. 1. pp. 23–34.
- Helyi közgazdaság 1956–57*. http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Tortenelem/14Szab%F3_Marjanucz/html/9_7.htm [Megtekintve: 2017. 11. 01.]
- HÍVES T. (2016) Választások és lehetőségek: a középfokú továbbhaladás statisztikai elemzése. *Educatio*®, Vol. 25. No. 1. pp. 110–119.
- JUHÁSZ, E. (2016) Cultural Learning. In: Kozma, T. (ed.) *Learning Regions in Hungary*. Brno, Tribun EU Publishers. pp. 73–92.
- KOZMA T. (1987) *Iskola és település*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KOZMA T. (2002) *Határokon innen, határokon túl*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- KOZMA T. (2015) Mi lesz velük? Kisvárosok és középiskoláik. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 65. No. 1–2. pp. 23–29.
- KOZMA T. (2016) A tanulás térformáló ereje. *Educatio*®, Vol. 25. No. 2. pp. 161–169.
- MAGUIRE, B. & HAGAN, P. (2007) Disasters and Communities: Understanding Social Resilience. *The Australian Journal of Emergency Management*, Vol. 22. No. 2. pp. 16–20.
- NEMES G. & VARGA Á. (2014) Gondolatok a vidékfejlesztésről. *Educatio*®, Vol. 23. No. 1. pp. 384–393.
- ÖRSI J. (2012) *Kulcsemberek*. Túrkeve, Finta Múzeum.
- PELLING, M. (2003) *The Vulnerability of Cities: Natural Disasters and Social Resilience*. London, Earthscan Publications.
- POLÓNYI I. (2002) *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó.
- TÓTH E. et al. (2016) Reziliencia a magyar oktatási rendszerben. *Magyar Pedagógia*, Vol. 116. No. 3. pp. 339–363.

Fórumok és tiltakozómozgalmak a közoktatásban

BAJOMI IVÁN^{a,*} – CSÁKÓ MIHÁLY^b

^aELTE TÁTK Oktatás- és Ifjúságkutató Központ

^bELTE TÁTK Oktatás- és Ifjúságkutató Központ; Wesley János Lelkészképző Főiskola

A 2010-ben nagy parlamenti többséggel hatalomra került jobboldali kormány jelentős átalakításokat hajtott végre a magyar közoktatás területén. A gyors és sok esetben nem megfelelően előkészített, konszenzust nem élvező változtatásokkal párhuzamosan megszüntettek egyes olyan tanácskozási testületeket, amelyeket a rendszerváltás után hoztak létre az alap- és középfokú oktatás területén. A fenti átalakítások ismertetése után a tanulmány második része azokat a tanár- és diákmozgalmakat mutatja be, amelyek kifejezésre juttatták, hogy nem értenek egyet a változtatásokkal. A korábban már működött és újonnan létrejött szervezetekből és mozgalmakból olyan, az interneten alapuló hálózatok is alakultak, amelyek a tiltakozó akciók megszervezésén túl alternatív oktatáspolitikai koncepciók kialakítására is vállalkoztak. A különösen erőteljes 2016-os tiltakozómozgalmak a kormányzatot egy új fórum létrehozására késztették. Ennek munkájában azonban a testület összetételét és működésmódját kifogásoló szakszervezetek és új tiltakozó mozgalmak nem vesznek részt.

Kulcsszavak: előkészítetlen reformok, tárgyalások hiánya, fórumok felszámolása és újjászervezése, tiltakozások, alternatív közpolitikák

The right-wing government elected with a large majority in 2010 carried out deep changes in Hungarian public education. Many of changes were made quickly and without appropriate preparation and consensus. Some consultative bodies in the field of primary and secondary education which were set up after the systemic change found themselves dissolved. In the second part of the paper we present the various new teachers' and students' movements which express the discontent of those employed in the public education. More than demonstrations, some networks (based on the internet) put together complete counter-programme for educational policy. The particularly intensive protest movements of 2016 prompted the government to create a new forum, but the representatives of the unions and the new movements do not participate in its work because of the composition and mode of operation of this body.

Keywords: unprepared reforms, lack of negotiations, eradication and reorganization of forums, protests, alternative policies

* Levelező szerző: Bajomi Iván, 1118 Budapest, Tűzkő utca 1. VI. 19. E-mail: ibajomi@freemail.hu

Bár ez az *Educatio*-szám elsősorban a most lezáruló kormányzati ciklus mérlegét hivatott megvonni, az utolsó négy év megítélésekor semmiképp sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy már az előző ciklus idején mind tartalmi téren, mind az oktatáspolitikai-formálási intézményes kereteit illetően megtörténtek azok az alapvető változások az oktatásban, amelyek máig meghatározzák e terület jellemzőit.

Tanulmányunkban először a 2010-ben indult politikai ciklusnak a közoktatást érintő főbb változásait idézzük fel, majd a tárgyalt időszakban az oktatáspolitikai döntések terén is megnyilvánuló politizálási stílusról, továbbá a döntéshozók és döntések által érintettek közötti érintkezés intézményrendszerének változásairól adunk képet. Tanulmányunk második részében pedig a kormányzati döntések által kiváltott társadalmi reakciók, mozgósítási folyamatok jellemzőit tekintjük át.

A közoktatást alapvetően átalakító 2010 és 2014 közötti változások

Ami a tartalmi változásokat illeti, már 2014-ig megtörténtek az 1990 óta önkormányzati tulajdonban volt iskolák újraállamosításának első fontos lépései, és ezzel egy időben lezajlott az oktatásirányítás radikális centralizálása is. Ez utóbbi lényegében nem változtatott, hogy a központi irányítószervektől függő dekoncentrált irányítási egységek is létrejöttek. Az új rendszer kialakítása nemcsak viszonylag gyorsan történt, hanem rögtönzésszerűen is, lévén hogy először a megyei kormányhivatalokon belül állítottak fel oktatási főosztályokat, ám utóbb a járássok szintjén szervezték meg az újonnan felállított Klebelsberg Iskolafenntartó Központtól függő tankerületi hivatalokat. Nem volt mentes a rögtönzésszerűségtől az sem, hogy hároméves kortól kötelezővé tették az óvodáztatást, hisz megfelelő feltételek híján 2014 ősze helyett csak egy évvel később léphetett hatályba ez az intézkedés. Ugyancsak a feltételek hiánya jellemezte a testnevelésórák mindennaposá tételét, ám ennek az intézkedésnek a felmenő rendszerű bevezetése nem szenvedett késedelmet amiatt, hogy sok tanár tornatermek híján folyosókon, parkokban tartotta meg ezeket a többletórákat. Ez utóbbiak egyébként meghosszabbították a tanulók iskolai jelenlétét. Ugyancsak hozzájárult az iskolában töltött idő növekedéséhez az, hogy a tanítási órákon kívül és fakultatívan látogatható hittanfoglalkozások helyett minden tanuló számára kötelezővé tették, hogy heti egy órában vagy hittan- vagy az erkölcstanórán vegyen részt. A 14 év alatti diákok és velük foglalkozó pedagógusok iskolai jelenlétét az is meghosszabbította, hogy 2013-tól 16 óráig kötelezővé tették az iskolában való tartózkodást. Erre az intézkedésre szintén jellemző volt a megfelelő előkészítés hiánya, hiszen sok oktatási intézmény nem volt felkészülve arra, hogy színvonalas szabadidő-foglalkozásokat, illetve értelmes iskolai tevékenységeket kínáljon diákjainak. Egyébként az említett intézkedések mindegyikét központi szinten hozták meg, anélkül, hogy megnyerték volna ezekhez az érintett pedagógusok vagy a szülők támogatását.¹

¹ „Két tudományos módszerekkel elvégzett felmérés áll rendelkezésünkre arról, hogy a közvélemény és a pedagógustársadalom hogyan viszonyult az átalakítás lépéseihöz, egyrészt a Budapesti Intézet delphikutatásának eredményei (*Váradai-Sütő 2013*), valamint a TÁRKI omnibusz felmérése (*Lannert 2012*). Ezek a kutatások azt mutatták, hogy mind a pedagógusok és más szakértők körében, mind a közvéleményt tekintve a változtatások elfogadottságáról vagy nem elfogadottságáról vegyes kép alakítható ki, a kérdések nagyobb részében a kritika a domináns.” (*Nabalka 2014*.)

A széles körű társadalmi konszenzus hiánya jellemezte a korábban 18 éves korig tartó, egyébként igen magasnak számító tankötelezettség korhatárának semmilyen más iparosodott országban eddig nem tapasztalt csökkentését is. Míg a miniszterelnök által jegyzett 2011 őszi adósságsökkentő programban még a tankötelezettség korhatárának radikális, 15 éves korra való leszállítása szerepelt, a fiatalok iskolázottsági szintjére károsan ható tervezett intézkedéssel szembeni erőteljes szakmai és politikai tiltakozások nyomán a 2011 decemberében elfogadott köznevelési törvényben már a 16 éves korhatár szerepelt.

A 2010-ben kezdődött ciklushoz köthető fontos változás volt az is, hogy az állami iskolák pedagógusainak 2013-ban az életpályamodell bevezetésekor alá kellett írniuk azt a munkaszerződést, mellyel „automatikusan” a Nemzeti Pedagógus Kar tagjaivá váltak. Ezzel a tanítók és tanárok egy olyan szervezet tagjaivá váltak kényszerűen, melynek még nem volt alapszabálya. Létrejött ekkor ezt a kormányzattal szemben alapvetően lojális, bár esetenként mérsékelt hangnemű bírálatokat is megfogalmazó korporatív területet a döntéshozók kiemelt társadalmi partnerükként kezelik.

A parlamenti hagyományokat megcsúfoló politizálási gyakorlat

Az oktatást érintő, fentebb említett, általában gyors és gyakran rosszul előkészített kormányzati döntések nem tekinthetők kivételesnek, hisz a 2010 tavaszán hatalomra került politikai erők kétharmados parlamenti többségüket kihasználva a társadalmi élet szinte minden területén olyan nagy horderejű döntéseket hoztak, amelyek kapcsán nem „fecsérelték az időt” alapos hatástanulmányok elkészítésére, a döntések által érintettekkel, illetve képviselőkkel való szakmai és politikai egyeztetésekre. Az új kormányzati stílus a törvényalkotás terén is megmutatkozott. 2010 után a parlamentáris hagyományokat megcsúfolva az Országgyűlés igen sok jogszabályt – többek között számos, az oktatásügyre vonatkozó jogszabályt is – anélkül fogadott el, hogy a bizottságok megvitatták volna ezeket. Ez azért történhetett meg, mert nem a kormány nyújtotta be a jogszabály-tervezeteket, hanem kormánypárti képviselők sürgősségi eljárás keretében tárgyalt egyéni indítványaként kerültek a Parlament elé.²

A társadalmi párbeszéd intézményes kereteinek lebontása különösen szembeötlő volt a közoktatás terén. Míg az 1993-ban elfogadott és utóbb sokszor módosult Közoktatási törvény részletesen szólt az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) és a Közoktatás-politikai Tanács (KT) összetételéről és feladatairól, addig a 2011-es köznevelési törvénybe egyetlen ilyen szövegrész sem került be (*Törvény 2011*).

² „Még 2010 májusában úgy fogadta el az új Országgyűlés a közoktatási törvény módosítását, hogy a javaslat végső megformálását nem előzte meg társadalmi vita és egyeztetés. A javaslatot Hoffmann Rózsa személyes, képviselői indítványként nyújtotta be elfogadásra. Hasonló volt 2012 júniusában a tankönyvpiac rendjéről szóló törvény módosítása Hoppál Péter és Michl József előterjesztésében, amely esetében, ugyan ismét nem sértve a szabályokat, szintén nem történt társadalmi egyeztetés. A köznevelési törvényt sok lényeges pontjában módosító javaslatot terjesztett az Országgyűlés elé 2013 márciusában Michl József és Hoffman Pál, ez esetben sem volt – nem kellett, hogy legyen – egyeztetés.” (*Nabalka 2014*.)

A rendszerváltás után létrehozott fórumrendszer felszámolása

A köznevelési törvény elfogadásával egy időben a közoktatás több országos fóruma szűnt meg, köztük a Közoktatási Érdekegyeztető Tanács és a Közoktatás-politikai Tanács, és velük együtt annak lehetősége, hogy a döntéshozók szabályozott keretek között tárgyaljanak, konzultáljanak a közoktatás érdekcsoportjainak képviselőivel, például a pedagógus-szakszervezetek, a szülői és a diákszervezetek megbízottjaival. Bár a rendszerváltás első éveiben kialakult testületi rendszer sem volt mentes a súlyos strukturális problémától (Bajomi 2009), a Közoktatás-politikai Tanácsról elmondható, hogy működés módjának fontos eleme volt a nyilvánosság, így például a *Köznevelés* című lapban is megjelent közlemények születtek az ülésekről, a tanácskozásokon részt vehettek a sajtó képviselői stb.

Az imént említett két grémiumtól eltérően az OKNT nem szűnt meg 2011 után, csak éppen láthatatlanná vált a közvélemény számára, lévén, hogy nem adott ki állásfoglalásokat a közoktatást érintő, radikális változásokat hozó intézkedésekkel kapcsolatban. Így e testület a régi királyi tanácsadó testületekre emlékeztető, már-már akár titkosnak is mondható grémiumként élt tovább. Itt érdemes megemlíteni, hogy csak közel két évvel a köznevelési törvény elfogadása után, 2013-ban született meg az az alacsonyabb szintű jogszabály, amely az OKNT feladatairól és összetételéről rendelkezett (A Kormány 2013).

A 2010 előtti időszakban az oktatási tárca honlapján el lehetett olvasni az említett testületek ülésein készült emlékeztetőket, sőt a *Köznevelésben* is sokszor megjelentek a nagyobb súlyú konzultatív testületek állásfoglalásai. (A 2010 előtti dokumentumok egyébként még ma is megtalálhatók az EMMI honlapján.) Ezzel szemben a 2011 és 2017 közötti időszakban nem kerültek fel ilyen információk az EMMI honlapjára. E tekintetben elképzelhetők változások, lévén hogy az OKNT 2017 őszi újjáalakulását követő egyik első ülés témája volt, hogy hogyan lehetne megjeleníteni a tárca honlapján az OKNT-vel kapcsolatos információkat (Országos 2017).

Miközben megszűnt vagy jelentéktelenné vált számos tanácskozótestület, egyes pedagógus-szervezetek és oktatásügyi szakértők kezdeményezésére létrejött egy új, Agóra névvel illetett fórum, amely igen kritikusan értékelte e közoktatással kapcsolatos kormányzati lépéseket, és egy alternatív oktatáspolitikai program elkészítésének feladatát is felvállalta.

Érdemes futólag megemlékezni arról is, hogy 2013-ban elbocsátották a *Köznevelés* szerkesztőségét, és azóta *Új köznevelés* címmel jelentet meg a tárca egy havi kiadványt. E változás az oktatási nyilvánosságnak egyfajta beszűküléseként is értékelhető. Míg a kilencvenes és a kétezres években a *Köznevelés* olvasói viszonylag árnyalt képet szerezhettek a lapból a közoktatással kapcsolatos különféle álláspontokról, ma már ilyesfajta tájékozódásra nincs mód, hisz az új, magazinszerű lap főleg a tárca számára fontos ügyeket népszerűsíti. Nem lényegtelen, hogy az *Új köznevelés* – minden folytonosságot megtagadva a korábbi újsággal – az 1945-ig megjelent *Néptanítók Lapjának* jogutódjaként tünteti fel magát.

Az első kormányzati ciklus utolsó éveiben kialakult partnerkapcsolati modell lényegében változatlan maradt 2016 februárjáig. A változás ahhoz köthető, hogy egy hónappal korábban a miskolci Herman Ottó Gimnázium tanárai nyilvánosságra hozták a KLIK-nek megküldött, megannyi bírálatot tartalmazó, megválaszolatlanul maradt

levelüket. A levél 2016 január eleji megjelenését követően futótűzként terjedő tanármozgalom bontakozott ki.

Egy kénytelenségből létrehozott új fórum és egy programalkotó ernyőszervezet

Miként egyes más, váratlanul kipattant társadalmi tiltakozómozgalmak esetében is történt (lásd a 2011–2012-es egyetemi diákmegmozdulásokat vagy az internetadó elleni tüntetést), a kormányzat legitimitásán csorbát ejtő pedagóguskezdeményezésekre is gyorsan reagáltak a döntéshozók. Alig egy hónappal a hermanos levél nyilvánosságra kerülését követően, 2016 február elején létrehozták a Nemzeti Közoktatási Kerekasztalt. E lépésükkel a tárca vezetői késznek mutatkoztak arra, hogy egyes területeken olyan intézkedéseket hozzanak, amelyekkel csökkenhetik a tiltakozómozgalmak által felszínre hozott feszültségeket.

Ugyanakkor a tiltakozások kezdeményezői távol maradtak az új fórumtól. Egyfelől azt kifogásolták, hogy a kerekasztalhoz több, a kormányzathoz közel álló, ugyanakkor közoktatási kérdésekkel nem foglalkozó szervezetet is meghívtak (pl. Magyar Művészeti Akadémia). Másfelől azt nehezményezték, hogy a tárca egyoldalúan próbálta meghatározni a fórum működését, továbbá nem láttak esélyt arra, hogy az oktatáspolitikai alapkérdései is tárgyalási témává válhatnak.

A Kerekasztal tevékenységéről sajtótájékoztatókból értesülhet a közvélemény. Csúpan néhány az internetre esetlegesen felkerült emlékeztetőből (*Emlékeztető – 2016a; Emlékeztető – 2016b*) alkothat némi fogalmat az érdeklődő arról, hogy ténylegesen miként zajlanak e munkacsoportokban tevékenykedő testület plenáris ülései. E szövegek egyikéből egyébként az is tudható, hogy egy ülésen vita alakult ki arról, hogy nyilvánosságra kerülhetnek-e az emlékeztetők.

A Kerekasztaltól távol maradók Civil Közoktatási Platform (CKP) néven hoztak létre egy ma már 60 szervezetet összefogó ernyőszervezetet, amely egyszerre vállalkozik tiltakozó akciók szervezésére, azonnali megoldást kívánó ügyek képviseletére, illetve programalkotásra. 2016 végére el is készült az CKP „Kockás könyv” néven kiadott programja, amit a szervezet szeretett volna megvitatni az oktatási kormányzat képviselőivel.

A közoktatás-politika alapkérdéseit is napirendre tűző vitára azonban nem volt fogadókészség, sőt a Soros György és a kormányzattal szemben kritikus civil szervezetek elleni kampány részeként 2017 januárjában a Fidesz frakcióvezető-helyettese a CKP-ben igen aktív szerepet vállaló Tanítanék mozgalom és a Történettanárok Egylete kapcsán egyenesen úgy fogalmazott, hogy „el kell őket takarítani”.

2017. november 29-én Köznevelés-stratégiai Kerekasztal néven alakult újjá a 2016 elején a kormányzat által felállított tanácskozótestület. Ebben a korábbinál is több delegálttal képviseltethetik magukat a tankerületek, a gyakorlóiskolák, a szakképzési centrumok, a Nemzeti Pedagógus Kamara, valamint négy egyház.

A testület újjászerveződése ugyanakkor nem változtat azon a tényen, hogy a hazai oktatáspolitikai erőter továbbra is igen megosztott, és gyakorlatilag nincs érintkezés és vita a kormányzathoz közel álló szereplők és intézmények, valamint a 2010 utáni időszakban követett oktatáspolitikától markánsan eltérő stratégiát képviselő CKP között.

Az oktatási változásokra adott pedagógusválaszok

Akárcsak az Orbán-kormányok oktatáspolitikája, a vele szemben megfogalmazott bírálatok sem igen szakaszolhatók választási ciklusok szerint. A pedagógusok a 2010–2014-es ciklus elején nem nagyon próbáltak szervezeti lehetőségeikkel élni, csak akkor reagáltak a változásokra, amikor az új törvény tervezetét a korábbi konzultatív testületek mellőzésével készítette el a kormány. Erre válaszul, 2011 novemberében alakították meg a Hálózat a Tanszabadságért (HAT) nevű szervezetet, és alapító nyilatkozatukban elsősorban ezt a motívumot jelölték meg: „elfogadhatatlannak tartjuk azt, amilyen tartalommal és amilyen eljárásban – a szakmai, a szakmai érdekképviseleti és civil vélemények, valamint az előzetesen bejelentett véleményezési határidők figyelmen kívül hagyásával – a nemzeti köznevelésről szóló törvény tervezetét előkészítették.” (*HAT Alapító 2011.*) 2012 márciusában a HAT kezdeményezésére 16 szakmai szervezet egy rugalmas új szervezetet hozott létre „Agóra Oktatási Kerekasztal” néven, versenybe szállva annak meghatározásáért, hogy milyen legyen a magyar oktatás. Látható, hogy későn álltak a rajtvonalhoz, amiben persze az is szerepet játszott, hogy hatalomra kerülése előtt a Fidesz és a vele szövetséges KDNP nem tették világossá, hogy milyen radikális változtatásokra készülnek az oktatás terén is. A pedagógusok nem csak időbeli hátránnyal indultak. A 2010–2014-es ciklusra és a következő, most záruló ciklusra is jellemző, hogy kevésbé próbálják már korábban meglévő szervezeteiket – pl. a szakszervezeteket – használni ellenvéleményük kifejezésére, inkább újakat hoznak létre. A meglévő szervezetek közül leginkább a Magyar Pedagógiai Társaságban és egyes szakmai szervezetekben – pl. az 1989 óta működő Történelemtanárok Egyletében, az 1996-ban alakult Magyar tanárok Egyesületében – fogalmaznak meg véleményeket. A szakszervezetek – különösen a Pedagógusok Szakszervezete (PSZ) – a klasszikus érdekvédelem területére összpontosítják figyelmüket, bár igen sok szakpolitikai kérdés kapcsán is állást foglalnak. 1988-as alakulása idején a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének (PDSZ) különösen fontos ambíciója volt a szakmai érdekek védelmére is kiterjeszteni tevékenységét, ami ma leginkább abban látható, hogy aktívan részt vesz a különböző, kritikus új pedagógus szövetségek tevékenységében. A köznevelési törvénynek, az iskolarendszer centralizálásának és az érdekvédelem korporatív alapokra helyezésének bírálói 2012-ben tudatában voltak időbeli és szervezeti hátrányuknak. Mivel az időkorlátot csak tudomásul venni lehetett, úgy döntöttek, hogy a következő, 2013/2014-es tanév kezdetére mindenképpen elkészítik oktatáspolitikai koncepciójukat. A szervezeti és kommunikációs hátrány kivédésére az Agóra ama módszere szolgált, mely szerint mindenki bekapcsolódhat a munkába, de csak azt kötelező elvégezni, amit felvállal valaki. A koncepció 2013 szeptemberére elkészült, a Magyar Pedagógiai Társaság *Oktatáspolitikai alapvetések* címen adta ki. Akkorra már az Agóra explicit célja volt, hogy egy elemzéseket és ajánlásokat tartalmazó dokumentummal „megkínálják” a választásokra készülő demokratikus pártokat (*Agóra 2013: 7*). Ennek gyakorlati előkészítéseként már 2013 tavaszától tematikus kerekasztalokra hívták a pártok oktatáspolitikusait, ahol az Agóra tézisei szolgáltak a vita alapjául.

Az új, szakmai ambíciójú pedagógus szervezetek megalakulása és a pártokkal szemben tanúsított magatartása egyértelműen jelezte, hogy a pedagógusok nem tekintették magukat nagypolitikai aktoroknak, a saját oktatáspolitikai szférájukon belül kívántak maradni. Ugyanakkor elég széles körben beérett az a belátás, hogy alapvető oktatás-

politikai változásokat éppúgy csak nagypolitikai változással lehet elérni, akárcsak más szakterületek esetében. Az előző kormányzati ciklusban valójában kétféle kritikai magatartás jelent meg: az egyiket *bírálatnak*, a másikat *ellenzésnek* nevezhetjük. A bírálat mintapéldája az Eötvös Gimnázium tantestületének 2013-as levele, amelyben érdekvédelmi kérdésből indulnak ki, de sorra veszik a rendszer átalakításának többi olyan pontját is, amellyel nem értenek egyet. Alapállásukat így jellemzik: „A nagy rendszerek átalakítása során óhatatlanul keletkeznek a változtatás szándékával ellentétes helyzetek is, melyek a rendszer működését zavarják. Ezeknek a kijavítása feltétlenül szükséges, és lehetséges is.” (Eötvös 2013.) Ezzel olyan álláspontra helyezkednek, amelyet rendszerimmanens kritikának szoktak nevezni. Úgy tekintik, hogy a kormány oktatáspolitikájával egyező elveket követnek, de miután a kormány hibákat követ el a megvalósítás során, ők a hibák kijavításához kívánnak hozzájárulni. Ennek az attitűdnek megfelel az a lépés is, hogy időt hagytak a kormánynak a válaszolásra, és csak a válasz tartós elmaradása után hozták nyilvánosságra levelüket. Ha azonban megnézzük a bírálat tárgyát, akkor rendre ott találjuk az igazgatói hatáskör radikális csökkentését, a tankönyvválasztás korlátozását, a tanári önállóság beszűkítését, az adminisztratív terhek növelését a működésképtelenség határáig – vagyis a bevezetett rendszer minden lényeges elemét. Valójában ez a fajta kritika rendszerbírálat, csak nem tekinti magát annak. Az Agóra viszont az ellenzés mintapéldája, világosan megfogalmazza és felvállalja a rendszerszintű szembenállást és egy alternatív koncepció kidolgozását. Deklarált célja, hogy „legkülönbébb álláspontok, vélemények, nézetek [...] egyeztetése eredményeként létrejöjjön egy [...] sokoldalú támogatottságot élvező szakmai dokumentum, *oktatáspolitikai koncepció*.” (Agóra 2013: 5.)

A különféle tiltakozások és bírálatok elemzéséből kiderül, hogy az ezeket megfogalmazó csoportok – akár iskolához kötődő testületek, akár iskolán kívüli hálózatok vagy szorosabb szervezetek is – valójában mind helytelenítették a kormány oktatáspolitikáját, a közöttük lévő különbség nem szakmai, hanem politikai volt. Abban állt, hogy eltérő mértékben vállalták föl a kormánnyal való szembenállást. A vizsgált időszakban az oktatási kormányzat mindvégig igyekezett erősíteni és kihasználni ezt a különbséget, de különösen akkor, amikor a „civilnek” általános megbélyegzése keretében a pedagógus hálózatokat és szervezeteket is „civilnek”, *tehát* politikai ellenségnek minősítette.

Folytonosság és újdonságok

Kétségtelen, hogy a 2014–2018-as kormányzati ciklusban a kritikai magatartás, az ellenzés egyre általánosabbá vált. Ennek jele volt a miskolci Herman Ottó Gimnázium tantestületének említett levele, amely már hangsúlyozottan nem a szakszervezeti jellegű érdekvédelmi követelésekkel kezdődik, hanem ezzel a felkiáltással: „Az egész oktatási rendszert látjuk most már veszélyben!” (Herman 2016.) Amikorra ezt megfogalmazták, addigra már régen hatályba lépett a köznevelési törvény, amely visszaállította a kötelező iskolázás 16 éves korhatárát, megvalósult az irányítási rendszer központosítása, megszűnt a tankönyvpiac, megszűnt egy sor érdekegyeztetési és konzultációs fórum, létrejött a korporatív Nemzeti Pedagógus Kar, lenullázták a pedagógusok addigi előmenetelét, minimálisra csökkentették a tanár által önállóan kitölthető órakeretet. Egy szóval: a rendszer átalakítása már végbement. Egy pont kivételével: a szakképzési rendszer átalakítása a 2014–2018-as kormányzati ciklusra maradt. A „hermanosok” fel-

kiáltása tehát nem volt túlzás, inkább enyhe kifejezés volt a részükről veszélyről beszélni, ha egyszer ezekkel az intézkedésekkel nem értettek egyet.

A levél nyilvánosságra hozása fontos új fejleményt váltott ki: megjelent a *szolidaritás*. Miskolcon a szakszervezetek azonnal szolidaritási akciókat hirdettek, de tőlük ez még nem volt nagy újdonság. Az azonban, hogy az ország más részeiből Miskolcra utazzanak pedagógusok, hogy egy nagygyűlésen kiálljanak hermanos kollégáik mellett, példa nélküli volt. A jelen ciklusban végig az jellemzi a tanárok mozgalmát, hogy folyamatossá vált a tiltakozás, nyilatkozatok kiadása, sőt az utcai tüntetések is végigkísérték a 2016-os évet.

Az első nagy szolidaritási hullámból nőtt ki az összefogásnak az az igénye, amely – felvállalva a „civil” jelzőt – 2016 februárjában 50 szervezet részvételével létrehozta a Civil Közoktatási Platformot (CKP 2016). A CKP tagszervezeteinek száma azóta 60-ra nőtt, és igen sokféle szervezetet foglal magába: hagyományos szakmai szervezeteket, amilyen a magyartanárok vagy a franciatanárok egyesülete, újonnan alakult mozgalmakat és hálózatokat, mint a HAT és a Hívatlanul, szülői szervezeteket, sőt a 2014-ben diákok által létrehozott Független Diáksparlamentet is. A CKP nem akarja átvenni tagszervezeteinek tevékenységét, sem feladatokat nem akar a hátukra rakni. Tagjai közösen döntenek a közös tevékenységekről, és megmarad az a joguk, hogy egyenként eldöntsék, miben vesznek részt, és miben nem. Mind az alapidokumentumokban, mind előszóban igen hangsúlyosan jelenik meg az a szervezeti elv, hogy a CKP értékközösség, közös értékeket valló és követő személyek és szervezetek szövetsége. A CKP-ben megérett az a felismerés, hogy egy ilyen széles szervezetnek nem az ideális állapotok elképzelése és leírása a feladata, mert abban csekély egyetértésre lehet számítani. Az oktatási rendszer egészében viszont csak akkor lehet együtt dolgozni, ha megtalálják a közösen elfogadható minimumot. A különböző tennivalók ellátására létrehozott munkacsoportok közül ezért az úgynevezett „rendszer szintű” munkacsoport munkája került előtérbe, mert ez készíthet elő egy széles körű szakmai vitára alkalmas anyagot egy megvalósítható oktatási rendszer számára.

A szakpolitika és a politika dinamikája

Ennek ellenére azt mondhatjuk, hogy az események menete elsősorban a kormányzat-tól függött, mivel a megmozdulások általában válasz jellegűek voltak. Ilyen a Herman, majd a Teleki Blanka Gimnázium védelmére szervezett tüntetés, amelyhez kapcsolódóan, egyfajta válaszként születik meg a kockás ing mint szimbólum. A válasz jelleg nem azt jelenti, hogy ezek az akciók jelentéktelenek, sőt.

Az új adminisztratív feladatok – például a személyi portfóliók elkészítése – idején az ezzel szembeni tiltakozás került a követelések élére. Amikor az új, gyakran „kísérleti” tankönyvek használatba vételével kiderültek minőségi hibáik, a tankönyvhasználat korlátainak megszüntetését követelték erősebben, és a tankönyvelemzésben és bírálatban erős szakmai egyesületek hangja lett a legerősebb. Ehhez jól kapcsolódott az oktatás tartalmának felülvizsgálata, amit a NAT-tal kapcsolatban törvény is előírt. 2017 nyarán a kormányzat törvénysértő magatartása keltett felháborodást a szakmai érettségi követelmények meghatározásának elmulasztása miatt, aminek következményeit a tanulóknak kellett elviselniük. Hasonlóképpen kötelességmulasztás történt a természettudományos tárgyak összevonásával is, aminek valójában csak az ötlete született meg,

de sem koncepcióját, sem tantervét, sem módszertanát nem dolgoztatta ki a kormányzat, hanem az egyes tanárookra bízta, hogy oldják meg a feladatot, ahogyan tudják.

Érthető, hogy mindezen változó témák mentén végighúzódtott egy követelés: a pedagógusok részvételének követelése, a tényleges előzetes szakmai egyeztetés követelése. Ezt a kormány a 2016-ban létrehozott Köznevelési Kerekasztal támogató állásfoglalásával igyekezett formailag teljesíteni, ugyanakkor az egy-két naposra szabott határidők ténylegesen lehetetlenné tették a részvételt. Mivel azonban e testület összetételét az oktatási kormányzat határozta meg, nem is volt várható, hogy tényleges egyeztető fórumként működjön.

A részvétel és konzultáció újragondolása?

Csak 2017-ben döntött a minisztérium az Országos Köznevelési Tanács (OKNT)olytén működtetése mellett, amely lehetőséget ad arra, hogy a pedagógus szakmai szervezetek nevében szóló delegátusokat a részt venni kívánó szervezetek szavazással válasszák meg. A demokratikus képviseletért leghatározottabban kiálló szervezet, a Civil Közoktatási Platform azonban nem kapott helyet a testületben. Ennek egyik fontos oka az lehetett, hogy maga a CKP mint ernyőszervezet eleve nem vehetett részt a szavazásban, tagszervezeteinek többsége pedig a testületi tagságot nem szakmai, hanem politikai pozíciónak tekinthette, és nem kívánt túlmenni a maga szűkebb szakmai kompetenciáján – ezért inkább nem is jelentkezett képviseletért.

Az OKNT újjászervezése jól mutatja a kormányzat és a pedagógus szervezetek közötti viszony ambivalens dinamikáját. A mostani kormányzat csak megújította az 1993-ban létrehozott, és azóta többször átalakított testület működését. Figyelmet érdemel a megújítás kontextusa is, nevezetesen az, hogy a régi és új pedagógussszervezetek – pl. a HAT – már 2011 óta kifogásolták demokratikus konzultatív testületek hiányát. A CKP 2016 és 2017 folyamán minden megnyilatkozásában külön pontot vagy fejezetet szentelt a kormányzat és a kormányzottak közötti kommunikáció szükségességének és módjának. A szakmai konzultációs és döntéselőkészítő testületek és fórumok helyreállítása tehát folyamatos napi követelés volt, amit nem lehetett nem észrevenni. Azt azonban nem lehet tudni, hogy mennyiben volt ez hatással a kormányzatra, befolyásolta-e az OKNT reaktiválására vonatkozó döntést.

Hasonló történet, hogy a kronológiát tartalmazó történelmi térképatlaszok érettségien való használatának megtiltása óriási felháborodást keltett – különösen azért, mert közvetlenül az érettségi előtt történt. A kormányzat végül a 2017/2018-as tanévre még engedélyezte a vitatott atlaszok használatát. Mivel a döntés indoklása hiányzik, ebben az esetben sem tudható, hogy mekkora szerepe volt ebben a kormányzati belátásnak, és mekkora szerepet játszott a mozgalmi nyomás. További hasonló példa az első nyelvvizsga ingyenessé tétele. A Független Diákszövetség (FDP) legelső határozatai között már szerepelt ez a követelés 2015-ben – és attól kezdve minden évben megerősítették, és továbbították a miniszterhez. De feltehető-e, hogy ennek bármily csekély szerepe is lehetett abban a kormányzati döntésben, amely 2017-ben végül ingyenessé tette az első nyelvvizsgát? Sem pro, sem kontra nem tudunk adatokkal érvelni. Még csak azt sem mondhatjuk, hogy a kormányzat nem tulajdonít jelentőséget néhány középiskolás szervezkedős játékának. Ha így lenne, nem fordított volna pénzt, pozícióígérgetést, sőt közvetlen miniszteri beavatkozást arra, hogy a 2016/2017-es évben tíz FDP-képviselőt

teátrális körülmények között elcsábítson az EMMI szolgálatába. (A többi kilencven képviselőre az akció – érthetően – éppen ellenkező hatással volt.) Ez az esemény eléggé bizonyítja, hogy a diákságnak is jelentőséget tulajdonítanak a kormányoldalon.

Egyes intézkedések utólagos megváltoztatása kapcsán éppúgy gondolhatjuk azt, hogy a kormányzat belátása játszott szerepet a változásban, mint azt, hogy engedtek a nyomásnak. Még azt az interpretációt is megkísérelhetjük, hogy egy sajátos látens tárgyalásos formáról van szó, amelynek során egyes módosító javaslatok elfogadását a kormányzat utóbb a saját ötletének vagy a saját tárgyalási készségének minősítheti – tettszése szerint. Az OKNT megújítását a tárgyalásos formák fokozatos visszaengedésének jeleként is értékelhetjük, és ez magával hozhatja a Nemzeti Pedagógus Kar szerepének újragondolását is.

A politizálás jelentései

A pedagógusok gyakran hangoztatják, hogy nem politizálnak. Csak az oktatással, az iskolával kapcsolatos szakpolitikával foglalkoznak, és ettől élesen megkülönböztetik a hatalmat megtartani vagy megszerezni kívánó pártok tevékenységét. A kormányoldal – amely hatalmon van – viszont úgy tekinti, hogy azért támadják az iskolarendszerrel kapcsolatos összes intézkedését, hogy átvegyék tőle a hatalmat és más rendet vezessenek be. Erről az oldalról vád a politizálás, hiszen a pedagógusok jogosulatlanul politizálnak. A pedagógusok részéről tehát védekezés a politizálás tagadása, ezzel azonban elfogadják a fogalomnak azt az értelmezését, amelyet a kormány használ. Annak a visszatérő érvnek, miszerint csak „ügyek mentén” politizálunk, egyszerre két címzettje is van: egyfelől azokat a kollégákat próbálja megnyugtatni, akik csak most kapcsolódnának valamelyik pedagógus hálózathoz vagy mozgalomhoz, másfelől a kormányzatot, amelynek úgy mond csak a „hibás” döntéseit kifogásolják. Ezt még olyanok is gyakran fenntartják, akik a hermanosok felismeréséig már eljutottak: a rendszer van veszélyben. De azt még csak egy kisebbség ismerte fel, hogy a kormányzat által az utóbbi két ciklus alatt felépített oktatási rendszer nincs veszélyben, hanem egyszerűen más, mint amelyet a pedagógusok jelentős része helyesnek tartana. A 2014–2018-as ciklusra láthatóvá vált – még ha nem is látja mindenki –, hogy a pedagógusok által kívánt oktatási rendszert bizony csak politikai erővel lehet felépíteni.

Miközben a jelen ciklusra is folytonos maradt a politikai szervezetektől való függetlenség hangsúlyozása, már 2013-ban meg kellett találni a módot a pártokkal mint nagypolitikai szereplőkkel való kommunikáció megteremtésére. A ciklusok első felében a hangsúly a politikától való függetlenségen volt inkább, a ciklus második felében egyre inkább előtérbe került a kommunikáció igénye: az a törekvés, hogy szakmai érvekkel vegyék rá a pártokat a pedagógusok által kidolgozott koncepciók elfogadására.

Az ember párhuzamot érez az Agóra és a CKP koncepcióalkotó munkája között, ugyanakkor el kell ismerni, hogy a CKP előrébb jutott e téren. Három átfogó dokumentumot készített el: 1. a Kockás könyvet, amely a koncepció legteljesebben kidolgozott változatát tartalmazza; 2. a Kockás füzetet, amely ugyanannak tézisszerűbb összefoglalása; 3. és emellett még lajstromba szedte „azokat az első és legfontosabb lépéseket, amelyeket mielőbb meg kellene tenni a hazai közoktatási rendszer újjáélesztése érdekében” (CKP 2017).

Egy átfogó koncepció mentén való összefogás keresésére 2017 őszén más szervezetek is kísérletet tettek. Ilyen nyilvános vitát szervezett például az Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság az általa összeállított 100 pontos javaslatról (*Száz pont 2017*).

A választások közeledtével 2017-ben is előtérbe került a pártokkal való kapcsolat, de pragmatikusabbá vált 2013-hoz képest: nem egy átfogó oktatáspolitikai koncepció kapcsán akarták kialakítani az egyetértést, hanem csak a legsürgősebbnek tartott tennivalókkal kapcsolatban. A kormánypártok kivételével a pártok készek mutatkoztak arra, hogy egy ilyen megközelítés alapján üljenek le egy asztalhoz a pedagógusokkal egy négy alkalomból álló sorozat keretében.

A megbeszélések eredményét még nem ismerjük. A 2014–2018-as ciklusban az oktatási rendszer Orbán-kormányféle átalakítása befejeződött, a pedagógusok színes, sokrétű kritikai mozgalmat építettek ki, és egyesek eljutottak a rendszerszerű koncepciók szembenállásának felismeréséig. A kimenetet a választások döntenek el, de a választások nem az oktatási rendszerről szólnak. Annak a sorsa mintegy melléktermékként fog alakulni.

IRODALOM

- Agóra (2013) Agóra Oktatási Kerekasztal: *Oktatáspolitikai alapvetések*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság. <http://mek.oszk.hu/12600/12613/12613.pdf> [Letöltve: 2017. 12. 11.]
- A Kormány (2013) *A Kormány 1855/2013. (XI. 19.) Korm. határozata az Országos Köznevelési Tanácsról és az Országos Nemzetiségi Tanácsról*. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2013&szam=191> [Letöltve: 2017. 12. 11.]
- BAJOMI I. (2009) Lehet-e fontolva haladni az oktatásügyben? *Educatio*, Vol. XVIII. No. 4. pp. 461–473. <http://folyoiratok.ofi.hu/educatio/lehet-e-fontolva-haladni-az-oktatasygyben> [Letöltve: 2017. 12. 11.]
- CKP (2016) *A Civil Közoktatási Platform Alapító Nyilatkozata*. <http://ckp.tanitanek.com/2016/02/> [Letöltve: 2017. 11. 28.]
- CKP (2017) *A hazai közoktatási rendszer megújításának első, halaszthatatlan lépései*. <https://drive.google.com/file/d/0ByNEJmfFRyJwaGIVODJSZnliUW8/view> [Letöltve: 2017. 11. 27.]
- Emlékeztető (2016a) *Emlékeztető, Köznevelési Kerekasztal, 2016 március 22.* <http://docplayer.hu/21247097-Emlekezteto-koznevelesi-kerekasztal-helyszin-emberi-eroforrasok-miniszteriuma-akademia-u-3-tukorterem-idopont-2016-marcius-22.html> [Letöltve: 2017. 12. 11.]
- Emlékeztető (2016b) *Emlékeztető, Köznevelési Kerekasztal, 2016 április 5.* <http://docplayer.hu/18602255-Emlekezteto-koznevelesi-kerekasztal-helyszin-emberi-eroforrasok-miniszteriuma-akademia-u-3-klubterem-idopont-2016-aprilis-5.html> [Letöltve: 2017. 12. 11.]
- Eötvös (2013) *A budapesti Eötvös József Gimnázium tantestületének állásfoglalása*. <http://hivatanul.com/a-budapesti-eotvos-jozsef-gimnazium-tantestulet-enek-allasfoglalasa/> [Letöltve: 2017. 10. 03.]
- HAT Alapító (2011) *A HAT Alapító Nyilatkozata*. <http://www.tanszabadsag.hu/blog/alapito-nyilatkozat-teljes/> [Letöltve: 2017. 11. 27.]

- Herman (2016) *Nyílt levél a Herman Ottó Gimnáziumból*. <http://www.boon.hu/nyilt-level-a-herman-otto-gimnaziumbol/2982948> [Letöltve: 2017. 11. 28.]
- NAHALKA, I. (2014) *Válaszok az Etanulás Módszertani Kutató Intézet által a TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 azonosító számú projekt keretében, a köznevelési rendszerhez kapcsolódó jogi szabályozás átfogó vizsgálata témájában megfogalmazott kérdésekre*. <http://www.tanszabadsag.hu/blog/tag/koznevelési-törvény/> [Letöltve: 2017. 12. 08.]
- Országos (2017) *Országos Köznevelési Tanács / OKNT-ülések*. https://www.oktatas.hu/koznevelés/országos_köznevelési_tanács/oknt_ulesek [Letöltve: 2017. 12. 08.]
- Száz pont (2017) Szűdi János (össz.): *Száz pontban a közoktatás megújításáért, Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság*. https://drive.google.com/open?id=136LBn_2UvpfOmAhcbpKpXX5PSu4FnHYN [Letöltve: 2017. 11. 28.]
- Törvény (2011) 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a1100190.TV> [Letöltve: 2017. 12. 08.]

Az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a 18 év alatti népesség a 2011–2016-os időszakban

NAGY PÉTER TIBOR

ELTE TÁTK Oktatás- és Ifjúságkutató Központ; Wesley János Lelkészképző Főiskola

2011-ben és 2016-ban népszámlálás és mikrocenzus zajlott. A korábbi évtizedekben készült népszámlálásokkal ellentétben, a KSH kutatószobájában a népszámlálás eredeti adatfájlja használható. Ennek segítségével sikerült a 18 éven aluli személyekhez hozzákapcsolnunk a saját családfőjük részletes adatait, s ennek segítségével bemutatni, hogy 2011 és 2016 között a társadalmi egyenlőtlenségek egyértelműen növekedtek mind a bölcsődéhez és az óvodához való hozzáférésben, mind az iskolai előrehaladásban. A népszámlálási és a mikrocenzusból származó adatok lehetővé teszik, hogy a közismerten megromlott kutatási körülmények ellenére az egyes iskolatípusok szociológiai összetételét nyomon kövessük.

Kulcsszavak: iskolázottság, egyenlőtlenségek növekedése, bölcsőde, óvoda

The Central Statistical Office organised a national census in 2011 and a microcensus in 2016. Contrary to the earlier censuses, which are available only in published forms, the researchers can use these databases in the office. The author matched the data of the socio-demographic data of the head of the family to the lines of every person under 18. Using this source, the paper shows that the inequalities clearly grown in the period of 2011–2016 in accessing to nursery school and school ladders. The data coming from the census and microcensus help avoid the obstacles of school researches, and we can describe the social inequalities of educational system.

Keywords: level of education, growing inequalities, nursery school

A mikor a kutató végiggondolja, hogy milyen adatokkal lehet az elmúlt néhány év oktatásügyi folyamatait bemutatni, egyfelől a független és megbízható kutatások, adatfelvételek számának és lehetőségeinek évtizedek óta nem tapasztal-

Levelező szerző: Nagy Péter Tibor, Wesley János Lelkészképző Főiskola, 1083 Budapest, Dankó u. 11.
E-mail: nagypetertibor@gmail.com

talt objektív csökkenésével szembesül, másfelől *saját magán konstatálhatja*, hogy kevésbé bízik az államosított iskolarendszer adatait felügyelő tanügyigazgatási adatszolgáltatási rendszer adataiban. Ez veti fel a kérdést, hogy milyen alternatív adatforráshoz lehet nyúlni.

A hosszabb folyamatokat elemző társadalomkutató mindig nagyon kedveli az iskolázottsági adatokat (lásd pl. *Forray–Híves 2013; Nagy Beáta 2013; Földvári–van Leeuwen 2008; Sáska 2007; Polónyi 2002; Kozma 1987; Harcsa 1986; Semjén 1986; Lukács 1984; Jekelfalussy 1882 stb.*), hiszen azok a – gyakran manipulált – iskolai adatszolgáltatás esetlegességeitől többé-kevésbé függetlenül, regionálisan, idősorosan, s korcsoportokra nézve egyaránt könnyedén kialakítható alcsoportokra bontva teszik lehetővé a népesség leírását, végső soron egy-egy hosszabb időszak – dualizmus kora, Horthy-korszak, Kádár-korszak, az 1990–2010 közötti évek – oktatáspolitikájának „végső” (pillanatnyi történelektől, hatásoktól nem zavart) társadalmi hatásának bemutatását.¹

Amikor ugyanaz a kutató az elmúlt néhány év elemzésére kap megbízást – hiszen az *Educatio*[®] Mérleg-számainak logikája szerint egy politikai ciklus elemzésére kapjuk a felkérést szerzőként – egy pillanatra megtorpan. Ugyanis *semmiféle* összehasonlítható iskolázottsági adat nem áll rendelkezésre 2014-ből, illetve 2017 végéről. Természetesen a felkérést ennél rugalmasabban is kezelhetjük, hiszen a rendszerváltás óta *első ízben* két ciklus oktatáspolitikájának folyamatosságáról is beszélhetünk. (Fiatalabb olvasóink kedvéért: 1990 és 2002 között semmiféle, négy évet meghaladó folytonosság nem volt, a 2002 és 2010 közötti – sok szempontból folytonos – nyolc évben pedig az oktatási tárca 2006-ig az SZDSZ-é, 2006-tól az MSZP-é, 2008-tól pedig az SZDSZ már nem is tagja a kormánykoalíciónak – oktatáspolitikai szempontból tehát bizonyosan nincs folytonosság.)

E két cikluson belül azonban mégiscsak vannak adatok: a népszámlálás és a mikrocenzus következtében van iskolázottsági adatunk 2011-ből és 2016-ból.

Iskolázottság 2011-ben és 2016-ban

Ebben a fél évtizednyi időszakban a teljes népességben – ahogy ez az 1. táblázatból látszik – megnövekedett a népesség iskolázottsága. Ez minden öt éves időszakban így van, hiszen folyamatosan halnak meg a régebben iskolába járt, tehát összességében alacsonyabb iskolázottsági fokra eljutott honfitársaink. Figyelemre méltó azonban, hogy ebben az időszakban *elsősorban a felsőfokot végzettek aránya növekedett, az iskolázottsági középrétegeké kevésbé*. Úgy is mondhatjuk, hogy folytatódott ugyan az iskolázottsági piramis átalakulása iskolázottsági amforává, de ez inkább jelentette azt, hogy a csúcson lévő csoport nőtt meg az iskolázottsági középréteghez képest, mintsem azt, hogy a középréteg nőtt volna meg, a társadalom alján lévő iskolázatlan csoport arányának csökkenésével.

Nem iskolapolitikai, pusztán demográfiai tanulság, hogy a kisgyerekek arányának csökkenése a teljes népességben (6,8-ról 6,6%-ra) még ezen a rövid távon is felfedezhető.

¹ A tanulmány nulladik változatához Csákó Mihálytól, véglegesítéséhez Biró Zsuzsanna Hannától kaptam hasznos tanácsokat.

1. táblázat: A 2011-es népszámlálás és a 2016-os mikrocenzus KSH által közölt iskolázottsági adatai

A	2011-es népszámlálás (%)	Érték a magasabb iskolázottság alacsonyabbhoz való hozzászámításával	2016-os mikrocenzus (%)	Érték a magasabb iskolázottság alacsonyabbhoz való hozzászámításával	2011–2016 változás: E/C
	B	C	D	E	F
A 7 évnél fiatalabb népesség	6,8		6,5		
A 7 éves és idősebb népesség az általános iskola első évfolyamát sem végezte el	1,1		0,8		
1–3. általános iskola	3,2	92,1	3,3	92,6	
4–5. általános iskola	2,7	88,9	2,6	89,3	
6–7. általános iskola	4,5	86,2	3,6	86,7	
8. általános iskola	23,3	81,7	20,3	83,2	1,02
Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	18,2	58,3	17,8	62,9	1,08
Érettségi	25,7	40,2	27,5	45,0	1,12
Egyetem, főiskola stb. oklevéllel	14,5	14,5	17,5	17,5	1,21
N	9 264 462		9 165 428*		

* A KSH számítása szerint. A mikrocenzus a valóságban 810 ezres esetszámú.

A 2011-es és 2016-os iskolázottság² közötti távolság persze csak csekély mértékben engedi meg következtetések levonását a 2011 és 2016 közötti oktatásügyi *folyamatokra* nézve. Az iskolázottság ugyanis – legalábbis ahogy hagyományosan elemezni szoktuk – az egyének *egész addigi életpályája során* elért iskolai végzettségének népszámlálásokban regisztrált eredményét jelenti.

Van azonban egy olyan körülmény, amely talán mégis lehetővé tesz egy elemzést.

A 2011-es népszámlálás és a 2016-os mikrocenzus adatai ugyanis a KSH néhány éve kialakított politikájának megfelelően úgynevezett *kutatászobai környezetben*³ személy-sorosan is rendelkezésre állnak. Látni fogjuk, hogy ez lehetővé teszi bizonyos 2011 és 2016 közötti elmozdulások bemutatását. (Minthogy ez egy újfajta elemzés, az olvasó a szokásosnál némiképp hosszabb bevezetővel fog találkozni, mielőtt az adatokra térnénk.)

Az eredeti adattár rendelkezésre állása nemcsak azt jelenti, hogy a népszámlálás, illetve mikrocenzus publikus anyagaiból ismert kereszt táblákon kívül más kereszt táblák is előállíthatóak, hanem azt is, hogy részletesebb bontásban láthatjuk a kategóriákat.

Ennek a részletezhetőségnek jelentősége – ahogy ez a 2. táblázat C és az 1. táblázat B oszlopának összevetésével jól látható – különösen nagy az iskolázottság esetében.

² https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_07_2011.pdf, https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_2.pdf [Letöltve valamennyi, a fentiek és a továbbiak: 2017. 12. 10.]

³ https://www.ksh.hu/kutatoszobai_hozzaferes

2. táblázat: A 2011-es népszámlálás (10%-os minta) eredeti adata

A	B	C	D
Az általános iskola első évfolyamát sem végezte el	78 240	7,9	
Az általános iskolai szintnek megfelelő évfolyamot végezte el mindennemű szakmai képesítő megszerzése nélkül	261 295	26,3	92,2
Az általános iskolai szintnek megfelelő évfolyamot végezte el 1961 előtt szerzett ipari tanuló intézeti, tanonciskolai, illetve 1976 előtt szerzett szakiskolai képesítő, minősítő bizonyítvány megszerzésével	21 421	2,2	65,9
Általános iskolai szintnél magasabb középfokú iskolai évfolyam érettségi vagy hasonló középfokú vég bizonyítvány, illetve 1961–2000-ben szerzett szakmunkás-bizonyítvány, valamint 1976-ban vagy később szerzett szakiskolai oklevél, képesítő megszerzése nélkül	52 689	5,3	63,7
Az 1961–2000-ben végzett szakmunkásképző iskolai szintnek megfelelő évfolyam szakmunkás-bizonyítvány megszerzésével	151 003	15,2	58,4
Az 1976-ban vagy később végzett középfokú szakiskolai szintnek megfelelő évfolyam oklevél, képesítő, szakképesítés megszerzésével	29 235	2,9	43,2
Középfokú iskolai évfolyam általános érettségi vagy hasonló középfokú vég bizonyítvány megszerzésével, a középfokú, illetve felsőfokú szakképzésben való részvétel nélkül	174 454	17,6	40,3
Középfokú iskolai évfolyam általános érettségi vagy hasonló középfokú vég bizonyítvány megszerzésével, a középfokú szakképzésben való részvétellel, de szerezhető oklevél nélkül	18 699	1,9	22,7
Középfokú iskolai évfolyam általános érettségi vagy hasonló középfokú vég bizonyítvány megszerzésével, a középfokú szakképzésben szerezhető oklevéllel	30 086	3,0	20,8
Középfokú iskolai évfolyam általános érettségi vagy hasonló középfokú vég bizonyítvány megszerzésével, a felsőfokú szakképzésben való részvétellel, de szerezhető oklevél nélkül	4 907	0,5	17,8
Középfokú iskolai évfolyam általános érettségi vagy hasonló középfokú vég bizonyítvány megszerzésével, a felsőfokú szakképzésben szerezhető oklevéllel	3 819	0,4	17,3
Egyetemi, főiskolai stb. évfolyam egyetemi, főiskolai stb. oklevél nélkül	23 805	2,4	16,9
Főiskolai stb. évfolyam főiskolai stb. oklevéllel	85 536	8,6	14,5
Egyetemi évfolyam egyetemi oklevéllel	53 798	5,4	5,9
Doktori, mesterképzési (PhD, DLA) évfolyam oklevél nélkül	3 051	0,3	0,5
Doktori, mesterképzési (PhD, DLA) évfolyam oklevéllel	1 562	0,2	0,2
Összesen	993 600		

A KSH kiadványaiban ugyanis az oktatásszociológus által oly különbözőnek látott iskolafokozatok, mint pl. a gimnázium és a szakközépiskola, illetve a főiskola és az egyetem összevonódnak – az eredeti adattárban rendelkezésre álló részletes bontásból ezek a kategóriák azonban megalkothatók. (A 2. táblázatban látható többi speciális iskolai végzettség, részben meghatározott kohorszok érettségit nem adó szakképzése – vö. *Fehérvári 2013* – szempontjából, részben az egyetemet követő PhD-képzés szempontjából releváns. Utóbbi azonban úgy értendő, hogy csak az 1993 után szerzett PhD-k tűnnek fel

itt, a korábbi tudományos fokozatok nem.⁴⁾ Az eredeti adattárban külön változó mutatja továbbá az elvégzett iskolai évek számát, amely elsősorban az általános iskolai elmáradás, illetve a középiskolából, felsőfokról való kimaradás jelenségének dokumentálására alkalmas. Az utolsó iskolai végzettség szakrendszerei besorolása lehetővé teszi az alacsonyabb és magasabb presztízssű szakmák, illetve diplomák elkülönítését. (Mármint, ha a szakmák, foglalkozások presztízsről – Bukodi–Falussy 1998 – más adatforrásból van adatunk.)

A „foglalkoztatottsági” státuszról szóló változóban akkor is van adat, ha gyerekekről van szó, az ő esetükben elkülönülnek a bölcsődések, óvodások, a nappali tagozatos tanulók, a munkavégzés mellett nappali tagozatos tanulmányokat végzők. Ezek az adatok úgy a népszámlálás, mint a mikrocenzus adattárában megtalálhatók. (A népszámlálásban adat van arról is, hogy nappali, levelező vagy esti tagozaton történt-e a legmagasabb iskolai végzettség megszerzése, illetve hogy pillanatnyilag milyen iskolatípusban tanuló a megkérdezett személy. Utóbbi 2011-es adatok közvetlenül nem vethetőek össze a 2016-os állapottal, így az ő idősoros elemzésükre csak akkor kellene sort keríteni, ha az előző – népszámlálási szempontból 2001-ben kezdődő – évtized folyamatainak feltárása lenne a tanulmány tárgya. Természetesen a következő Mérleg-számban, a következő népszámlálás adatai – Bíró 2013 – birtokában már ezek az adatok is bevonhatóak lesznek a 2010-es évtizedet bemutató idősoros elemzésbe.)

A 2011-ben, illetve 2016-ban végzők esélykülönbsége

Tanulmányunk természetesen *nem* arra való, hogy bizonyítsa, mekkorák az iskolázottsági egyenlőtlenségek a magyar társadalomban, de még csak nem is arra, hogy azt mutassa be, hogy a fennálló iskolázottsági egyenlőtlenségek hogyan okoznak a környezetükben – azaz az egyenlőtlenség által sújtott településeken, illetve családokban – további egyenlőtlenségeket. Hiszen ezt az egyenlőtlenséget számos más tanulmány a hatvanas évek óta igazolta. Most azt kívánjuk bemutatni, hogy ellentétben a sokféleképpen értelmezhető és mindenekelőtt a tanügyigazgatásnak alávetett *iskolai* adatszolgáltatással a lakossági adatszolgáltatáson alapuló *iskolázottsági* egyenlőtlenségek *változása* még két viszonylag közeli időpont esetén is érdemben tükrözi az adott időszak folyamatait. A 2011-es és 2016-os állapotot *azért* hasonlítjuk össze, hogy ebbe a kettős kormányzati ciklusba eső 5 esztendő munkaerő-politikájának, társadalompolitikájának, oktatáspolitikájának, fejlesztéspolitikájának hatását mérjük. Az első lehetőség, hogy úgy a népszámlálásban (vagy annak tízszázalékos mintájában, ami közel milliós esetszámmal teljesen megbízható elemzést tesz lehetővé), mint a 2016-os mikrocenzusban (nyolcszáztízezer feletti esetszámmal) leszűrjük például a 19 vagy a 24 évesek adatait, s megvizsgáljuk ezen személyek iskolai végzettségének, szakképzettségének összefüggését foglalkozásukkal vagy például beosztottaik számával, munkába járásra fordított idejével, s összevetjük azt az adott pillanatban ugyanazon iskolázottsági csoport mondjuk 5–15 évvel idősebb tagjaira átlagosan jellemző foglalkozási státusszal.

⁴⁾ Legalábbis fokozatszerzési időpontként nem fordul elő 1993 előtti időpont. Természetesen, aki a választások közül 1993 után elismertette kandidátusi fokozatát PhD-ként, és a kérdőíven az utóbbi dátumot tüntette fel, formálisan nem állított valótlaniságot, csak éppen iskolai útvjától elszakította iskolai végzettségét.

A 19 vagy 24 éves emberek zömében *éppen befejeztek egy iskolát*, nincs még jelentős munkatapasztalatuk, s munkateljesítményük sem. Elhelyezkedésük a munkaerőpiacon *mindkét időpontra nézve* egyértelműen megmutatja, „mennyit ér” az iskolai végzettség az adott pillanatban (Blaskó 2008), azaz azok a társadalmi folyamatok, amelyek 2011 és 2016 között zajlottak relatíve rontották vagy javították *az éppen akkor végző fiatalok* társadalmi pozícióját.

Az iskolába járók társadalmi pozíciója 2011-ben és 2016-ban

Természetesen az oktatásszociológust nem elsősorban az iskolai végzettségek hasznosulásának időbeli változása érdekli, hanem az, hogy az egyes iskolatípusokba járó fiatalok társadalmi pozíciója milyen. Ebben az esetben nem a 19 és 24 éves népesség leszűrésére, hanem a 13, 17 vagy 21 éves népesség leszűrésére van szükség, s velük kapcsolatban állapítandó meg, hogy mennyi közülük tanuló, s aki közülük tanuló, azoknak milyen a (tanulói mivolton kívüli) társadalmi státusza. (Ahogy mindenkiről, a 13 éves tanulókról is rendelkezésre áll az az adat, hogy hány évfolyamot végzett már el.) A társadalmi státusz jelzésére a népszámlálás és a mikrocenzus személysoros adatbázisa lehetővé teszi például a település meghatározását, s annak megállapítását, hogy lakóhelyéhez képest más településre jár-e. A település sokféle jellemzője, igazgatási rendszerben betöltött státusza, mérete, az ott élő iskolázott emberek aránya, illetve iskolaváros⁵ jellege, infrastrukturális ellátottsága alapján megalapozott állítás tehető arról, hogy ezek a települési hátrányok/előnyök a 13, 17, illetve 21 éves „tanulónépesség” bekerülését mennyiben segítik, illetve akadályozzák, illetve mennyire növelik annak kockázatát, hogy a 13 vagy 17 éves személy tanuló ugyan, de befejezett osztályainak száma elmarad a kortársai körében szokásostól. A 21 éves népesség esetében ez kiegészül még egy adattal: azzal, hogy van-e szakképzettsége, s ha igen, milyen, hiszen a különböző profilú szakmunkásképző intézményeket követően különböző eséllyel lehet érettségit adó intézményben továbbtanulni, illetve a szakközépiskolák szakmai profilja is erősen kihat arra, hogy végzettjeik felbukkannak-e a felsőoktatásban. Természetesen jelen téma szempontjából *nem egyszerűen a településcsoportok vagy szakképzettségek eltérő előnynövelő hatása a kérdés, hanem az, hogy 2011 és 2016 között ezek a különbségek hogyan alakultak, nőttek vagy csökkentek.*

A települési egyenlőtlenségek ugyanakkor elfedik, hogy egy hátrányos helyzetű településen lakó módosabb tanuló esélyei mennyivel jobbak a körülötte lévőkénél, illetve nyitva hagyják a kérdést, hogy a hasonló helyzetű városi, nagyvárosi tanulókhhoz képest a települési hátrány jelent-e (és ha igen, mekkora) iskolázási hátrányt az épp olyan vagyonos, épp olyan iskolázott szülők gyermekeinek. A kutatószobai körülmények lehetőséget biztosítanak a népszámlálás lakásadattárának és a személyi adattárnak az *összekapcsolására*. A lakás minőségéről, méretéről és komfortfokozatáról rendelkezésre álló adatok kellő mértékben beskálázzák a tanulónépességet, elsősorban úgy, hogy az adott településen élő népesség átlagos lakásviszonyaihoz, épületviszonyaihoz képest hogyan helyezkedik el a vizsgált népesség lakásállapota – minthogy a lakás a családok nagy részében a legjelentősebb vagyontárgy.

⁵ Iskolavárosok tágabb csoport: amit a népszámlálásban szereplő általános iskolánál magasabb iskolai végzettségű tanulók iskolába járási helyként megemlítenek. Iskolavárosok szűkebb csoport: amit a népszámlálásban szereplő főiskolai-egyetemi hallgatók iskolába járási helyként megemlítenek.

Az iskolába járók szüleinek társadalmi pozíciója 2011-ben és 2016-ban

Az oktatásszociológus érdeklődése azonban hagyományosan kiterjed a szülők társadalmi státuszára is – ezt pedig a személysoros adatbázis első megközelítésben nem teszi lehetővé. Kézenfekvő viszont a lehetőség, hogy a népszámlálás, illetve mikrocenzus személy- és családadatbázisait összekapcsoljuk, s így adatokat nyerjünk arról, hogy a megfigyelt gyerekek családjának társadalmi státusza milyen. A „család” adatbázis a családméret mellett a családfő és élettársa/házastársa iskolai végzettségéről is tartalmaz adatokat. Ezzel a módszerrel immár megvizsgálható, hogy a 13 vagy 17 éves népesség tanulói milyen iskolázottságú családokból jöttek. Sajnos, azonban, a családadatbázis olyan iskolázottsági adatokat tartalmaz a családfő (és társa) iskolai végzettségéről, melyben a szakközépiskolai és gimnáziumi érettségi, illetve a főiskolai és egyetemi végzettség nem különül el – ekképpen követi a népszámlálás publikált adatait, mely hagyományosan elégségesnek ítéli, ha a társadalom felső részét tekintve csak az „érettségizett”- „diplomás” kategóriákat teszi bemutathatóvá. A középfokú végzettség, majd a felsőfokú végzettség tömegesedése ugyanakkor nyilvánvalóvá teszi, hogy igen nagy különbségek várhatóak a szakközépiskolát és gimnáziumot végzett szülők gyermekeinek iskolai esélyei között is.⁶ Hasonló különbségek feltételezhetőek a főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkező szülők gyermekeinek főiskolai-egyetemi-posztgraduális továbbtanulási esélyei között. Olyannyira, hogy a továbbtanulási esélyek szempontjából a gimnáziumi és főiskolai végzettségű szülők gyerekei közelebb vannak egymáshoz, mint a főiskolát és egyetemet végzett szülők gyerekei. (Célszerű lenne megkülönböztetni az egyetemi diplomásokon belüli elitcsoportok – például jogi vagy orvosdoktorok, tudományos kutatók – gyermekeinek egyetemi és posztgraduális esélyeit is, de a családadattár erre nem biztosít adatot, mert a családfő foglalkozását nem közli.)

Minderre mégis van lehetőségünk, a népszámlálás és a mikrocenzus bázisán. Ehhez azonban nem a „család” adatbázist kell használnunk!

Legyen a kérdésünk, hogy hogyan érinti a 13 éves kori érveszített állapot (tehát 7 osztálynál kevesebb iskolai végzettség) kialakulását a családfő státusza!

Ha *ugyanabból* a személysoros adatbázisból hozzárendeljük minden egyes 13 éves személyhez az ugyanazon lakcímen ugyanazon sorszámú családhoz tartozó azon személy adatait, akinek családi státusza családfő, akkor több legyet üthetünk egy csapásra. Teljes részletezettségű iskolázottsági adathoz jutunk a családfő szempontjából, hogy elkülöníthessük pl. a szakközépiskolai és gimnáziumi végzettségű családfők hatását.

Azt is meg tudjuk állapítani, hogy mindazok a *további* adatok, amelyek a *családi adatbázisban nem, de a személysorosban fellelhetők, ergo ettől kezdve a családfőre, a vizsgált gyermek eltartójára nézve is megvannak, hogyan hatnak. Példának okáért az, hogy a családfő és párja mióta élnek élettársi vagy házastársi viszonyban – ez lehetővé teszi azoknak a gyerekeknek az elkülönítését, akik olyan családban élnek, ahol a házasfelek, élettársak nem ugyanazok, akik a gyerek születésekor voltak.*

Az így átalakított adattár lehetővé teszi a családfő szakképzettségének, munkavállalásának-munkanélküliségének, foglalkozásának igen pontos meghatározását, olyan ada-

⁶ Korábbi elemzésünk azt igazolta, hogy a szakközépiskolák legelőnyösebb státuszú ötödének tovább nem tanulási kockázata nagyobb, mint a gimnáziumok leghátrányosabb helyzetű ötödének tovább nem tanulási kockázata (Nagy 2004).

tokkal együtt, hogy hány beosztottja van a családfőnek, más településre jár-e dolgozni, mint ahol lakik, s ezzel az utazással naponta mennyi időt tölt. Ezek a változók *nem egyszerűen hierarchikusan függenek össze* a gyermekként vizsgált személy iskolába járásával, iskolai sikerességével, hanem olyan kombinációkban is, amit státuszinkonzisztenciaként (Lakatos 2016; Nagy 2010) fejezhetünk ki: mennyiben tér el a családfő iskolai végzettsége (esetleg annak szakiránya) attól az értéktől, ami az ő foglalkozási csoportjában, a nemzedékéhez tartozók körében szokásos, illetve valamely nomenklatúra szerint elvárt.

A Budapesten, városokban élő (tehát átlagosan előnyös helyzetű) népességen belül megkülönböztethetjük azokat, akik falvakban vagy külföldön születtek, sőt azokat is elkülöníthetjük, akik születésük és jelen lakóhelyük között még *más városban éltek*, például mert vidéki városok középiskoláiba, egyetemre jártak, mielőtt Budapestre vagy más nagyvárosba érkeztek volna. Az úgynevezett szenzitív kérdések elsöprő többségét is kitöltötték a népszámlálás és mikrocenzus válaszadói, ezért mód van arra, hogy a családfő nemzetisége és anyanyelve, fogyatékkal élése (és annak konkrét fajtája) hatását a gyerek iskolai részvételére megvizsgáljuk.

A kisgyerekek esetében annak is erős hatása lehet, hogy a szülő éppen iskolába (pl. felsőoktatásba) jár-e, azaz a családfő *saját* státusza tanuló-e.

Itt már lehetőség van a kiemelt elitcsoportok gyermekiskolázató esélyeinek vizsgálatára is,⁷ hiszen az egyetemi végzettség és a szakrendszer kombinációja, a foglalkozás és a beosztottak számának kombinációja alapján ügyvédek, orvosok/főorvosok⁸, nagyvállalkozók⁹, tudományos kutatók különíthetők el a családfők között. (A történelmi tapasztalatok szerint jelentős hátrány, illetve előnygeneráló tényező a családfő felekezeti hovatartozása,¹⁰ vagy annak hiánya is – de ezt csak a 2011-es népszámláláson tanulmányozhatnánk, tekintettel arra, hogy a 2016-os mikrocenzusból e kérdés kimaradt.)

Hiányzik – ellentétben számos külföldi népszámlálás gyakorlatával¹¹ – a vagyonra, illetve jövedelemre vonatkozó adat. Természetesen itt is használatba vehetjük a népszámlálás lakásadatbázisának felkapcsolt adatait. A vagyon jellemzését megkönnyítheti, hogyha az ingatlanforgalmi statisztika alapján meghatározzuk a vizsgált lakások vélhető átlagos forgalmi értékét, illetve hogyha – pl. egy korábbi tanulmányunkban bemutatott, a TÁRKI omnibusz aggregációin alapuló adatbázisból¹² – felvisszük az adott foglalkozásra az adott korcsoportban, adott régióban jellemző tipikus jövedelmet vagy legalábbis a jövedelmi harmadba, ötödbe tartozást. Néhány hónapon belül rendelkezésre fog állni a mikrocenzus egyötödére kiterjedő kiegészítő felvétel,¹³ amely a családfő, illetve a család jövedelmére, vagyonára vonatkozóan is tartalmaz adatokat.

⁷ Ahogy azt – az 1998-ban érettségizettek adatbázisa alapján – Csákó (2002) teszi.

⁸ Azok az orvosok, akiknek a beosztottszáma legalább 20.

⁹ Akik tulajdonosai a saját munkahelyüknek, és beosztottaik száma legalább 20.

¹⁰ Karády 2012 és egy saját kísérlet (Nagy 2006). Kb. 1950-ig igaz volt, hogy zömében a Rajnától keletre voltak csak népszámlálási adatok a felekezetekről, s 1990 után is csak ebben a régióban éledt fel ez a hagyomány. A 21. században alapvető változás, hogy az utóbbi népszámlálásokkal Nagy-Britannia és Ausztrália is csatlakozott a felekezeti hovatartozást megkérdezők csoportjához. Lásd: https://international.ipums.org/international-action/sample_details

¹¹ <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.39.6539&rep=rep1&type=pdf>; <https://www.ons.gov.uk/census/2011census/howourcensusworks/howwepannedthe2011census/questionnairedevelopment/consideringtheincomequestion>

¹² Nagy 2014: 25. lábjegyzet.

¹³ https://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kerdoivek/kerdoiv_subjektiv_jollet.pdf

A további családtagoknak az iskolázásra gyakorolt hatása

Nemcsak a családfő adatait kapcsolhatjuk azonban hozzá a megfigyelt kiskorú személyhez, hanem *minden más olyan személy adatait is*, akik vele egy családban, illetve egy háztartásban élnek. És itt nemcsak a családfő házastársának a hatásáról van szó, amit a legtöbb iskolaszociológiai kérdőív is tudakol, amióta kitűnt, hogy az anya iskolázottsági státusza erősebben determinál, mint az apáé (Andor–Liskó 1999). A családtagok, háztartástagok adatainak felkapcsolása révén kimutathatjuk pl. az iskolázási úton előre járó idősebb testvér, az együtt élő iskolázott vagy magasabb státuszú nagyszülő, nagybácsi-nagynéni hatását, mely az egyébként azonos státuszú házaspárok gyerekeinek iskolai sikeressége közötti különbséget magyarázhatja. (Természetesen e hatás vizsgálatának természetes akadálya, hogy *nem a vizsgált tanulótól kapunk* adatot arra nézve, hogy van-e iskolázott idősebb testvére,¹⁴ hanem csak a vele egy lakásban lakó személyt „érjük tetten”). Ha tehát épp a magas iskolázottság, magas jövedelem, előnyös anyagi helyzet növeli meg annak az esélyét, hogy viszonylag fiatalon másik lakásba költözzön az idősebb testvér, akkor az összehasonlítás hamis adatokat hoz. Csak azoknak a családoknak a gyerekiskolázató esélyeit szabad összehasonlítani, ahol a gyerekek közötti korkülönbség kicsi. Ez esetben azt mindenképpen konstatálhatjuk, hogy pl. a 17 évesen már évvessztés nélküli állapotban tanuló idősebb testvér mennyivel növeli annak esélyét, hogy 13 éves megfigyeltünk se legyen évvessztés állapotú. Néhány hónapon belül rendelkezésre fog állni a mikrocenzus egyötödére kiterjedő kiegészítő felvétel, mely immár közvetlen kérdést tartalmaz a megkérdezett személy szüleinek iskolai végzettségére nézve.

Idáig érve a „kutatási tervben”, megállapítottuk, hogy ezeknek az elemzéseknek az elvégzése nem egy *Educatio*[®]-tanulmány, de egy monográfia terjedelmét is meghaladná. Tehát csupán jelezni szeretnénk, hogy *mindazon kutatásfinanszírozási és adminisztratív akadályok ellenére, melyek a 2010-es években az érdeklődő társadalomtudósok elé gördülnek*,¹⁵ *hibetelenül széles adattömeg áll rendelkezésre a gyerekek, illetve tanulók társadalmi háttérének megítélésére*, mégpedig azon torzító faktorok nélkül, amelyek az iskolai adatszolgáltatás körülményeivel függenek össze. És ezek az adatok már *kivétel nélkül* rendelkezésre állnak idősorosan – hiszen a 2001-es és 2011-es népszámlálásból mindezek az összefüggések megállapíthatók az adott időpontban meghatározott évjáratú népesség szüleinek nézve –, s néhány adat kivételével – persze nem számlálókörzeti, csak települési pontossággal – mindez megállapítható a 2016-os mikrocenzusból is, ami szintén igen részletes elemzést tesz lehetővé.

A tanulmány terjedelmi korlátait figyelembe véve, a továbbiakban néhány alapvető egyenlőtlenség bemutatására teszünk kísérletet.

Egyenlőtlenség a csecsemők körében

Az éppen megszülető népességnél egyetlen egyenlőtlenségi jelzést érdemes megemlítenünk: mennyiben van szó *csonka családba* születő gyerekről. A család csonkaságának egyik fontos statisztikai mutatója, hogy a családfő nő.

¹⁴ Ilyen adatot kért pl. Csáki 1998-as felvételében, az egyetlen olyan szociológiai felvételben, amely az érettségiző fiatalok vonatkozásában teljes körűsége miatt összevethető a népszámlálási adatokkal.

¹⁵ Erről részletes vita zajlott a Sáska Géza 70. születésnapja tiszteletére rendezett konferencián Erőss Gábor előadása kapcsán: <https://archive.org/details/saska70>

3. táblázat: A 2016-ban születettek a 2016-os mikrocenzus szerint

A családfő iskolai végzettsége		A családfők meg- oszlása iskolázottság szerint	A családfők közül nő	A nőnemű családfők megoszlása iskolázott- ság szerint	Reprezentáció
0–7. évfolyam	97	1,9	13,4	2,8	1,5
8. évfolyam	1036	19,8	15,7	35,1	1,8
Szakk munkásképző	1412	27,0	5,2	15,7	0,6
Szakközépiskola	569	10,9	8,1	9,9	0,9
Gimnázium	954	18,3	7,9	16,2	0,9
Főiskola	584	11,2	10,1	12,7	1,1
Egyetem	568	10,9	6,2	7,5	0,7
Összesen	5220	100,0	8,9	100,0	1,0

A női emancipáció, a nők tudatos egyedüli gyerekvállalása és persze a *political correctness* törölte ugyan a lányanyaság történeti fogalmát, de statisztikai értelemben bizonyos, hogy gyerekkori viszonyaik szempontjából hátrányban vannak azok a gyerekek, akiknek születésekor nincsen jelen apa. Látható, hogy a társadalom legalacsonyabb végzettségű ötödében lényegesen valószínűbb, hogy a gyerek apa nélkül születik. A társadalom felső részében ez a valószínűség a főiskolát végzettek körében növekszik meg. Ennek okaként – hipotetikusan – a fiatal nők igen magas főiskolai arányára, s az ezzel is kapcsolatos házasságpiaci helyzetre éppúgy utalhatunk, mint az egyedülálló nők jelenlétére azokban a foglalkozásokban – pl. az oktatásügyben vagy egészségügyben –, melyek habituálisan inkább feltételezik az apánélküli gyerekvállalást.

Ahogy távolodunk a gyerek születésétől,¹⁶ természetesen növekszik annak a valószínűsége, hogy a családfő nő – azaz a gyerek születésekor még jelen lévő apa már kivált a családból. A 2016-os állapotban a 2016. évben született gyerekek esetében ez még csak 8,8%, a 2014-ben születetteknél már 10,3, hogy a 2012-es születésűek esetére már 13,2%-ra nőjön.

A csecsemők szüleinek iskolai végzettsége 2011 óta érzékelhetően lefelé tolódott el, amennyiben az egyetemi végzettségű családfők aránya a 2011-es szint 91%-ára, a főiskolai végzettségűeké az akkori szint 86%-ára csökkent. E csökkenést elsősorban a nyolc általános iskolát végzettek arányának hasonló mértékű és a többi, kevésbé iskolázott csoport kisebb mértékű aránynövekedése kísérte. Ennek magyarázata, vélhetőleg, a diplomás népesség nagyarányú kivándorlása és külföldi munkavállalása, mely Nagy-Britanniába és néhány más nyugat-európai országba irányul.

¹⁶ Helytakarékosági okból azokat a táblákat nem közöljük, amelyből csak egy-egy adat megemlítése indokolt a szövegben. E táblákat is tanulmányozhatja az olvasó itt: http://nagypetertibor.uni.hu/t/educatio_tanulmany_2017_hattertablak.htm. A honlap megszűnése esetén a világháló egy másik pontján a „nagypetertibor.uni.hu” szóra rákeresve megtalálja annak biztonsági mentését.

Egyenlőtlenség a bölcsődés korúak körében

A 2016-ban megfigyelt 2014-es születésű népességben 68,6% a *sem bölcsődébe, sem óvodába* nem járók aránya. Ez az arány csökken, ha az iskolázatlan családfők felől az iskolázottak felé haladunk, de az összefüggés nem olyan egyértelmű, ahogyan ezt várhatnánk. A szakközépiskolai és gimnáziumi végzettségű családfők értékei igen közel vannak egymáshoz, és az egyetemet végzettek távolmaradási aránya magasabb is, mint a főiskolát végzetteké. Utóbbi tényező arra utal, hogy a kisgyerekek esetében a társadalom alsó felében – a szakmunkásképzőt vagy annál kevesebbet végzettek között – áll elő a kizsorítottság, a társadalom felső szektorában inkább arról van szó, hogy az egyetemi diplomával rendelkező családok inkább megengedhetik maguknak, hogy az anya ott-hon maradjon a gyermekkel. (A szakközépiskolai végzettségű családfők adatait pedig célszerű tovább bontani, az alacsonyabb presztízsű, inkább a szakmunkások világára jellemző iskolai végzettségű és középrétegbe tartó családfők szétválasztása céljából.) Az óvoda és bölcsőde eltérő finanszírozási és hozzáférési szintjét mutatja, hogy az intézménybe egyáltalán becsatlakozott gyerekek *annál nagyobb arányban óvodások (és nem bölcsődések), minél alacsonyabb a szülő iskolázottsági státusza*. Ez a másik végponton még „összeérő” szakközépiskolai és gimnáziumi végzettségű szülők helyzetét is szétdobja: a szakközépiskolát végzettek 1,62-szor akkora mértékben járatták – a hozzájárulási díjat nem igénylő – óvodába a gyereküket, mint a gimnáziumot végzettek. A legalacsonyabb és legmagasabb iskolázottsági csoport különbsége pedig 7,44-szoros.

A 2016-os szint a 2011-eshez képest mintegy 5%-os javulást mutat. *Az átlagnál lényegesen jobban javultak – 9, illetve 15%-kal – az egyetemi és főiskolai végzettségű családfők gyerekeinek esélyei*. Jelentős változás, hogy 2011-ben még senki nem járt óvodába a két évvel korábban születettek közül, de a szabályozás változása (az óvodai minicsoportok létrehozása) 2016-ra már lehetővé tette ezt.

4. táblázat: A 2014-ben született gyermekek óvodába és bölcsődébe járása 2016-ban

A családfő iskolai végzettsége	Egyik sem	Bölcsődés	Óvodás	N
0–7. évfolyam	85,6	7,5	6,9	160
8. évfolyam	82,6	9,8	7,6	1463
Szakmunkásképző	71,0	21,4	7,6	2098
Szakközépiskola	63,7	28,6	7,6	667
Gimnázium	63,1	31,7	5,2	1228
Főiskola	55,1	38,2	6,7	780
Egyetem	58,6	36,9	4,5	748
Összesen	68,6	24,6	6,8	7144

Egyenlőtlenség az óvodás korúak körében

Az óvodáztatás majdnem teljes körű, de a csekély mértékű kimaradás társadalmilag most is szisztematikus.

Az iskolázatlanoktól az iskolázottak felé egyértelműen csökken az óvodáztatásból kizáródottak aránya. Azzal a nem lényegtelen kivétellel, hogy az egyetemi diplomások in-

5. táblázat: A 2012-ben születettek a 2016-os mikrocenzus szerint

A családfő iskolai végzettsége	Egyik sem	Bölcsődés	Óvodás	N
0–7. évfolyam	3,3	0,0	96,7	90
8. évfolyam	2,7	0,0	97,3	1316
Szakk munkásképző	1,9	0,2	97,9	1958
Szakközépiskola	1,6	0,0	98,4	633
Gimnázium	1,2	0,1	98,7	1314
Főiskola	1,0	0,3	98,6	874
Egyetem	2,3	0,2	97,5	831
Összesen	1,9	0,1	98,0	7076

kább élnek a gyerekek otthon tartásának (az ő kapcsolati tőkájukkal könnyebben elérhető) lehetőségével. A gyerek lassabb érését elfogadó – vagy azt feltételező, vagy az ezzel kapcsolatos intézményi ellenállást leküzdő (vö. *Berényi 2008*) – értelmiségi attitűd látszik abból, hogy a még négyévesen is bölcsődébe járók leginkább iskolázott csoportok gyerekeiként bukkannak fel, ha kicsiny számban is. Az óvodáztatás arányai 2011-hez képest kétségtelenül javultak.

Az általános iskolában felhalmozódó egyenlőtlenségek

A kisiskoláskor kezdetén az iskoláztatási egyenlőtlenségek értelmezése nem könnyű, hiszen gyakran épp az iskolázottabb csoportok ambicionálják, hogy gyermekük csak egy évvel később kerüljön iskolába. Azt viszont nyilvánvalóan senki nem ambicionálja, hogy gyermeke se iskolába, se óvodába ne járjon. A 2011-ben megfigyelt 2005-ös születésűek 0,47%-ának mégis ez volt a sorsa, ami 2016-ra (a 2010-es születésűekre vizsgálva) 0,55%-ra növekedett. A teljes kiszorultság 2016-ban 0,86 és 0,25% között mozog, nem szigorúan, de követve a családfők iskolázottságának erőssorrendjét. A teljes kiszorultság növekedése 2011 és 2016 között az átlagos 1,2-szeresnél lényegesen nagyobb – 1,9 szeres – a nyolc általános iskolát végzett csoportban. Ezek azonban kis számok. Jellegzetesebb viszont, hogy néhány év alatt mekkora lemaradás halmozódik fel az elvégzett általános iskolai osztályszám tekintetében.

Táblázatunkban a 2000-ben született gyerekek 2011-es, és a 2005-ben született gyerekek 2016-os iskolázottsága látható. Az ilyen korú gyerekeknek – belekalkulálva azt a tényt is, hogy az év késői hónapjaiban születtek később iskoláztatnak be – a megfigyelési években 4-5 iskolai osztályt kellett befejezniük.

Ezt a szintet mindkét megfigyelési időpontban 89%-uk éri el. Az F oszlopban látható, hogy a családfő iskolai végzettségének növekedésével folyamatosan nő azok aránya, akik ténylegesen abszolválják is ezt. A legiskolázatlanabb csoportban több mint harmaduk nem teljesíti ezt a szintet, a legiskolázottabbak körében viszont kevesebb mint egyhuszaduk az, aki nem jutott el ideig. 2011 és 2016 között a legelső csoport helyzete javulni látszik, a legfelsőé változatlan marad. A natalitási adatokból¹⁷ egyértelmű, hogy

¹⁷ A népszámlálásban a születés hónapja is benne van. Ebből látható, hogy a történelmileg társadalmi-csoport-specifikusan ingadozó natalitást teljesen felváltotta egy ettől független egyenletes eloszlás.

6. táblázat: A 2000-ben, illetve 2005-ben született gyerekek iskolai végzettsége 2011-ben, illetve 2016-ban

Megfigyelési időpont	Születési év	A családfő iskolai végzettsége	0–2 osztályt végzett	3 osztályt végzett	4–5 osztályt végzett	0–2 osztályt végzett	3 osztályt végzett	4–5 osztályt végzett
A	B	C	D	E	F	G	H	I
2011	2000	Kevesebb mint nyolc o.	8,4	28,4	63,2	3,64	3,32	0,71
2011	2000	Nyolc osztály	5,1	15,3	79,6	2,20	1,78	0,89
2011	2000	Szaktanulmányképző	1,7	7,4	90,9	0,73	0,87	1,02
2011	2000	Szakközépiskola	0,5	4,0	95,5	0,22	0,47	1,07
2011	2000	Gimnázium	0,9	6,1	93,1	0,39	0,71	1,04
2011	2000	Főiskola	1,3	4,8	93,9	0,58	0,56	1,05
2011	2000	Egyetem	1,4	2,6	96,0	0,62	0,30	1,08
2011	2000	Összesen	2,3	8,6	89,1	1,00	1,00	1,00
2016	2005	Kevesebb mint nyolc o.	7,0	25,0	68,0	4,33	2,67	0,76
2016	2005	Nyolc osztály	3,6	17,4	79,1	2,21	1,85	0,89
2016	2005	Szaktanulmányképző	1,5	9,2	89,3	0,92	0,98	1,00
2016	2005	Szakközépiskola	0,2	6,2	93,6	0,14	0,66	1,05
2016	2005	Gimnázium	0,8	5,6	93,6	0,52	0,59	1,05
2016	2005	Főiskola	0,4	5,7	93,9	0,23	0,61	1,06
2016	2005	Egyetem	0,7	3,9	95,4	0,42	0,42	1,07
2016	2005	Összesen	1,6	9,4	89,0	1,00	1,00	1,00

a felsőfokú végzettségűek gyerekei lényegében ugyanolyan valószínűséggel születnek évesztést okozó hónapokban, mint az alacsonyabb iskolázottságúak gyerekei. A 4. vagy 5. osztályt végzett állapotot tekintve mégis szisztematikus az összefüggés: *minél feljebb haladunk az iskolázottsági ranglétrán, a gyerekek annál nagyobb része abszolválta az 5. osztályt – a legelső és legelső csoport között kétszeres a különbség.*

A leggyengébben teljesítő csoportba – azaz a 0–2 osztályt végzettek közé 2011-ben még 8,4% tartozott, 2016-ban már csak 7%. Látszólag itt is javulás következett be – csak hogy a társadalom másik végpontján a javulás sokkal gyorsabb, az ilyen mértékben lemaradó értelmiségi gyerekek aránya felére csökken. Mi több, a teljes – vizsgált kohorszhoz tartozó – népességben is nagyobb mértékben csökken a pusztán 0–2 osztályt végzettek aránya. Mindez összességében azt jelenti, hogy *a legelső csoportba tartozók az átlaghoz képest 2011-ben 3,6-szeres hátrányban vannak, ez a hátrány 2016-ra 4,3-szeresre nő.* A nyolc osztályt végzett családfők gyerekeinek a hátránya változatlan marad, az ennél iskolázottabbaké javul kissé.

A vizsgált korszakban tehát az iskolázottsági lemaradás – a királyi úthoz képest – csökkent kissé, de a társadalmon belül a különbség növekszik.

A területi hátrány és az iskolázottsági hátrány

7. táblázat: Területi és iskolázottsági hátrány 2011-ben és 2016-ban

Település- csoport		1996-ban születettek 2011-ben			2001-ben születettek 2016-ban		
		Összesen	Kevesebb mint nyolc osztályt végzettek %-ban	A területi alsó harmad hátránya a felső harmad- hoz képest	Összesen	Kevesebb mint nyolc osztályt végzettek %-ban	A területi alsó harmad hátránya a felső harmad- hoz képest
Alsó harmad	Kevesebb mint nyolc osztály	238	55,5		152	46,7	
	Nyolc osztály	1233	30,3		1084	29,7	
	Szaktanács- képző	1620	10,9		1231	11,8	
	Szakközépiskola	128	3,1		86	4,7	
	Gimnázium	433	6,2		350	8,0	
	Főiskola	120	5,8		104	12,5	
	Egyetem	43	2,3		40	2,5	
	Összesen	3815	18,9		3047	19,2	
Középső harmad	Kevesebb mint nyolc osztály	44	54,5		23	47,8	
	Nyolc osztály	472	27,3		337	27,6	
	Szaktanács- képző	1185	10,9		1051	10,7	
	Szakközépiskola	192	3,1		130	7,7	
	Gimnázium	735	6,9		601	8,2	
	Főiskola	283	4,6		220	2,7	
	Egyetem	194	1,5		114	4,4	
	Összesen	3105	11,4		2476	11,6	
Felső harmad	Kevesebb mint nyolc osztály	19	63,2	0,88	4	100,0	0,47
	Nyolc osztály	257	31,5	0,96	143	28,0	1,10
	Szaktanács- képző	728	13,6	0,80	501	11,8	1,25
	Szakközépiskola	211	5,2	0,60	141	7,8	0,99
	Gimnázium	687	8,4	0,74	571	7,9	1,37
	Főiskola	403	5,5	1,07	387	8,3	1,41
	Egyetem	509	6,5	0,36	429	7,7	0,91
	Összesen	2814	11,2	1,68	2176	10,3	1,11

Magyarország valamennyi önkormányzatához (Budapest esetében tehát külön-külön a kerületekhez) hozzárendeltünk egy-egy számot, mely azt mutatja, hogy – a családfők iskolai végzettségét 9 fokú skálára osztva a gimnázium és szakközépiskola, illetve a főiskolai és egyetemi végzettség között csak fél értéket engedve – átlagosan milyen iskolai végzettségű családfőkkel rendelkezik a terület. Annak ellenére, hogy az iskolázottság nem lineáris, hanem ordinális változó, ezek a számok elég biztosan jelzik, hogy iskolázottsági szempontból az egyes területek mennyire fejlettek.

Az így kapott számok alapján a hazai népességet háromfelé vágtuk, hogy megkülönböztessük az átlagosnál rosszabb, átlagos és átlag feletti iskolázottságú településeket. Az így kapott sokdimenziós táblázatból közlünk itt egy részletet. Az ország iskolázottsági szempontból gyengébben álló harmadában több gyerek nő fel. Miközben ugyanis a teljes lakosság szempontjából 33-33%-os arányban soroltuk háromfelé az önkormányzatokat, addig a megfigyelt 15 éves korú népesség közel negyven százaléka él az alsó területi harmadban, és kevesebb mint harminc százaléka a legelőnyösebb zónában. Ilyen rövid időtávon is érvényesül, hogy ez a területi egyenlőtlenség növekszik, ugyanis az alsó zónában 2011-ben 39,2%, 2016-ban már 39,6% lakott. 2011-ben a legelőnyösebb helyzetű területen a 15 éveseknek 11%-a, a leghátrányosabb területen 19%-a nem végezte el a nyolcadik osztályt. Öt év alatt ez a hátrányos helyzetű harmadban romlik, az előnyös helyzetűben javul, így a különbség növekszik: *a hátrányos helyzetű települések 2016-ban 1,1-szer nagyobb hátrányban vannak, mint 2011-ben.*

Zárásmegjegyzés

A 2010-es évek oktatáspolitikáját mértékadó elemzések szerint a forráskivonás határozza meg, melyhez „a munkaalapú társadalom” és az „indokolatlan és káros túlképzés” ideológiája társul. Ennek jegyében került sor egyfelől a felsőoktatásba vezető út szűkítésére, másfelől a tankötelezettség leszállítására. Ha tanulmányunkban azokat az életkori csoportokat mutattuk volna be részletesen, melyeket ez nyilvánvalóan érint, tehát pl. a 17 vagy 19 éveseket, akkor azt mondhatnánk: a statisztikában csupán az ismert és oktatáspolitikailag felvállalt folyamatok tükröződnek. Azonban *nem ezt tettük*, hanem az alacsonyabb évjáratokat vizsgáltuk. Akikkel kapcsolatban ilyen deklarált szándék nincs. Mégis ezekből az adatokból az tükröződik, hogy az öt év folyamatai azt eredményezték, hogy a szülőiskolázottsági és területi hátrányok ezekben az alsó évfolyamokban növekedtek:

1. A csecsemők szüleinek iskolai végzettsége 2011 óta érzékelhetően lefelé tolódott el.
2. A bölcsődéhez való hozzáférés 2016-os szintje a 2011-eshez képest némi javulást mutat. Az átlagnál lényegesen jobban javultak az egyetemi és főiskolai végzettségű családfők gyermekeinek esélyei.
3. Az óvodáztatás arányai 2011-hez képest kétségtelenül javultak.
4. Az általános iskolai előrehaladásnál a nyolc osztálynál kevesebbet végzett szülők gyermekei az átlaghoz képest 2011-ben 3,6-szeres hátrányban vannak, ez a hátrány 2016-ra 4,3-szeresre nő. A nyolc osztályt végzett családfők gyerekeinek a hátránya változatlan marad, az ennél iskolázottabbaké javul kissé.
5. Az általános iskolai előrehaladásnál a hátrányos helyzetű települések lakosai 2016-ban 1,1-szer nagyobb hátrányban vannak, mint 2011-ben.

További elemzések deríthetik ki, hogy ez az iskolázottsági esélykülönbség-növekedés egyszerű tükrö-e az alsó és felső csoportok közötti jövedelmi különbségek növekedésének, vagy önálló, ezektől független tényező.

IRODALOM

- ANDOR M. & LISKÓ I. (1999) A szülők iskolai végzettsége. In: ANDOR M. & LISKÓ I. *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra.
- BERÉNYI E. (2008) Szabadon választott gyakorlatok? Differenciálódás, sikerek és kudarcok az általános iskolába kerülés során. In: BERÉNYI E., BERKOVITS B. & ERŐSS G.: *Iskolarend – Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest, Gondolat. pp. 187–217.
- BIRÓ Zs. H. (2013) Kerekasztal-beszélgetés a népszámlálásról. Résztevők: Harcsa István és Kovács Marcell statisztikusok, Jóri András adatvédelemmel foglalkozó jogász-ügyvéd és Tardos Róbert szociológus. *Educatio*, Vol. 22. No. 4. pp. 555–566.
- BLÁSKÓ Zs. (2008) Társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése a munkapiacra. *Századvég*, Új f. Vol. 49. No. 3. pp. 95–126.
- BUKODI E. & FALUSSY B. (1998) *Társadalomstatistikai adatgyűjtések: Időmérés, rétegződés és mobilitás, foglalkozások presztízse*. Budapest, KSH.
- CSÁKÓ M. (2002) és a doktor úr gyereke? *Educatio*, Vol. 11. No. 2. pp. 211–226.
- CSERES-GERGELY Zs. (2004) Mobilitás és iskolázottság Magyarországon a 2000-es évek elején. *Munkaerőpiaci Tükör*, pp. 126–130.
- FEHÉRVÁRI A. (2013) Szakiskolások rekrutációja. *Educatio*, Vol. 22. No. 4. pp. 516–528.
- FORRAY R. K. & HÍVES T. (2013) Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*, Vol. 22. No. 4. pp. 493–504.
- FÖLDVÁRI P. & BAS VAN LEEUWEN (2008) A magyar lakosság átlagos iskolázottságának becslése, 1920–2006. *Statistikai Szemle*, Vol. 86. No. 10–11. pp. 995–1005.
- HARCSA I. (1986) Társadalmi tagozódás, iskolai végzettség. In: VAMOS D. (ed.) *Társadalmi rétegződés és iskolai végzettség*. Budapest, OKI Sokszt.
- JEKELFALUSSY J. (1882) Magyarország műveltségi állapotai az 1880-ki népszámlálás szerint. *Budapesti Szemle*, Vol. 10. No. 72. pp. 366–377.
- KARÁDY V. (2012) *Allogén elitek a modern magyar nemzetállamban. Történelmi-szociológiai tanulmányok*. (Szociológiai dolgozatok 6.) Budapest, Wesley János Lelkészképző Főiskola.
- KOZMA T. (1987) Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, Új f. Vol. 27. No. 1. pp. 37–46.
- LAKATOS M. (2016) Képzettségek és foglalkozások megfeleltethetősége. *Educatio*, Vol. 25. No. 1. pp. 70–99.
- LUKÁCS P. (1984) Az oktatásügy fejlesztésének középtávú tervezéséről. *Magyar Pedagógia*, Új f. Vol. 24. No. 4. pp. 373–389.
- NAGY B. (2013) Nemek iskolázottsága a 2011-es népszámlálás adatai tükrében. *Educatio*, Vol. 22. No. 4. pp. 505–515.
- NAGY P. T. (2004) A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, Vol. 14. No. 9. pp. 57–71.
- NAGY P. T. (2006) Az egyháziak, az egyházak és az oktatás. In: MAJSAI T. (ed.) *Teológus és Lelkész Szak Vallástanársz. Évkönyv I (2006/1) WJLF*. Budapest, Wesley János Kiadó. pp. 153–194.

- NAGY P. T. (2008) Az iskolai elitek és az iskolázott elitek kutatása. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 14. No. 4. pp. 80–95.
- NAGY P. T. (2010) A felsőfokú végzettségűek státus-inkonzisztenciája. *Educatio*, Vol. 19. No. 3. pp. 402–418.
- NAGY P. T. (2014) A felekezeti statisztika a népszámlálásban és a szociológiában. *Kisebbségkutatás*, Vol. 23. No. 3. pp. 7–35.
- POLÓNYI I. (2002) A népesség iskolázottsági jellemzői. In: POLÓNYI I.: *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó. – <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/oktatas-gazdasagtana/ch03s04.html>
- SÁSKA G. (2007) *Közműveltség és magántudás*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, Új Mandátum.
- SEMJÉN A. (1986) Az iskolázottság területi alakulása. In: FORRAY R. K. & KOZMA T. (eds) *Területi kutatások az oktatásügyben: Oktatásökológia*. Budapest, Oktatókutató Intézet sokszorosító üzeme. pp. 139–218.

Egy megvalósult és egy tervezett reformról

LUKÁCS PÉTER

ELTE TÁTK Oktatás- és Ifjúságkutató Központ; Wesley János Lelkészképző Főiskola

A tanulmány egy már megvalósult és egy tervezett magyar iskolarendszer-szerkezeti reform kérdéseit vizsgálja. Az óvodai reform 2015-ben kezdődött, azóta minden gyermek (hacsak nem mentik fel ez alól valamilyen különös okból) 3 éves korától köteles óvodába járni iskolai tanulmányai megkezdéséig. Az írás bemutatja a reform bevezetésének oktatáspolitikai összefüggéseit és eddigi eredményeit. A másik, a tervezett reform a jelenleg 8 évfolyamos általános iskolát érinti, amelyről a kormány bejelentette, hogy évfolyamainak számát kilencre kívánja növelni. A szerző a terv kapcsán vet fel oktatás- és társadalompolitikai, elsősorban szelekciós politikai kérdéseket.

Kulcsszavak: iskolarendszer szerkezete, óvodai reform, általános iskolai reform, oktatáspolitikai, szelekciós politika

The study analyses some issues concerning two changes to the structure of the school system in Hungary, one already in effect and the other one still in the stage of planning. The reform of the system of kindergartens started in 2015. Since then every three years old child must go to a kindergarten until they start school unless exempted for some special reason. The study discusses the implications of this change in the context of educational policy in the past eight years and its results so far. The other change, still in the stage of planning, concerns the eight year elementary school. The government announced that it intended to increase the number of years to nine. The author raises some concerns about this change from the aspect of educational and social policy, especially as regards selection.

Keywords: the structure of the school system, kindergarten reform, elementary school reform, educational policy, selection policy

Iskolarendszerünk szerkezete korábban is gyakran változott, 2010-től azonban ezek a változások gyakoribbá váltak, 2014/15-től pedig rendkívül felgyorsultak. Ha eltekintünk is a látszólag pusztán névváltoztatásokról, attól, hogy az oktatási kormányzat éppen most nevezte át a szakmunkásképzéssel foglalkozó szakiskolákat szakközépiskoláknak, az eddigi szakközépiskolákat szakgimnáziumoknak, a két éve még

Levelező szerző: Lukács Péter, Wesley János Lelkészképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék,
1086 Budapest, Dankó utca 11. E-mail: lukacsp@ella.hu

speciális szakiskolákat (korábban: gyógypedagógiai tagozat, kisegítő iskola stb.) pedig szakiskoláknak, látnunk kell, hogy a most záruló négy-öt évben új iskolatípusok is alakultak, pl. az úgynevezett HÍD-programokat folytató intézmények. A régebbiekben pedig gyakran olyan súlyú változások mentek végbe, hogy kétséges, hogy ezek az iskolatípusok a változások után azonosak-e még korábbi önmagukkal. Bevezették a hároméves kortól kötelező óvodáztatást, megváltozott a szakképző középfokú iskolai intézmények, illetve programok évfolyamainak száma, óratervük, tananyaguk, de a kimenetük (a továbbtanulási lehetőségek) szabályozása is, megindult a duális szakképzés, egyik napról a másikra megszűntek a többprofilú, gimnáziumi és szakképzést is nyújtó „közös középiskolák”.

Mindezeknek a pusztá ismertetésére sem lenne elég ennek az írásnak a terjedelme. Ezért most csak két kiválasztott elemükről szólok. Egy, a legutóbbi években megvalósult reformról, a kötelező korai óvodáztatás bevezetéséről és egy tervezetről: a nyolcosztályos általános iskola kilencosztályossá alakításáról.

Az óvodáztatás átalakítása

2015 szeptemberéig az óvodák hároméves kortól fogadták a gyerekeket, de csak azokat, akiket szüleik be akartak oda íratni. Kötelezően csak az öt éveseknek kellett iskolaelőkészítő foglalkozásokat látogatniuk.

Az említett időponttól kezdve viszont már a hároméves korukat betöltő gyerekeknek is kötelező óvodába járniuk. Az óvodák feladatai így nemcsak jelentősen megnövekedtek, de bizonyos értelemben meg is változtak, hiszen mostantól olyan társadalmi csoportok gyerekei is bekerülnek az intézményekbe, amelyeké korábban nem. A szakirodalomban ugyanis egyetértés van abban, hogy az eddig nem óvodáztatott gyerekek döntő többsége a szegényebb, szociálisan hátrányos helyzetű családokból került ki, elsősorban a szegényebb cigánycsaládok gyermekeiből. Őket részben a szülők nem akarták óvodába íratni, részben pedig az óvodai intézmények zárkóztak el felvételüktől, számukra nem volt ott „férőhely” (Havas–Liskó 2006; Berényi–Berkovits–Erőss 2008).

A jogszabály erről a változásról már jóval korábban megszületett – a köznevelésről szóló 2011. évi törvény írta elő, hogy a hároméves korukat betöltő gyerekeknek kötelezően óvodába kell járniuk.¹ A kormányzat akkor ezt azzal indokolta, hogy így nagyobb lesz az esély a hátrányok korai kompenzálására és a tehetségek kibontakoztatásának elősegítésére. A valóságos ok ezzel szemben inkább az lehetett, hogy az Európa 2020 Stratégia keretében „Magyarország vállalta, hogy 2020-ig a 4 éves, illetve a tanköteles kort elért gyermekek 95%-a részt vesz az intézményes kisgyermekkorai nevelésben” (Miért kötelező 2015). Hogy inkább külső kényszerről, pontosabban kötelezettségvállalásáról volt szó, mint egyenlősítő vagy pedagógiai megfontolásokról, arra egyrészt abból következtethetünk, hogy a törvény elfogadása után az oktatási kormányzat nem indított semmilyen jelentős hátránycsökkentő, kompenzáló, deszegregációs, új nevelési elveket hirdető országos programot, holott pusztán attól, hogy az eddig „be nem óvodáztatott”, hátrányos helyzetű gyerekek kötelezően óvodába járnak, nem valószínű, hogy csökken majd a hátrányuk. Az viszont bizonyosnak látszik, hogy az óvodákban az így bekerülő, többségük-

¹ A jogszabály részletesen szabályozza a kötelező óvodába íratás alóli felmentés szabályait is, de ezzel itt nem foglalkozhatunk.

ben hátrányos helyzetű gyerekek nevelése az erre az új helyzetre fel nem készült óvoda-pedagógusok számára gondot fog okozni. Igaz, az óvodák számára az új helyzethez való igazodás érdekében új szabályokat írtak elő, 2012-ben kiadtak egy új Országos óvodai alapprogramot is (*A kormány 2012*), és előírták, hogy minden óvodának meg kell újítania saját pedagógiai programját.

Másrészt azt, hogy a kormánynak éppen nem az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése volt a szóban forgó változtatással a célja, nemcsak az akkori sajtóban kifejtett nyilatkozatai mutatták, de a párhuzamosan hozott intézkedései is: az oktatáspolitikai irányítói megkezdték az előző kormányzat integrációs programjainak felszámolását, és feleslegesnek, sőt kártékónak minősítették „az erőszakos deszegregációt”. A korai óvodáztatás előírásától eltekintve a hátránykompenzáció és a deszegregáció 2010-től a kormányzati oktatáspolitikai céljai s intézkedései között nem szerepelt (*Ónody 2010*).

De nem szántak különösebb erőforrásokat sem az óvodák fejlesztésére, bár nyilvánvaló volt, hogy a feltételek jelentős javítása nélkül az óvodák munkájának minősége nem javulni, hanem romlani fog. Köztudott volt ugyanis, hogy a törvény elfogadásakor a magyarországi óvodák hálózata az addigi feladatai teljesítésére sem volt igazán alkalmas. Az óvodák sok településen túlszűfoltak voltak, és a jelentkezők jó részét nem tudták felvenni. A KSH akkori jelentése szerint „2010-ben egy óvodai gyermekcsoportra átlagosan 23 gyermek jutott, a mutató értéke kicsit magasabb az elmúlt években tapasztaltnál. Ugyanakkor jelentős különbségek tapasztalhatóak régióként és a települések nagysága szerint. Országos átlagban az összes óvodai csoport 34%-a működött viszonylag magas (25 fősnél nagyobb) létszámmal. Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon 37%-ot meghaladó, míg mindössze két régióban – Dél-Alföldön és Közép-Dunántúlon – 30% alatti a zsúfolt csoportok aránya. A 10–25 ezer fős településeken nagyon rossz az ellátottság, a csoportok csaknem 40%-ába több mint 25 gyermek járt.” (*Oktatási tükrök 2011*.)

A kormány a kérdés parlamenti vitájában a feltételek hiányára hivatkozókkal szemben óvodaépítési projektet ígért, de ennek gyors megvalósulását eleve nem valószínűsítette, hiszen a két új életkori csoport kötelező beíratását a törvény hároméves „rátartással”, 2014 szeptemberére tűzte csak ki. Azt pedig, hogy a kisgyermekkorú nevelés megújítására, kiterjesztésére szánt pénzeszközöket nem kívánja lényegesen növelni, azzal is jelezte a kormányzat, hogy egy, a köznevelési törvény elfogadásának napján született másik törvénnyel elrendelte, hogy az önkormányzatok felemelhetik a bölcsődések után járó térítési díjakat (*Babafalva 2011*). (A bölcsődei férőhelyek hiánya még nagyobb volt, mint az óvodáké.)

Ahogy az várható volt, a következő években az óvodáztatás feltételei valóban nem javultak lényegesen. A szakmai szervezetek 2013-ban országosan legalább 25–30 ezer férőhely hiányáról beszéltek. Nyilván ezt a hiányt érzékelve döntött úgy az országgyűlés ekkor, hogy a bevezetést még egy évvel elhalasztják, 2015 szeptemberére (*Babafalva 2013*). Egyszersmind engedélyezték, hogy a tehetősebbek a formális kereteken kívül, családi napközikben saját maguk oldják meg gyermekeik óvodáztatását (*Kocsisné 2013*).

Négy évvel később, 2015 őszén végül is bevezették a kötelező korai óvodáztatást. Azóta még csak kevés idő telt el ahhoz, hogy ennek eredményeiről szóljunk. Az azonban bizonyos, hogy a feltételek még ma is hiányosak. Ennek legbiztosabb statisztikai mutatója, a zsúfoltság azóta sem szűnt meg. Az egy óvodai csoportra jutó gyermekszám országosan 2010/11-ben 23,2; 2014/15-ben 21,7, 2016/17-ben 21,3 volt, az egy pedagógusra jutó gyerekek száma pedig az előbb említett tanévek sorrendjében rendre 11,1,

10,3, 10,1-re javult csak. Ezzel a „javulással” is lényegében csak a nyolcvanas évek mutatóit sikerült újra elérni (KSH 2017).

Ami viszont a tartalmi elemeket illeti: az oktatási esélykülönbségek csökkentésének, a hátránykompenzálásnak, a deszegregációnak a területén, ami elvileg a kötelező korai óvodáztatás bevezetésének pozitívuma lehetett volna, a helyzet azóta nem javult, sőt romlott. Az oktatási kormányzat már az óvodai változtatások bevezetése előtt újra egyértelművé tette: mindezeket nem is tekinti céljának (Ónody 2013; Balog 2013). A „spontán szegregációs folyamatok” pedig már a kötelező óvodáztatás hírére is felgyorsultak. Vagyis, a különböző társadalmi státuszú szülők a korábbinál is inkább igyekeztek a maguk státuszához „illő”, azt megerősítő, vagy még magasabb státuszú óvodát keresni gyermekeiknek. A keresettebb óvodákból így gyakran kiszorultak a körzeten kívüli, hátrányosabb helyzetű gyerekek, s ez csak tovább növelte a férőhelyhiányt. Olyannyira, hogy a törvényhozás előírta, hogy a szülőknek az óvodába jelentkezéskor okirattal kell bizonyítaniuk, hogy gyermekük legalább három hónapja életvitelszerűen az adott óvoda körzetébe tartozó ingatlanban lakik. (Addig elég volt a leendő óvodásnak csak beiratkozásakor laknia a körzetben.) (Babafalva 2013.)

Akiknek gyermekük más lakásba való bejelentése egy jobb óvodába való bejutásért gondot okozott, illetve okoz, azok számára kiutat jelenthet a magán-, illetve egyházi intézménybe való jelentkezés. Az ezekbe való felvételre nincsenek kötelező körzetesítési előírások, ezekbe bárki jelentkezhet, és az ilyen óvoda is szabadon választhatja meg, hogy kiket vesz fel. 2010/11 és 2015/16 között az állami, önkormányzati óvodások száma folyamatosan csökkent, az egyházi óvodákba járók aránya viszont több mint duplájára, háromról hét százalékra nőtt. A magán- és alapítványi, egyéb intézményekben ellátottak száma ez idő alatt alig növekedett, mintegy 3 százalékot tesz ki (Köznevelési 2017). A felekezeti óvodások aránynövekedése nyilván nemcsak ideológiai okokkal vagy azzal magyarázható, hogy sok önkormányzat, finanszírozási nehézségei miatt, illetve attól tartva, hogy intézményeit közvetlen állami irányítás alá fogják venni, egyházaknak adta át óvodáit, iskoláit. De azzal is, hogy a szülők egy része magasabb státuszú társak közé, jobb minőségű intézményekbe kívánta és kívánja juttatni gyermekét, s erre a felekezeti intézményekbe iratás jó lehetőséget ad (Csókás-Győr 2015). A magán-, alapítványi és egyéb óvodások arányának stagnálását viszont valószínűleg az okozhatja, hogy az oktatási kormányzat ezt a „magánszektor” egyre kevésbé támogatja.

Nyilván nagyon korai, és így nem is lehet még megvonni a kötelező korai iskoláztatás bevezetésének mérlegét. A jelenlegi helyzet mindenesetre nem nagyon biztató. Nincs jele annak, hogy az óvodai munka minősége javulóban lenne, vagy legalább komolyabb kísérletről beszélhetnénk az óvodai szegregáció, és a különböző társadalmi csoportok gyerekei közötti oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére, az iskolára való hátránykompenzáló felkészítésre. Olyannyira nincs, hogy egyesek éppen ezért üdvözlik a legutóbbi kormányzati bejelentéseket a nyolcosztályos általános iskolának egy újabb évfolyammal való kiegészítéséről. Úgy vélik, hogy egy előkészítő év úgymond pótolhatja majd, amire az óvoda szerintük látnivalóan képtelen: a szegényebb, főleg a szegény cigány gyerekek előkészítését az iskolára (Forgács 2017).

Maga az oktatási kormányzat is hasonló véleményen látszik lenni: „A legutóbbi kormányülésen fontos szakmai döntés született arról, hogy elindulnak a kilencosztályos általános iskola irányába, ami »egyfajta preschoolt (előiskola) jelent«, mert a szakmai

viták ebbe az irányba mutatnak – erről Balog Zoltán emberminiszter beszélt egy szakmai rendezvényen.” (*Döntött 2017*)

A Pedagógusok Szakszervezetének vezetője szerint viszont „akár az is elképzelhető, hogy a kötelező óvodáztatás miatti férőhelyhiányt akarja a kormány megoldani az óvoda és az iskola közti alapozó évfolyam bevezetésével” (*Galló 2017*).

Én ezt a feltételezést túlságosan romantikusnak tartom. De magam is úgy vélem, az óvodáztatás reformja bizonyos értelemben összekapcsolható az általános iskola átalakításával összefüggő koncepciókkal és az azokkal kapcsolatos, az utóbbi négy-öt évben folyt vitákkal.

Kilenc évfolyamos általános iskola?²

Jóval korábbi hasonló javaslatok után 2011-ben Pokorni Zoltán, a parlamenti Oktatási Bizottság vezetője vetette fel az általános iskolai oktatás egy évvel történő meghosszabbításának gondolatát (*Pokorni 2011*). Elképzelését „az alapképzés megerősítésének szükségességével” indokolta. Mivel e javaslatát éppen akkor tette, amikor az úgynevezett Széll Kálmán-tervben az Orbán-kormány az addig 18 éves korig tartó tankötelezettség 15 éves korra csökkentését meghirdette (*MTI 2011*), és a szakiskolai képzés háromévesre csökkentését is tervezte, Pokorni nyilvánvalóan két gondot akart a felvetésével megoldani. Egyrészt, hogy mi is legyen az iskolát 14, 15 éves korban elvégző gyerekekkel. 16 évesnél fiatalabbakat ugyanis nem lehet munkába állítani – a gyermekmunkára igény sincs –, az egyéves hosszabbítás ezt a gondot oldotta volna meg. Végül heves viták után nem 15, hanem 16 éves korra szállították le a tankötelezettségi határt, s így Pokorni javaslata e szempontból tárgytalanná vált. A másik szempont, amiről Pokorni akkor beszélt, az volt, hogy a megrövidíteni tervezett idejű és gyakorlatorientáltabb szakképzésben kisebb súlyt kap majd az általános képzés (amint ez valójában meg is történt azután), ehelyett szükséges megerősíteni tehát az alapképzést (*Joób 2011*). De a kormányzat akkor ezt a javaslatot annak megtárgyalása nélkül elhárította.

Ezért is keltett meglepetést, amikor négy évvel később, 2015-ben, minden előzmény nélkül a kormányon lévő Fidesz frakcióvezetője bejelentette: pártja felvetette annak a lehetőségét, hogy a nyolcosztályos általános iskolát kilencosztályossá tegyék. A bejelentés úgy szólt, hogy „meg kell vizsgálni ennek lehetőségét”, azzal, hogy a bevezetés legkorábban 2016-ban történhet (*Balla 2015*).

Ezt követően a párt vezetői, illetve kormányzati vezetők újra meg újra jelezték, hogy a kérdés vizsgálata folyik, különböző – közelebbről meg nem határozott – szervezetektől állítólag véleményt is kértek a tervről, úgymond dolgoztak a koncepción. Majd bejelentették, hogy nyárra elkészül a végleges tervezet, és azt ígérték, a kormány még 2015 nyarán döntést hozhat a kérdésben – ez esetben 2017-ben már indulhat is a reform (*Koncsek 2015*). A bejelentések hangvétele azt valószínűsítette, hogy a kormányzat a reformot sürgősnek tartja.

Hogy történt-e ilyen döntés, azt nem tudhatjuk, ahogyan a koncepció részleteiről, sőt, az elképzelés céljairól sem tettek akkor – és még két évig – közzé semmit.

² Írásom e részében felhasználtam a hatvanéves Majsai Tamást köszöntő, 2015-ben a WJLF-en tartott konferencián elhangzott előadásom anyagát is.

Az érintettek reagálása nem maradt el. A sajtóban a pedagógus szakszervezetek, a szülői és a szakmai szervezetek, számos oktatáskutató és publicista fejtegette ki a kérdésről a véleményét – persze mindig hangsúlyozva, hogy egy ilyen reformnak sokféle célja és indoka lehet, konkrét véleményt csak ezek ismeretében lehet majd mondani. Szintén minden hozzászólás azt hangsúlyozta, hogy feltétlenül számítanak arra, hogy nem ismétlődik majd meg a 2011. évi köznevelési törvény elfogadásakor tapasztalt kapkodás, hogy ezúttal lesz megfelelő előkészítés, készülnek hatástanulmányok, lesz egyeztetés stb., nem úgy, mint pl. az óvodai reform esetében.

A Magyar Pedagógiai Társaság konferenciát hívott össze a „hosszabbítsuk-e meg egy évvel az általános iskolát” kérdés megvitatására (*Expanzió* 2015), és megszólalt a legnagyobb ellenzéki párt, az MSZP is. Arra emlékeztettek, hogy ők ezt a meghosszabbítást már korábban is javasolták, és továbbra is fontosnak és jónak tartanák (*DSZ* 2015).

Ahogy a legtöbb véleményt nyilvánító, az ellenzéki párt oktatáspolitikusa is pedagógiai szempontokat sorolt fel a változtatás indoklásaként. Azt például, hogy az eggyel több tanév az addiginál több időt biztosítana a gyerekek alapkészségeinek fejlesztésére. A kiindulópont a sajtóban megjelent más érvelésekben is szinte mindig a magyar gyerekek gyenge, illetve romló teljesítménye a PISA- (és más, hasonló) vizsgálatok olvasásmegértési, matematikai és egyéb tesztjeinek kitöltésekor. A hozzászólók azt feltételezték, hogy ha az alapkészségek fejlesztésére több idő áll majd rendelkezésre, akkor az eredmények lényegesen jobbakké lesznek. A vélemények közös sajátja volt, hogy alapvetően pedagógiai kérdésként, és azt is nagyon leegyszerűsítve kezelték a bejelentett kormányzati tervet – ha több időt fordítanak a gyerekek alapkészségeinek fejlesztésére, akkor a tanítás eredményesebb lehet.

Feltételezték, hogy a kormánynak is ez a célja, ezért akarja meghosszabbítani egy évvel az általános iskolát. (Ahogy már említettem, a kormányzati bejelentések a tervezett intézkedés konkrét célját nem jelölték meg.) Nyilván ennek az egyoldalú pedagógiai megközelítésnek köszönhető, hogy nem merült fel igazán a nyilvánosságra hozott véleményekben, hogy milyen továbbgyűrűző hatásai kell, hogy legyenek vagy lehetnek az iskolarendszer egészére nézve az alapfokú iskola egy évvel való meghosszabbításának. A középfokú iskolák egy évvel „rövidebbek” lesznek? Vagy változatlanul maradnak, és a felsőoktatásba nem 12, hanem 13 év tanulás után kerülhetnek be a fiatalok? A szakmunkásokat képző iskolák, amelyek képzési idejét nemrég csökkentették 4 évről 2-3 évesre, s amelyekben az általánosan képző tárgyak mennyiségét a korábbi arányukhoz képest drámai mértékben csökkentették, vajon 1-2 évensé alakulnak? A főiskola, egyetem nem 3-5, hanem ezután 2-4 évfolyamos lesz? A sajtóban megjelent hozzászólások többsége ilyen kérdéseket fel sem vetett. A néhány kivétel közül Radó (2015) írását kell kiemelni, bár végső soron ő is abból a szempontból elemzi a változtatási alternatívákat, hogy a tanulói teljesítmények növekedése melyik esetén várható leginkább.

Egy komoly iskolaszervezeti reform rendkívül nagy és igen sokba kerülő vállalkozás, amire éppen ezért a modern államok igen ritkán szoktak vállalkozni, ha mégis ezt teszik, ahhoz nagyon nyomós indokok szükségesek. Az iskolarendszer szerkezete, különösen az alapiskola szerkezeti változtatása évtizedekre határoz meg sok mindent: a képzések rendszerét, a szelekció mechanizmusait, az iskolák elosztását a településeken. A települések egy része nyolcosztályos iskolát még tud működtetni, de kilencosztályoshoz már nem elegendő ott a gyerekek száma; sok település képes négy évfolyamos alsó tagozat működtetésére, de egy öt, vagy hat évfolyamos alapiskolára már nincs

elég tanulója stb. Lesz, ahol iskolaépületek válnak feleslegessé, és lesz, ahol osztályteremhiány lép majd fel. Ami pedig a költségeket illeti: az alsó tagozat nálunk és más országokban is gyakorlatilag egytanítós rendszerű. Ha ezt bővítik egy évvel, az sokkal kevesebbe kerül, mint ha a szakrendszerben oktató felső tagozathoz toldanak egy évet, hiszen utóbbinak többszörös a tanárigénye. Vagy, ha megrövidítik a középfokú iskolák képzési idejét, akkor a költségvetés sokat nyerhet ezen, hiszen az általános iskolai képzés sokkal olcsóbb, mint a középfokú.

Egy iskolaszervezeti döntés továbbá közvetlenül befolyásolja a különböző társadalmi csoportok iskoláztatási stratégiáit is. Ha a településen elérhető egy iskola, sokkal többen küldik oda gyerekeiket, mintha utaztatniuk kell őket. Bizonyos társadalmi csoportok a rövidebb képzési idejű, mások a hosszabb képzési idejű iskolatípusokat választják, ha tehetik. Sok szülő gondolja azt 14 éves gyerekéről, amikor elvégzi az általános iskolát, hogy túl kicsi még ahhoz, hogy ne taníttassa tovább. Ha viszont 15, 16 évesen fejezi be az általános iskolát, akkor inkább hajlandó őt olyannak látni, aki már megérett a munkára – különösen, ha a gyerek továbbtaníttatása utaztatással, és/vagy más áldozatokkal is jár. És még sorolhatnánk.

Alighanem tévúton járnánk tehát, ha egy iskolaszervezeti reform esetén elsősorban vagy éppenséggel kizárólag pedagógiai, pszichológiai szempontokat vennénk számba.

Az iskolarendszer szerkezetéről persze sehol sem pedagógiai vagy pszichológiai szempontok szerint döntenek, hanem ez a szerkezet a gazdasági lehetőségek függvényében, az adott társadalmi csoportok küzdelmében alakul ki. Megváltoztatása egy kiküzdött, történelmileg kialakult hagyományos rend felborítását jelenti, az életlehetőségek társadalmi csoportok közötti újraelosztásával jár (Setényi 1992). Az iskolarendszer szerkezetének ugyanis alapvető a szelekciós funkciója: a fiatalokat a társadalom különböző élethelyzetet, presztízs, jövedelmet biztosító „polcaira” osztja el. A munkásnak képzett gyerekekből többnyire munkás, a gimnáziumba járókból többnyire valamilyen szellemi foglalkozású, esetleg értelmiségi, vezetőállású lesz. Az iskolai szelekció társadalmi szelekció. Ahol és amikor szélesítik az alapiskoláztatás kereteit, kitágítják a középiskolába jutás lehetőségeit, lazítják a felsőoktatásba való belépés feltételeit, ott sokan élhetnek a lehetőségekkel, többeknek lesz felsőfokú végzettsége, és így a jobb társadalmi pozícióért sokan szállhatnak versenybe. Az iskolarendszer szerkezeti sajátosságainál fogva is szelektál – elosztja a munkaerőt a munkamegosztás különböző szintjei és ágazatai között, a felnövekvő nemzedéket a különböző társadalmi szerepek között, eltérő életpályákat jelöl ki (Lukács 1992).

Így hát, ha egy kormányzat az iskolarendszer pénzügyileg és politikailag is nagyon költséges szerkezeti reformjára szánja el magát, akkor nem pusztán valamilyen pedagógiai módszertani változást szándékozik keresztülvinni, hanem átfogóbb társadalompolitikai, gazdaságpolitikai célokat követ. De vajon a magyar kormány melyeket?

A kérdés ma újra időszerű

Két év „hallgatás” után, 2017 márciusában ugyanis, ahogyan azt korábban már idéztem, az oktatásért felelős miniszter általános meglepetést keltve bejelentette: „A legutóbbi kormányülésen fontos szakmai döntés született arról, hogy elindulnak a kilencosztályos általános iskola irányába, ami »egyfajta preschoolt (előiskolát) jelent«, mert a szakmai viták ebbe az irányba mutatnak – erről Balog Zoltán emberminiszter beszélt egy szak-

mai rendezvényen... – de arról még viták zajlanak, hogy négyéves óvoda, ötéves alsó tagozat vagy 3+3+3 éves általános iskola lenne-e a jó megoldás – tette hozzá.” (*Döntött 2017*)

E bejelentés óta megint eltelt mintegy nyolc hónap, s mint 2015-ben, megint csak nem tudunk meg semmilyen részletet, nem ismerhettük meg a kormány céljait, szempontjait.

De az utóbbi évek oktatáspolitikai eseményei alapján lehetnek erről feltételezéseink.

2010 óta a Fidesz-kormány sorra hozott olyan intézkedéseket, alakított ki olyan koncepciókat, amelyek a közoktatás és a felsőoktatás potenciáljának nem bővítését, hanem szűkítését látszanak szolgálni. 2013 óta újra már csak 16 éves korig tart a tankötelezettség, 16 helyett újra már 14 éves kortól folyhat a szakképzés, a különböző középiskolátípusok tantervei megint élesen eltérők. Évről évre csökkentik az oktatás költségvetési részesedését, s a kormányzat folyamatos propagandát fejt ki annak érdekében, hogy a szülők ne általánosan képző, hanem szakképző intézményekbe adják gyerekeiket, azok közül is az érettségit nem adókba. A szakképzésben az általános jellegű és elméleti tárgyak arányát a „terepen” történő gyakorlat rovására jelentősen csökkentették, a szakképzés irányítását is kivették az oktatásügyért felelős minisztérium hatásköréből és átadták a gazdasági tárcának, illetve az Iparkamarának. A kormány a gimnáziumi férőhelyek számának csökkentéséről beszél, a felsőoktatásba való bejutást egyre neheztítő szabályokat hoz, azt propagálja, hogy a fiatalok ne a felsőoktatást, különösen ne az általánosabban képző szakokat válasszák, hanem a munkát, illetve a szakmunkásképzést (*Berlinger–Megyeri 2015*). Arra hivatkoznak, hogy így kerülheti el a felnövő nemzedék a munkanélküliséget – noha minden adat azt bizonyítja, hogy a magasabban képzettek körében sokkal kisebb a munkanélküliség, és a jövedelmük is nagyobb (*Hajdu et al. 2015*). A kormány hangoztatott új jelszava, a „tudástársadalom megalapozása” helyett a „munka társadalmának” kiépítése történik.

Mi lehet hát a célja a kormányzatnak most az általános iskola egy tanévvel történő meghosszabbításával (ha egyáltalán megszületik majd az erre vonatkozó végleges döntés)? Az alapképzés színvonalának emelése? Az ismeretek bővítése és a képességek fejlesztése? A szelekció későbbre halasztása? Remélem, hogy igen. De a mai hivatalos oktatáspolitikai imént jelzett valóságát ismerve ez nehezen elképzelhető.

Egy ilyen reform lehetőséget adna a középfokú iskolák képzési idejének egy évvel történő megrövidítésére, és ezzel jelentős költségvetési megtakarításra. Vagy, a középfok változatlanul hagyása esetén a felsőfoknak egy évvel történő rövidítésére – ez megint rendkívül nagy költségcsökkentést eredményezhetne, s tudjuk, a Széll Kálmán-terv egyik eredeti célkitűzése éppen ez volt. De az is lehetséges, hogy az alsó tagozat öt, vagy hat évre emelésével egy olyan szelekciós pontot kívánnak kiépíteni, ami a 6 éves alapskola után lehetővé tenné, hogy ne csak a tanulók egy kisebb, az elitbe, a 6 osztályos gimnáziumba tartó része folytathassa tanulmányait hetedikről gimnáziumban, mint ma, de a szakképzésbe irányítottak is a szakmunkásképzőben.

Remélem, nem így lesz, és nem teljesedik majd be az általános iskola „felbontásának” rendszerváltáskori terve, aminek akkoriban a legkeményebb ellenzője még a Fidesz volt (*Lukács 1994*).

IRODALOM

- A kormány (2012) A kormány 363/2012. (XII.17.) sz. rendelete az óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
- BALLA I. (2015) 9 osztályos általános: saját „sikertörtéjét” radiózza le a kormány. *HVG.hu*, február 5. http://hvg.hu/itthon/20150205_ujra_felforgatott_iskolarendszer [Letöltve: 2017. 10. 18.]
- BALOG (2013) Balog a szeretettili szegregációban bíz. *Index.hu*, 2013. 04. 26. http://index.hu/belfold/2013/04/26/balog_a_szeretettili_szegregacioban_bizik/ [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- Babafalva (2011) Három éves kortól kötelező óvoda, fizetős bölcsődék. *Babafalva.hu*, december 20. <https://babafalva.hu/harom-eves-kortol-kotelezo-ovoda-fizetos-bolcsodek/> [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- Babafalva (2013) Csak 2015 szeptemberétől lesz kötelező hároméves kortól az óvoda. *Babafalva.hu*, 2013. november 27. <https://babafalva.hu/csak-2015-szeptembertol-lesz-kotelezo-haromeves-kortol-az-ovoda/> [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- BERÉNYI E., BERKOVITS B. & ERŐSS G. (2008) *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest, Gondolat.
- BERLINGER E. & MEGYER K. (2015) Kiszorítás. *Magyar Narancs*, 2015. aug. 27. pp. 57–59.
- CSÓKÁS-GYÖR (2015) Felfutóban az egyházi iskolák és óvodák. *mno.hu*, szeptember 2. <https://mno.hu/belfold/felfutoban-az-egyhazi-iskolak-es-ovodak-1303255> [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- Döntött (2017) Döntött a kormány, jön a 9 osztályos általános iskola. *Eduline*, március 3. http://eduline.hu/kozoktatasi/2017/3/3/Dontott_a_kormany_jon_a_9_osztalyos_altalan_J3QZSP [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- DSZ (2015) Egy oktatási ügy, amelyben az MSZP közelít a Fideszhez. *Index.hu*, május 28. http://index.hu/belfold/2015/05/28/kilenc_evfolyamos_altalanos_iskolat_javasol_az_mszp/ [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- Expanzió (2015) Expanzió és szerkezetváltás. Az MPT konferenciája. <http://pedagogiai-tarsasag.hu/?paged=9> [Letöltve: 2016. 11. 11.]
- FORGÁCS I. (2017) Kilenc osztályos iskola – új remény az országnak. *Mandiner*, március 9. http://mandiner.hu/cikk/20170308_forgacs_istvan_kilenc_osztalyos_iskola_uj_remeny_az_orszagnak [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- GALLÓ ISTVÁNNÉ (2017) Rémisztő a kormány bejelentése. *Eduline*, március 9. [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- HAJDU T., HERMANN Z., HORN D., KERTESI G., KÉZDI G., KÖLLŐ J. & VARGA J. (2015) Az érettségi védelmében. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek (BWP)*, 1. sz. Budapest, MTA KRTK KTI, BCE Emberi Erőforrások Tanszék.
- HAVAS G. & LISKÓ I. (2006) *Óvodától a szakmáig*. FKI – Budapest, Új Mandátum.
- JOÓB S. (2011) Van ráció a kilencosztályos iskolában. *Index*, március 5. http://index.hu/belfold/2011/03/05/van_racio_a_kilencosztalyos_iskolaban/ [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- KNAUSZ I. (2015) Akkor most mi a helyzet a szegregációval? *Tani-tani online*, február 25. [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- KOCSISNÉ PÉTERFY H. (2013) Családi napköziben is teljesíthető lesz a kötelező óvoda – de ki fizeti? <https://babafalva.hu/csaladi-napkoziben-is-teljesitheto-lesz-a-kotelezo-ovoda-de-ki-fizeti/> [Letöltve: 2017. 11. 02.]

- KONCSEK R. (2015) A tanárokat nem kérdezték a kilencosztályos iskoláról. *Origo*, 2015. 02. 05. <http://www.origo.hu/itthon/20150205-2016-ban-mar-johet-a-kilencosztalyos-iskola.html> [Letöltve: 2017. 10. 27.]
- Köznevelési (2017) Köznevelési statisztikai évkönyv, 2015/2016. Emberi Erőforrások Minisztériuma. http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési_statistikai_evkonyv_2015_2016.pdf [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- KSH (2017) STADAT 2.6.4 Óvodai nevelés (1990–). http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi001.html [Letöltve: 2017. 11. 02.]
- LUKÁCS P. (1992) Oktatáspolitikai és iskolaszervezés. *Holmi*, 5. sz. pp. 711–720. <http://oitk.ratk.elte.hu/hu/szovegek> [Letöltve: 2016. 12. 02.]
- LUKÁCS P. (1994) Közoktatási paradigmák. *Educatio*, Vol. 3. No. 1. pp. 14–26.
- Miért kötelező? (2015) Fontos a jogszabály helyes értelmezése. *Új Köznevelés*, 13., különszám. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/miert-kotelezo> [Letöltve: 2017. 11. 11.]
- MTI (2011) Csatlakozik a PSZ felhívásához a szakképzési szakszervezet. http://hvg.hu/itthon.tarsadalom/20110309_tankotelezettsegszakkepzesiszakszervezet [Letöltve: 2017. 11. 03.]
- Oktatási tükrök (2011) Oktatási adatok, 2010/2011, V. évf. 21. szám. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1011.pdf> [Letöltve: 2017. 11. 10.]
- ÓNODY MOLNÁR D. (2010) Az iskolákban nem bukott meg az integráció. *NOL.hu*, szept. 21. http://nol.hu/belfold/20100921-az_iskolakban_nem_bukott_meg_az_integracio-815711 [Letöltve: 2017. 11. 09.]
- ÓNODY MOLNÁR D. (2013) Törvényes lesz a szegregáció. *NOL.hu*, április 4. http://nol.hu/belfold/20130404-torvenyes_lesz_a_szegregacio-1377529 [Letöltve: 2017. 11. 03.]
- POKORNI (2011) Pokorni kilencosztályos általános iskoláról beszél. *Index.hu*, 2011. március 9. http://index.hu/belfold/2011/03/03/pokorni_kilencosztalyos_altalanos_iskolarol_beszeli/ [Letöltve: 2017. 11. 11.]
- RADÓ P. (2015) A kilencosztályos általános iskoláról. *Tani-tani online*, február 28. http://tani-tani.info/a_kilencosztalyos_altalanos_iskolarol [Letöltve: 2017. 09. 08.]
- SETÉNYI J. (1992) *Harc a középiskoláért*. (Társadalom és oktatás, 10.) Educatio Kiadó, Budapest.

Tanulói preferenciák, oktatáspolitikai szándékok

FEHÉRVÁRI ANIKÓ^{a,*} – HÍVES TAMÁS^b

^aELTE Neveléstudományi Intézet, EKE-OFI

^bEszterházy Károly Egyetem, Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet

A tanulmány a középfokú továbbhaladás magyarországi trendjeit mutatja be a középfokú felvételi információs rendszer intézményi adatbázisának idősoros adataira támaszkodva. A reguláris adatbázis tartalmazza az összes középfokra felvételiző jelentkezését képzési típus szerint, megkülönböztetve az elsőhelyes jelentkezéseket. A tanulmány a 2000 óta működő adatbázisból kirajzolódó trendeket vizsgálja, az utolsó négy évet fókuszba állítva. Számba veszi a tanulói preferenciák változását, a képzési kínálat változását képzési típus, fenntartó szerint, valamint mindezek területi különbségeit. Megállapítható, hogy a tanulói preferenciák – az oktatáspolitikai akarat ellenére – inkább az általános képzés felé irányulnak, ebben azonban jelentős területi különbségek vannak. Érzékelhető, különösen a gimnáziumi képzésben, az egyházi oktatás előretörése.

Kulcsszavak: tanulói utak, egyházi oktatás, magánoktatás, középfokú képzés, szakképzés

The study presents the Hungarian trends of secondary which education is based on the time series of the institutional database of the secondary admission information system. The regular database includes all applications by training type, distinguishing the first place indicated on the application form. The paper outlines the trends of database from 2000, focusing on the last four years. It elaborates on the changes of students' preferences, the changes of training by training type, maintainer and geographical differences. In spite of the educational policy, it can be stated that students' preferences tend to be directed towards general education, but there are significant territorial differences. The advance of church education can be perceived, especially in grammar school education.

Keywords: student's paths, church education, private education, secondary education, vocational training

* Levelező szerző: Fehérvári Anikó, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27. E-mail: fehervari.aniko@ppk.elte.hu

Bevezetés

A magyar oktatáspolitikai gyökeres fordulatot vett a 2010-es kormányváltást követően. A 2011-es köznevelési és felsőoktatási törvény alapvető változásokat hozott az oktatásban mind az irányítás és finanszírozás, mind a tartalomfejlesztés területén. Amíg a köznevelési rendszerbe belépők alsó korhatárát csökkentették (3 éves kortól kötelező óvodáztatás), addig a tankötelezettségi korhatárt 18 évről 16 évre szállították. Fontos még kiemelni a szakképzésben lezajlott átalakulást. Ennek első jelentős állomása az volt, hogy 2013-tól a korábbi 2+2 vagy 3 éves szakiskolai képzés 3 évesre csökkent, és a képzési tartalma is jelentősen változott, leginkább a közismereti képzésre fordított idő csökkent. A szakképzés irányításában is számottevő változás következett be, a centralizációt erősítendő, az összes szakképző iskola 44 szakképző központba tömörült, melyek 2016-tól az összes köznevelési intézményekért felelős oktatási tárcától a Nemzeti Gazdasági Minisztérium fenntartásába kerültek át. Az átalakítások célja egyrészt az volt, hogy növekedjen a köznevelési rendszer eredményessége, vagyis a tanulók teljesítménye, amely a 2000 óta futó PISA- és 2001 óta futó hazai mérések óta változatlan adatokat mutat, emellett nem titkolt cél volt a rendszer méltányosságának növelése is. A szakképző rendszer átalakítása mellett a gazdasági érdekszervezetek azon érve állt, hogy az oktatási rendszer jobban illeszkedjen a munkaerőpiaci igényekhez és nagyobb arányban bocsásson ki képzett szakmunkásokat a korábbiakhoz képest.

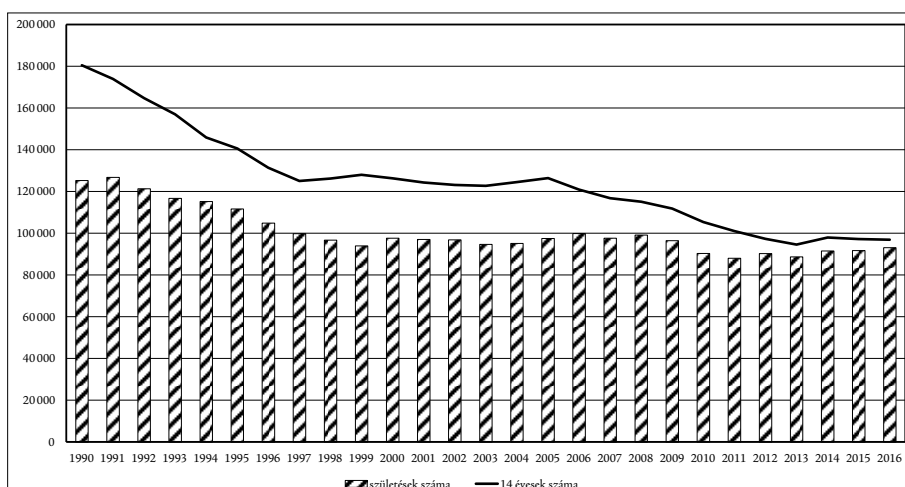
A tanulmány azt vizsgálja, hogy hogyan változtak a tanulói/szülői preferenciák, a bekerülési esélyek a középfokú képzésben és mennyiben érvényesültek azok az oktatáspolitikai törekvések, amelyek a képzés expanziójának visszaszorítására és a méltányosság növelésére törekedtek.

Az elemzés alapját a KIFIR-adatbázisok adják, amely a középiskolai felvételi eljárás reguláris adatgyűjtése. A KIFIR informatikai rendszer 2000 óta működik Magyarországon, feladata a középiskolai felvételik bonyolítása, a jelentkezések regisztrálása. 2016-ban a középfokú iskolák megnevezésében jelentős változás történt, csak a gimnáziumok maradtak a régi nevükön, a szakközépiskolákból szakgimnáziumok, a szakiskolákból szakközépiskolák, a speciális szakiskolákból szakiskolák lettek. Az elemzésünk hosszú távú idősorokat dolgoz fel, ezért az egyszerűség és az összehasonlíthatóság kedvéért maradtunk a régi elnevezéseknél (*Fehérvári–Híves 2017*).

Demográfiai jellemzők, hozzáférési esélyek

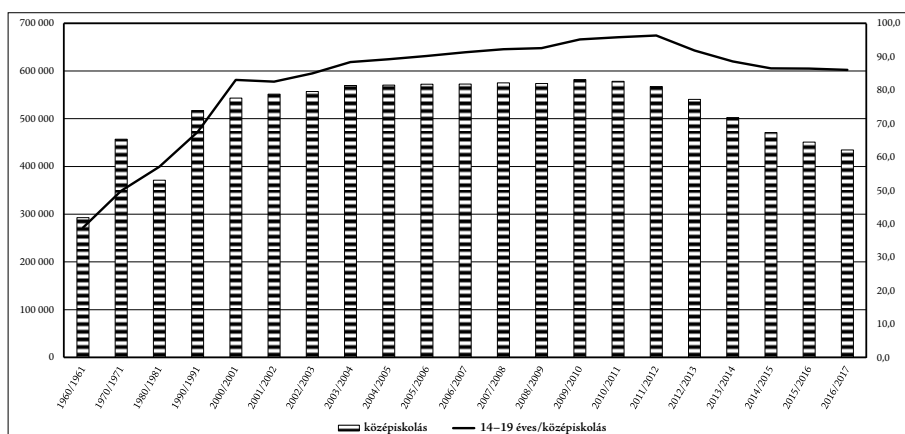
A középfokú beiskolázás adatainak vizsgálata előtt két adatsor bemutatása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy megértsük az iskolai továbbhaladás ezredforduló utáni folyamatait. Az 1. ábra az 1990 és 2016 közötti demográfiai trendeket mutatja be. A magyar közoktatásnak egy tartósan leszálló demográfiai trendre kell felkészülnie, amelyben az újonnan született korosztályok egyre csökkenő létszámúak. Jól látható, hogy a középfokú beiskolázást alapvetően¹ érintő 14 éves korosztály nagysága folyamatosan csökkent 1990 óta. Ugyanakkor a beiskolázási adatok azt mutatják, hogy ez a demográfiai apály

¹ A 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzésre 10, 12 éves korban iskoláznak be, míg a többi középfokú képzésbe 14 éves korban.



1. ábra: A 14 éves korosztály nagysága 1990–2016 között (Forrás: KSH)

csak 2006/2007 után jelentkezett a középfokú képzésben, mivel a képzés le- (6 és 8 osztályos gimnáziumi képzés, 0. évfolyamok bevezetése) és felfelé terjeszkedése (érettségi utáni szakképzés) az egyre csökkenő korosztályokat egyre hosszabb ideig tartotta benn az oktatásban. A 2. ábra is ezt támasztja alá. Az adatok a középfokú képzésbe részt vevők számát, valamint hozzájuk viszonyítva a 15–19 éves korosztály arányát mutatja. Megállapítható, hogy a rendszerváltást követően meredeken emelkedik a középfokú képzésben részt vevők aránya, ugyanakkor az is látható, hogy 2011 után ez a folyamat megtorpan, és csökken a 15–19 éves korosztály képzésben való részvétele. Ez valószínűleg a tankötelezettségi korhatár lejjebb szállításának (2011-ben 18 éves korról 16 éves korra módosult), valamint a középfokú iskolarendszer szerkezeti átalakításának is köszönhető; megállt a képzések felfelé terjeszkedése, amely főként a szakképzést



2. ábra: A középiskolások száma (fő) és a 15–19 éves korosztály aránya (%), 1960–2016 között (Forrás: KSH)

1. táblázat: A 15–19 éves korosztály képzésben való részvétele (1995–2015)
(Forrás: OECD EAG, 2010, 2017, C1 indicator)

Országok	1995	2000	2005	2010	2015
Magyarország	64	78	87	92	85
Lengyelország	78	84	92	93	93
Csehország	66	81	90	90	91
EU22	78	81	86	87	88
OECD	73	77	81	83	85

érintette. 2013 óta a szakiskolai képzés a korábbi 2+2 vagy 3 éves képzésről 3 évesre módosult. 2016-tól pedig a szakközépiskolai képzés is átalakult.

Nemzetközi összehasonlításban, a magyarországi részvételi arányok az OECD EAG 1995–2010 közötti trendadatai alapján magasabbak, mint az OECD-országok vagy az Európai Unió (EU21) országok átlaga (OECD, 2017), de a 2011 utáni folyamatok hatására már eltűnik ez az előny, és Magyarország az EU átlagos értéke alatt marad.

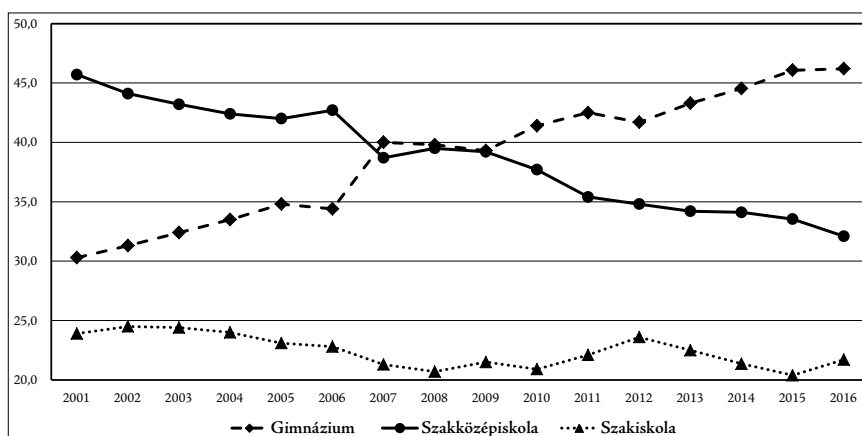
Magas részvételi arány jellemző a térség többi országára is, Lengyelországban és Csehországban is 90% feletti a 15–19 éves korosztály részvétele az oktatásban, és az említett két országban nem változott jelentősen ez az arány.

A középfokú beiskolázás trendjei

A magyar iskolarendszer 1990 után is megtartotta a 8 osztályos általános iskolai képzést. Ugyanakkor 1985 után az oktatáspolitikai utat nyitott a 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzésnek is, így az egységes alapiskolai képzés már 4 évfolyam után megbomlik. Az általános iskolát követően háromféle képzés közül választhatnak a tanulók: gimnáziumi, szakközépiskolai (szakgimnázium) és szakiskolai (szakközépiskolai). Míg a gimnáziumi és a szakközépiskolai képzés érettségivel zárul, amely a felsőoktatás bemeneti feltétele, addig a szakiskolai képzés alapvetően a munkaerő-piaci kimenettel zárul.

A középiskolai jelentkezés során a tanuló bármennyi iskola, bármennyi tagozatát² megjelölheti, a tanuló/szülő elsődleges preferenciáját az első helyen megjelölt iskola és tagozat jelzi. A 3. ábra szemléletesen mutatja be, hogy miként alakultak az első helyen történő jelentkezések, illetve milyen különbségek mutatkoznak a képzési típusok között. Az idősoros ábrából egyértelműen látszik, hogyan változott a különböző képzésekbe jelentkezők aránya. Az elmúlt másfél évtizedben folyamatosan emelkedett a gimnáziumba jelentkezők aránya, 2001-ben még csak a jelentkezők 30%-a írt be első helyen valamilyen gimnáziumot, 2016-ban már 46%-uk. Ez a rendkívül magas növekedés – több mint 50%-kal emelkedett 15 év alatt – jelzi, hogy a tanulók, illetve a szüleik elsősorban és egyre inkább a gimnáziumi képzést látják sikeresnek és fontosabbnak az iskolai továbbhaladásuk szempontjából. Ennek hátterében az áll, hogy a gimnáziumokban végzők többsége tovább akar tanulni a felsőoktatásban. Ugyan a gimnázium

² A három fő képzésen belül számtalan tagozat létezik: a szakképzésben alapvetően szakmacsoportok szerinti tagozatok, míg az általános képzésben nyelvi tagozatok, két tanítási nyelvű tagozatok és egyéb tantárgyakat kiemelt óraszámban tanító tagozatok vannak. A tagozatok eltérő képzési időt is megjelölhetnek, így a tipikusnak számító 4 éves középiskolai képzés 5 éves is lehet.



3. ábra: Hova jelentkezett első helyre, képzési típus szerint (%), 2001–2016 (Forrás: KIFIR)

mellett a szakközépiskolában végzetteknek is van lehetőségük a felsőfokú továbbtanulásra (hiszen mindkét iskolatípus érettségivel zárul), mégis a gimnáziumokból érkezők a szakközépiskolásokhoz képest jobb eséllyel tervezhetnek felsőfokú továbbtanulást, a két képzés közötti esélykülönbségek a kétezres évekéhez képest egyre inkább nőnek, valamint a szakközépiskolások körében fokozódik az önszelekció, vagyis egyre kisebb arányban jelentkeznek felsőfokra (Szemerszki 2012, 2014). Emellett a szakközépiskolai képzés 2016-os átalakulása azt is eredményezte, hogy ebből a képzésből már csak szakirányú felsőoktatás felé vezet az út, vagyis jelentősen korlátozottá válnak a továbbtanulási lehetőségek, irányok.

A felsőfokú továbbtanulás kapcsán azt is meg kell jegyezzük, hogy megtorpant a felsőoktatásba történő jelentkezés és a hallgatói létszám. Az elmúlt évek statisztikai adataiból az látszik, hogy a felsőoktatásban való részvétel stagnált, illetve erőteljesen hullámzott – de ennek elsősorban nem demográfiai, hanem oktatáspolitikai okai vannak. Az erőteljesebb demográfiai csökkenés a következő évtizedben fog lezajlani, amikor 24%-kal csökken a 20–24 éves korcsoport létszáma Magyarországon. A gazdasági helyzettől és az oktatáspolitikától függ, hogy ez a csökkenő létszámú népesség milyen számban és milyen arányban fog részt venni a felsőoktatásban. Úgy véljük, a jelenlegi megtorpanás mögött nem a továbbtanulási igények csökkenése van – egyfajta elfordulás a felsőoktatástól –, hanem inkább szunnyadó igények, amelyek egy bátorító oktatáspolitikai környezetben ismét felerősödhetnek. A felsőoktatási expanzió egyik esélye: a lemaradó társadalmi csoportok mind nagyobb arányú bevonása a felsőoktatásba. Ezek az úgynevezett nem „szokványos hallgatók”. Ezen társadalmi csoportok „középosztályosodása” a legerősebb hajtóerő, amely a középfok utáni tanulást (felnőttoktatás, élethosszig tanulás stb.) a társadalmi emelkedéssel, érvényesüléssel köti össze. Számukra kézzel fogható a munkaerőpiaci előnyök, a munkapiacra realizálható jövedelem, a gyorsabb és/vagy előnyösebb elhelyezkedés, és ez a legfőbb hajtóerejük. A nem tradicionális hallgatók megjelenése volt a nyugat-európai felsőoktatási robbanás egyik magyarázata az 1960–70-es évtized fordulóján (Híves–Kozma 2014).

Az expanzió másik lehetősége a nagyfokú területi egyenlőtlenségek csökkentése. A felsőfokú továbbtanulási igények (jelentkezések) és realizálásuk területi szerkezetét

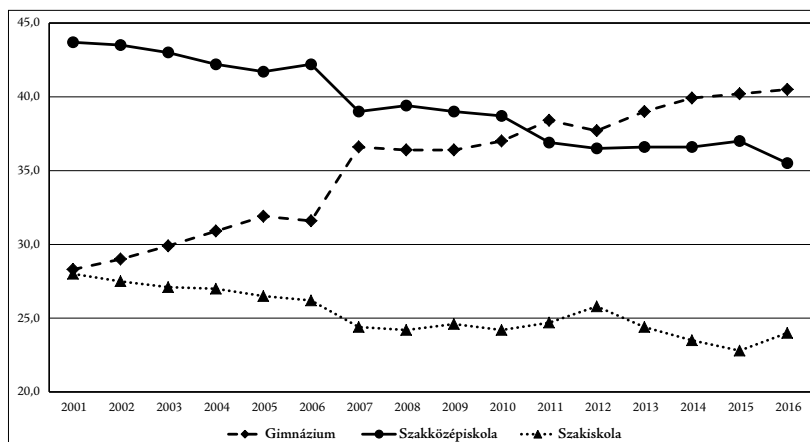
vizsgálva olyan társadalmi eredetű egyenlőtlenségek mutatkoznak, amelyek egyaránt összefüggésbe hozhatók az adott térségek gazdasági fejlettségével és a felsőoktatás területi szerkezetével (Forray–Kozma 1999). A területi egyenlőtlenség mérséklésének több eszköze is van – az oktatáspolitikára számára a leginkább hozzáférhető a felsőoktatás hálózatának átalakítása, amely jobban közelít a helyi igényekhez (Híves–Kozma 2014).

Összességében a 20–24 éves korosztályban – csakúgy, mint a 15–19 éves korosztály esetében – Magyarországon (37%) nemcsak az Európai Unió (43%) vagy az OECD átlagánál (42%) tanulnak kevesebben, hanem a közép-kelet-európai régióhoz, így Csehországhoz (42%) vagy Lengyelországhoz (51%) képest is alacsonyabb a részvételi arány (OECD 2017) a képzésben.

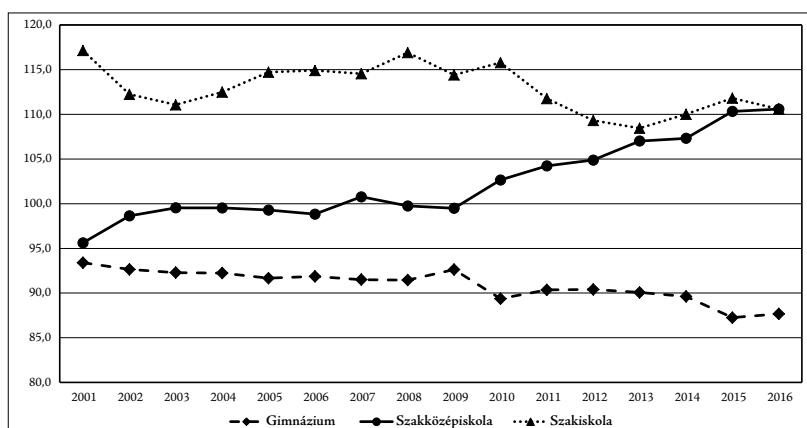
Visszatérve a középiskolai jelentkezésekhez, az elsődleges preferenciák alapján gimnáziumokba jelentkezők arányának növekedésével párhuzamosan folyamatosan csökkent a szakközépiskolákba jelentkezők száma. Az idősoros adatok azt mutatják, hogy 2007 fordulópontot jelent, ekkor jelentős törés következett be a két intézménytípusba való jelentkezésben, megugrott a gimnáziumokba és jelentősen csökkent a szakközépiskolákba jelentkezők száma. Ez volt az első év, amikor a gimnáziumba továbbtanulni szándékozók aránya meghaladta a szakközépiskolákba jelentkezőkét. Az évtized elején még 15,4 százalékpontnyi előnyben volt a szakközépiskola a gimnáziumhoz képest, amely az évek során lassan lepadt, és 2016-ra a gimnáziumoknak van 14 százalékpontos előnyük.

A szakiskolákban továbbtanulók aránya lassabban változott, némi hullámzással azonban csökkenő tendenciát mutat. A 2010-es évek elején ismét növekedni kezdett az idejelentkezők aránya, azonban ez a folyamat 2012-ben megtorpant, és az elmúlt 3 évben erőteljes csökkenés látszik a kormányzat és az oktatáspolitikai folyamatos erőfeszítései ellenére. Ugyanakkor az elmúlt évben némi növekedése volt tapasztalható.

A jelentkezés, különösen az első helyen történő jelentkezés, még nem jelenti azt, hogy valóban abban a képzési típusban is kezdi meg tanulmányait a tanuló, inkább csak a tanulói, szülői igényeket, vágyakat mutatja. A 4. ábra az elmúlt 15 év felvételi arányait ábrázolja intézménytípusok szerint. Jól látható, hogy a gimnáziumi képzés felül-



4. ábra: Hova vették fel, képzési típus szerint (%), 2001–2016 (Forrás: KIFIR)



5. ábra: Az első helyen jelentkezők és felvettek aránya képzési típusonként, 2001–2016
(Forrás: KIFIR)

kerekedése korántsem mutatható ki olyan arányban, mint a jelentkezésnél. A felvettek esetében csak 2011-től haladta meg a szakközépiskolások arányát a gimnazistáké, és a két intézménytípus közötti eltérés közel sem akkora, mint a jelentkezéseknél, vagyis kevésbé nyílt szét az olló szára. Azonban a tendencia ugyanaz, a gimnáziumi képzésbe felvettek aránya egyre inkább növekszik, de a felvételi adatokban ez csak az elmúlt hat évben jelentett fordulópontot.

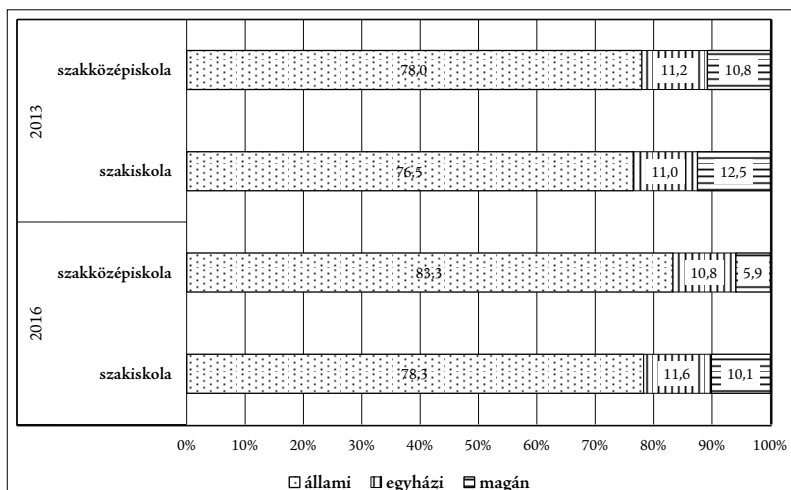
A jelentkezéseket és a felvettek számát összehasonlítva, a gimnáziumi képzésbe volt a legnehezebb bekerülés. Ráadásul, ha a jelentkezők és a felvettek arányának különbségét megvizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy ez egyre nagyobbá vált az évek során (5. ábra). Míg 2000-ben csak a jelentkezők 6%-a nem került be gimnáziumi képzésbe, addig 2016-ra ez az arány 13% volt. Vagyis a gimnáziumok a csökkenő gyereklétszám miatt kieleződött versenyben is képesek vonzóbbá tenni magukat, és ily módon szelektálni is tudnak. Úgy tűnik, hogy a szakképzésnél fordított a helyzet, hiszen 2006-tól kezdve a szakközépiskolákba kevesebb volt a jelentkezők száma, mint a felvetteké. Az évezred elején még kb. 2–4%-kal kevesebbet vettek fel szakközépiskolába, mint ahányan első helyen jelentkeztek, majd az ezt követő hét éven keresztül a jelentkezők és a felvettek aránya 100% körül mozgott, vagyis kb. annyi tanulóat vettek fel, ahányan jelentkeztek első helyen. 2009-től viszont elszakadt egymástól a jelentkezések és a felvettek száma, ma már 10%-kal több tanulóat vesznek fel, mint ahányan első helyen a szakközépiskolát jelölték meg továbbtanulási célként.

A szakiskolai képzés is vesztett az évtized elejéhez képest, de korántsem annyit, mint a szakközépiskolák. Ebben a képzési típusban határozott hullámváz mutatható ki, általában 15%-kal több tanulóat vesznek fel, mint ahányan eredetileg oda szerettek volna menni. A 2010 és 2012 közötti három évben azonban nőtt a szakiskolákba történő elsődleges jelentkezés, és nőtt a felvettek aránya is, így az igények jobban közelítettek a lehetőségekhez. Az utolsó években a tendencia megfordult, gyorsabban csökkent a jelentkezési hajlam, mint a felvettek száma, vagyis megint egyre többen kerülnek úgy szakiskolai képzésbe, hogy nem ez volt az elsődleges preferenciájuk.

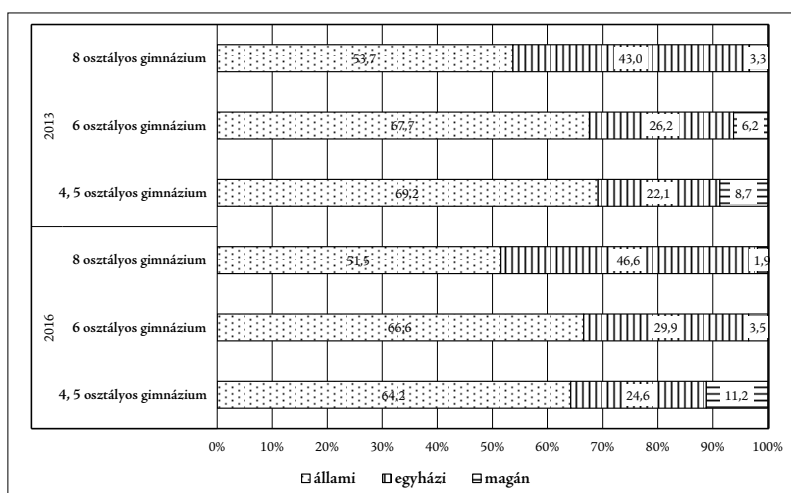
A szülők és tanulók körében több ok miatt is népszerűtlen a szakiskolai képzés. Egyrészt innen nem vezet közvetlen út a felsőoktatásba, habár vannak korrekciós tanulási utak, lehetőségek, mégis, ha a továbbtanulási esélyek érvényesülését nézzük, akkor egyre rosszabb kilátásokat tapasztalunk (Mártonfi 2013). Emellett foglalkoztathatósági és jövedelmi szempontból is sokkal kedvezőtlenebb a szakiskolai végzettség, mint a másik két középfokú (gimnáziumi, szakközépiskolai) képzés (Hajdú et al. 2015).

Állami és magánoktatás

Látható tehát, hogy a szakképzésbe a legnagyobb a bekerülési esély (szakiskolai, szakközépiskolai egyaránt), míg a gimnáziumi képzésbe a legkisebb. Az átrendeződés folyamatos volt, 2013 óta viszont bizonyos változások felgyorsultak. Nézzük meg ez utóbbi négy évet, részletesebben megvizsgálva az iskolák, tagozatok fenntartók szerinti adatait. A 6. és 7. ábra mutatja a 2013-as és a 2016-os év képzési program-kínálatát iskola-fenntartók szerint. Míg a szakképzésben erősödött az állam szerepe, addig az általános képzésben belső arányait tekintve visszaszorult az állami iskolák által meghirdetett tagozatok aránya. A szakképzésben az egyházi iskolák számaránya nem változott, viszont a magánszektor kiszorította az állam, a változás főként a szakközépiskolai (szakgimnáziumi) adatokban látványos. Az általános képzésben az állami férőhelyek terén a legnagyobb mértékű csökkenés a 4,5 osztályos gimnáziumi helyek számában következett be a vizsgált hároméves időszakban (5%), itt az egyházi iskolák javára történt az átrendeződés. Ugyanakkor emelkedett a magán fenntartású gimnáziumokba járók aránya is, elsősorban a 4,5 osztályos gimnáziumokban. (A fenntartói átrendeződés folyamatairól és miértjéről ad mélyebb trendleírást Hermann–Varga (2016) és Tomasz (2017) tanulmánya; kiemelik az egyházi oktatás kedvezőbb finanszírozási környezetét, valamint az önkormányzati fenntartású iskolák átmenekítési stratégiáit a központi intézményfenntartói rendszer életbe lépése előtt.)



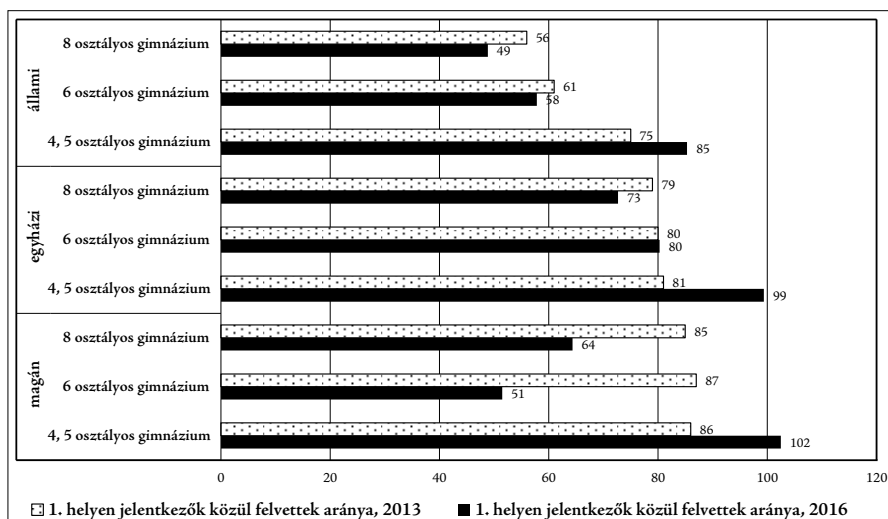
6. ábra: A meghirdetett férőhelyek a szakképzés típusa és az iskola fenntartója szerint, 2013 és 2016 (Forrás: KIFIR)



7. ábra: A meghirdetett férőhelyek az általános képzés típusa és az iskola fenntartója szerint, 2013 és 2016 (Forrás: KIFIR)

Mind az egyházi, mind a magánintézmények növelték a középfokú képzésben a szerepvállalásukat, de az is megállapítható, hogy inkább az egyházi fenntartású iskolák térnyerése figyelhető meg a gimnáziumi képzésben. Habár a vizsgált négy év alatt a 8 osztályos gimnáziumi képzést kínáló intézmények fenntartói összetétele nem változott jelentős mértékben, 2016-ra ez az egyetlen olyan képzés, ahol az állami és magán fenntartású intézmények aránya hasonló mértékű.

Annak ellenére, hogy magánszektor a képzési helyek bővítésével reagált az állami középfokú általános képzés visszaszorulására, a bekerülési esélyek minden intézményfenntartó esetében csökkentek a 2013-éhoz képest. A 8. ábra mutatja a különböző

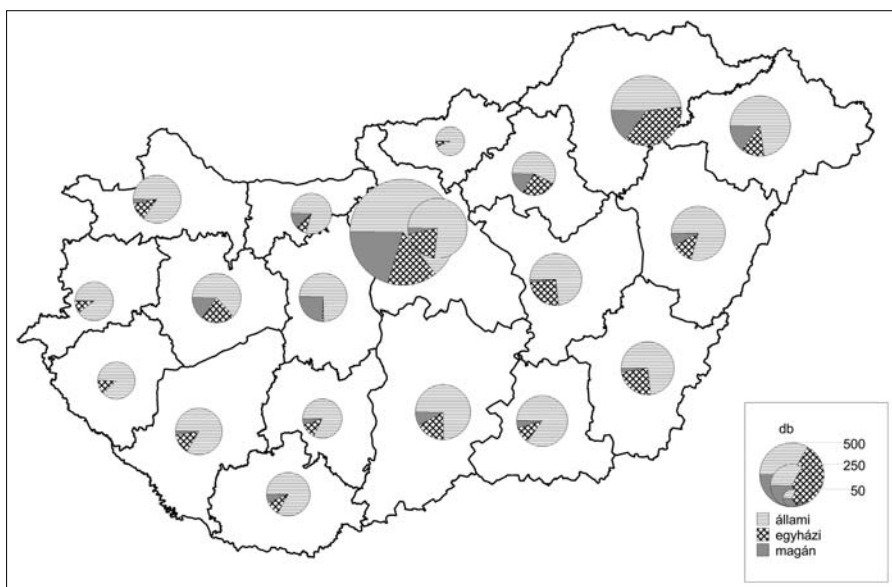


8. ábra: A bekerülési esélyek változása a gimnáziumi képzésekbe iskolafenntartók szerint, 2013 és 2016 (Forrás: KIFIR)

gimnáziumi programokba kerülés arányát iskolafenntartók szerint. A látványos nagy csökkenés főként a magánszektorra jellemzi, vagyis négy év alatt itt csökkent leginkább a felvettek aránya az elsőhelyes jelentkezések közül. Ez jelzi a magán fenntartású gimnáziumi képzés iránti megnövekedett keresletet. Az is leolvasható az ábráról, hogy az állami szektorban még így is a legnehezebb a bekerülés a szerkezetváltó gimnáziumi programokba. 2016-ban az első helyen jelentkezők 49%-a került be az általa választott 8 évfolyamos gimnáziumba, ugyanez az arány a 6 évfolyamos gimnáziumok esetében 58%.

Területi különbségek

A képzési kínálat és annak változása számottevő területi eltérést mutat (9., 10. ábra). Az alábbi térképen jól látható, hogy vannak olyan megyék, országrészek, ahol középfokon továbbra is az állam maradt a domináns fenntartó. Nógrádban gyakorlatilag csak állami oktatásban vehetnek részt a tanulók, de a Nyugat-Dunántúl régióra is jellemző ez, Vas és Zala megyében közel 90%-os az állami fenntartásban meghirdetett képzőhelyek száma. Az állami képzőhelyek az egyháziak megnövekedett száma miatt szorultak vissza. Az egyházi kínálat a Dunántúlon az országos átlag alatt marad, olyannyira, hogy Fejér megyében az 1%-ot alig éri el. Ugyanakkor – hagyományos történeti szerepe miatt is – kivételt jelent ez alól Veszprém megye, ott 22%-os az egyházi képzési kapacitás. A különböző egyházak markáns szereplővé váltak középfokon Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, 36%-os az arányuk a képzési kínálatban. Emellett Heves, Jász-Nagykun-Szolnok és Békés megyében is négyből egy helyet az egyházak kínálnak. Fontos megjegyeznünk, hogy Borsodban (ebben a megyében egyedül!) az állami képzési kapacitás már 50% alatti, ami nemcsak az egyházi szerepvállalásnak köszönhető, hanem annak is,

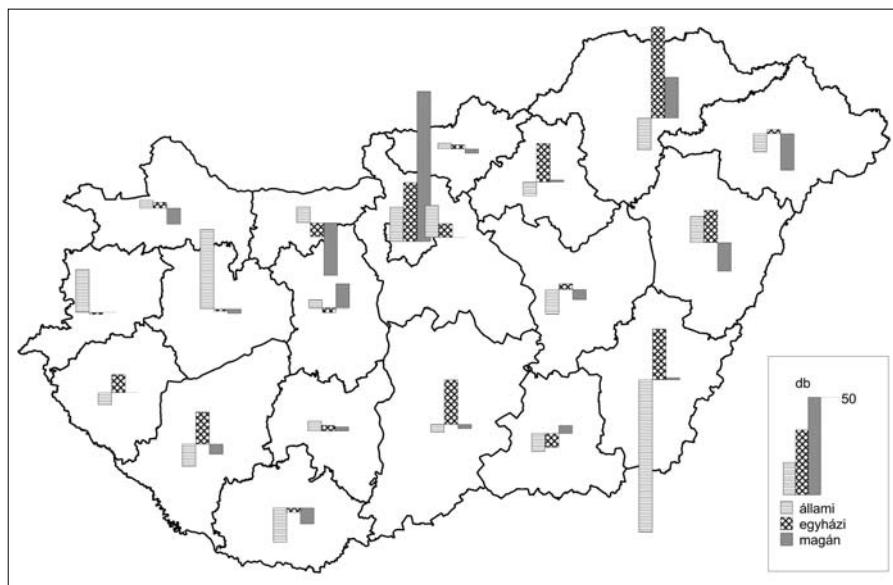


9. ábra: A középfokú képzések száma fenntartók alapján, 2016 (Forrás: KIFIR)

hogy a magán és alapítványi oktatás is országos átlagon felül van jelen itt. A magánoktatási képzőhelyi kínálat Fejér megyében a legnagyobb, emellett még Budapesten jelentős. Kiemelhetjük még Szabolcs-Szatmár-Bereg és Komárom-Esztergom megyét is, ahol a magánoktatás képzési kapacitása magasabb az országosnál és megelőzi az egyháziakét. Azt, hogy mi is húzódik meg az adatok mögött, csak feltételezhetjük, látható, hogy ez nemcsak gazdasági, szegénységi vagy éppen településszerkezeti kérdés, hiszen nem minden szegény vagy aprófalvas térségben van jelen, hanem az egyes egyházak eltérő stratégiájából is fakad. Általában jellemző, hogy ott, ahol egyfajta képzési szinten megjelenik egy egyház, a teljes képzési spektrumot is szeretné megjeleníteni, tehát ahol óvoda, általános iskola működik, ott középfokon is tervez, terjeszkedik.

A következő térkép a képzési kapacitás fenntartók szerinti változásának nagyságát mutatja 2013-hoz képest. Látható, hogy a megyék több mint felében – és különösen Borsodban, Hevesben és Békésben – az elmúlt négy évben, az állami központi fenntartó létrejötté után növekedett meg az egyházi szerepvállalás. A magánoktatás főként Budapesten ugrott meg, illetve Fejér megyében is ebben az időszakban bővült a kapacitás.

Képzéstípus szerint megállapítható, hogy 1. helyen a gimnáziumi képzésbe jelentkezők több mint fele Baranya és Pest megyében, valamint Budapesten van. A fővárosi iskolákban csaknem három tanulóból kettőt jellemez ez az arány. A felvettek aránya elmarad a jelentkezőkéitől, vagyis a bekerülési esély rosszabb az általános képzésbe, mint a szakképzésbe. A legnagyobb a különbség a jelentkezők és felvettek arányában ott van, ahol legtröbben választanak ezt a képzést, vagyis a fővárosban és Pest megyében. A szak-középfokú jelentkezés megyék szerinti adataiból Győr-Moson-Sopront emelhetjük ki, ott a legmagasabb az 1. helyen e képzést választók aránya, de a felvettek aránya itt



10. ábra: A középfokú képzések fenntartóinak változása a képzések száma szerint, 2013–2016
(Forrás: KIFIR)

is meghaladja a jelentkezőkét. Egyetlen olyan megye van csupán, ahol némi szelekcióval élnek a szakközépiskolák, ez pedig Tolna, ahol a bekerülők aránya némileg kevesebb, mint a jelentkezőké. Ez már a szakmunkásképzésre nem mondható el, minden megyében többen kerülnek be ebbe a képzésbe, mint ahányan ide jelentkeztek. Ugyanakkor az adatok arra is rámutatnak, hogy igen nagyok a területi eltérések, a jelentkezők arányát tekintve két-háromszoros különbségek is vannak a megyék között. Így Budapesten, Pest megyében nagyon kevesen választják ezt a képzést. Ugyanez jellemző Csongrádra is, ebben a megyében a gimnáziumi képzésbe jelentkezés átlagosnak mondható, inkább a szakközépiskolai képzést választók magas száma miatt alacsony a szakmunkásképzést választók aránya. Viszont van néhány olyan megye – Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Somogy –, ahol hátról legalább egy tanuló a szakmunkásképzést preferálja. Ezek közül Borsodban és Nógrádban az

2. táblázat: Képzéstípus szerinti különbségek a jelentkezők és felvettek arányában, megyék szerint, 2016 (Forrás: KIFIR, 2016)

Megye	Gimnázium, jelentkezők	Gimnázium, felvettek	Szakközépiskola, jelentkezők	Szakközépiskola, felvettek	Szakiskola*, jelentkezők	Szakiskola*, felvettek
Bács-Kiskun	38,8	34,6	36,2	38,2	25,1	27,1
Baranya	51,0	49,2	27,2	27,8	21,9	22,9
Békés	36,6	35,0	36,1	36,9	27,3	28,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	35,5	32,4	32,7	34,2	31,8	33,4
Budapest	61,6	53,3	29,0	34,8	9,4	11,9
Csongrád	44,7	40,6	38,7	42,0	16,5	17,4
Fejér	38,9	31,7	36,4	43,1	24,7	25,2
Győr-Moson-Sopron	37,6	31,3	42,2	45,8	20,2	23,0
Hajdú-Bihar	43,1	36,3	35,0	38,5	22,0	25,2
Heves	42,4	38,1	30,3	32,2	27,3	29,7
Jász-Nagykun-Szolnok	36,4	33,8	32,5	34,1	31,1	32,1
Komárom-Esztergom	44,9	38,9	29,9	33,0	25,2	28,1
Nógrád	35,4	34,9	30,0	32,1	34,6	33,0
Pest	58,4	50,8	25,2	29,9	16,4	19,3
Somogy	35,8	33,1	31,3	32,2	32,8	34,8
Szabolcs-Szatmár-Bereg	37,5	34,3	30,2	32,2	32,3	33,4
Tolna	38,3	38,8	32,4	29,9	29,3	31,3
Vas	40,2	36,8	37,6	39,4	22,3	23,8
Veszprém	42,3	38,7	30,7	33,5	27,1	27,8
Zala	43,8	35,1	33,6	38,5	22,6	26,4
Ország	46,2	40,5	32,1	35,5	21,7	24,0

*speciális szakiskolával együtt

elmúlt négy évben diagnosztizálható ez a növekedés, az adatokból az is látható, hogy az érettségit adó szakközépiskola helyett választják a szakmunkásképzést.

Konklúzió

A tanulmány a középfokú továbbhaladás magyarországi trendjeit mutatta be a középfokú felvételi információs rendszer intézményi adatbázisának idősoros adataira támaszkodva.

Megállapítható, ahogyan a demográfiai trendekből prognosztizálható volt, hogy a középfokra felvettek aránya folyamatosan nő, vagyis egyre többen kapnak lehetőséget arra, hogy akár a felsőoktatásig is eljussanak. Az ezredfordulón a jelentkezők 88%-a került be oda, ahová első helyre jelentkezett, 2016-ban már 92%-uk. Vagyis összességében a középfokú képzésbe növekedtek a bekerülési esélyek, a tanulók és a szülők realizálni tudták elsődleges preferenciáikat.

Ugyanakkor a középfokú képzés három útja nem egyenlő bekerülési esélyeket biztosít. A szakképzésbe jelentkezők bekerülési esélye közel 100%-os. 2009-től kevesebben jelentkeztek első helyen szakközépiskolába, mint ahányan valójában odakerültek. A gimnáziumi képzésbe a legnehezebb a bekerülés, itt nagyobb a férőhelyek kihasználtsága is. A tanulók jelentkezési preferenciái határozott változást mutattak a vizsgált időszakban. Az első helyes jelentkezések esetében folyamatosan emelkedett a gimnáziumi képzésbe jelentkezők aránya, míg folyamatosan csökkent a szakközépiskolákba. Az évezred elején a két érettségi adó képzés közül a szakközépiskola volt népszerűbb. 2007 fordulópontot jelent, ez volt az első év, amikor a gimnáziumba jelentkezők aránya meghaladta a szakközépiskolákba jelentkezőkét. Ennek nyilvánvaló oka, a felsőfokú továbbtanulás, hiszen jóval nagyobb eséllyel kerülnek be a gimnáziumi tanulók a felsőfokú képzésbe, mint a szakközépiskolások. A szakiskolákba jelentkezők aránya kisebb hullámzással, lassú csökkenést mutat.

Az is megállapítható, hogy az állami képzés kevésbé érzékeny a tanulói igényekre és a demográfiai folyamatokra, a gimnáziumi keretszámok határozottan a magán és egyházi szektor irányába rendeződik át, a nem állami fenntartók rugalmasabban követik az igényeket. Vagyis hiába az erőteljes kormányzati politika, amely a szakképzést preferálja, a tanulók, a szülők inkább elfordulnak az állami oktatástól. Ugyanakkor területileg jelentős eltérést tapasztalhatunk. Egyetlen olyan megye van csupán, ahol nem a gimnáziumot preferálják legnagyobb arányban az 1. helyes jelentkezésekben, ez Győr-Moson-Sopron megye, ahol az érettségit adó szakképzésbe jelentkeznek a legtöbben, valamint három olyan megye is van (Nógrád, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Somogy megye), ahol a szakképzésen belül a szakmunkásképzésbe több a jelentkező.

Magyarország azon országok közé tartozik, ahol a szocializmus időszakában jellemzően egy-egy korosztály nagy hányada vett részt a szakképzésben, tanoncképzésben, majd a rendszerváltást követően egyre inkább az általános képzés felé fordultak a tanulók és szülők. A hagyományos tanoncképzés is átalakult, hiszen két év általános képzést iktattak be a szakmai képzés elé és a szakközépiskolai képzésben is növekedett az általános képzés aránya. Ugyanakkor 2010 után erős irányváltás történt az oktatáspolitikában, melynek hatására az alapiskolai képzést követően a korábbi még kétéves általános képzés megszűnt, és a szakközépiskolai képzésben is csökkent az általános képzés tartalma. Emellett igen erős kormányzati szándék, a tanoncképzésben és a szakképzésben

is a középfokú beiskolázás növelése. Látható viszont az is, hogy az egyházi és magán-oktatás alternatívát jelent a fogyasztó igények kielégítésére.

IRODALOM

- FEHÉRVÁRI A. & HÍVES T. (2017) Trajectories in Hungarian Education – Transition to Secondary School. *The New Educational Review*, Vol. 42. No. 2. pp. 154–166.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (1999) *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitiká*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- HAJDU T., HERMANN Z., HORN D., KERTESI G., KÉZDI G., KÖLLŐ J. & VARGA J. (2015) *Az érettségi védelmében*. (Budapesti munkagazdaságtani füzetek, BWP 1.)
- HERMANN Z. & VARGA J. (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: KOLOSI T. & TÓTH I. G. (eds) *Társadalmi Riport 2016*. (Társadalmi riport, 14.) Budapest, Társi. pp. 311–333.
- HÍVES T. & KOZMA T. (2014) Az expanzió vége? *Educatio*, Vol. 13. No. 2. pp. 239–252.
- MÁRTONFI GY. (2013) Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben. http://www.observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf [Letöltve: 2017. 10. 13.]
- OECD (2017) *Education at a Glance 2016*. Paris: OECD.
- SZEMERSZKI M. (2012) A képzési szerkezet átalakulása – belépés a felsőoktatásba (2001–2011). Konferencia-előadás. Corvinus Egyetem. 2012. 11. 30.
- SZEMERSZKI M. (2014) A középiskolából a felsőoktatásba – jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, No. 1. pp. 47–63.
- TOMASZ G. (2017) Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 1. pp. 94–112.

A cigányság középosztályosodása

FORRAY R. KATALIN

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola

A cigány, roma népességet hagyományosan úgy szokták tekinteni, mint a társadalom leghátrányosabb helyzetű csoportját, amelynek sok gazdasági, társadalmi és kulturális segítségre volna szüksége, hogy integrálódjék a többségi társadalomba. Ebben a tanulmányban a szerző, ellenkezőleg, a cigány, roma társadalom középosztályosodását mutatja be Magyarországon. A cigány, roma középosztályosodás századok óta tart, de nehezen vagy sehogy sem volt megfigyelhető, mivel azok, akik integrálódtak a középosztályba, egyben asszimilálódtak is. Az utóbbi években azonban új jelenségre figyelhettünk fel: a cigányság a középosztályosodás során egyre inkább megőrzi cigány, roma identitását, amit eredeti nevének a megőrzése is mutat. A cigány, roma lakosság iskolázottsági szintje drámaian emelkedik. A kutatások, amelyek eredetileg a cigány, roma elemi oktatásra összpontosultak, egyre inkább áttevődnek a cigányság közép- és felsőfokú oktatására. Új aktor is színre lépett a cigányság iskolázásának támogatásában, a tradicionális (keresztény) egyházak. A szerző néhány egyetemi hallgató életpályáján keresztül illusztrálja a fő társadalmi intézmények (iskola, felsőoktatás, egyház, civil szervezetek) együttműködését a cigány, roma középosztályosodás folyamatában.

Kulcsszavak: cigány/roma iskolázás, középosztályosodás, roma identitás, társadalmi mobilitás

Romani population is considered traditionally as one of the most disadvantaged group in the society that needs a great amount of economic, social and cultural support. The author takes the opposite approach describing an emerging middle class in the Romani population in Hungary. It is a long lasting process that begun centuries ago according to the literature, though could not be monitored, since those who entered to the middle class left their Romani identities. A new phenomenon can be detected in this process during the recent years: the new Romani middle class members keep their original Romani names and identities. The schooling levels of the new Romani age groups are raising dramatically. Education research which traditionally dealt with the elementary schooling of this ethnic group is mainly concentrating to secondary and higher education today. A new actor entered in the supportive forces of Romani development, they are the traditional (Christian) churches. The author presents some life careers of Romani university students and their families to illustrate the cooperation of the major

Levelező szerző: Forray R. Katalin, Pécsi Tudományegyetem BTK, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. E-mail: forray@ella.hu

social institutions (school, university, church, civic organisation) in the emergence of a Romani middle class.

Keywords: Roma/Gypsy schooling, middle class, Roma identity, social mobility

A középosztályosodás (vagy polgárosodás) vizsgálata az 1990-es évek közepétől egyik visszatérő témája a társadalomtudományi kutatásoknak Magyarországon is. Gábor Kálmán (2000), Gábor Kálmán és Dudik Éva (2001) írásaiban az előző évtizedekben felszámolódni látszott középosztály újraformálódásának jeleit vizsgálta. Veres Valér (2006) az erdélyi fiatalok körében kereste a középosztály magatartásban, érdeklődésben, fogyasztásban megnyilvánuló megjelenését egy erdélyi nagyvárosban szervezett könnyűzenei koncert közönségében.

A cigánysággal kapcsolatban azonban nem szokás középosztályosodásról beszélni. A cigány/roma diskurzus középpontjában máig az iskolázatlanság, munkanélküliség, az ezzel kapcsolatos problémák, valamint a megoldási kísérletek sikertelensége áll. Pedig Nagy Pál, a cigányság történetének kimagasló szakértője szerint a középosztályosodás mindig jellemző volt a cigány népcsoportokra. De a kiemelkedetteket – a polgáriasultakat – már nem tekintették cigánynak, ezért nincsen szó a cigánysággal kapcsolatban ezekről a kérdésekről (Nagy 2017). Az 1990-es években Hegedűs T. Andrással végzett kutatásainknak is az volt a fő kérdése, hogy a középosztályosodó cigány családokban hogyan zajlik le ez a folyamat, miképpen kötődik az iskolához (Forray–Hegedűs 1998). Talán nem véletlen, hogy „sikertörténetről” egy nem magyarországi kutató, Óhidy Andrea írt könyvet (Óhidy 2016). A személyes interjúkat feldolgozó kötet arra hívja fel a figyelmet, hogy sokan még a leghátrányosabb helyzetből is képesek kitörni, és nemcsak érettségit, hanem egyetemi diplomát is szerezni. Életmódjuk, életvitelük, fogyasztási szokásaik a középosztályra jellemzők. A szerző arra is rámutat, hogy „fontos jellemzőjük, hogy egyidejűleg akarnak magyarok és romák/cigányok lenni, és úgy válni a többségi társadalom részévé, hogy etnikai hovatartozásukat ne kelljen megtagadniuk vagy feladniuk” (Óhidy 2016: 52). Szemben a korábbi helyzettel, amikor a sikeres karrierhez elengedhetetlen volt az etnicitás eltitkolása, ma már – ha nem is minden egyes esetben – ennek vállalásával is lehet érvényesülni. (Nem kísértük figyelemmel a név magyarosításának gyakoriságát, ám személyes megfigyelésünk – például az egyetemen – szerint a hallgatók túlnyomó többsége a családjának hagyományos, „cigányos” nevét használja.)

A cigány/roma középosztályosodás kezdete tehát korábbi időkre tehető, azonban 2010 után karakterisztikusabbá, kitapinthatóbbá vált. Az alábbiakban azt vizsgálom, milyen társadalmi intézmények (szervezetek), illetve célzott programok, fejlesztések működnek közre a cigányság középosztályosodásában.

Előzmények

A rendszerváltás (Kozma–Tózsér 2016) utáni első törvények egyike a kisebbségvédelmet szabályozta (1993. LXXVII. törvény). Ennek keretei között került sor a hivatalosan elismert nemzeti kisebbségek oktatásának kialakítására, a nemzetiségi iskolák elismerésére és szabályozására is. Az oktatásügyben először került sor a cigányság oktatásá-

nak különválasztására az általános oktatási rendszerben és hálózatban. Előbb csak „felzárkóztatást” célozott a törvény, de hamarosan sor került a nemzetiségi szerepkörnek megfelelően a „cigány”, majd elkülönítve a „beás” nyelv oktatásának rendszerbe foglalására is. Ennek megfelelően kezdték kialakítani a két, nyelvileg elkülönült cigány csoport, a beások és a romák (oláh-cigányok) iskolázási hálózatának koncepcióját is. Ugyanakkor a civil szférában is erősödött az érdekképviselet és érdekérvényesítés. Így alakult meg Pécsen a Gandhi Gimnázium, és elsőként éppen a Dél-Dunántúlon erősödtek és szerveződtek olyan civil kezdeményezések, amelyek a cigány lakosság műveltségének emelését, a társadalomba való jobb színvonalú beilleszkedését célozták (Dezső 2013).

Ezek a projektek nem egyszerűen a jobb iskolai eredményeket akarták elősegíteni, hanem az iskolán keresztül értelemszerűen ennek az etnikai kisebbségnek a középosztályosodását célozták. A korrepetálás az iskolai eredmények javítását szolgálta, a kiegészítő foglalkozások a középosztály értékeinek, magatartásformáinak elsajátítását tűzték ki célul. A szépirodalom olvasása, önálló alkotó munka serkentése, színház- és koncertlátogatások, múzeumok megtekintése, az élmények megtárgyalása (és még sorolhatnánk a tevékenységeket) máig fontos eleme azoknak az iskolán kívüli civil szervezeteknek, amelyek a cigányság középosztállyá formálását kívánták elérni.

Fejlesztési programok

A középosztály egyik jellegzetes társadalmi intézménye az iskola és az iskolázás. Ez természetesen nem csak hazai megfigyelés, az EU közelmúltban végzett fejlesztése és kutatása nemzetközi (európai) méretekben vizsgálta (Brüggemann 2012). Ezért elsőként azt kísérik figyelemmel, hogyan szabályozta ezt a kérdést a kormányzat napjainkig.

Az 1990-es évtized végére a viták során kirajzolódott az az álláspont, hogy a nemzetiségi koncepció mellett megoldatlan maradt a cigány népesség két hivatalos nyelvét nemzedékek óta nem beszélő többségének helyzete. A cigányság legfőbb problémája az alacsony iskolázottság, s az ebből adódó gazdasági és társadalmi problémák. Bár a jogi szabályozás nem változott (lásd a 2011. évi CLXXIX. törvényt) – a cigány, roma népesség még mindig az egyik magyarországi nemzetiségnek számít –, az oktatás fejlesztésében a hangsúly a nemzetiségi programról a hátrányos helyzet, iskolai helyzet javítására került. Az új program változatos eszközök, nagy anyagi ráfordítások felhasználásával próbálta egyszerre orvosolni a hátrányos helyzetű térségekben élő tanulók és a helyi cigány, roma lakosság iskolázási problémáit. Úgy tűnt, ez a program fenntartható az ország EU-csatlakozása után is (Forray–Orsós 2005). Ám az évek során belátható lett, hogy a program nem hozza a várt eredményeket. Egyes iskolák fenntartották ugyan elemeit, de többségük lassan leállt az innovációkkal, különösen miután kiderült, hogy a fejlesztésre vagy akár a fenntartásra nem áll több pénz rendelkezésre.

2004-től világhosszá vált, hogy a költségvetés finanszíroz ugyan iskolai kísérleteket, újításokat, ám a finanszírozást többé-kevésbé versenyhelyzetben, pályázati úton lehet elnyerni. Így megszűnt az a kényelmes helyzet, hogy korábban alapított iskolák, iskolai újítások az egyszeri jóváhagyás fenntartásával, szinte mechanikusan kapják meg a támogatást. A kevés megmaradt program egyike az Arany János tehetséggondozó kezdeményezés, amely napjainkig (2017) működik. A cigányságra irányuló korábbi oktatási fejlesztések közül szinte egyedül a Gandhi Gimnázium áll fenn, amelynek költségvetését állami forrásból fedezik. Megmaradt ugyan az alapítványi forma, azonban

innovációs tartalma lassan felszámolódik, és az állami fönntartású nemzetiségi középiskolák sorába illeszkedik.

Ez nemcsak a finanszírozási problémákkal van összefüggésben. Jól érzékelhető – például a Pécsi Tudományegyetem romológia szakján –, hogy csökken az érdeklődés a speciális cigány, roma tartalmak és ezzel összefüggésben a nekik címzett támogatások iránt. Egyre kevesebb diák jelentkezik, bár a támogató program népszerű. (A pécsi egyetemi Wlislócki Henrik Szakkollégium szervezésében például rendszeresen 30 körüli, különböző egyetemi szakra járó cigány, roma hallgatóval találkozhatunk. Ebből és a hasonló elven működő szakkollégiumok tapasztalataiból megállapíthatjuk, hogy az ország több egyetemére rendszeresen felvesznek cigány, roma etnikumú hallgatókat.)

Azt is érdemes figyelemmel kísérni, hogy az a politikai formáció, amelyhez a kilencvenes évek elején reményeket lehetett fűzni, a kisebbségi önkormányzat – legalábbis a cigány népesség iskolázása esetében – elvesztette súlyát. Ehhez hozzájárult az az elhúzódo botránysorozat, amely éppen a roma önkormányzat esetében nem kívánt figyelmet kapott. (Ezzel van összefüggésben, hogy a szolnoki középiskola, amelyet a Gandhi Gimnázium mintájára a kilencvenes évek végén alapítottak, a közelmúltban, néhány év küszködés után, 2015-ben megszűnt. Hanyatlása fel nem tárt összefüggésben van a kisebbségi önkormányzattal, amelynek fenntartásába került a 2000-es évek elején.)

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a cigány kisebbségi oktatás támogatása alsóbb iskolai szinteken nem jelentős, az elmúlt években nem kapott figyelmet. Ugyanígy figyelem és hatás nélkül maradnak azok a kutatások, amelyek a cigány kisebbségi programot működtető általános iskolákra irányulnak. A figyelem – a pénzügyi támogatás – inkább a magasabb szintű iskolákra irányul. A Nemzeti Tehetség Program nyújt lehetőséget pályázatait útján az óvodai szinttől a felsőoktatásig a magyarországi és a szomszédos országokban működő programok számára. A cigány, roma tanulókra és a nekik szervezett programokra azonban nincsen külön előirányzat.

Az állami, az önkormányzati támogatások lanyhulása jól követhető folyamat a cigányság támogatásában. Ám úgy tűnik, ennek helyét az egyházak vették át. Az egyház(ak) szerepének megnövekedése meglehetősen széles kört látszik érinteni: két szempontot emelek ki, a felsőfokú továbbtanulás támogatását és az egyház(ak) iránti érdeklődés megnövekedését.

Szakkollégiumok

Az iskolai szintek között a legmagasabb szint, a felsőoktatás vezet közvetlenül a középosztályba. A cigány népesség helyzetének olyan célú javítása, hogy tagjai – a ma még érettségi előtt állók vagy egyetemeken tanulók – a jövő értelmiségi rétegébe illeszkedjenek, közös célkitűzése a támogató programoknak. Tehát nem elég a fiatalokat képessé tenni arra, hogy az óvodától az érettségiig helytálljanak, hanem a felsőbb iskolai fokozatokon, elsősorban a felsőoktatásban is támogatni kell az odáig eljutott fiatalot. Itt két szempont emelhető ki: az egyik a műveltségbeli hátrányok leküzdése, a másik pedig a személyiségformálás. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a program szervezője a saját – a finanszírozó – értékrendjét igyekszik átadni. Ha liberális értelmiségi, akkor azokat az értékeket, ha egy keresztény egyház a programadó, akkor keresztény értékeket.

Ahogy korábban áttekintettük (Forray 2013), a szakkollégiumi mozgalom a felsőoktatásban – a 20. század eleji Eötvös Kollégium, majd a háború előtti és közvetlen

utáni előzmények után – a hatvanas évek végén alakult ki. A népi kollégiumok adták mintáját a cigány, roma fiatalok szakkollégiumainak is. A szakkollégium eredetileg nem a társadalmi hátrányok leküzdését célozta, hanem a legtörekvőbb és legsikeresebb diákokat az egyetemi tanulmányokat kiegészítő foglalkozásokkal szándékozott felkészíteni minél jelentősebb értelmiségi és általában társadalmi szerepvállalásra. A ma működő szakkollégiumok hasonló célokat tűznek maguk elé. Ez a célja a roma szakkollégiumnak is, merítési bázisa azonban eltérő: a tagok cigányok, esetleg súlyosabb társadalmi hátrányok között élő nem cigányok lehetnek. A mintát ehhez a Romaversitas adta (lásd a Romaversitas honlapját).

A Soros Alapítvány 1993-ban hozta létre a – ma magánalapítványként működő – Romaversitast, kifejezetten cigány, roma hallgatók számára. A (népszerű nevén) „Romver” ösztöndíjat ad a felvételt nyert cigány, roma hallgatók számára, emellett ennél talán még fontosabbat, a tanulmányaikat kiegészítő, magas szintű tudományos kurzusokat, nyelvtanulási lehetőséget finanszíroz. Fő célja, hogy „hozzájáruljon a magyarországi roma középosztály megerősödéséhez” (idézet a honlapról). Ennek mintáját követi a Pécsi Tudományegyetemen működő, már említett Wlisslocki Henrik Szakkollégium is, amelyet 2002-ben az EU-ba való belépést segítő PHARE-program segítségével alapítottak (lásd a honlapot). Megfogalmazva vagy kimondatlanul ez a célja a hasonló felsőoktatási ösztöndíjrendszereknek is. A felkészülést segítik a Romverben, de más hasonló ösztöndíjat alapító szervezetekben is az érettségi előtt álló diákok – főleg gimnazisták – számára biztosított programok. Hasonló kezdeményezések alapján létesültek szakkollégiumok országsszerte.

2011-ben a magyarországi keresztény egyházak – Hofher József jezsuita szerzetes javaslatára és személyes szorgalmazására – szakkollégiumok létesítéséről határoztak. Az első ezek közül a jelenleg is működő Jezsuita Roma Szakkollégium (Budapest). Az alapítók között találjuk a Magyar Evangélikus Egyház Roma Szakkollégiumát (Nyíregyháza), a Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégiumot, a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégiumot, valamint a Wáli István Cigány Szakkollégiumot (Debrecen). Hozzájuk csatlakozott a Budapesti Református Cigány Szakkollégium és a Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium (Debrecen), amelyek ma mind az egyházi szakkollégiumi hálózat tagjai. A tagság növekedik, egyre több felsőoktatási intézmény csatlakozik a körbe. Tevékenységüket a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat fogja össze (Forray–Marton 2012, lásd a honlapokat is). A hálózat évente közgyűlést tart valamelyik szakkollégiumban, ahol megbeszélésekkel, sportprogrammal és egyéb szabadidős rendezvényekkel erősítik az összetartozást. Az elmúlt év óta – jelentős eredmény! – erre a találkozóra meghívják az említett pécsi egyetemi szakkollégiumot is, amely jelenleg már nem az egyetlen nem egyházi roma szakkollégium. Ez arra utal, hogy az egyházi intézmény nyitni kezdett a világi partner felé.

E szakkollégiumok finanszírozása a Nemzeti Tehetség Program kereteiből történik, azaz nem speciális egyházi forrásból. Mi tartozik a tevékenységükbe? A szakkollégisták szállást és ösztöndíjat kapnak, a rendszer biztosít számukra egyéni tanácsadó tanárt, szabadidős programokat, kulturális és sportrendezvényeket. Nagyon fontos, hogy a szakkollégium az alapító egyház lelkesítését is foglalkoztatja, és a diákok istentiszteleten vesznek részt.

A szakkollégiumok jelentős hányadát (130 szakkollégium) az Intercoll nevű szervezet fogja össze, amely minősíti a jelentkező szakkollégiumokat, pályázati forrásokat

biztosít a tagok számára (lásd a honlapot). A cigány, roma minősített szakkollégiumokat Magyarországról jelenleg csak a Wlislócki Henrik Szakkollégium képviseli.

A szakkollégiumi hálózatnak a cigányság felé nyitása valószínűleg növeli a cigány, roma fiatalok körében a felsőoktatás iránti érdeklődést. Ez azt is jelentheti, hogy csökken a távolság a cigányság és a társadalom magasabb szinten álló rétegei között. Persze úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezen a módon kiválasztódik a cigányság elitje, amely hasonló vagy nagyobb távolságra kerül a képzetlen, mindennapos gondokkal küszködő többségtől, mint a társadalom egészében. Minden esetleges kétség ellenére mindez a középosztályosodás – ha nem is tömegessé, de – jelentős mértékűvé válásának egyértelmű jeleként értelmezhető.

Egyházak

A középosztályosodás további fontos szervezetei az egyházak. Az imént áttekintett folyamatok arra hívják fel a figyelmet, hogy az egyházak növekvő érdeklődést tanúsítanak a cigányság iránt. Bár az egyházi szakkollégiumokba való felvételnek nem követelménye az adott egyházhoz tartozás, sőt az egyházak iránti elkötelezettség sem – nyilván az állami finanszírozás miatt –, a feladat vállalása az adott egyház érdeklődése, a cigányság iránti vonzalma jeleként értelmezhető.

A roma, cigány népesség nagy része közismerten vallásos, gyermekeit megkeresztelteti, temetését egyházhoz kötődve szervezi. Ugyanakkor azt is látni lehet, hogy templomi istentiszteleteken kevéssé vesznek részt. Ennek egyik oka nyilvánvalóan a tágabb társadalom előítéletei, kirekesztése miatti szorongás lehet, azonban az is tapasztalható, hogy egyházas nagy rendezvényeken (pl. Máriagyűd) tömegesen jelennek meg.

A rendszerváltás után az iskolarendszer alsóbb szintjein megjelent a vallásgyakorlás lehetősége, ami különösen a kis egyházak számára jelentős, hiszen a gyermekkorúakat részesítheti így nevelésben. Az általános iskolai vallásgyakorlás iránya függ attól, hogy a településen melyik egyház a domináns. Ám az is fontos, hogy az egyházak – az újonnan szerveződött (pl. Hit Gyülekezet), vagy a tradicionális felekezetek – iskolát nyithatnak, illetve vehetnek át az állami fenntartótól, és értelemszerűen a működtető egyház határozza meg a gyerekek hitéletét. Elsősorban a kis egyházak (neoprotestáns, ún. szabadegyházak) vagy a történelmi egyházak karizmatikus közösségei képesek az egyébként lelkileg nagyon fogékony cigányságot megragadni (Gereben–Lukács 2013).

Ha azt kérdezzük, mi teszi vonzóvá ezeket a gyülekezeteket a cigány, roma emberek számára, akkor kiemelhetünk néhány szempontot (Forray 2017). Ilyen például a személyes kapcsolatok sűrű hálózata, amely az istentiszteletet spontán összejövetellé teszi. A személyesség és a spontaneitás együttese ad lehetőséget arra, hogy a szabályokat a gyülekezet a saját képére formálja. Ahogy a megkérdezettek kiemelik, a „karizmatikusság”, a „forró lelkület” kell jellemző legyen a gyülekezet lelkészére, hogy magával tudja ragadni a híveket. Fontos az is, hogy a Biblia értelmezését magukra szabják, hiszen a Bibliát maga a gyülekezet és vezetői önállóan értelmezik. Sokak számára vonzó, hogy az istentiszteleten saját zenéjüket, énekeiket hallják. Nem egy gyülekezet fiatal tagjai alakítanak olyan együtteseket, amelyek gitárral kísérnek, énekeiket, zenéjüket is magukra szabják. „Cigánydicséreteket”, „dicsőítő zenét” játszanak, hangszerekkel kísért énekeket énekelnek, a zene irányítója pedig a „dicsőítő vezető” – mesélte interjúpartnerünk. Kiemeljük a Biblia olvasását. A „szent szövegek” olvasása nem csupán a lelki szükségleteket elégíti ki,

hanem az olvasást magát is népszerűsíti. Ez különösen fontos lehet olyan gyülekezetekben, amelynek tagjai szélsőségesen alacsonyan iskolázottak.

A nagyobb cigány csoportoknak külön hívő közösségeik, következésképpen saját istentiszteleteik vannak. Például az oláh cigányok istentiszteleteiket romani nyelven tartják, ezért, de a cigányság belső megosztottsága miatt sem tartják elképzelhetőnek, hogy más csoportból érkező cigány ember legyen a közösség tagja. Akit befogadnak, azt testvérüként tisztelik. Egy más nyelvű, etnikai tudatú cigány ember nem lehet „testvér” – még ha ez kívülről szemlélve nehezen érthető is.

Ezek a közösségek falusi vagy falusias térségekben szerveződnek. Ez akkor is érvényes, ha a gyülekezet központja városban található. A szerveződés módja érthetővé teszi, hogy miért történik ez így: a megismerkedés, az istentiszteleten való részvétel olyan közösségeket feltételez, amelyek elérhetők a szomszédság számára, a vezető személyes megismerése és a vele való kapcsolattartás így biztosabb (Forray 2017).

Személyre szóló eredményük ezeknek a közösségeknek a tagok magatartásának változása. A résztvevők elhagyják függőségeiket – dohányzást, ivást, drogokat, szerencsejátékot –, megszabadulnak az önsorsrontás technikáitól, tanulni fognak, szorgalmasan dolgozó tagjai lesznek a társadalomnak. Olyan változások ezek, amelyeket minden hasonló közösség elérni kíván tagjai körében. E közösségek az elmúlt néhány évben folyamatosan erősödnek. Keresik új feladataikat: például bölcsődéket, óvodákat, iskolákat szerveznek. Sikereikről, kudarcaikról azonban ma még korai mérleget vonni.

Esetek

A középosztályosodás sikereit nem csupán a fentebb tárgyalt folyamatok és eredmények jelzik. Mivel azonban körükben célzott vizsgálatok nem történtek, a közelmúltban készült esettanulmányok nyomán mutatunk be két pályafutást (Forray 2016).

Az egyik példánk falusi beás cigány család, amelyben az apa építőipari segédmunkásként dolgozott, az anya használt ruhák gyűjtésével és értékesítésével foglalkozott, majd áttért a kínai ruházati cikkek piaci értékesítésére. Viszonylagos jólétre tettek szert, házat vásároltak a kisvárosban. Három gyermeküket iskoláztatni akarták. Legnagyobb lányuk még csak szakmunkásképzőben tanult, a kisebbik lány főiskolán készült tanárnak, fiuk pedig egyetemre kerültek. Ma már mindhárman családot alapítottak, társaik egyetemet végzett emberek, gyermekeik is eredményesek iskolájukban. A családban mindenki beszéli a beás nyelvet – lányuk beás nyelvi oktatást is vállal –, részt vesznek a település cigány programjaiban.

Egy másik családban a családfő és felesége oláh cigány, a népcsoport körében gyakori ősi nevet viselik. A családfő építőiparban szerzett szakmát, és jelenlegi gazdasági sikereit vállalkozása alapozta meg: munkaerőt közvetít az Alföld közepétől az ország nyugati pereméig. Vállalkozásának névleges vezetője egy idősebb diplomás nem cigány ember, akinek önálló munkaköre valójában nincsen is. Gyermekeik iskolai pályafutása jól érzékelteti azokat a nehézségeket, amelyekkel egy – bár jelenleg sikeres – a társadalom pereméről induló cigány családnak és gyermekeiknek meg kell küzdeniük. Három gyermekük közül a legidősebb lány egy év után kibukott a gimnáziumból, ma édesanyjának segít otthon a háztartás vezetésében. A középső gyermek, a fiú is gimnáziumban indult, tanulmányai alapján megbukott, ezért a szomszéd kisváros autószerelő szakközépiskolájába írták át. Ott nemcsak sikertelen volt, hanem kábítószerekre is rászokott. Orvosi

kezeléssel szabadult meg a szenvedélyétől, és húsz éves kora után most levelezőn fejezi be a gimnáziumot. Édesapja vállalatába kapcsolódik majd be, és remélhetőleg megszerzi a szükséges felsőfokú képzettséget is. A legkisebb lány nemrég érettségizett, majdnem tökéletesen. („Csak a cigányellenes, amúgy részeges magyar tanárnő mondta diadalmasan: ugye megmondtam, mert a magyar érettségi közepesre sikerült” – meséli édesapja.) Angol nyelvű felsőoktatásba vették fel, mert nagyon jó angolból. Magas a tandíj, és ellejtették – vagy ők, vagy a tanárok – beírni a roma származást, ezt most utólag igyekeznek korrigálni.

A példákat lehetne sorolni. (Utalunk például egy Baranya megyei falusi polgármesterre, aki 2017 őszén gyakran volt látható a tévében.) Azonban már ennyi is érzékelteti, hogy a cigányságon belül a középosztályosodás folyamata az utóbbi években meglódult. Ezt segítik a közvetlen kormányzati intézkedések, de a folyamat számos más társadalmi szervezet tevékenységének együttesen tulajdonítható.

Összefoglalás

Ebben az áttekintésben a cigány, roma népesség középosztályosodásának folyamatát vizsgáltuk. Ez a folyamat már régóta tart, de a 2010-es években markánsan felgyorsult és egyre láthatóbbá válik, elsősorban az iskolázási statisztikák tükrében. Hajdú, Kertesi és Kézdi (2017) statisztikai megalapozottságú tanulmányukban megállapítják: „A vizsgált két évtized alatt a roma fiatalok iskoláztatásában bámulatos mértékű fejlődés történt: az általános iskolai lemorzsolódás minimálisra (23%-ról 7%-ra) szorult vissza, a középiskolába beíratottak aránya pedig 23%-ról csaknem 90%-ra emelkedett. Mindez tükröződött a középiskolai végzettségek sikeres megszerzésében is. Amíg az 1971-ben született roma kohorsznak minimális esélye volt középfokú végzettséghez jutni – 14%-nak volt szakiskolai végzettsége, és 1%-nak érettségije –, addig a rendszerváltás után született generáció egynegyedének van ma már szakiskolai végzettsége, és több mint egyötödének érettségije. Ezek az eredmények még akkor is rendkívül figyelemreméltóak, ha tekintetbe vesszük, hogy eközben az abszolút számokban mért középiskolai lemorzsolódás is jelentős mértékben megnőtt.”

A roma népesség egészének iskolázottsága Magyarországon – de Európa többi országában is – még mindig jelentősen elmarad a megfelelő korúak általános iskolázottsági szintjétől (Brüggemann 2012). Az egész népesség iskolázottságának alacsony volta azonban nem jelent egyéni meghatározottságot. A különböző oktatáspolitikai támogatások, a terjedő civil kezdeményezések, valamint egyéni erőfeszítések eredményeképpen az utóbbi években erősödő cigány, roma középosztály jelenlétét állapíthatjuk meg. Ebben működnek közre egyre nagyobb mértékben a hazai egyházi aktivitások is.

Azok a közpolitikai célú vagy közpolitikai szintűen értelmezhető erőfeszítések, mozgalmak, amelyek a rendszerváltás utáni másfél-két évtizedben határozták meg e népesség integrálásának útját, lassanként kifulladásra kerültek. (Ennek csak részben van összefüggése pénzügyi okokkal, amelyeket akár költségvetési döntésekkel, akár az EU-csatlakozás következtében fontossá váló technikai okokkal magyarázhatunk.) Mára új szereplők léptek a színre, amelyek a felzárkóztatás új, magasabb céljait tűzik maguk elé, új diskurzust indítva a cigányság társadalmi beilleszkedéséről. S közben egyre észrevehetőbben színre lép a cigány, roma középosztály.

Megjegyzés

Köszönöm Kozma Tamásnak, tanulmányom értő olvasójának, hogy közreműködött kéziratom véglegesítésében.

IRODALOM

Törvények

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=99300077.TV> [Letöltve: 2017. 10. 23.]
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. http://www.valasztas.hu/hu/ovi/23/23_1_2.html [Letöltve: 2017. 10. 23.]

Tanulmányok

- BRÜGGEMANN, CH. (2012) Roma Education in Comparative Perspective. Findings from the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey. Bratislava: *Roma Inclusion Working Papers*.
- DEZSŐ, R. A. (2013) GandHistory. The beginning. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 3. No. 3. pp. 41–54, DOI:10.14413/herj.2013.03.05. [Letöltve: 2017. 10. 23.]
- FORRAY, R. K. (2013) Colleges for Roma in Higher Education. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 3. No. 3. pp. 1–8, DOI:10.14413/herj.2013.03.01 [Letöltve: 2017. 10. 23.]
- FORRAY R. K. (2016) Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In: FEHÉRVÁRI A., JUHÁSZ E., KISS V. Á. & KOZMA T. (eds) *Oktatás és fenntarthatóság*. HERA Évkönyvek II. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. pp. 171–181.
- FORRAY R. K. (2017) A cigányok és az egyházak (kézirat). <https://www.academia.edu/31965571/> [Letöltve: 2017. 10. 23.]
- FORRAY R. K. & HEGEDŰS T. A. (1998) *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest, Aula Kiadó.
- FORRAY R. K. & MARTON M. (2012) Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, Vol. 22. No. 8. pp. 35–45.
- FORRAY R. K. & ORSÓS A. (2010) Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*®, Vol. 19. No. 1. pp. 75–87.
- GÁBOR K. (1992) A középiskolát végzettek középosztályosodása. In: GÁBOR K. (ed.) *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Budapest, MEH IKT. pp. 99–117.
- GÁBOR K. (2000) *A középosztály szigete*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- GÁBOR K. & DUDIK É. (2001) Középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése. *Educatio*®, Vol. 10. No. 1. pp. 95–114.
- GEREBEN F. & LUKÁCS Á. (2013) *Fogom a kezét, és együtt emelkedünk*. Tanulmányok és interjúk a roma integrációról. (Jezsuita Könyvek.) Budapest, Faludi Ferenc Akadémia.
- HAJDU T., KERTESI G. & KÉZDI G. (2017) *Roma fiatalok a középiskolában*. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b334.pdf> [Letöltve: 2017. 10. 19.]
- KOZMA, T. & TÖZSÉR, Z. (2016) Education and Transition in Hungary: Policy and Research in the Process of Transformation, 1988–2004. *Hungarian Educational Research*

Journal, Vol. 6. No. 2, pp. 22–39, DOI: 10.14413/HERJ.2016.02.03. [Letöltve: 2017. 10. 23.]

NAGY P. (2017) A cigányság sokkal inkább életmódot jelent, mint etnikumot (interjú). <http://www.reformatus.hu/mutat/5459/> [Letöltve: 2017. 10. 23.]

ÓHIDY A. (2016) *A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig*. Pécs, PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

VERES V. (2006) A középosztályosodás tendenciáinak vizsgálata a marosvásárhelyi Fél-sziget Fesztivál résztvevői körében. http://web.adatbank.transindex.ro/pdfdok/1415_kozeposztaly.pdf [Letöltve: 2017. 10. 10.]

Honlapok [Letöltve: 2017. 10. 23.]

Budapesti Református Cigány Szakkollégium. <http://www.reforom.hu/>

Evangelikus Roma Szakkollégium. <http://www.meersz.hu>

Intercoll.net. <http://intercoll.net/?lang=en>

Jezsuita Roma Kollégium és Szakkollégium. <http://jrsz.hu/>

Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat. <http://krszh.hu/>

Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium. <https://www.nyirgorkat.hu/?q=hir&id=988>

Pécsi Tudományegyetem Wlilocki Henrik Szakkollégiuma. <http://wlilocki.pte.hu/>

Romaversitas. <http://romaversitas.hu>

Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium. <http://szkrsz.hu/>

Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium. <https://szentmiklosromaszakkoli.hu/>

Wáli István Református Cigány Szakkollégium. <http://www.wisz.hu/>

A felsőoktatás nemzetközi környezete

HRUBOS ILDIKÓ

Budapesti Corvinus Egyetem

A magyar felsőoktatás meghatározó nemzetközi környezetét elsősorban az Európai Felsőoktatási Térség jelentette a vizsgált időszakban. Az elemzés három szinten történik. Az első a kormányzati szint, amely a Bologna-reform dokumentumai alapján követhető. A második az intézményi szint, az Európai Egyetemi Szövetség keretében végzett vizsgálatok, elemzések alapján. Végül a szubsztantív szintet azok a kutatások jelentik, amelyekről az Európai Szociológiai Társaság tudományos rendezvényei számolnak be. Két konkrét témával foglalkozik részletesebben az írás, az intézményi autonómia kérdésével és az Európába történő tömeges bevándorlásból adódó felsőoktatási feladatokkal.

Kulcsszavak: Európai Felsőoktatási Térség, megújított jövőkép, fenntarthatóság, intézményi autonómia, migráció

In the studied period primarily the European Higher Education Area constituted the defining international environment of Hungarian higher education. The analysis is conducted on three levels. The first is the governmental level, which can be followed based on the documents of the Bologna Process. The second is the institutional level, based on studies and analyses performed in the framework of the European University Association. Finally, the substantive level comprises the research projects that are presented at the scientific events of the European Sociological Association. The paper deals with two specific subjects in detail: the issue of institutional autonomy and the higher education tasks arising from mass migration to Europe.

Keywords: European Higher Education Area, renewed vision, sustainability, institutional autonomy, migration

A kérdésfelvetés jellegéről

A magyar felsőoktatás meghatározó nemzetközi környezetét elsősorban az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) jelentette a vizsgált időszakban. Ez az a szakmapolitikai környezet, amely közvetlenül hatott és hat a magyar felsőoktatásra,

Levelező szerző: Hrubos Ildikó, Budapesti Corvinus Egyetem, 1115 Budapest, Etele út 50/A.

E-mail: ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu

és releváns összehasonlítási alapul, mércéül is szolgálhat. A tanulmány tehát az EFT-n belül történeteket foglalja össze röviden, az azon túli nemzetközi világgal annyiban foglalkozik, amennyiben annak az EFT egésze tekintetében van jelentősége. Elsősorban a vizsgált időszakban jelentős – és az előzmények alapján nem várt – fejleményekre kíván rámutatni. Az EFT ugyanis saját belső fejlődését illetően a tervezettnél hamarabb jutott el bizonyos fordulópontokhoz, továbbá szembe kellett néznie a más régiókból, a külső világ egészéből érkező, előre nem látható kihívásokkal. Az adott keretekben a magyar felsőoktatás pozíciójáról csak egy-egy kiemelt kérdés tekintetében történik említés.

A vizsgálódáshoz jó alapul szolgálnak az EFT-ben már bevett rendszeres adatgyűjtések és elemzések eredményei, amelyek egyre kifinomultabb módszerekkel dolgoznak, időbeli stabilitásra, ugyanakkor az új kihívások által kiváltott követelményekre is figyelnek.

Az elemzés három szinten történik. Az első a kormányzati szint, amely a Bologna-reform dokumentumai alapján követhető. A második az intézményi szint, az Európai Egyetemi Szövetség keretében végzett vizsgálatok, elemzések alapján. Végül a szubsztantív szintet azok a kutatások jelentik, amelyekről az Európai Szociológiai Társaság tudományos rendezvényei számolnak be. A tanulmány felépítése a következő. Egy-egy fejezet foglalkozik a kormányzati, illetve az intézményi szint általánosabb kérdéseivel, majd két kiemelt témát, az autonómiák kérdését és a tömeges bevándorlás felsőoktatási összefüggéseit mutatja be két fejezet, végül egy összegező gondolatsorral zárul.

Bolognától Jerevánig

Az 1999-ben Bolognában elindított európai felsőoktatási reform első tízéves szakasza azzal a megállapítással zárult, hogy a kitűzött célok mindegyikében jelentős eredményeket lehet elkönyvelni, ugyanakkor szükség van egy második tízéves szakaszra (2010–2020), amely a „finomhangolásról”, a reform bevezetése során jelentkező egyre komplexebb problémák megoldására tett erőfeszítésekről szól. Az oktatásért (felsőoktatásért) felelős miniszterek az első szakaszban kétfévente értékelték a fejleményeket, a második szakaszban pedig már háromévente rendezik a miniszteri értekezleteket. Így történt, hogy a legutóbbi, Jerevánban megtartott rendezvényre 2015-ben, éppen a második szakasz félidejében került sor.

Jereván mérföldkőnek számít az EFT történetében, mivel ekkor fogadták el Fehéroroszország belépését, így teljessé vált az európai országok köre az együttműködésben. Az 1999-ben induló 29 ország és a 2015-ben elért 48-as szám önmagában jelzi azt az ívet, amit az EFT leírt a folyamatos bővítéssel, és magyarázatul szolgál jó néhány nehézségre, ami az egyre inkább megjelenő sokféleségből adódik.

A jereváni konferencia jellegzetessége tömören úgy foglalható, hogy a korábban megszokottakhoz képest szókimondóbb, kritikusabb, pragmatikusabb hangvételű volt.

A vita kiinduló dokumentuma a szokásokhoz híven most is az országjelentések alapján készített összefoglaló jelentés (Implementation Report) volt. A nemzeti kormányzatok mellett működő Bologna Bizottságok készítik el a beszámolókat, sztenderd struktúra alapján. Elvileg teljes körű az adatfelvétel, ami annyiban korlátozott, hogy bár minden ország készít jelentést, nem minden kérdésre válaszolnak a kormányzatok (*The European Higher Education Area* 2015).

A dokumentum azzal az általános megállapítással indít, hogy a 2000-es évek elején általában tovább növekedett a hallgatói létszám, de az országok harmadában csökkent (itt a kisebb országokról, főleg Közép- és Kelet-Európáról van szó), ami jórészt a pénzügyi, gazdasági válság hatásának tudható be.

Az első téma – értelemszerűen – a reform legjelentősebb mozzanata, a képzési szerkezet, a fokozatok rendszerének összehangolása. A 15 éves futamidő után kijelenthető, hogy az országok közötti, kezdettől fogva tapasztalható különbségek minden jel szerint továbbra is fennmaradnak. Eltérő a képzési programok időtartama, tartalma, jellege, munkaerő-piaci pozíciója, az egyes fokozatok közötti átmenet szabályozása, a továbblépést megcélzó hallgatók aránya.

A 2015-ös Jelentés – leíró jellege következtében – nem foglalkozik részletesen az okokkal. Érdemes azonban emlékeznünk arra, hogy a fő törésvonal már az EFT létrehozását 1998-ban, a Sorbonne Nyilatkozattal kezdeményező négy nagy ország esetében azonosítható, amennyiben eredeti felsőoktatási modelljük alapvonásai tovább élnek a Bologna-rendszerben. Ez megnyilvánul a BA/BSc és az MA/MSc programok funkciójában és egymásra épülésében. A kisebb tagországok hajlamosabbak voltak az eléggé elnagyoltan megfogalmazott egységes elméleti Bologna-modell követésére, ami sok ellentmondásos megoldáshoz vezetett. (Hrubos 2010)

A problémák minden fenti változatban döntően a BA/BSc programok tekintetében jelennek meg. Igen erős a törekvés az intézmények és az akadémiai erők részéről, hogy négy évre emeljék a BA/BSc programok hosszát, ami enyhítené azt a gondot, hogy a többféle funkció egyszerre való ellátása szétfeszíti a programokat. A négyéves megoldás nagyobb mozgásteret adna a szakmai képzés elhelyezésének megtalálásában. A mindegyütt finanszírozási gondokkal küzdő kormányzatoknál azonban nem talál nagy fogadókészséget az ilyen javaslat.

A képzési szerkezet nem következetes összehangolásának következménye, hogy a hallgatói mobilitás (főleg az ún. kreditmobilitás) számos praktikus akadályba ütközik. Ennek és több más bürokratikus és finanszírozási oknak tudható be, hogy tanulmányai során az EFT átlagában a hallgatóknak mindössze 4,4%-a vesz részt az EFT-n belüli és más régiókat érintő ki- vagy befelé irányuló mobilitásban, de az EFT-n belüli mobilitás is 5% alatt marad a legtöbb országban, ami alig magasabb a 2012-es Jelentésben közzétett adatoknál (*The European Higher Education Area 2015:266*). Ez bizony kudarc, hiszen a Bologna-modell egyik központi eleme a mobilitás lehetővé tétele, serkentése. Itt fontos tisztázni az adatok értelmezést. 2009-ben, amikor megfogalmazódtak a Bologna-folyamat második évtizedére vonatkozó célkitűzéseket, 20%-ban határozták meg a mobil hallgatók arányát, mégpedig csak a kifelé történő mobilitást illetően. Együttessen értelmezték a diplomamobilitást (amikor a teljes képzési programot végzi el a hallgató külföldön) és a kreditmobilitást (amikor tanulmányinak egy részét végzi a hallgató külföldön, és anyaezteremén beszámítják a teljesítményébe a megszerzett krediteket). Mivel a 2015-ös Jelentés összeállításakor nem álltak rendelkezésre megbízható adatok a kreditmobilitásról, csak a diplomamobilitással lehetett felelősséggel foglalkozni, a közölt információk, adatok is arra vonatkoznak. Már akkor folyamatban volt az a projekt, amelynek eredményeként lehetőség lesz a kreditmobilitás megbízható számbavételére és elemzésére, tehát a teljes mobilitás kezelésére is (*The European Higher Education Area 2015:228*).

Alapvető kérdéssé vált a képzések hatékonysága, amivel kapcsolatban komoly aggályok merültek fel. A reform indításakor megfogalmazott elgondolás az volt, hogy a két (három) ciklusú rendszerre az lesz a jellemző, hogy nagy létszámú hallgatóság lép be, majd gyorsan áthalad a képzésen és kilép a munkaerőpiacra. Ezzel szemben a tapasztalat az, hogy a belépők jelentős része nem végzi el a tanulmányait az alaptantervben rögzített idő alatt. Technikai értelemben két eleme van a nem teljesítésnek, egyrészt a tanulmányi idő elnyújtása, másrészt a lemorzsolódás. Mindkét esetben elgondolkodtató, hogy vajon nem magának a képzési rendszernek a természete kínálja ezeket a lehetőségeket? Vajon nem Bologna-paradoxonról vagy legalábbis annak nem várt hatásáról van szó? A kreditrendszer kinyitja a kaput a tanulmányi idő meghosszabbítása előtt (elvileg persze a lerövidítése, a sűrítése előtt is), amit esetenként kénytelen kihasználni a hallgató, pl. ha nemzetközi cserediákként külföldön tölt egy szemesztert, és az ott megszerzett kreditjeit nem tudja beszámíttatni anyaegyetemén, de több más személyes ok is állhat ilyen döntése hátterében. A lemorzsolódás, a tanulmányok valamilyen szakaszban való abbahagyása egy adott intézményben más jellegű értelmezési problémákat vet fel. Itt lehetséges, hogy a hallgató később eredeti intézményében vagy más (akár külföldi) felsőoktatási intézményben folytatja a tanulmányait, és akár be is fogják számítani megszerzett kreditjeit. A magát rugalmasnak deklaráló rendszerben mindez természetes magatartásnak mondható, különösen akkor, ha a nem tipikus életkorú és élethelyzetű hallgatók egyre nagyobb arányban fordulnak elő.

Valójában csak követéses vizsgálattal lehet feltárni, hogyan is alakul a teljes hallgatói karrier. Mivel az ilyen jellegű adatgyűjtés megvalósítása meglehetősen bonyolult (a már sok helyen működő hallgatói pályakövetési rendszerből nőhet ki egy idő után egy használható megoldás), az EFT-jelentésben a hivatalos statisztikai adatokból kiinduló számítások szerepelnek. Egyelőre a legjobban értelmezhető az a mutató, amely a szabályos idő alatt végzők arányát mutatja a teljes végzett hallgatói létszámon belül az adott tanévben. Itt tehát együttesen jelenik meg a tanulmányi idő meghosszabbításának és a lemorzsolódásnak a hatása.

A 2015-ös jelentésben 17 ország adatai jelennek meg. Ezek szerint a szabályos időn belül végzetek aránya 48–88% között alakul. A legmagasabb ez az arány Törökországban (88%), Dániában (80%) és Spanyolországban (78%), a legalacsonyabb pedig Németországban (54%), Magyarországon és Svédországban (48%). (*The European Higher Education Area 2015: 173, Figure 6.2.*)

A fentiekben tárgyalt témák jól jelzik az EFT-ben felmerülő fő problémák jellegét, a gyakorlatias kérdések középpontba kerülését. Ilyen további konkrét kérdés, hogy a rövid ciklusú (szakmai) képzések egyre inkább beépülnek a fokozatok rendszerébe, és számítani lehet ennek a trendnek a folytatására. Az Európai Képesítési Keretrendszerrel harmonizáló nemzeti képesítési keretrendszerek létrehozása és bevezetése új helyzetet teremthet a fentiekben említett kompatibilitási problémák feloldásában. Ebben az ügyben alig van előrelépés 2012 (a határidő) óta. Mindössze 16 ország alkotta meg és vezette be a rendszert. A hallgatói mobilitás kérdéskörében tárgyalja a Jelentés a tömeges nyitott online kurzusok (MOOCs) témáját, mint a nemzetköziesítés egy sajátos formáját, és ami terjedőben volt Európában már 2014–2015-ben. (A 2014-ben az oktatási kormányzatoknak megküldött kérdőívben először szerepeltek erre vonatkozó kérdések.) (*The European Higher Education Area 2015:17–25*)

Az intézményi szint – fő trendek

Az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) lényegében az európai rektorok konferenciája, amelynek több mint 900 tagintézménye van. 2001-ben jött létre, korábbi előd szervezete átalakulásával, egyesülésével. A Bologna-reform elindítása adott igazán nagy lendületet a működésének, és kezdettől fogva a reform egyik fő mozgatójaként tevékenykedik. Jellegénél fogva a tagintézményeket, az intézményi szintet képviseli, alapvető céljának tekinti az európai hagyományok és az akadémiai értékek megőrzését, ápolását. Komoly szakértői gárdával dolgozik, széles körű publikációs tevékenységet folytat, célzott empirikus vizsgálatokat indít az európai felsőoktatás aktuális és fontos témáiban. Évente tartja közgyűlését, amelyhez mindig jelentős, mértékadó szakmai konferencia kapcsolódik.

A Bologna-folyamatban végzett legfontosabb tevékenysége a miniszteri konferenciákhoz kapcsolódó jelentések (a *Trends Report* sorozat) megalkotása. Ezek az anyagok vitaanyagul szolgálnak, és fontos, a vita során a miniszterek által elfogadott tanulságai beépülnek a következő évekre vonatkozó feladatok sorába. Az EUA-jelentések szakértői tanulmányok, elméleti munkák mellett a felsőoktatási intézmények körében végzett empirikus vizsgálatokra épülnek. Ezek részben sztenderd „Bologna-témákat” fognak át, de mindig van valamilyen aktuális kérdés, amelyre kiemelten fókuszálnak (Hrubos 2011).

A legutóbbi, 2015-ös hullámban 451 felsőoktatási intézménytől érkezett vissza kitöltött kérdőív (ez 49%-os válaszlásai arányt jelent). A survey jellegű adatgyűjtés mellett – a szokásoknak megfelelően – helyszíni, intézményi látogatásokra, rektorokkal, más intézményi vezetőkkel készített interjúkra is sor került.

A jelentés összegező megállapításai közül három érdemel különös figyelmet.

Az EFT kifelé próbálja demonstrálni, hogy van saját felsőoktatás-politikája, miközben az országok egyre individuálisabban lépnek fel, nemzeti tradícióikra hivatkozva. Az utóbbi években sokféle dinamikus reform zajlott le az országok szintjén, de azok fragmentáltak, szétartóak. Szükség lenne tehát az EFT nagyobb aktivitására, határozott felsőoktatás-politikai koncepciójára.

A második megállapítás szorosan kapcsolódik az elsőhöz, mintegy annak illusztrációja. Eszerint a nemzeti képzési keretrendszerek EFT-szinten harmonizált kiépítése és bevezetése lassan és nehezen halad (eredetileg 2010-re kellett volna teljesíteni ezt a tervet), és máris látszik, hogy nem elég rugalmas.

A felsőoktatási szektor és az intézmények a legtöbb országban folyamatosan finanszírozási gondokkal küzdenek, és ebben a tekintetben növekednek az országok közötti különbségek. A pénzügyi források elapadása felerősíti az intézmények működésének bürokratikus jellegét, ami indokolja az autonómia kérdésének felvetését. (Ezzel részletesebben a következő fejezet foglalkozik.)

Az EUA-dokumentum megfogalmazta a következő évtizedre vonatkozó vízióját. Eszerint a fő folyamat a globalizáció és az erőforrásokért folyó verseny további erősödése lesz. Az országok és régiók közötti, valamint az országokon belüli társadalmi, gazdasági különbségek növekednek, ami megnyilvánul a felsőoktatás területén is. Mindaddig az EUA megkérdőjelezhetetlen alapelve volt, hogy a felsőoktatás közjó, most tudomásul kell venni, el kell fogadni, hogy a piaci gondolkodás, amely már évtizedek óta jelen van valamilyen szinten, további teret nyer a felsőoktatásban. Elmosódnak a határok a ma-

gán- és az állami (public) szektor között. A hallgatói létszám tovább növekszik, amely növekedést elsősorban a nem tipikus hallgatók (munka mellett tanulók, idősebb korúak, migránsok stb.) adják. Jellemző trend lesz a rövid időtartamú, szakmai képzési programok fokozódó elterjedése és beépítése az eredetileg csak két (három) fokozatban gondolkodó Bologna-modell rendszerébe (Sursock 2015).

Az intézményi autonómiák kérdése

A miniszteri konferencia által kibocsátott kommuniké a fentiekben bemutatott két nagy jelentés (Implementation Report – Trends Report), további előkészítő anyagok és a vita tanulságai alapján készült.

Kiinduló tétele, hogy az EFT-nek rendkívül komoly kihívásokkal kell szembenéznie: a folytatódó gazdasági és szociális válsággal, a drámai szintű munkanélküliséggel, a fiatalok növekvő mértékű marginalizálódásával, demográfiai változásokkal, új típusú migrációs folyamatokkal, sokféle konfliktussal. Igen gyorsan fejlődik a maga a tudás és a technológia, ami nagy hatással van a felsőoktatás és a kutatás átalakítását. Az EFT-nek vezető szerepet kell vállalnia mindezen nyitott kérdések megoldásában. Ezért meg kell újítania eredet jövőképét, ennek keretében a 2020-ig terjedő időszakra vonatkozó prioritásokat.

Az elérendő célok között elsőként a tanulás és a tanítás minőségének és célorientáltságának fokozását említi. Ezzel kapcsolatban hangsúlyozza a pedagógiai innováció fontosságát és a korszerű digitális technológiákban rejlő lehetőségek kihasználását. A diplomások foglalkoztathatósága ugyancsak kiemelt ügy, itt azt az elvárást állítja a felsőoktatási intézmények elé, hogy képzési programjaikban az azonnali munkaerőpiaci kilépésre és egyúttal az egész aktív életkorban történő foglalkoztathatóságra készítsék fel a hallgatókat. A rendszer egészét befogadóbbá kell tenni, ami egyrészt a hátrányos helyzetűek helyzetbe hozását jelenti, másrészt a válságövezetekből érkező hallgatók és tanárok befogadását, segítségét, abban is, hogy később a feltételek javulása-kor hazatérhessenek. Új elemként jelenik meg a felsőoktatási intézmények azon feladata, hogy az eredeti Bologna-célok között szereplő, európai polgári létre való felkészítés mellett a globális polgárságra is felkészítsék a hallgatókat.

A kommuniké határozott hangot üt meg az egyeztetett strukturális reformok végrehajtását illetően, reagálva arra, hogy az EFT tagországok a Bologna-folyamat során gyakran eltérő megoldásokkal éltek. Ez aláássa a rendszer működését és hitelességét. (Yerevan Kommuniké 2015)

Az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság kérdése a nagy hallgatói létszámexpanzió kapcsán vált a felsőoktatásról szóló viták és reálfolyamatok egyik kulcskérdésévé. A felsőoktatás elit szakaszában már megszokott és jól kiépített intézményrendszerek (állami irányítás, intézményi kormányzás) ekkor kezdtek megkérdőjeleződni. Az expanzió első évtizedeiben egyértelműen erősödött az állam szerepe, hiszen a növekedés finanszírozása szinte mindenütt állami forrásokból, állami irányítással történt, a gyors gazdasági növekedés hátszelével. A nagyvonalúan beruházó, fejlesztő állam lépései nem találkoztak különösebb ellenállással az intézményekben, mivel azok jó lehetőséget találtak elképzeléseik kibontakoztatására a növekvő anyagi térben. A helyzet akkor fordult meg, amikor az 1980-as években – a gazdasági fellendülés megtorpanásakor – apadni kezdtek az állami források, és a kormányzatok, miközben

nagyobb gazdálkodási önállóságot adtak a felsőoktatási intézményeknek (ami alapos értékelési rendszerrel párosult), arra ösztönözték őket, hogy más – főleg piaci – támogatási forrásokat keressenek. Így állt elő a „lelángolt Prometheus” példázattal illusztrált helyzet, a kettős (állami és piaci) beavatkozással való szembesülés (Neave 1991). Az 1990-es évtized az autonómiaviták évtizede volt, amelynek eredményeként létrejöttek a köztes (közvetítő) szervezetek mint a kollektív autonómia megtestesítői. A rektori konferenciák, a minőségbiztosítási szervezetek, a kutatási alapokat elosztó szervezetek adták ennek az intézményi, jogi kereteit. A 2000-es évtizedben viszonylagos egyensúly alakult ki ebben a tekintetben.

A 2008-ban kezdődő pénzügyi és gazdasági világválság durván kikezdte ezt az egyensúlyt az európai felsőoktatásban. Csökkent az állami támogatás, és közben erősödött a kormányzati kontroll. Az Európai Egyetemi Szövetség – tagintézményi nyomására – elkezdett foglalkozni a témával, és elindította tényfeltárássra irányuló projektjét (University Autonomy in Europe). Ennek keretében a szakértői csoport létrehozott egy fogalmi apparátust és mérési rendszert az információgyűjtésre. 2009-ben megtörtént a kísérleti adatfelvétel, 2011-ben pedig publikálták a vizsgálat első hullámának eredményeit (26 ország vett részt a projektben) (Estermann 2011). Mint a fentiekben láttuk, a 2015-ös EUA-jelentésben ismét jelzés érkezett, mi szerint az intézményi autonómia csorbulásának jelei tapasztalhatók. Ennek hatására indították el a második adatfelvételi hullámot, amelyet az EUA 2017-es közgyűlésén mutattak be, a részletes eredményeket pedig 2017 nyarán tették közzé (28 ország vett benne részt) (Estermann 2017).

Az eredmények értelmezéséhez célszerű áttekinteni a projektben alkalmazott fogalomrendszert és mérési módszereket. Az autonómia fogalmának több különböző elméleti felfogása létezik, a mérését illetően sokféle lehetőségben lehet gondolkodni. Itt egy olyan változatot alkalmaztak, amellyel kapcsolatban kialakult a konszenzus a szakértők körében, a módszereket illetően pedig az intézményi vezetők és a nemzeti rektori konferenciák részéről.

A projekt az intézményi autonómiát vizsgálja, ami magába foglalja annak két típusát, a működési és tartalmi autonómiát. (Ez nem tévesztendő össze a személyek akadémiai szabadságával. Bár az intézményi autonómia magasabb szintje kedvező az akadémiai szabadságot illetően, ez nem jelent egyértelmű összefüggést. Ugyanis az erős intézményi autonómia az akadémiai szabadság korlátozásához is vezethet.)

A mérés az autonómia négy dimenziójában történik, ezek szervezeti autonómia (a vezetők kinevezése, az akadémiai struktúra kialakítása), finanszírozási autonómia (a gazdálkodással kapcsolatos döntések, tandíjdöntések, tulajdonkérdések), személyzeti autonómia (munkatársak felvétele és elbocsátása, fizetések), akadémiai autonómia (hallgatói létszám, szelekció, képzési programok indítása és megszüntetése, a programok tartalma, minőségbiztosítással kapcsolatos döntések). Összesen 30 indikátort használ a rendszer.

A feldolgozás során az autonómia fokát minden dimenzióban %-ban adják meg a lehetséges teljes autonómiához képest. A dimenziók eredményeit nem összegezik, tehát nincs egyetlen, számmal megadható eredmény. Az empirikus adatfelvétel az állami egyetemekre vonatkozik, a kérdőívet a nemzeti rektori konferenciák főtítkárai töltik ki.

2017-ben már lehetőség volt bizonyos trendek keresésére, a 2011-es eredményekkel való összevetésre. A legáltalánosabb szintű megállapítás az volt, hogy az országok több-

ségében nem változott lényesen az autonómia szintje, egyes országokban pedig bizonyos dimenziókban emelkedett vagy csökkent.

Az eredményeket előzetesen bemutató 2017-es EUA-közyűlésen az EUA elnöke és a hozzászólók óvatosságra intettek az értelmezések tekintetében. Rámutattak, hogy a vizsgálat – jellegénél fogva – a jogi helyzetet tudja mérni, ami nem tükrözi teljes mértékben a ténylegesen megvalósuló gyakorlatot. Helyén kell kezelni magát a kérdésfelvetést, hiszen nem mutatható ki erős korreláció az így mért autonómiák szintje és az adott ország egyetemeinek teljesítménye, presztízse között (meggyőző példákkal illusztrálták ezt a beszámoló statisztikai alapján). Jelentős hiányossága a projektnek, hogy a kutatási tevékenység kimarad a látóköréből, miközben annak jelentősége vitathatatlan, és vele kapcsolatban ugyancsak (ha nem még inkább) felvetődik az intézményi autonómia problémája. Ez a gondolat pedig átvezet a legerősebb elhangzott megjegyzéshez. A projekt az állammal (a kormányzattal) kapcsolatban értelmezi az autonómiát, pedig ma már hasonlóan (és erősödően) érvényesül a piaci erők befolyásoló hatása a felsőoktatás egészére és az egyes intézményekre. Egyelőre azonban nincs még olyan fogalmi és módszertani eszközrendszer, amellyel az autonómiának ezt a vonulatát mérni tudnánk. Valójában ez az autonómia fő kérdése már ma is, és még inkább az lesz az előttünk álló években.

A vizsgálati eredmények alapján kirajzolódnak az egyes dimenziókban bekövetkezett elmozdulások tendenciái. A szervezeti autonómia tekintetében több országban a vezető testületek összetételét érintették a változások: a külső tagok aránya növekedett, és viták tárgya, hogy ki dönt az összetételről és a tagok személyéről (változatos utakat lehetett azonosítani). A folyamatos pénzügyi restriktciók jelenléte és a támogatási stabilitás hiánya mellett a pénzügyi autonómia fő kérdése a tandíj meghatározása, amiben igen nagy eltérések vannak országonként. Általában megállapítható, hogy a BA/BSc szakok esetében az egyetemek ezt kevésbé tudják kontrollálni, az MA/MSc esetében nagyobb a mozgásterük, a nemzetközi hallgatóknál pedig igen nagy az intézmények hatásköre. A személyzeti autonómia állapota inkább mutat stabilitást, a változás fő trendje a közalkalmazotti státusból való kivezetés. Az akadémiai autonómia az a dimenzió, amelyben jellemzően növekszik az intézmények hatáskör, az előző három dimenzióban pedig mindkét irányú elmozdulások tapasztalhatók.

A tanulságok annyiban összegezhetők, hogy végül is nincs egyértelmű trend az autonómia erősödését vagy gyengülését illetően, inkább egyre komplexebbé válik a kérdés, amelynek alakulása az egyes országok felsőoktatási rendszerének jellemzőitől és más belső vonatkoztatási rendszereinek működésétől (főleg a források rendelkezésre állásától) függ. Sokféle reform zajlott le, amelyek elsősorban gyorsaságuk következtében a stabilitást, a minőséget is veszélyeztették. Az elszámoltathatóság követelményének erősödése jellemzően csökkenti az autonómiát. A vizsgálat elsősorban a jogi helyzetet tudta mérni. A jogi változtatások pedig nem veszik figyelembe a kereszthatásokat az egyes autonómia dimenziók között, ezért a jogi értelemben vett helyzet jobbnak mutatkozik a valóságosnál. Végül is holisztikus megközelítésben kellene szemlélni és kezelni az intézményi autonómiát, amelyben az egyes dimenziók együttesen és egymással összhangban működnek, és az intézmények képesek reflektálni a kormányzati modellre. (*Benuetot-Estermann 2017a:53–59*)

A 2017-es vizsgálat újítása, hogy létrehoztak egy interaktív online rendszert, amelyben az egyes országok eredményei teljes részletességben megkereshetők, így minden

dimenzió és indikátor tekintetében követhetők a változások, és sokféle összehasonlításra van lehetőség.¹

Ugyancsak újdonság, hogy külön kötet készült az országok szerinti elemzésről. (Country Profiles)² Ennek fontos eleme, hogy a 2017-es információgyűjtésnél a kvantitatív vizsgálódást kiegészítették kvalitatív elemekkel, elsősorban a rektori konferenciák vezetőivel és képviselőivel folytatott strukturált interjúkkal. Így az adott ország felsőoktatási rendszerének sajátosságai és az arra hatással lévő más jellemzők is bekerültek a képhe, miáltal lehetőségessé vált a komplexebb megközelítés.

A magyar felsőoktatásról készült ország-profil a következőképpen foglalható össze. A 2011 és 2017 közötti időszakban főleg olyan változások következtek be az intézményi autonómiában, amelyek a kancellári rendszer (és jelzésszerűen a konzisztórium rendszer) bevezetéséből adódtak. A kancellárt külső szereplő (a miniszterelnök) nevezi ki, ezért a vizsgálat értelmezésében minden olyan területen, ahol a kancellárnak főhatalma van, csökkent az autonómia. Ennek tudható be a szervezeti autonómia kisebb csökkenése (59%-ról 56%-ra, ami az alsó-közép kategóriába tartozást jelenti mindkét esetben). A finanszírozási autonómia viszont jelentősen csökkent (71%-ról 39%-ra, és ezzel a felső-közép kategóriából az alsó kategóriába került). A személyzeti autonómiánál ennél kisebb csökkenés tapasztalható (66%-ról 50%-ra, így a felső-középből az alsó-közép kategóriába került). Végül az akadémiai autonómiánál növekedést mértek (37%-ról 56%-ra, az alsó kategóriából az alsó-közép kategóriába való előrelépést eredményezve). Ebben a dimenzióban a javulás abból adódott, hogy lehetővé vált az intézmények számára a nemzeti akkreditációs szervezeten kívül, más, az európai akkreditációs szövetség (ENQA) által elfogadott ügynökség felkérése is.

Más körülmények, kihívások kontextusában is szemlélve a kérdést, az országprofil megállapítja, hogy 2008 és 2015 között jelentősen csökkent a hallgatói létszám, az állami támogatás pedig ennél nagyobb mértékben csökkent. A EUA közösségi támogatások követésére létrehozott testülete (Public Funding Observatory) 2016-os jelentése tömören úgy fogalmazott: „hanyatló rendszer, nyomás alatt”. Bár az utóbbi években növekedett az állami támogatás, az nem elegendő a periódus elején történt nagyobb restriktív ellensúlyozására. Az alulfinanszírozás pedig nyilvánvalóan korlátozza az autonómiát, és nemcsak a finanszírozás területén, hanem pl. a személyzeti munkában is. A szektor küzd azért, hogy előrelépés történjen az épülettulajdon (transzfer) kérdésében, a finanszírozásban, és más, az intézményi autonómiát érintő témákban (pl. a Rektori Konferencia megkezdte a konzisztórium rendszer felülvizsgálatát).

A tömeges bevándorlás kihívásai a felsőoktatásban

Bár az évtized közepén bekövetkezett Európába irányuló tömeges bevándorlás volumenét tekintve elsősorban a közoktatást érinti, a felsőoktatásban is van és lehet jelentős hatása. Az EUA 2015-ben meghirdette programját, amely arra hívta fel a felsőoktatási intézményeket, hogy gondolják végig, milyen módon tudnak hozzájárulni a bevándorlók speciális csoportjainak megsegítéséhez. A tanárok és a kutatók esetében álláslehetőség, szerződéses munkák felajánlása módot adna arra, hogy szakértelmüket hasznosíthassák,

¹ www.university-autonomy.eu [Letöltve: 2017. 12. 15.]

² www.university-autonomy.eu/about/ [Letöltve: 2017. 12. 15.]

ne essenek ki teljesen és hosszabb időre az akadémiai aktivitásból. A fiatal bevándorlók között – bár vélhetően nem magas arányban, de nem elhanyagolható számban – vannak olyanok, akik hazájukban vagy máshol már megkezdtek felsőoktatási tanulmányikat, tehát annak folytatásához, befejezéséhez kellene nekik esélyt adni. Felzárkóztató kurzusok, célzott online programok jöhetnek itt számításba. További csoportot képeznek az éppen most felsőoktatási életkorba lépők. Az ő esetükben a felvételre való felkészítés a feladat. Természetesen mindez a megszokotthoz képest sokszorosan bonyolultabb munkát jelenthet a felsőoktatási intézményeknek, hiszen a legtöbb esetben hiányoznak az előzetes iskolai végzettséget, a már elvégzett tanulmányokat igazoló dokumentumok, és azok pótlására belátható időn belül nincs remény. A nyelvi és kulturális akadályok leküzdése pedig mindig sok türelmet, hozzáértést, kreativitást és az intézményektől, a tanároktól rugalmasságot igénylő tevékenység.

Az EUA-program – *Refugees Welcome Map* – keretében a jelentkező egyetemek együttműködnek a lehetséges megoldások, jó gyakorlatok, tapasztalatok és tervek kölcsönös megosztása útján. Az interaktív program egy térképet működtet, amelynek használatával megkereshetők, megtalálhatók az egyes egyetemek, a konkrét javasolt témák és más információk. Lényegében információáramlatokról, kapcsolatfelvételi lehetőségről van szó. 2017 tavaszán az EUA közgyűlésén megtörtént az első eredmények bemutatása. Eszerint 31 országból összesen 250 intézmény lépett be a rendszerbe. (Nyolc magyarországi egyetem vesz részt a programban: a Budapesti Corvinus Egyetem, Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Közép-Európai Egyetem, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem (Refugees Welcome Map 2017).)

A beszámolóban elhangzott, hogy az intézmények nem egységesek abban a tekintetben, hogy hogyan értelmezik ezt a tevékenységi kört. Egy részük nemzetköziesítési stratégiájába és gyakorlatába, mások pedig a harmadik misszió tárgykörébe illeszti azt (Gaebel 2017).

A felsőoktatási intézményeket elsősorban a tanárképzés tekintetében érintik az oktatás tartalmának kérdése. Szakmai vita folyik arról, hogy milyen megközelítésben célszerű foglalkozni a közoktatásban a bevándorló háttérű tanulókkal. A már ismert gyakorlat a multikulturális megközelítés, a többféle származási helyű tanulók közös tanítása a helybéli tanulókkal, mégpedig a megszokott tantervek alapján, nyelvi felkészítéssel kiegészítve. Ezzel szemben fogalmazódik meg az interkulturális megoldás, amely azt célozza meg, hogy a bevándorló tanulók saját nyelvüket és kultúrájukat is művelhessék az iskolában, a befogadó ország nyelve és kultúrája mellett. Pedagógiai kísérletek folynak annak igazolására, hogy az interkulturális út sikeresebb az integráció szempontjából, továbbá számít arra a lehetőségre is, hogy a tanulók egy része vissza fog térni hazájába, amint ott az életfeltételekben kedvező fordulat áll be (Contini 2017).

A legnagyobb kihívás

A Jereváni Kommuniké – mint azt a fentiekben láttuk – meghirdette azt a fordulatot, miszerint az EFT-ben a felsőoktatás alapvető feladatai között meg kell jelennie a globális polgárrá nevelésnek. Már az európai polgárrá nevelés kérdése is sok fejtörést okozott az felsőoktatási intézményeknek (külön tantárgyak keretében történjen ez meg, vagy jelenjen meg a tantervek minden elemében), a megvalósulás értelmezésére és érté-

kelésére pedig lényegében soha nem került sor. A globális polgárrá válás azonban ennél nagyságrendekkel nagyobb horderejű kérdés, minden bizonnyal az oktatás szemléletének, tartalmának gyökeres átalakítását igényli.

Az Európai Szociológiai Társaság 2017-es konferenciáján a Liverpooli Egyetem tanára beszámolt kutatásukról, amelynek keretében a brit egyetemeken napjainkban zajló hallgatói megmozdulások dokumentumait dolgozták fel. A hallgatók követelik, hogy az egyetemek változtassanak etnocentrikus beállítottságukon, a szinte kizárólag csak a nyugati kultúra értékeit, szemléletét bemutató tananyagokon. A szociológia szakos hallgatók pl. nehezményezik, hogy az elméleti tanulmányaik során feldogozott szerzők sora Max Weberől Pierre Boudieu-ig, majd a kortárs nyugati gondolkodókig terjed, és tanáraik teljesen figyelmen kívül hagyják az ugyancsak jelentős arab, kínai, indiai, indonéz és iráni szociológiai gondolkodókat, iskolákat. A követelések a migráns háttérű hallgatóktól erednek, de mozgalmukhoz csatlakoznak brit (és más nyugati) hallgatók is (Moosavi 2017).

A *Magna Charta Universitatum Observatory* kevésbé radikális megközelítésben foglalkozik lényegében ugyanezzel a kérdéssel. 1998-ban egyszer már felülvizsgálták, módosították a dokumentumot, és most évek óta felmerül, hogy szükség lenne újabb módosításra. Több jelzés érkezett ugyanis Európán kívüli akadémiai köröktől, miszerint a Magna Charta túlzottan Európa-centrikus, miközben a tudomány és a felsőoktatás világában egyre nagyobb szerepet játszanak más földrészek, régiók kutatói, egyetemei. Agneta Bladt, az Observatory alelnöke az EUA 2017. évi konferenciáján, egy panelbeszélgetésben arról számolt be, hogy ismét felvetődött a módosítás kérdése. Erre reagálva az Observatory, nyitottságát demonstrálva, 2016-ban a brazíliai San Paolóban rendezte meg évi konferenciáját (korábban minden évben Bolognában, az eredeti aláírás helyszínén tartották meg a ceremóniát és a konferenciát).

A globalizáció realitás, a globalizáció plurális megközelítést kíván, és az európai akadémiai, felsőoktatási világnak meg kell találnia a kihívásra adott válaszokat.

IRODALOM

- CONTINI, R. M. (2017) Italian Educators Views on Education for Integration in Multi-ethnic Societies. Paper Presented at the 13th Conference of the European Sociological Association. (Un)Making Europe: Capitalism, Solidarities, Subjectivities. Athens, 29 Aug. – 01 Sept. 2017. Abstract book pp. 276. <https://www.europeansociology.org/publications/esa-conference-abstract-books> [Letöltve: 2018. 03. 05].
- ESTERMANN, TH. & BENNETOT PRUVOT, E. (2017) *University Autonomy in Europe III. Country Profiles*. 2017. European University Association. <http://www.eua.be/activities-services/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx> [Letöltve: 2017. 12. 15.]
- ESTERMANN, TH., NOKKALA, T. & STEINEL, M. (2011) *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*. European University Association. <http://www.eua.be/activities-services/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx> [Letöltve: 2017. 12. 15.]
- GAEBEL, M. (2017) Refugees and Universities. Paper Presented at the Conference of the European University Association. Bergen, 6-7 April 2017. <http://www.eua.be/Libraries/default-document-library/hot-topic-session-gaebel.pdf?sfvrsn=0> [Letöltve: 2017. 12. 15.]
- HRUBOS I. (2010) Bologna folytatódik. *Educatio*®, Vol. 19. No. 1. pp. 19–33.

- HRUBOS I. (2011) A Bologna Piramis. *Educatio*, Vol. 20. No. 4. pp. 498–508. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=86 [Letöltve: 2017. 12. 15.]
- MOOSAVI, L. (2017) Contesting Knowledge in Higher Education: Syllabi in Universities. Roundtable: Higher Education. 13th Conference of the European Sociological Association. (Un)Making Europe: Capitalism, Solidarities, Subjectivities. Athens, 29 Aug. – 01 Sept. 2017.
- NEAVE, G. (1991) *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamon Press, Oxford.
- Refugees Welcome Map* (2017) European University Association. <http://www.eua.be/activities-services/eua-campaigns/refugees-welcome-map> [Letöltve: 2017. 12. 15.]
- SURSOCK, A. (2015) Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. European University Association. http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web [Letöltve: 2017. 12. 15.]
- The European Higher Education Area in 2015. Bologna Process Implementation Report*. European Commission/EACEA/Euridice, 2015. http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf [Letöltve: 2017. 12. 15.]
- Yerevan Communiqué* (2015) EHEA Ministerial Conference 2015. p. 5. <https://bologna-yerevan2015.ehea.info> [Letöltve: 2017. 12. 15.]

Finanszírozási libikóka

POLÓNYI ISTVÁN

ELTE TÁTK Oktatás- és Ifjúságkutató Továbbképző Központ;
Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

A tanulmány először a közoktatásban bekövetkezett változásokat veszi számba az intézmények fenntartói szerkezetének átalakulását, s ennek nyomán az iskolatípusok közötti arányváltozást és változás személyzeti kihatásait. Kitér a közoktatás állami kiadásainak alakulására – nemzetközi összehasonlításban is –, valamint a pedagógus bérrendszer bevezetésének problémáira.

Ezt a felsőoktatásban bekövetkezett változások ártekintése követi: a felsőoktatás kondícióinak a költségvetési törvények alapján történő elemzése, az állami támogatások strukturális átalakulásának bemutatása, a finanszírozási módszer átalakulásának rövid leírása, majd egy nemzetközi összehasonlítás a kondíciók és a rankingok alapján. Végül az oktatók tudományos teljesítményének és keresetének nemzetközi összehasonlításával zárul a dolgozat.

Kulcsszavak: fenntartói szerkezet, állami támogatás, finanszírozási módszer, pedagógusbérezés

First, the study looks at changes in public education: the transformation of the maintainer structure of the institutions; the change in the number of pupils in the type of school; the staffing implications of the changes. The study analyzes the evolution of public expenditure on public education in international comparison as well as the problems of the introduction of the pedagogic wage system.

This is followed by an overview of changes in higher education: the analysis of the financial conditions of higher education on the basis of budget laws; the presentation of the structural transformation of State aid; a brief description of the transformation of the financing method; an international comparison based on financial conditions and rankings. Finally, this part of the writing ends with the international comparison of the academic performance and earnings of higher education teachers.

Keywords: maintainer structure, State aid, financing method, teacher salary

Mind a közoktatás, mind a felsőoktatás területén igen radikális finanszírozási módszer- és terjedelmváltozások következtek be az elmúlt években. Ebben az írásban a hazai oktatás finanszírozásának – és kapcsolatos néhány oktatás-

Levelező szerző: Polónyi István, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet,
4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: istvan.polonyi@arts.unideb.hu

gazdasági vonatkozásának – elmúlt kormányciklusbeli alakulását vizsgáljuk meg – amennyiben a folyamatok megértése szükségessé teszi, időnként nagyobb időintervallumra is kitekintve.

A közoktatás

A közoktatásban részt vevő ellátotti létszám

A közoktatásban részt vevő ellátottak száma (óvodától, az általános iskolán, a szakközépiskolán és szakiskolán keresztül a szakgimnáziumig és a gimnáziumig) a 2009/2010-es és a 2016/2017-es tanév között 11%-kal csökkent – a korábbi időszakokhoz képest ez a lassú csökkenés lényegében majdnem stagnálást jelent. (Ennek az oka az, hogy az élveszületések száma 1999-ben 100 ezer alá csökkent, s azóta stagnál, illetve lassan csökken.)

A közoktatási rendszer tehát a korábbi évtizedekhez képest meglehetősen nyugodt demográfiai körülmények között dolgozhatott.

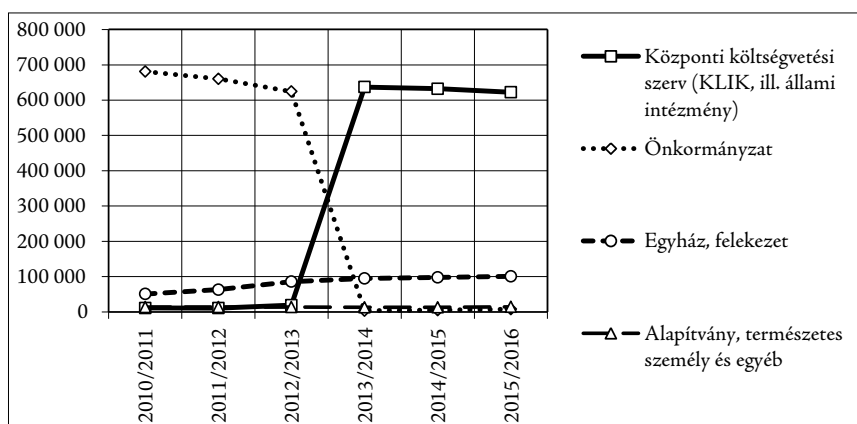
A közoktatási intézmények finanszírozási módszerének és fenntartói szerkezetének átalakulása

A közoktatás fenntartási, irányítási és finanszírozási rendszere a 2011-es köznevelési törvény nyomán, a megelőző időszakhoz képest radikálisan átalakult. Korábban a közoktatási rendszer önkormányzati felelősségi és fenntartási körbe tartozott, amelynek működéséhez az állam normatív, majd a 2000-es évek első évtizedének második felében képlet szerinti finanszírozással járult hozzá. A 2011-től érvényesülő új oktatáspolitikai nyomán 2013-tól a közoktatás állami felelősséggé vált. Az addigi önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba kerültek (amit a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, KLIK lát el).¹ A normatív, illetve képlet szerinti finanszírozás ezzel párhuzamosan megszűnt, s helyére inputfinanszírozás lépett, azaz az alkalmazott pedagógusok és egyéb alkalmazottak bérét, az egyes intézmények (intézményrészek) közműdíjait, és a dologi kiadásokat az intézményfenntartó központ tervezi és finanszírozza (egészen pontosan a béreket a Kincstár finanszírozza a központ bérfeladása alapján). Ezzel lényegében az egyes intézmények önálló költségvetése megszűnt, mint ahogy önálló gazdálkodási döntéseik is. A fenntartói átalakulás hatása igencsak robosztus (1. ábra).

A közösségi iskolák fenntartóváltásának nem egyszerűen az a hatása, hogy az önkormányzati iskolák tanulóinak aránya 1%-ra csökkent, miközben a KLIK és a központi szervek iskoláinak a tanulói aránya több mint 80%-ra nőtt, hanem az is szembe-tűnő, hogy az egyházi, felekezeti általános iskolák tanulóinak aránya megduplázódott.² Ennek nyilvánvalóan az az oka, hogy sok önkormányzat inkább az egyházhoz mentette át intézményeit, minthogy a KLIK-nek adja át.

¹ Meg kell jegyezni, hogy az önkormányzat visszaveheti intézményét, annak finanszírozási terhével, azonban annak kondícióit magának kell előteremtenie.

² A magán- és egyházi iskolák tanulólétszámának változásáról részletes tanulmányt készített: Hermann–Varga 2015.



1. ábra: A közösségi általános iskola fenntartóváltásának hatása a tanulólétszám szerkezetére (Forrás: Köznevelési statisztikai évkönyv alapján saját szerkesztés)

A gimnáziumok esetében az általános iskolákéhoz nagyon hasonló a fenntartóváltás hatása, annyi különbséggel, hogy itt az egyházi, felekezeti fenntartók aránya eleve magasabb volt, de itt is jelentős, mintegy harmadnyi az aránynövekedés. Így mára (2015-re)

1. táblázat: A közösségi gimnáziumok fenntartóváltásának hatása a tanulólétszám szerkezetére (Forrás: Köznevelési statisztikai évkönyv alapján saját szerkesztés)

	Központi költségvetési szerv (KLIK, ill. állami intézmény) (%)	Önkormányzat (%)	Egyház, felekezet (%)	Alapítványi, természetes személy és egyéb (%)
2010/2011	3,9	71,8	17,8	6,5
2011/2012	3,9	70,1	19,4	6,6
2012/2013	13,3	58,7	21,7	6,3
2013/2014	70,5	0,7	22,6	6,2
2014/2015	69,9	0,8	22,8	6,5
2015/2016	68,2	1,0	24,0	6,8

az egyházi, felekezeti fenntartású gimnáziumok tanulóinak aránya megközelíti az összes tanuló negyedét (1. táblázat).

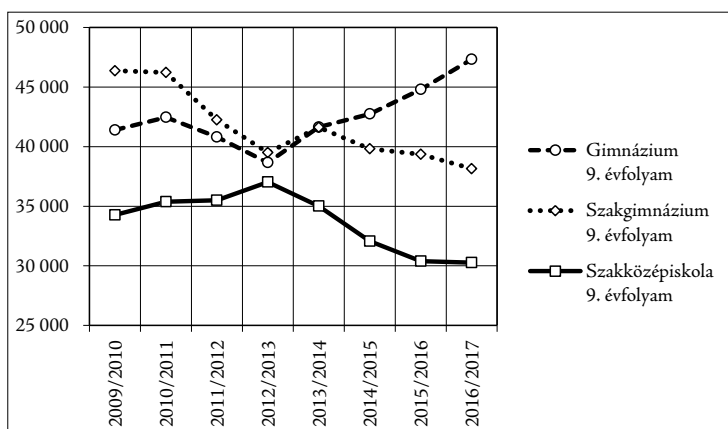
A szakgimnázium, szakközépiskola és a szakiskola esetében annyiban bonyolultabb a helyzet, hogy a közösségi iskolák 2013-as (KLIK-hez történő) fenntartóváltását 2015-ben újabb (ezúttal az Nemzetgazdasági Minisztériumhoz történő) fenntartóváltás követte. Az egyházi, felekezeti fenntartókhoz tartozó iskolák tanulólétszám-növekedése itt is szembetűnő (2-3%-ról 2015-re több mint 10%-ra). A másik feltűnő jelenség, hogy miközben az általános iskolák és gimnáziumok esetében az alapítványok, természetes személyek és egyéb fenntartók iskoláinak tanulói 2010 és 2015 között nagyjából stagnálnak (általános iskoláknál 2% körül, gimnáziumoknál 6,5% körül), ugyanakkor a szakképzés iskoláinak esetében jelentősen csökkent ezen fenntartók szerepe. (A szakközépiskoláknál 14%-ról 10% alá, a szakgimnáziumoknál 17%-ról 7%-ra.) Ez a folyamat

nem véletlen. Az oktatáspolitikai több lépése – a támogatás radikális csökkentése,³ az államilag támogatott helyek megvonása, sőt államosításról szóló NGM-elképzelések – s a kormányzaton belül is ellentmondó állásfoglalások nyomán az alapítványi és magán-intézmények visszaszorulása törvényszerű.

*Az iskolatípusok közötti arányváltozás – a középfokú oktatás sikertelen
struktúraváltozása*

A Fidesz-KDNP kormány több szakképzési koncepciót fogadott el (egyét 2011-ben⁴ és egyet 2015-ben⁵). Mindkét koncepció azt a célt tűzte ki, hogy a szakképzésben továbbtanuló fiatalok számát növelni kell a gimnáziumban továbbtanulók visszaszorításával már csak a „gimnáziumi képzés minőségének megtartása” végett is – mint a 2015-ös anyag írja.

Az oktatáspolitikai erőfeszítései azonban szerencsére kudarcot vallottak – úgy tűnik, nem lehet a történelem kerekét visszaforgatni –, s az elmúlt években a gimnáziumban továbbtanulók száma növekedett, a szakképzésben (szakközépiskolában és szakközépiskolában) továbbtanulók száma pedig csökkent (2. ábra).



2. ábra: Az egyes középfokú iskolatípusok 9. (kezdő) évfolyamos nappali tagozatos tanulói
(Forrás: www.ksh.hu adatai alapján saját szerkesztés [Letöltve: 2017. 10. 10.]

Aligha véletlen tehát, hogy olyan kormányzati tervekről lehet hallani, miszerint már a 2017/2018-as tanévtől be kellene vezetni a központi gimnáziumi felvételt,⁶ mint ahogyan az sem, hogy a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara elnöke szerint „a polgármesterek nem mernek bezárni gimnáziumokat, ami óriási hiba”.⁷

³ Lásd erről az AME (Alapítványi és magániskolák egyesülete) állásfoglalása: <http://ame.hu/allasfoglalas-a-2015-evi-koltsegevetesi-torveny-tervezete-kapcsan/> [Letöltve: 2017. 10. 10.]

⁴ Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására (2011).

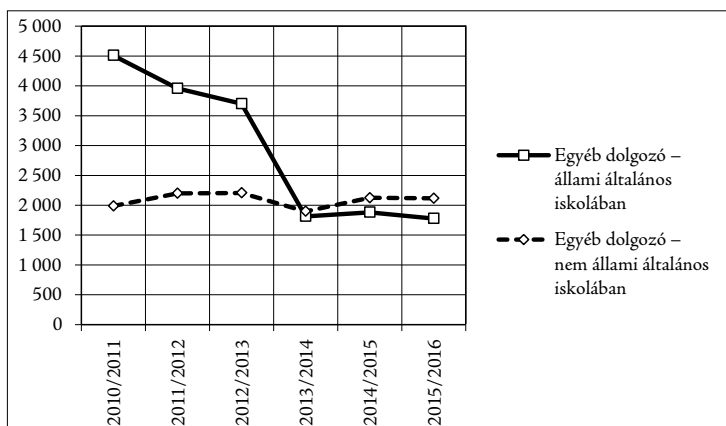
⁵ Szakképzés a gazdaság szolgálatában (2015).

⁶ http://eduline.hu/kozoktatasi/2017/7/3/gimnaziumok_ellehetetlenitese_ertelmisegi_s_RV4WGY [Letöltve: 2017. 10. 10.]

⁷ http://eduline.hu/kozoktatasi/2017/6/9/Parragh_Laszlo_gimnaziumok_bezarasa_2DUCZL [Letöltve: 2017. 10. 10.]

A fenntartói szerkezetváltás személyzeti hatása

A tulajdonosi és irányítási struktúraváltás nyomán bekövetkezett néhány fontos változás a foglalkoztatott pedagógusok és egyéb alkalmazottak számában.



3. ábra: Az általános iskolai egyéb alkalmazottak számának változása a tulajdonosváltás nyomán (Forrás: Köznevelési statisztikai évkönyv alapján saját szerkesztés)

A tulajdonosváltás nyomán radikálisan átalakult a nem pedagógus alkalmazotti létszám, az állami általános iskolákban közel harmadára csökkent, miközben a nem állami iskolákban változatlan maradt (3. ábra). A pedagógusok számában nem következett be hasonló radikális változás, de érzékelhető, hogy az állami általános iskolákban az egy pedagógusra vetített tanulók száma javult a tanulólétszám kismértékű csökkenése nyomán.

A gimnáziumok esetében az egyéb alkalmazottak számát illetően az általános iskolákhoz hasonló tendenciát látunk, azaz az állami gimnáziumokban létszámuk közel megharmadolódott (tehát több mint 60%-kal csökkent), a nem állami gimnáziumokban pedig nagyjából változatlan maradt. Ugyanakkor a szakképző iskolákban lényegesen kisebb a csökkenés. Mindkét iskolatípusban (szakközépiskola, szaggimnázium) az állami fenntartás alá tartozó intézményeknél nagyjából 25%-kal csökkent a nem pedagógus alkalmazottak száma.

Végeredményben valamennyi iskolatípusban csökkent az alkalmazotti létszám, de a létszámnak nem jelentéktelen része átkerült az államigazgatásba (a KLIK-hez). (A KLIK honlapja szerint 2015-ben a létszám közel 1900 fő kormánytisztviselő volt (valamint 106 ezer közalkalmazott és technikai dolgozó, akik az iskolákban dolgoztak). Végeredményben mintegy 14 ezer fővel csökkent a közoktatásban foglalkoztatottak létszáma az irányítási és fenntartási rendszer változásával.

A közösségi iskolák fenntartóváltását követően az állami középiskolákban (mint ahogy az általános iskolákban is) az egy pedagógusra jutó tanulólétszám csökkenését állapíthatjuk meg. Ez azonban nem a fenntartói szerkezetváltás hatása, hanem a tanulólétszám lassú csökkenésének a következménye. Tegyük hozzá, hogy minden javulás ellenére az állami gimnáziumok nem érték el a nem állami gimnáziumok igen kedvező arányát.

Szembevetve a 2009–2013 közötti időszak alatt lezajlott folyamatos csökkenés, majd az ezt követő növekedés, azaz a hazai ráfordítások libikókája.

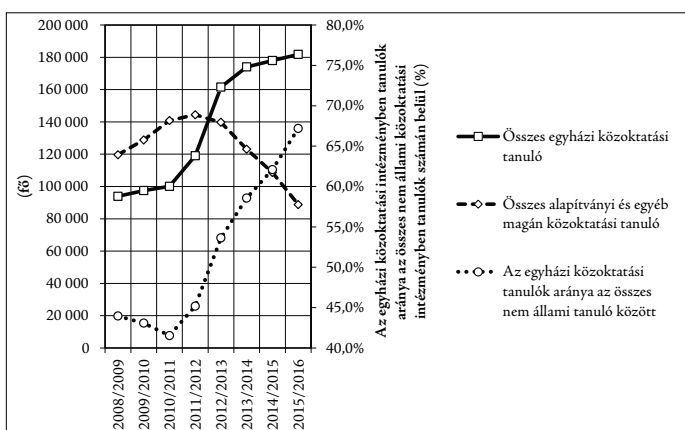
A részletesebb elemzés azt is megmutatja, hogy a 2014-es növekedés a középfo-kú oktatás ráfordításainak – a szakképző iskoláknak a KLIK-től a Nemzetgazdasági Minisztériumba történő áthelyezését követő – növekedéséből adódik (5. ábra).

Egyértelmű tehát, hogy a közoktatás fenntartói és irányítási váltása az állami támog-atások kivonásával járt együtt, amit a szakképzés esetében visszapótoltak. (Nyilván ezt célozta a szakképző intézmények újabb fenntartóváltása.)

Az egyházi oktatás kiemelt kezelése

A 2010 óta regnáló oktatáspolitikai feladta az oktatás világnézeti semlegességének korábbi évtizedekben elfogadott megközelítését, és egyértelműen és kinyilatkoztatva az egyházi oktatást priorizálja, miközben az egyéb magánoktatást igyekszik háttérbe szorítani.

Ennek a priorizálásnak egyik jele, hogy az egyházi közoktatási intézmények tanulói-nak száma több mint 80%-kal növekedett 2010 és 2015 között, miközben az alapítványi és egyéb magánintézményeké 60%-ra esett (6. ábra).



6. ábra: Az egyházi fenntartású iskolák tanulóinak létszáma és aránya (Forrás: Oktatási évkönyvek alapján saját számítás és szerkesztés)

De az egyházi közoktatás kiemelt prioritása a finanszírozás adatai alapján is egy-értelmű. Ha a zárszámadási törvények adatai alapján megvizsgáljuk az összes közok-tatási tanuló egy főre vetített állami kiadását és a nem állami közoktatási intézmények hasonló adatát, akkor azt találjuk, hogy 2013-ban valamivel több mint 5%-kal volt na-gyobb a nem állami közoktatás egy tanulója eső állami kiadása, 2014-ben majdnem 9%-kal, 2015-ben pedig közel 14%-kal. Miután a nem állami közoktatási tanulók egy-re nagyobb része egyházi, felekezeti iskolai tanuló – ráadásul az alapítványi és egyéb magánintézmények állami támogatását egyre erőteljesebben szigorította a kormány-zat –, az adatokból egyértelműen látszik az egyházi intézmények kiemelt támogatása. Magyarul a kormányzat alighanem busásan eleget tesz a köznevelési törvény 88. § (4)

bekezdésének.⁸ Tegyük hozzá, hogy ugyanez a bekezdés a „vallási tevékenységet végző szervezet vagy más személy vagy szervezet” által fenntartott közoktatási intézmény állami támogatásának mértékét a költségvetési törvénybe utalja (s mint arról korábban volt szó, jelentősen csökkentette).

Új pedagógus-bérendszer – a hegyek egeret szülnek

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről egy rendkívül ígéretes, új pedagógus-előmeneteli rendszert határozott meg 2013. IX. 1-jei hatálybalépéssel. Ennek lényege, hogy a pedagógusokat minősítési eljárás(ok) alapján fokozatokba sorolják, s ehhez fizetési lépcsőket állapítanak meg. (64. § (4)) „A pedagógus-munkakörben foglalkoztatott a munkakör ellátásához [...] törvényben előírt iskolai végzettség, valamint állam által elismert szakképesítés, szakképzettség, továbbá a nevelő, oktató munkája ellátásához közvetlenül kapcsolódó, azt közvetlenül segítő doktori cím, tudományos fokozat, valamint akadémiai tagság, szakmai gyakorlat, publikációs tevékenység, minősítő vizsga és a minősítési eljárás keretében elnyert minősítés alapján a) Gyakornok, b) Pedagógus I., c) Pedagógus II., d) Mesterpedagógus, e) Kutatótanár fokozatokat érheti el.” Az egyes fokozatokon belül megmarad a háromévenkénti magasabb fizetési kategóriába lépés (a gyakornokok kivételével). A fokozatokhoz és ezen belül az egyes fizetési kategóriákhoz tartozó garantált illetményt az illetményalap százaléklában a törvény 7. melléklete mutatja be.

2. táblázat: Az új pedagógusbérek bevezetési üteme

	Az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alapbér (minimálbér) havi összegének:
2013. szeptember 1. és 2014. augusztus 31. között:	a) 118,5 százaléka középfokú végzettség esetén, b) 157,8 százaléka alapfokozat esetén, c) 172,9 százaléka mesterfokozat esetén.
2014. szeptember 1. és 2015. augusztus 31. között:	a) 118,9 százaléka középfokú végzettség esetén, b) 163,3 százaléka alapfokozat esetén, c) 179,6 százaléka mesterfokozat esetén.
2015. szeptember 1. és 2016. augusztus 31. között:	a) 119,3 százaléka középfokú végzettség esetén, b) 168,9 százaléka alapfokozat esetén, c) 186,4 százaléka mesterfokozat esetén.
2016. szeptember 1. és 2017. augusztus 31. között:	a) 119,6 százaléka középfokú végzettség esetén, b) 174,5 százaléka alapfokozat esetén, c) 193,2 százaléka mesterfokozat esetén.
2017. szeptember 1-től:	a) 120 százaléka középfokú végzettség esetén, b) 180 százaléka alapfokozat esetén, c) 200 százaléka mesterfokozat esetén.

⁸ Miszerint az egyházi és nemzetiségi önkormányzati „fenntartók számára az állami fenntartású nevelési-oktatási intézményben és pedagógiai szakszolgálati intézményben pedagógus munkakörben alkalmazottak elismert létszáma, valamint a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő jogszabály szerint finanszírozott létszáma alapján átlagbér alapú költségvetési hozzájárulást biztosít a köznevelési feladat ellátásához szükséges pedagógusok és a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő alkalmazottak illetménye, munkabére és ezek járulékai kifizetéséhez”.

A törvény eredeti változata szerint (65. § (2)): „az illetményalap főiskolai végzettség esetén a mindenkori minimálbér száznyolcvan, egyetemi végzettség esetén kétszáz százaléka.”

2013-ban azonban kiderült, hogy nincs pénz az azonnali bevezetésre, ezért ennek a bekezdésnek a hatályba lépését 2017. IX. 1-jére halasztották, s a törvénybe 97. § (20a) bekezdésként bekerült a bevezetés első – csökkentett beralapú – üteme. Majd a 326/2013. (VIII. 30.) – a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló – Korm. rendelet a további ütemeket is felsorolja (2. táblázat).

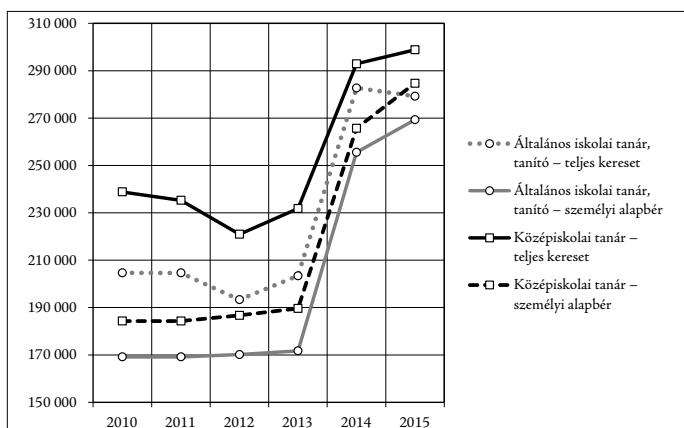
Az eredetileg tervezett béremelés tehát elaprózva öt év alatt valósult meg. Ez persze a kormányzati propagandát cseppet sem zavarta abban, hogy minden szeptemberben „újabb béremelésről” beszéljenek.

2015-re az is kiderült, hogy az illetményalap nem lehet a minimálbér, hanem csak annak egy befagyasztott változata: „az illetményalap a központi költségvetésről szóló törvényben meghatározott vetítési alap”. Az illetményalap 2018-ra már 38%-kal maradt el a minimálbértől (3. táblázat).

3. táblázat: A minimálbér és a pedagógus-illetményalap alakulása

	Teljes munkaidőben foglalkoztatott munkavállaló részére megállapított személyi alapbér kötelező legkisebb összege* (Ft/hó)	Az illetményalap számításának vetítési alapja a költségvetési törvények alapján (Ft/hó)
2014. I. 1-től	101 500	
2015. I. 1-től	105 000	101 500
2016. I. 1-től	111 000	101 500
2017. I. 1-től	127 500	101 500
2018. I. 1-től	138 000	101 500

* A430/2016. (XII. 15.) Korm. r., 454/2015. (XII. 29.) Korm. r., 347/2014. (XII. 29.) Korm. r., 483/2013. (XII. 17.) Korm. r. alapján



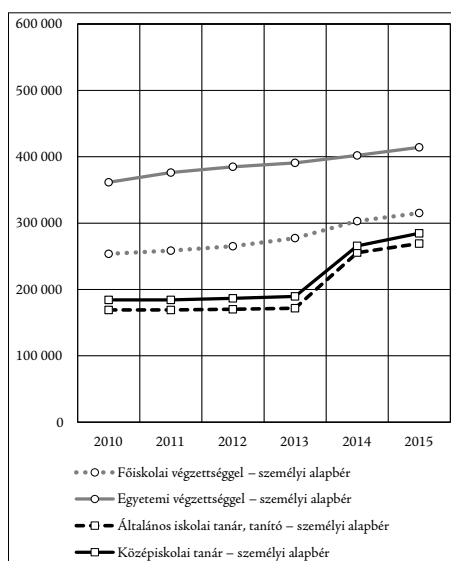
7. ábra: Pedagóguskeresetek 2010–2015 (Forrás: <http://nfsz.munka.hu> Egyéni bérek és keresetek adatfelvétele alapján saját szerkesztés [Letöltve: 2017. 10. 10.]

Ha mindezeket – a halasztott bevezetést és az illetményalap befagyaszttását –, valamint az átsorolás vontatottságát figyelembe vesszük, akkor öt év alatt az ígért béremelés nagyjából felét nyelte le a kormányzat.

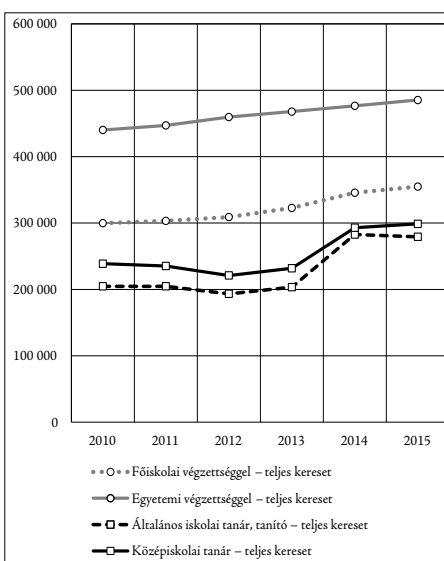
A pedagógus keresetek alakulását vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy az alapbérek 2011 és 2015 között 50–60% közötti arányban emelkedtek, a teljes keresetek viszont csak 27–36% között, ami a kötelező óraszám és a túlóra korábbinál szigorúbb szabályozásából adódik (7. ábra).

Az igazi probléma azonban az, hogy a pedagógusokat a nagyjából 50%-os személyi és a kb. 30%-os teljes béremeléssel, minden ígéret ellenére valójában nem sikerült elmozdítani a rosszul fizetett értelmiségi kategóriából. A pedagógusok továbbra is a diplomások nemzetgazdasági átlaga alatt vannak fizetve (8., 9. ábra). Azaz nem sikerült a presztízs-növelés, s így nem sikerül azt elérni, hogy a legjobbak menjenek pedagógusnak.

Így pedig a magyar közoktatás marad, ahol volt.



8. ábra: A pedagógusok személyi alapbére, valamint a főiskolai, illetve az egyetemi végzettségűek személyi alapbérének nemzetgazdasági átlaga



9. ábra: A pedagógusok teljes keresete, valamint a főiskolai, illetve az egyetemi végzettségűek teljes keresetének nemzetgazdasági átlaga

(Forrás: <http://nfsz.munka.hu> Egyéni bérek és keresetek adatfelvétele [Letöltve: 2017. 10. 10.]

A felsőoktatás

A felsőoktatási intézményekbe évente felvett hallgatók száma 2010 és 2016 között 34%-kal csökkent, ezen belül a nappali tagozatos alap és osztatlan képzésre felvettek 27%-kal (miközben a 18 éves korosztályi létszám csak 23%-kal lett alacsonyabb). Mindezek nyomán az összes hallgatólétszám a 2010-es 361 ezerről, 287 ezerre (26%-ot) csökkent. A hallgatólétszám-csökkenés tehát meghaladja a demográfiai apadást, ami

arra utal, hogy az oktatáspolitikai restriktív beiskolázási politikát folytatott a vizsgált időszakban.

A felsőoktatás kondíciói a költségvetési törvények alapján

A hazai felsőoktatás költségvetésének terjedelme az elmúlt tíz év alatt elég hektikusan alakult (4. táblázat).

4. táblázat: A hazai felsőoktatás költségvetési adatai a központi költségvetési törvényekben 2009–2018 (milliárd Ft)

	2009. évi terv	2010. évi terv	2011. évi terv	2012. évi terv	2013. évi terv	2014. évi terv	2015. évi terv	2016. évi terv	2017. évi terv	2018. évi terv
Működési kiadás	400,9	408,3	438,6	426,1	412,9	431,5	444,9	449,3	494,8	538,8
Működési bevétel	193,3	203,5	225,4	232,9	252	285,4	282,7	282,7	291,8	308,9
Felhalmozási kiadás	23,8	31,2	40,6	37,9	40	42,1	34,3	34,3	78,9	58,8
Felhalmozási bevétel	17,2	24,8	34,6	37,1	33,1	0,0	0,0	0,0	33,9	29,2
Támogatás	214,2	211,3	219,1	194	167,8	188,2	196,5	200,9	247,9	248,0
Kiadás	424,7	439,5	479,1	464	452,9	473,6	479,2	483,7	573,7	573,7
Bevétel	210,5	228,2	260	270	285,1	285,4	282,7	282,7	325,8	325,7
Támogatás	214,2	211,3	219,1	194	167,8	188,2	196,5	200,9	247,9	248,0

Forrás: Éves költségvetési törvények alapján saját számítás

Megjegyzés: Az adatok az „Egyetemek, főiskolák” cím mellett tartalmazzák a Zrínyi Egyetem és a Rendőrtiszti Főiskola, illetve Nemzeti Közszerzői Egyetem, valamint a jelentősebb felsőoktatási célú fejezeti kezelésű előirányzatok adatait is.

A 2010. évi kormányváltást követő évben a támogatás szinten maradása mellett a kiadások növelését tervezték, aminek a fedezetét a bevételnövekedés adta. Ezt azonban egy igen jelentős visszafogás követett, amely a felsőoktatás összes tervezett támogatásának 2012. és 2013. évi – a Széll Kálmán-tervben meghatározott – radikális csökkentéséből adódott. Ezt 2014–2016 között egy szerény növekedés követte, majd 2017 növekedést hozott, amit a 2018-as stagnálás követ.

A felsőoktatás kondíciói tehát a 2013-as visszaesést követően látszólag 2017-re visszanyerték, sőt meghaladni látszanak a 2010-es állapotot. Ez azonban csak a folyó-áras kimutatásból adódó látszat. Ha 2009-es áron (tehát az inflációt figyelembe véve) vizsgáljuk a helyzetet, azt állapíthatjuk meg, hogy a 2017-es kondíciók lényegében a 2010-esnek felelnek meg és elmaradnak a 2009-esről. 2018-ban pedig lényegében a 2010-esnél alacsonyabb 2011-es szint köszön vissza.

A felsőoktatás kondícióinak alakulását jellemezhetjük a kiadások fedezetének összetételével. Egy ilyen elemzésből kiderül, hogy a 2012/2013. évi támogatáskivonások után a felsőoktatás kiadásainak majdnem kétharmadát saját bevételek fedezték, ami mára valamennyire konszolidálódott (5. táblázat). Ugyanakkor a különböző kormányzati, úgynevezett stratégiai anyagok egyértelműen úgy fogalmaznak, hogy hosszabb távon is csak mérsékelten növekvő, korlátozott állami támogatásra lehet számítani.

5. táblázat: A bevételek és a kiadások aránya (milliárd Ft)

	2009. évi terv	2010. évi terv	2011. évi terv	2012. évi terv	2013. évi terv	2014. évi terv	2015. évi terv	2016. évi terv	2017. évi terv	2018. évi terv
Az összes felsőoktatási bevétel aránya a kiadásokból	50%	52%	54%	58%	63%	60%	59%	58%	57%	57%
Az állami támogatás aránya	50%	48%	46%	42%	37%	40%	41%	42%	43%	43%

Forrás: Éves költségvetési törvények alapján saját számítás

A felsőoktatás kondíciói a GDP-hez viszonyítva

Hasonló – illetve valamivel kedvezőtlenebb – helyzetet látunk, ha a GDP-hez viszonyítva vizsgáljuk a felsőoktatási kondíciókat (6. táblázat).

6. táblázat: A felsőoktatás kiadásainak és állami támogatásának GDP-hez viszonyított aránya a központi költségvetési törvények tervadatai alapján 2009–2018 (milliárd Ft)

	2009. évi terv	2010. évi terv	2011. évi terv	2012. évi terv	2013. évi terv	2014. évi terv	2015. évi terv	2016. évi terv	2017. évi terv	2018. évi terv
Összes felsőoktatási kiadás a GDP-hez viszonyítva	1,62%	1,62%	1,70%	1,62%	1,51%	1,46%	1,41%	1,38%	1,54%	1,45%
Összes felsőoktatási támogatás a GDP-hez viszonyítva	0,82%	0,78%	0,78%	0,68%	0,56%	0,58%	0,58%	0,57%	0,67%	0,63%
Az összes felsőoktatási bevétel aránya a kiadásokból	50%	52%	54%	58%	63%	60%	59%	58%	57%	57%

Forrás: saját számítás költségvetési törvények alapján

A felsőoktatási kiadások – a vizsgált időszak alatt – 2011-ben voltak a GDP-hez viszonyítva a legnagyobbak (1,70%), és 2016-ban a legalacsonyabbak (1,38%), s jól látható, hogy 2018-ban alig haladják meg ezt a legalacsonyabb arányt.

A felsőoktatás állami támogatása 2009-ben volt a GDP-hez viszonyítva a legnagyobb (0,82%), és 2013-ban – a már említett radikális támogatáscsökkentés után, a miniszterelnök 2012-es őszi önfenntartó felsőoktatásról szóló beszédét követően – a legalacsonyabb (0,56%), ami azután 2018-ra 0,63% lett, messze elmaradva a 2009-es értéktől.

Az állami támogatások strukturális változásai

A felsőoktatás állami támogatásának (2012., 2013. évi) csökkentését követő lassú nominális támogatásnövelés a támogatási rendszer strukturális átalakulásával következett be. A „visszacsepegtetett” állami támogatás nem kis része ugyanis nem az intézményi költségvetésekbe került, hanem a fejezeti kezelésű előirányzatba (2009-ben az

összes támogatás közel 90%-a intézményi támogatásként került megtervezésre, 2015-ben viszont már csak alig több mint háromnegyede, s 2018-ban is mintegy 75%-a).

A fejezeti kezelésű előirányzatok esetében két fontos változást figyelhetünk meg.

a) Az egyik, hogy 2013-ról 2014-re jelentősen (lényegében kétszeresére) megemelkedett a nem állami felsőoktatás támogatása, s azóta nagyjából ezen a szinten stagnál.

A nem állami felsőoktatás támogatásának növelése azzal a következménnyel járt, hogy a nem állami felsőoktatás ösztöndíjas (államilag támogatott) hallgatóinak egy főre vetített állami támogatása ma már magasabb, mint az állami intézmények ösztöndíjas hallgatóié (7. táblázat).

7. táblázat: Az egy ösztöndíjas hallgatóra vetített állami támogatás az állami és a *nem* állami felsőoktatásban (ezer Ft/fő/év)

	Egy államilag támogatott hallgatóra jutó támogatás az állami felsőoktatásban	Egy államilag támogatott hallgatóra jutó támogatás a <i>nem</i> állami felsőoktatásban
2009/2010	1053,1	522,3
2010/2011	1058,8	534,1
2011/2012	1105,2	527,2
2012/2013	1045,6	520,1
2013/2014	953,2	604,5
2014/2015	1061,6	1219,0
2015/2016	1153,6	1208,8
2016/2017	1197,0	1226,4

Forrás: saját számítás

Hozzá kell azt is tenni, hogy a vizsgált időszakban jelentős strukturális változások zajlottak a felsőoktatás különböző tulajdonosi szektorai között. Az állami felsőoktatás hallgatólétszáma és ösztöndíjas létszáma mintegy 20%-kal csökkent. Az egyházi felsőoktatás hallgatólétszáma és ösztöndíjas létszáma is nagyjából stagnált, viszont az alapítványi felsőoktatás radikálisan visszaszorult, hallgatólétszáma megfeleződött, az ösztöndíjas hallgatóinak száma pedig egytizedére esett (8. táblázat).

Az adatokból jól látszik, hogy a felsőoktatásban is, akárcsak – mint ahogy azt korábban láttuk – a közoktatásban, az egyházi felsőoktatás kiemelt preferenciát élvezett az elmúlt időszakban. Részint mert az egyes felsőoktatási szektorok közül az államiban és a egyháziban közel azonos az államilag finanszírozott hallgatók aránya, miközben az alapítványi felsőoktatás esetében ez a korábbi közel 30%-ról alig több mint 5%-ra csökkent. Részint pedig, mert a nem állami felsőoktatás (ami ma már több mint 90%-ban az egyházi felsőoktatást jelenti) egy ösztöndíjas hallgatójára vetített állami támogatás mára meghaladja az állami felsőoktatás egy ösztöndíjas hallgatójára vetített állami támogatást. Pedig az állami felsőoktatás hallgatóinak struktúrája lényegesen nagyobb egy hallgatóra vetített támogatást indokolna, hiszen az egyházi felsőoktatás hallgatói struktúrájából hiányoznak olyan „drága” képzések, mint pl. az orvos-, állatorvos-, vagy művészképzések. Magyarul az egy ösztöndíjas hallgatóra vetített adatok tanúsága

8. táblázat: Az összes és az ösztöndíjas (államilag támogatott) hallgatólétszám a felsőoktatás különböző szektoraiban (fő)

	Állami		Egyházi		Alapítványi	
	Összes hallgató	Ebből államilag támogatott	Összes hallgató	Ebből államilag támogatott	Összes hallgató	Ebből államilag támogatott
2009/2010	320 919	192 980	21 534	12 860	27 878	8 144
2010/2011	314 363	189 385	20 551	11 953	26 433	8 210
2011/2012	312 987	188 594	20 815	11 599	26 022	8 643
2012/2013	295 123	176 907	21 023	11 184	22 321	6 158
2013/2014	280 030	166 340	20 837	11 345	19 257	3 959
2014/2015	267 337	160 657	22 247	12 221	16 940	2 258
2015/2016	256 630	155 645	22 151	12 681	16 535	1 338
2016/2017	249 152	153 600	22 197	12 889	15 669	1 001
2016–17/ 2009–10	78%	80%	103%	100%	56%	12%

Forrás: Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikái

szerint az egyházi felsőoktatást nyilvánvalóan kedvezőbb kondicionális helyzetbe hozza a kormányzat állami támogatása, mint az állami felsőoktatást.

b) A másik változás a „kézzel osztott” támogatási előirányzatok együttes összegének jelentős megemelkedése. Ennek az az oka, hogy 2013-tól megjelenik két nagy előirányzat: először a „Kiválóság támogatások”, majd márciusban kormányhatározattal a „Felsőoktatási struktúraátalakítási alap” (9. táblázat).

A két alap nem normatív és nem pályázati elven működik, hanem a minisztérium egyedi döntései alapján. A „Kiválóság támogatások” a minisztérium preferenciái alapján oszt el forrásokat az általa kiválónak minősített intézmények között. A struktúra-

9. táblázat: A „Kiválósági támogatások” és a „Felsőoktatási Struktúra-átalakítási alap” 2013–2018 (milliárd Ft)

	Kiválósági támogatások	Felsőoktatási Struktúraátalakítási Alap
2013	10,000	(14,000)
2014	9,850	11,000
2015	9,850	9,194
2016	12,044	5,212
2017	12,044	2,212
2018	27,044	2,212

Megjegyzés: A bemutatott adatok a központi költségvetési törvények eredeti tervadatai, amelyek évközben módosulhattak. (Például a 2014. évi adat csak 6,8 milliárd Ft lett, mert a 2014. júliusi a központi költségvetés összesen 110 milliárdos zárolásából 4,2 milliárd Ft a Struktúra-átalakítási alapot terhelte.) A 2013. évi Struktúra-átalakítási Alap adat évközi módosítás – mert a költségvetési törvényben még nem szerepelt.

átalakítási alap nyilvánvaló célja az volt, hogy a 2013. évi forráskivonás nyomán kialakult intézményi adósságokat kezelje, s a mai napig a felmerülő „költségvetési feszültségek” megoldását szolgálja, biztosítva a kancellári rendszer hatékonyságának „bizonyítását”, és persze az intézmények kiszolgáltatottságát.

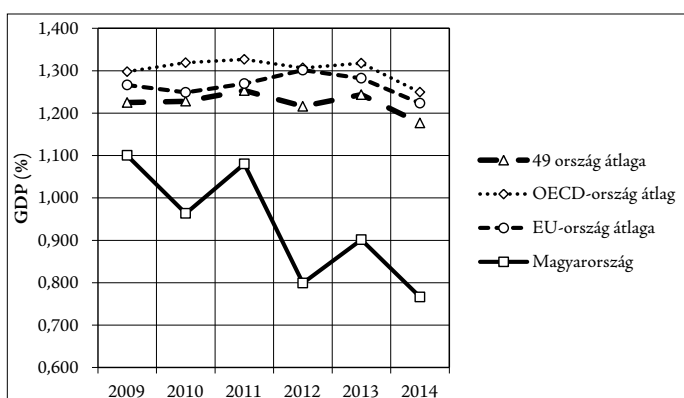
A felsőoktatás finanszírozási módszere

A 2011 utáni finanszírozási módszer szabályozása sok tekintetben ellentmondásos. Jóllehet, a törvényből kikerül a normatív finanszírozás fogalma, gyakorlatilag egészen 2013-ig érvényben maradt annak végrehajtási rendelete. A 2012-2013. évi radikális támogatáskivonást követően azonban ellehetetlenült a normatív rendszer alkalmazása, miközben a képzési normatívának állami ösztöndíjjá való átkeresztelése nyilvánvalóan megkövetelte volna annak alkalmazását. Ugyanakkor a hallgatólétszám-csökkenés miatt a minisztériumi vezetőkől is elhangzó érv volt, hogy létszámcsökkenés mellett nincs értelme a normatív finanszírozásnak. Más oldalról a minisztérium más szakértői anyaga többször érvelt amellett, hogy a normatív finanszírozást nem kell „leváltani”. Ez a nem leváltás azonban csak attól az időtől kezdve volt realitás, amikor kiderült, hogy a kormányfő feladta az önfenntartó felsőoktatás erőltetését, azaz nem folytatódik a támogatáskivonás, s helyébe a diákhitel 2-vel önköltséget fizető hallgatólétszám radikális növelése az államilag támogatott hallgatólétszám rovására.

Végül is a felsőoktatás támogatásának konszolidálódása és az állami ösztöndíjas konstrukció rögzülése nyomán értelemszerűen adódott egy lényegében egyszerű normatív finanszírozási konstrukció (amit a 389/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet vezetett be), amelynek alapja az államilag támogatott hallgatólétszám és a (szakok szerint) differenciált (állami ösztöndíjnak nevezett) normatívák.

Nemzetközi kitekintés

A nemzetközi kitekintés két témája a felsőoktatási ráfordítások összehasonlítása és a magyar felsőoktatás nemzetközi rangsorokban elfoglalt helye.



10. ábra: A felsőoktatási kiadások a GDP arányában (Forrás: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120> adatai alapján saját szerkesztés [Letöltve: 2017. 10. 10.]

A hazai felsőoktatási ráfordítások GDP-hez viszonyított arányának nemzetközi összehasonlítása alapján két megállapítást lehet megfogalmazni. Az egyik, hogy Magyarország – a ráfordítások tekintetében – 2014-ben mindhárom vizsgált országcsoportban (OECD, EU, valamint a G20, az OECD és az EU valamennyi országát magában foglaló 49 fejlett ország) a legalacsonyabb felsőoktatási ráfordítással rendelkező országok között volt. A másik pedig az, hogy a magyar felsőoktatási ráfordítások GDP-hez viszonyított arányának elmúlt időszakbeli radikális csökkenése a nemzetközi tendenciáktól jelentősen eltér (10. ábra).

Lényegében hasonló helyzetet láthatunk az egy hallgatóra vetített állami támogatásnak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányát vizsgálva is (10. táblázat).

10. táblázat: Az egy hallgatóra vetített állami támogatás az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Magyarország	27,7	24,8	28,2	20,8	24,8	23,0
49 fejlett ország átlaga	30,4	29,5	28,7	26,8	28,7	27,7
OECD-országok átlaga	29,4	29,2	28,8	26,9	28,2	28,48
EU-ország átlaga	30,3	29,1	28,6	28,2	29,4	29,4

Forrás: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120> adatai alapján saját számítás
[Letöltve: 2017. 10. 10.]

A nemzetközi rangsorokat tekintve is a hazai felsőoktatás meglehetősen kedvezőtlen helyzetét állapíthatjuk meg, amely helyzet az elmúlt időszakban is romlott.

Az egyik legismertebb rangsor az ARWU (Academic Ranking of World Universities), amely elsősorban az oktatói kiválóságot méri. Ebben a rangsorban két magyar egyetem szerepelt sokáig: a Szegedi Tudományegyetem és az ELTE. 2005-ben a SZTE a 203–301., az ELTE a 301–400. helyen, 2010-ben mindkettő a 301–400. helyen, 2015-ben a 401–500. helyen, és 2016-ra mindkettő eltűnt a rangsorból, így abban magyar intézmény ma nincs.

A másik, viszonylag széles körben ismert, s az előzőnél lényegesen összetettebb indikátor rendszerre épülő rangsor a THE (The Times Higher Education World University Rankings), amelyen mindaddig nem szerepeltek magyar intézmények, amíg az csak 100-as, majd 400-as listát közölt. Amikor áttért az 1000-es listára, akkor jelentek meg abban a magyar egyetemek. 2016-ban a SOTE az 501–600. helyen, a BME, az ELTE, a Debreceni, a Pécsi és a Szegedi Tudományegyetemek a 601–800. helyen. 2017-ben megjelenik a CEU is a 301–350. helyen, a többi egyetem az előző évi helyezéssel, kivéve a Debreceni Egyetemet, amely lejjebb csúszott a 800. helyre.

A közép-európai egyetemek közül vannak lényegesen jobb helyezésűek, mint a magyarok, például a legjobb svájciak lényegében a világ élmezőnyébe tartoznak, de még az osztrák és cseh intézmények is viszonylag jó helyeken állnak az ezres világrangsor első harmadában helyezkedve el. Ezeket a lengyel egyetemek követik nem sokkal lemaradva, s ezt követően találkozhatunk a magyar, a szlovák és a román egyetemekkel, nagyjából azonos helyezéssel az ezres világrangsor második felében.

Ma már igen sok felsőoktatási rangsor létezik. Sokan vitatják a rangsorok realitását, az értékelésbe vont különböző indikátorok jelentőségét. Itt nincs helyünk részletes

összehasonlításra és elemzésre, de ha a magyar felsőoktatás gyenge helyezésének okait keressük, akkor két tényező szembetűnő. Az egyik a nemzetköziesedés szintje, a másik az oktatók tudományos, publikációs tevékenységének mennyisége és hatásossága.

A nemzetköziesedés vonatkozásában különösen gyengén áll a magyar felsőoktatás a neves külföldi – egyáltalán a külföldi – oktatók bevonását tekintve, olyannyira, hogy erről statisztikák sincsenek, de aki ismeri a hazai intézményeket, az tudja, hogy alig találkozhatunk külföldi oktatóval.

Tudományos publikációs teljesítmény

A magyar kutatók, oktatók nemzetközi tudományos publikációs teljesítményét a Skopus adatbázisban szereplő folyóiratokban közreadott idézettséggel rendelkező közlemények egymillió lakosra vetített számával jellemezhetjük. Az elemzés azt mutatja, hogy a hazai teljesítmény érzékelhetően romlott 2009 és 2016 között is, mint ahogy a 2000-es évek elejétől lényegében majd' minden évben. Ha a hazai kutatók nemzetközi publikációinak egymillió lakosra vetített számát a 49 fejlett ország hasonló mutatójának átlagához viszonyítjuk, azt látjuk, hogy a 2009. évi 61%-ról 2016-ra 55%-ra csökkent, s ennek nyomán a 2009-es 32. helyről 2016-ra a 34. helyre esett vissza a 49 ország között.⁹

Érdemes megnézni a magyar kutatók publikációs teljesítményét a KSH adatai alapján is. Így vizsgálva azt látjuk, hogy a publikált magyar és az idegen nyelvű tudományos könyvek és könyvfejezetek száma növekedett 2009-től 2015-ig (a magyar nyelvű 6,5 ezerről 7,4 ezerre, az idegen nyelvű 2,3 ezerről 3,1 ezerre). A tudományos cikkek tekintetében kicsit más a helyzet. A magyar nyelvű tudományos cikkek száma ugyan-ezen időszak alatt több mint ötezerrel csökkent, az idegen nyelvű cikkeké pedig 1,5–2 ezerrel növekedett.

Ha a publikált cikkek egy kutatóra vetített számát vizsgáljuk, akkor válik világossá, hogy a helyzet egyáltalán nem kedvező. Az egy számított kutatóra vetített magyar nyelvű cikkek száma 2009 és 2015 között majdnem felére csökkent, az idegen nyelvű cikkeké pedig kicsit több mint 10%-kal lett kevesebb (11. táblázat). Minden kormányzati erőfeszítés ellenére tehát a magyar kutatók teljesítménye romlott.

11. táblázat: Az egy hazai kutatóra vetített magyar és idegen nyelvű cikkeinek száma

	Egy kutatóra jutó magyar nyelvű cikkek (db)	Egy kutatóra jutó idegen nyelvű cikkek (db)
2009	0,821	0,652
2010	0,699	0,667
2011	0,653	0,620
2012	0,546	0,621
2013	0,481	0,608
2014	0,447	0,603
2015	0,439	0,581

Forrás: KSH adatok alapján saját számítás és szerkesztés

⁹ Saját számítás a <http://www.scimagojr.com> adatai alapján. [Letöltve: 2017. 10. 10.]

Oktatók és bérek

A magyar felsőoktatásban kicsit több mint 20 ezer oktató dolgozik, akiknek mára mintegy fele minősített. Mellettük kb. másfélszer annyi egyéb alkalmazottat találunk a felsőoktatási intézményekben. Tehát nagyjából 55 ezer ember dolgozik a valamivel több mint 200 ezer nappali tagozatos hallgatót oktató magyar felsőoktatásban.

A vizsgált időszak oktatói és nem oktatói alkalmazására is rányomta a bélyegét a 2012. és 2013. évi radikális támogatáscsökkentés.

Az oktató-, kutatólétszám 2012-ben, az egyéb alkalmazotti létszám pedig 2013-ban (12. táblázat) csökkent. Ugyanakkor az is szembetűnő, hogy a kancellári rendszer bevezetésével (2014, 2015) az egyéb alkalmazottak száma ugrásszerűen megnövekedett, (bár az oktatólétszám is emelkedett, ha nem is olyan intenzíven).

12. táblázat: Az összes oktató és kutató, valamint az összes egyéb alkalmazott számának alakulása 2009–2016

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Összes oktató és kutató	23,4	23,3	23,1	22,3	23,0	22,7	23,4	24,1
Összes egyéb alkalmazott	29,8	33,7	31,0	32,0	29,3	31,7	34,3	33,4

Forrás: Oktatási Hivatal Felsőoktatási statisztikája alapján saját számítás és szerkesztés

A támogatáscsökkentés nyilvánvalóan keményen kihatott a minőségre is. Mind a minősítettek, mind a professzorok száma jól érzékelhetően csökkent a forráskivonás hatására. De nem csak a támogatáscsökkentésnek van romboló hatása. A 30 évesnél fiatalabb oktatók, kutatók számának radikális csökkenése (ami 2013 és 2016 között több mint 20%-os) más tényezők – elsősorban a bérezés – hatására utal.

Az 1992. évi XXXIII. (a közalkalmazottak jogállásáról) törvény 2. melléklete szerint a felsőoktatási intézményben oktatói, tanári munkaköröket, valamint a tudományos kutatói munkaköröket betöltő közalkalmazottak garantált illetménye az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának a költségvetési törvényben megállapított, garantált illetményére vetített arányszámok alapján van meghatározva.

Az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának a költségvetési törvényben megállapított, garantált összege a vizsgált időszakban 2009-től 2016-ig 437 300 Ft/hó volt, majd 2017-ben 528 000, 2018-ban 554 400 Ft/hó. (2016-ban kormányzati rendelettel, pótlékolással 503 ezer Ft-ra lett emelve az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozata.)

Ha az egyes oktatókategóriák bérarányait vizsgáljuk nemzetközi összehasonlításban, akkor azt találjuk, hogy a hazai arányok a legkedvezőtlenebbek az alacsonyabb – s egyben a fiatal, utánpótlást jelentő – oktatói kategóriákat illetően (13. táblázat).

A junior oktatói kategóriák bérarányainak a professzorokéhoz viszonyított alacsony arányai az utánpótlás eláramlását sajnálatosan előmozdítják.

A hazai professzori bérek nemzetközi összehasonlítását kétféle módon tehetjük meg. Az egyik nominális értéken, valamilyen devizában (pl. euróban vagy dollárban). A másik szokásos módszer, amikor az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva hasonlítjuk

13. táblázat: Oktatói fokozatok keresetarányai néhány országban (a 2010-es évek elején)

	Professzor	Associate professzor	Assistant professor / Senior lecturer	Junior lecturer / Instructor
Magyarország	1,00	0,74	0,50	0,37
Csehország	1,00	0,76	0,52	0,40
Spanyolország	1,00	0,86	0,74	0,44
USA	1,00	0,76	0,64	0,51
Ausztria	1,00	0,82	0,69	0,58
Új-Zéland	1,00	0,93	0,72	0,58
Egyesült Királyság	1,00	0,89	0,70	0,58
Görögország	1,00	0,86	0,75	0,68

Forrás: <http://ec.europa.eu/euraxess/> országhadatai alapján saját számítás [Letöltve: 2015. 08.12.]

össze a különböző országok professzori béreit (12. táblázat). Az utóbbi a szokásos módszer, azzal az indoklással, hogy egy ország bérei a gazdasági teljesítményekkel kell arányosak legyenek, amit az egy főre jutó GDP-hez viszonyított összehasonlítás tesz reálissá. Ugyanakkor a nemzetközileg versenyképes munkaerő-szegmentumok esetében – különösen olyan gazdasági integráción belül, ahol a munkaerő szabad áramlása biztosított (mint amilyen az Európai Unió is) – a nominális összehasonlítás is reális. Kérdés tehát, hogy ahogy egy nemzetközileg elismert előadóművész esetében nincs értelme az egy főre jutó GDP-hez viszonyított keresetek összehasonlításának, vajon az egyetemi professzorok esetében van-e. A válasz nyilvánvalóan differenciált, függ a szakterülettől. Hiszen egyértelmű, hogy vannak olyan szakterületek, tudományterületek, amelyek szorosan kötődnek a nemzeti jelleghez, sajátosságokhoz (pl. nemzeti nyelv, nemzeti történelem stb.), és vannak olyanok, ahol a nemzetközi versenyképesség magától értetődő (pl. a természet-, a műszaki vagy orvostudományok stb.). De nem járunk messze az igazságtól, ha azt vélelmezzük, hogy a felsőoktatási szakterületek, tudományterületek nagyobbik része nemzetközileg versenyképes.

Ha egy nemzetközi összehasonlítás keretében megvizsgáljuk a professzori bérek nominális értékeit, akkor egyértelmű a magyar bérek alacsony színvonala. A hazai professzori bérek a posztoszocialista országok és a dél-amerikai országok, a fejlődő országok béreivel vannak azonos szinten (lásd *Melléklet*).

Az egy főre jutó GDP alapján történő összehasonlítás alapján azt lehet megállapítani, hogy a magyar professzori bérek nagyjából megfelelnek az európai fejlett országok arányainak. Az is feltűnő, hogy a 2016–2018-as béremelés ellenére a magyar egyetemi tanári bérek GDP-hez viszonyított aránya közel 15%-kal alacsonyabb, mint 2012-ben volt (14. táblázat).

Ugyanakkor szembetűnő eltérések találhatók egyes fejlődésüket tekintve követőnek nevezhető országok bérei között. Az egyik póluson India, ahol ezek a bérek – az ország alacsony egy főre jutó értéke ellenére – a fejlett országok szintjén állnak, a másik póluson Oroszország, ahol a legalacsonyabb a bérszínvonal.

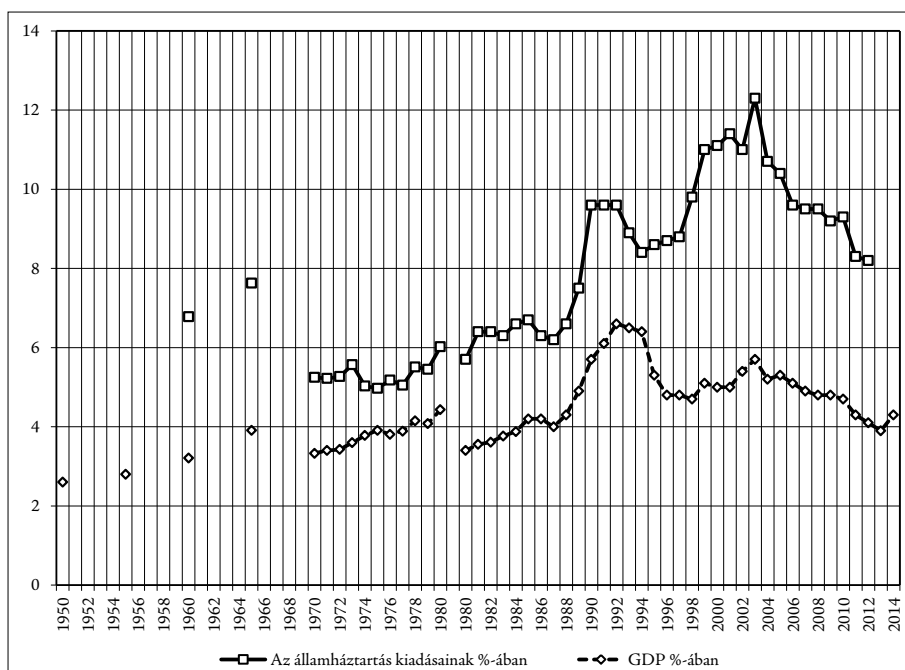
14. táblázat: University Full Professor éves átlagos fizetése az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva (%)

India	1482	Ausztrália	161
Brazília	248	Németország	142
Olaszország	230	Mexikó	142
Kanada	205	USA	141
UK	190	Japán	112
Magyarország (2012)	182	Franciaország	111
Magyarország (2018)	168	Oroszország	29

Forrás: saját számítás a https://www.rbth.com/multimedia/infographics/multimedia/2015/08/27/rectors-and-profesors-international-comparison-of-average-salary_392825 adatai alapján [Letöltve: 2017. 10. 10.]

Befejezés helyett

Tanulmányunkban megkíséreltünk egy viszonylag részletes képet nyújtani a hazai köz- és felsőoktatás finanszírozásának és néhány gazdasági jellemzőjének az elmúlt kormányciklusbeli alakulásáról. Gyurgyák tanulmányában azt írja, hogy „a kultusz-minisztérium költségvetésének története egészen Klebelsberg Kunó halála óta úgy is leírható, mint az egymást követő forráskivonások története, s ami meg ennél is rosszabb,



11. ábra: Az oktatás kiadásai az államháztartási (1980 előtt költségvetési) és a GDP (1980 előtt nemzeti jövedelem) arányában

a »maradékeln« érvényesítésének terepe” (Gyurgyák 2017). Ugyanakkor, ha ránézünk a ráfordítások hosszú távú (1950-ig visszatekintő) alakulására (11. ábra), sokkal inkább egy nagyon ingadozó, libikóka trendet látunk.

IRODALOM

- GYURGYÁK J. (2017) Uralja-e jövőt, aki a múltat uralja? In: JAKAB A. & URBÁN L. (eds): *Hegymenet*. Budapest, Osiris. pp. 51–73.
- HERMANN Z. & VARGA J. (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: KOLOSI T. & TÓTH I. Gy. (eds): *Társadalmi Riport 2016*. Budapest, TÁRKI. pp. 311–333. <http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/15hermann.pdf> [Letöltve: 2017. 10. 10.]
- Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására (2011) Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárság Szakképzési és Felnőttképzési Főosztály, Budapest.
- Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, 2017.
- Statisztikai tájékoztató Oktatási évkönyv 2013/2014. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, 2015.
- Szakképzés a gazdaság szolgálatában (2015) Nemzetgazdasági Minisztérium, Budapest, é. n. http://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/download/5/8f/d0000/szakkepzesi_koncepcio_Summary_20150129.doc [Letöltve: 2017. 10. 10.]

Internetes hivatkozások [Valamennyi letöltve: 2017. 10. 10.]

- <http://ame.hu/allasfoglalas-a-2015-evi-koltsegevetesi-torveny-tervezete-kapcsan/>
- <http://data.uis.unesco.org/>
- <http://ec.europa.eu>
- http://eduline.hu/kozoktatas/2017/7/3/gimnaziumok_ellehetetlenitese_ertelmisegi_s_RV4WGY
- http://eduline.hu/kozoktatas/2017/6/9/Parragh_Laszlo_gimnaziumok_bezarasa_2DUCZL
- <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/CareerComparisons/SalaryComparisons.aspx>
- <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/tudkut/tudkut15.xls>
- <http://nfsz.munka.hu>
- https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak
- https://www.rbth.com/multimedia/infographics/multimedia/2015/08/27/rectors-and-profesors-international-comparison-of-average-salary_392825
- <http://www.scimagojr.com>
- <http://www.worldsalaries.org/professor.shtml>

MELLÉKLET

Professzori fizetések

	2005 (–2001) ^{a)}	2007 (2003) ^{b)}	2012, 2014 ^{c)}
	Netto PPP\$/hónap	€/hónap	US\$/év
Ausztrália	3 447		68 556
Belgium		6 625	
Brazília	1 968		38 148
Kanada	2 526	7 145	86 332
Columbia			32 424
Csehország	1 012		
Dánia		6 974	
Finnország	2 234	5 218	
Franciaország		4 500	41 808
Németország	3 562	4 546	61 692
Magyarország	1 133	(1 661)	(23 600)
Írország		9 750	
India			72 840
Izrael		4 733	
Olaszország	2 969	5 500	83 460
Japán	3 606		41 712
Kuvait	2 694		
Lettország	1 200		
Litvánia	879		
Mexikó	1 655		23 292
Hollandia		6 544	
Norvégia		5 297	
Peru	1 599		
Fülöp szigetek	1 344		
Portugália	1 797		
Románia	996		
Szlovákia	737		
Oroszország			7 404
Spanyolország		3 584	
Svédország		5 145	
Thaiföld	1 545		
Egyesült Királyság	3 427	6 353	71 316
USA	4 638	8 529	72 648

^{a)} <http://www.worldsalaries.org/professor.shtml> [Letöltve: 2017. 10. 10.]

^{b)} <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/CareerComparisons/SalaryComparisons.aspx> [Letöltve: 2017. 10. 10.]

^{c)} https://www.rbth.com/multimedia/infographics/multimedia/2015/08/27/rectors-and-profesors-international-comparison-of-average-salary_392825 [Letöltve: 2017. 10. 10.]

Megjegyzés: a 2007. és a 2012. évi magyar adatok saját számítás

Mérlegen a pedagóguspálya

Kerekasztal-beszélgetés Horváth Péterrel, a Nemzeti Pedagógus Kar elnökével, valamint Lannert Judit és Nahalka István oktatáskutatókkal

Educatio (a továbbiakban E): A mai beszélgetésünk a pedagógusok helyzetét venné górcső alá, elsősorban az elmúlt négy évre visszatekintve, bár tudjuk, hogy a legtöbb intézkedés, ami a pedagógusokat érinti, előbbre datálódik. Azzal is tisztában vagyunk, hogy nehéz különválasztani a pedagógusokat érintő kérdéseket a közoktatás egyéb tényezőitől, de próbáljunk meg mégis csak a pedagógusokra koncentrálni. Indítsuk el a beszélgetést egy általános kérdéssel: Ki tudnának emelni az elmúlt négy évből olyan politikai döntéseket, amelyek a pedagógusok helyzetét alapvetően javították, illetve olyan intézkedéseket, amelyek rengeteg feszültséggel jártak, és inkább elmélyítették a problémákat, mintsem megoldották volna?

Nahalka István (a továbbiakban NI): Az igazi változások már 2014 előtt bekövetkeztek, s azok többnyire negatívak voltak a pedagógusok szempontjából. Különösen a terheléssel kapcsolatban, az autonómia megvonása, illetve csökkentése nem a megfelelő irányba vitte a pedagógustársadalmat. Az elmúlt négy évre tulajdonképpen egy-két dolognak a felülvizsgálata esett inkább. Gondolok itt például arra, hogy a kerettantervek kötelező jellege megszűnt. Az más kérdés, hogy nem az irányváltás, hanem az ellenállás, a kritika volt az, ami motiválta ezt a döntést. A kerettantervekkel kapcsolatos intézkedés elvileg jó irányba tett lépés volt, de nem hatott a pedagógusokra, mégpedig azért nem, mert 2016-ban, vagyis az utolsó pillanatban született, így a szeptemberi indulásra már nem lehetett megváltoztatni a helyi tanterveket. Ezért én nem tudok 2014 óta alapvető, nagy jelentőségű pozitív vagy negatív változásokról, inkább úgy fogalmaznék, hogy most „élvezzük ki” annak gyümölcsét, ami korábban megtörtént.

Horváth Péter (a továbbiakban HP): Azt én is megerősíteném, hogy a döntések többsége a korábbi időszakra esik: a köznevelésről szóló törvény 2011-es, a végrehajtási rendelet 2012-es és 2013-as, ezek határozzák meg leginkább az intézmények működését. Erről az időszakról azt mondanám, talán árnyaltabban, hogy voltak olyan döntések szerintem, amik jók is lehetnek volna, vagy akár időlegesen jók is voltak. Mondjuk, például, önmagában az életpályáról szóló rendelkezés 2013-ból, különösen, ha annak az eredeti augusztusi javaslatát nézzük, ami egy egyösszegű fizetésemelést és a minimálbérhez való pozícionálást ígért. Ezt azért tartottam fontosnak, mert az életpálya azt sugallta, hogy ha pedagógusnak megyek, akkor ez egy hosszú távra való tervezést jelent, viszont a megvalósítás nem ez lett. Az akkori 180 százalékos körüli pozíció egy kezdő gyakornok béréhez képest ma 135 százalékos körüli csökkent. A 2013-as elképzelésből, sajnos, majdnem minden pozitív elem kikerült, nem azt kaptuk, amire számítottunk. Azt is nagyon sokszor elmondtuk, hogy ha nagyobb változásban gondolkodik az ágazat irányítása, de azt

a szakma véleményének kikérdezése nélkül teszi meg, akkor ezek a döntések általában elég kockázatosak.

Lannert Judit (a továbbiakban LJ): Én is csatlakoznék, mert magam is azt gondolom, hogy a 2014 előtti intézkedések, az életpálya, a tanfelügyelet és a központosítás, talán ez a három nagyon erőteljes vonulat volt, akár jól is elsülhettek volna. Ezekről nem lehet azt mondani, hogy jó vagy rossz döntések voltak, de azt el kell mondanunk, hogy nem azt eredményezték, amire számítottunk. Az életpálya védelmében annyit hozzátennék, hogy mindenképpen pozitív volt, hogy végre hozzányúltak a bérekhez, és valamit gondoltak róla. Az más dolog, és ebben csatlakoznék az előttem szólókhoz, hogy – ahogy ezt a nemzetközi példák is jól mutatják – két dologra oda kell figyelni, ha azt szeretnénk, hogy egy ilyen életpályamodell működjön: be kell vonnunk a szakmát, hogy értsék, miről is van szó, és együttműködjenek, másrészt megfelelő mértékűnek kell lennie a változásnak. Na, most mind a két szempontból hibát követett el az oktatásirányítás, mert nemigen vonta be a pedagógusokat, és – főleg a minimálbértől való eloldásával – perspektivikusan nem is kellő mértékű a bérnövelés. A tanfelügyelet is nagy lépés lehetett volna, és pontosan, ahogy a szakma mondta, egy ellenőrzés-központú kontroll és támogatás egyben, de nem ez történt, hanem a régi típusú szakfelügyeleti rendszert hozta vissza, ahol a pedagógus közvetlen ellenőrzése van a fókuszban, az intézményfejlesztés és támogatás viszont nincs. A harmadik elem a központosítás, ami szükségszerűnek látszott, hiszen nagyon nagy gondok voltak 2010-ben, nagy volt az egyenlőtlenség a rendszerben az önkormányzatok helyzetétől függően. Mégis azt látjuk a központosítás dacára, hogy hihetetlenül leromlott a helyzet a kistélepüléseken és a hátrányos helyzetű térségekben, és nagyon megnőtt a szegregáció. Nem egyformán érinti ez persze az állami és az egyházi iskolákat. Az egyházi iskolák külön státuszával a központosítás a deklarált célját egyáltalán nem tudja elérni, hiszen lett egy állam az államban, aki leföli mindenütt a gyerekeket. Én nem is azt mondanám, hogy ezek rossz intézkedések voltak, hanem inkább azt, hogy bizonyos intézkedések hiányoztak. Magukra hagyták a pedagógusokat és az intézményeket, a KLIK nem a gazdájuk, az önkormányzat sem az, a POK-ok sem tudják ellátni mindig a feladatukat. Ha mindenképpen pozitív változást kell említeni, akkor talán a tankönyveket nevezném meg. Az, hogy ingyenes a tankönyv, pozitív, hogy milyen minőségűek az új tankönyvek, már más lapra tartozik. A kötelező óvodáztatás és az ingyenes étkeztetés ugyancsak lehet pozitív hatással, de ezt ma még nem látjuk.

E: Ezekre a témákra még kitérünk kicsit részletesebben is, különösen az életpályamodellre. Majdnem mindenki említette, hogy nem lehet a szakma együttműködése nélkül komolyabb változásokat megvalósítani. Min bukik el ez az együttműködés? A kormányzat részéről nincs elég nyitottság erre, túlságosan zárt az a kör, akiket bevonnak, nincs kifelé kommunikáció, nincsenek megfelelő fórumok, vagy nem működnek hatékonyan ezek a fórumok?

LJ: Szerintem nem értünk hozzá. Ezeket a technikákat nem sajátítottuk el, se a kádári korszakban, se az elmúlt 25 évben. Nem akarom bagatellizálni, de azt gondolom, hogy mindegyik résztvevőnek van ebben szerepe. Itt van, például, a Nemzeti Pedagógus Kar. Nem tudom, hogyan működik, de az a technika, hogy létrehoznak felülről valamit, aminek alul így nem igazán van elfogadottsága, nem volt soha hatékony. A kilencvenes években a tripartit rendszerben is voltak olyan állami és civil szervezetek, amelyeket felülről hoztak létre. Ez egy kádári örökség, amin nem tudtunk túllépni. Ha alulról jön létre

valami, mint pl. a Tanítanék mozgalom, akkor ott meg az a probléma, hogy nagyon sok energia elfecsérlődik, nem mindig tudják a különböző elképzeléseket hatékonyan összerakni, képviselni. De a fő gond, hogy bizonyos kompetenciák Magyarországon nem fejlődtek ki, például a médiahasználatban, a vállalkozásszerű működésben, a probléma-megoldásban, amit egyébként a PISA a gyerekeknél is nagyon jól kimutat.

NI: A szakma bevonása jelentheti a szakmai civil szervezeteket, de leginkább magukat a pedagógusokat, és itt vannak azok a bajok, amiket Judit is említett. De azért még valami más is hiányzik. Tudniillik, a szűkebb szakma bevonása, a tudományos kutatások, vizsgálatok, elemzések. Van egy meglehetősen széles szakmai kör, amely ilyen jellegű feladatokkal foglalkozott, és részben foglalkozik még ma is, de ezt a kört nem vonják be a döntésekbe, vagy ha valakit bevonnak, az rejtetten történik, és semmiféle látszata nincsen. Az a látszata, például, egyáltalán nincs meg, hogy felmerülnének alternatívák a döntésekkel kapcsolatban. Az oktatáspolitikát most úgy dönt fontos kérdésekben, hogy van egy politikailag kitalált verzió, és azt viszik végig, esetleg ahhoz gyűjtenek némi szakmai háttérrel, de még ez sem teljesen biztos. Arról szó sincs, hogy a szakmának, a tudománynak, a szakértőknek lehetőségük lenne arra, hogy alternatívákat dolgozzanak ki, és ezeket az alternatívákat ütköztessék egymással minden egyes fontos döntéssel kapcsolatban.

E: Ez igaz, de ez egy általánosabb, vélt vagy valós félelmen alapszik, amit a miniszterelnök számos helyen elmondott még 2010 környékén, miszerint a politikai/végrehajtói hatékonyság rovására megy, ha az ember túl sok alternatívát dolgoztat ki, vagy abban gondolkodik, hogy mennyi különböző út áll nyitva.

LJ: Elképzelhető, de létezik erre is egy technika, és a politikai döntéshozóknak igenis meg kellene ismerniük az alternatív lehetőségeket, és ezek ismeretében eljutniuk valamilyen kompromisszumhoz. Sajnos nálunk nem ez a technika érvényesül, mert politikusként mindenki győzni akar, és ha már győzött, kiiktatja az eltérő véleményeket.

HP: A tanfelügyelet és minősítés kérdése erre jó példa. Ez egy olyan téma volt, amit nem ismertek azok, akik benne voltak. Nem magával a rendszerrel van a gond, hogy van egy külső vizsgálat, ami folyamatokat néz, és fel kell készülnünk valamilyen fajta minősítésre. Az egész mégis porba hullott, mivel nem az önértékeléssel, hanem a minősítéssel kezdtünk foglalkozni. Normális esetben először el kellett volna magát az önértékelést fogadtatni. A pedagógusok állandóan értékelik a saját munkájukat, csak nem írásban, és nem azon szempontok szerint, amelyeket számon kérnek rajtuk. De minden óra után mindenki végiggondolja, hogy mi volt az, amit jól csinált, és mi volt az, amit rosszul csinált. Ez kellene, hogy az alapja legyen mindenféle önértékelésnek. Nyilván a mindennapi rutinon továbblépve, például a környezet (a diákok, a szülők, a kollégák) bevonásával, meg kell tudni, hogy mit csináltam jól vagy rosszul, és még ha nem is fogadom el minden esetben a diákok vagy a szülők véleményét, de mégis csak foglalkozom vele. Ezután jöhetne a tanfelügyelet, ha olyan szakemberek végzik, akik szakmailag felkészültek rá, és nem csak valamilyen feladatot keresnek, s a folyamat végén áll a minősítés. De ez az egész megfordult: elkezdődött a minősítéssel, ami zűrzavart okozott a rendszerben, senki nem értette, hogy mit és miért csinálunk egyáltalán, és azóta is vegyesek az érzések. Elfogadom, hogy a politikusoké a felelősség, ők döntenek, nyilván mi azt szeretnénk, hogy a politikai és gazdasági szempontok figyelembevételével, de elsősorban szakmai szempontok alapján születessenek meg a döntések. Másik nagy problémának látom, hogy

az oktatáskutatás mennyire kevés szerepet játszik a fontos döntések meghozatalakor. Ezek a kutatási eredmények nagymértékben segítenék a célok meghatározását, s azt is, hogy vannak-e a célok eléréséhez megfelelő eszközeink. Mi nyilván azt szeretnénk, hogy minél inkább a szakmai szempontok érvényesülnének, mert mi azokhoz tudunk hozzájárulni. Ez érthető. Azzal teljesen egyetérték, hogy az egyeztetés kultúrája hiányzik nálunk. Tegnap beszéltem a miniszter úrral, hogy jó lenne, ha a jogszabályok véleményezésére, ami egyébként nemcsak jogunk, hanem kötelezettségünk is, nem három napot kapnánk. Ahhoz, hogy minden jogszabályt jó érzéssel véleményezzék, át kell néznem egy csomó jogszabályt, továbbítanom kell az összes küldöttnek, amire két, három vagy öt nap sem elegendő.

NI: A demokrácia drága és időigényes.

LJ: Azért itt egy-két dologgal vitatkoznék. Van itt néhány mítosz azzal kapcsolatban, hogy elég, hogy mi vagyunk, a szakma meg a tudományosság, és mi majd megmondjuk, mi a helyes. Mi akkor tudunk érdemben bármit is mondani, ha van lehetőségünk dolgokat kipróbálni és működtetni. Ha nem kutatok folyamatosan, nem rendelkezem azzal a tudással, amire szükségem lehet. Ha három év múlva nem lesznek kutatások, nem lesznek új ismeretek, nem tudunk majd továbblépni. Az is fontos, hogy ütköztetni tudjuk a véleményünket. Senkinek nincs a birtokában a bölcsek köve. A másik mítosz, hogy a pedagógusok birtokában vannak minden szakmai tudásnak. Ez még véletlenül sincs így. Jól látható ez, például, az óraértékeléseknél, amit sokan zsigeri alapon, valamilyen „tacit knowledge” birtokában végeznek, de ez nagyon el tud menni rossz irányba, ha nincsen mögötte tudományos ismeret, mint például bizonyos tesztek vagy a szegedi eDia használata. A pedagógusok általában nem használnak ilyeneket.

NI: Csapó Benő örökbeccsú mondását vegyük komolyan: hogy ha a neveléstudomány nem tud működni, akkor nem tud létrejönni az a tudás, amit a pedagógusjelölteknek az egyetemeken, főiskolákon átadhatnánk. De ezt tovább folytathatjuk: nem tud létrejönni így az a tudás sem, amit ezekben a bizonyos döntés-előkészítő folyamatokban a pedagógusoknak fel kellene használniuk. Juditnak abban igaza van, hogy ha nem lehet kutatni, ha nincsenek lehetőségek a tudástermelésre, akkor a szakma is inkompetens lesz. Többek között alternatívák felállítására sem képes. Ma nem állunk jól ezzel, mondhatni, hogy mélyponton van az egész szakma.

LJ: Engem nagyon érdekelne a Köznevelési Kerekasztal szerepe. (Horváth Péterhez) Ugye Ön tagja ennek? Érdekelne, hogy ott mi zajlik. A miniszter úr egyszer azt mondta, hogy a Köznevelési Kerekasztal döntései kutatásokra alapulnak, ezért OECD-szakértőket is meghívtak. Ez egy éve hangzott el, nem tudom, hogy tényleg megtörtént-e. Mindenesetre az figyelemreméltó, hogy importáljuk a tudást, már nem is bízunk abban, hogy a magyar kutatások által is adott a lehetőség, hogy tisztábban lássuk a helyzetünket és lehetőségeinket.

HP: Csak röviden: igen, megjelentek tavasszal az OECD-szakértők a kerekasztal ülésén, és a PISA-t elemezték.

NI: Ezt bárki elolvashatja, ha tud angolul.

LJ: Ez az egyik, a másik pedig, hogy a PISA-t mi magyar szemmel elemeztük, amit ők ugye nem csinálnak.

HP: Amennyire vissza tudok emlékezni, az volt a szakértők summás véleménye, hogy nem is feltétlenül az a fontos, hogy mennyi pénz van az oktatásban, hanem az, hogy mennyire hatékonyan használjuk fel a pénzforrásokat.

E: Akkor most beszéljünk a pedagógusok fizetéséről. Van olyan számítás, amely szerint a pedagógusok fizetése a béremeléseknek köszönhetően elfogadható szinten van, mások szerint még azt a szintet sem érte el, ahol egyszer állt. Önök mit gondolnak erről?

HP: Ezzel mostanában elég sokat foglalkoztam. A helyzet a következő: 2002 szeptemberében volt az a bizonyos „országot romba döntő” pedagógus-fizetésemelés. Utána 2013 szeptemberéig gyakorlatilag egyetlen kiigazító inflációkövetés volt csak 2005-ben, tehát drasztikusan csökkentek a pedagógusbérek más szakmákhoz képest. Aztán jött a 2013-as rendelkezés. Ha az eredeti szöveget fogadták volna el, akkor egyösszegben kaptak volna a pedagógusok fizetésemelést, de valójában 2017-ig részletekben kapták meg ezt az emelést, vagyis összességében rosszabbul jártak. Jelenleg ott tartunk, hogy mivel a 2014. január elsejei minimálbéren (101 500 forint) befagyott az illetményalap – ezt hívják vetítési alapnak –, 2018. január elsejétől a garantált bérminimum szinte pont ugyanannyi lesz, mint a kezdő pedagógusfizetés. Ez nem túl erős motiváció, mert ennyiből szinte nem lehet megélni. Miközben arról szól a kommunikáció, hogy a béremelés milyen ösztönzőleg hatott a pedagóguspályára, 14%-os az első jelentkezés pedagógusszakra – s ebben benne van a gyógypedagógia, az óvodapedagógia, minden –, de ez az arány a HVG rangsorában elől álló iskoláknál legfeljebb 2%. Szóval, ez egy erősen kontraszelektált pálya. Nem azt akarom mondani, hogy csak a legjobbak menjenek pedagógusnak, bár az sem lenne baj, de tudjuk, hogy ez nem így van, sőt a tanár szakon végzettek közül sem megy mindenki pedagógusnak. Ez az újabb kontraszelekció. Volt egy kutatás 2015-ben, amit az Oktatási Hivatal végzett, abból kiderült, hogy két vonzó dolog van a pedagógus pályán: az egyik az, hogy biztonságos állás, a másik, hogy viszonylag kiszámítható a munkaidő. Ennek köszönhető, hogy a pedagóguspályára jelentkezők 80%-a hölgy. Ez egy újabb, sajátos kontraszelekció.

NI: A pedagógusbérek értékeléséhez jó, ha van valamilyen viszonyítási pont. Két viszonyítási pontunk is lehet: az egyik a nemzetgazdasági keresetátlag, a másik pedig a diplomások keresetátlaga. 2008/2009 körül került a pedagógus átlagkereset a nemzetgazdasági átlag alá, és onnantól nőtt a különbség. A diplomások átlagához képest is elmaradtak a pedagógusfizetések, és ez a különbség csak növekedett. A 2013-as bérkompenzáció mára annyit tudott eredményezni, hogy körülbelül a 2008/2009-es állapotok tértek vissza ebben az összehasonlításban. Jelenleg ki kell mondanunk, hogy bármilyen emelés volt is, a pedagógusbérek ma Magyarországon rosszak.

LJ: Az előre látható volt, hogy a 2002-es és a 2013-as emelések csak időszakosan jelentenek megoldást, de itt van egy másik probléma is: sajnos nem volt semmilyen differenciálás. Ilyen értelemben ezek politikai lépések voltak. Miért kellene magasabb bér, talán más lesz tőle a pedagóguskar vagy a szakszervezet? A minőség nem fog attól nőni, hogy kétszer annyit kap a már bennlévő rossz pedagógus. A finn pedagógusok bére sem olyan magas nemzetközi összehasonlításban. Ennél komplexebben kell kezelnünk ezt a témát. Egyrészt fontos, hogyan vezetjük be a kezdő fizetéseket, hogy elindulhasson egy folyamat, amiben az elitgimnáziumokból is megjelennek hallgatók a pedagógusképzésben. Másrészt azt is meg kell vizsgálni, hogy ezért a bérért mit kell csinálni. Ha figyelembe vesszük, hogy a terhelés mennyivel emelkedett és a munkakörülmények mennyit romlottak, akkor ehhez képest az emelés nem hozott annyit. Ha egy finn pedagógus bemegy az iskolába, ott vannak asszisztensek és speciális eszközök, tehát egészen más körülmények között végzi a munkáját. Ez is felér egy fizetésemeléssel. Ha nincs elég

pénz béremelésre, akkor meg kellene vizsgálni, hogy hogyan tudjuk a struktúrát úgy átalakítani, hogy az támogatóbb és hatékonyabb legyen.

HP: Ez kulcskérdés lenne, hogy milyen munkát végez valaki a pedagóguspályán. Ha ugyanannyit keres mindenki, az állami fenntartású intézmények vezetőinek nincs lehetőségük arra, hogy az iskolában végzett munka minősége vagy mennyisége alapján különbséget tudjon tenni.

LJ: De pedagógus-közvéleménykutatások alapján a pedagógusok nagyon nem szeretnék, ha ez megváltozna. A pedagógusok meglehetősen versenyellenesek. Az iskolaigazgatók sem fognak konfliktusokat felvállalni. A '90-es években volt a „K” rubrika, azt mindenki megkapta az intézményvezetőtől, mert ő mindenkinek emelni akart. Meg kellene vizsgálni, hogy mennyire érdekelt az igazgató a differenciálásban.

E: A belső differenciálástól még elég messze vagyunk. Úgy tűnik, hogy az okozza az egyik fő konfliktust, hogy a kezdő tanárok fizetése alig tér el a több évtizede a szakmában dolgozó tanárok fizetésétől, miközben tudjuk, hogy az évek száma nem garancia a minőségre. Hogyan tudnának a minőségi oktatás érdekében szövetségre lépni a tanárok?

LJ: Azt gondolom, hogy fontos, hogy nem föntől kell várni a megoldást, és azoknak is, akik ezt fölülről nézik, kihívást kellene látniuk benne: hogyan lehet a bér elég vonzó a fiatal és tehetséges oktatók számára, illetve milyen más motiváció van? Nem csak pénzzel lehet a fiatalokat bevonítani vagy a tehetséges tanárokat benn tartani. Nagyon sok dolog van, ami nem kerülne pénzbe, mégis nagyon sokat számítana a pedagógusoknak. Ezen senki nem agyal, pedig az oktatáspolitikának ezen a téren kellene megoldásokat kidolgoznia.

HP: A Nemzeti Pedagógus Kar elnökeként azt látom, hogy a legtöbb esetben megakadnak a tanáriban a kritikák: egymásnak duruzsolunk, de akkor, amikor valamit csinálni kellene, már nincs erőnk folytatni. Sokszor úgy érezzük, hogy elég, ha kiadjuk magunkból a mérget, ennél tovább már nem megyünk.

LJ: Az is akadály, hogy az iskolák egymásban is riválist látnak. Egyszer egy kutatásba bevontunk több iskolát is, akik a végén azt mondták, hogy inkább külön dolgoznának, mert félnek megmutatni magukat a másoknak. A portfólióval is ez történt: azt mondták a tanárok, hogy az a személyi tulajdonuk, és nem teszik fel az internetre, mert más még ellopja. Amíg ez a mentalitás uralkodik, nem várható változás. Nemcsak félelem van emögött, hanem egy rossz értelemben vett versengés is.

HP: Szerintem is kulcskérdés lenne a kezdőbér felemelése. S azzal is egyetértek, hogy egyéb módon is lehet a pedagógusokat díjazni, leginkább azzal, ha a terheiket csökkentik. Ahogyan ezt számos helyen látjuk, például a mi testvériskolánkban, ahol oktatástechnikusok intéznek el számos feladatot, amit nálunk tanárok, és ha a gyerek hiányzik, nem az osztályfőnöknek adja oda az igazolást, hanem a titkárságra viszi be stb. Ilyenfajta segítség nálunk nincs. A differenciált oktatás feltételei sem adóttak, pedig nagyon sok helyen lenne rá szükség. De a munkaközösség-vezetők terheire is gondolhatunk: ők sem tudják ellátni a középvezetői feladatukat, amíg ugyanannyi órában kell tanítaniuk, mint a többi tanárnak.

E: A felsőoktatásban is ez a helyzet: nem mindig a béremelés az, ami igazán motiváló. Aki adjunktusból docens lesz, nem feltétlenül annak örül, hogy több fizetést kap, hanem hogy kevesebb óraszámban tanít, a jogosultságai és kötelezettségei megváltoznak. Ez egy hierarchia,

ahol mindenki tudja, mely grádicson áll, csak kérdés, hogy elviselné az iskola, hogy egy ilyen belső hierarchia kialakuljon benne?

LJ: Az angol modellben ez egy többsebességes életpályamodell, ami azt jelenti, hogy aki nem akar versenyezni, az mehet fékezett habzásban, de az nem fog annyit keresni. Tehát nem kötelező a Mester se, de már a Pedagógus II se. De aki bevállalja a minősítést portfólióval és minden egyébbel, és átmegy, az egy meredekebb fizetési pályán mehet tovább. Szerintem ez finanszírozhatóbb lenne, de ennek nyilván nincs olyan politikai hozadéka, mint ha azt mondjuk, hogy egységesen megemeljük mindenkinek a bérét.

NI: Ez a mai szisztéma nem alkalmas a differenciálásra. Egyrészt a Pedagógus I-be és Pedagógus II-be való belépés nem olyan megmérettetés, amit a pedagógusok elfogadnának, és szakmailag értéke lenne. Lényegében mindenki megkapja. Úgyis kevés a pedagógus, akkor hogyan lehetne szelekciós szerepe ennek az egésznek. És még egy dolgot gondoljunk át: ezen a szakaszon a pedagógusok kilenc év alatt túljutnak (két év a gyakornoki időszak és hét év, amit a Pedagógus I-ben kell eltölteniük), s onnantól kezdve mindenki Pedagógus II. Mesterpedagógusból és kutatópedagógusból nagyon kevés van. Lehet, hogy ez vonzó, és ez még el is fogadható, hogy legyenek ilyen magas elvárások, ami felé törekedni lehet, de ez nem oldja meg a problémát. Az is meggondolandó, hogy miért kapcsolták ezt ennyire szorosan össze a minősítéssel, amikor ennek az értékelésnek nem elsősorban minősítő, hanem fejlesztő jellegűnek kellene lennie, és az intézményről kellene elsősorban szólnia, és nem a pedagógusról. A külső-belső értékelés kapcsán meggondolandó, hogy nagyobb hangsúlyt kapjon-e a belső értékelés. Nem a tanfelügyelet ellen beszélek, de például az már megfontolandó lenne, hogy egy ilyen pedagógusokkal ellátandó tanfelügyelet legyen-e, vagy profi tanfelügyelet, hogy globális, tehát mindenre kiterjedő és öt évenként megerősítendő értékelés kell-e, vagy valami olyasmi, mint például Hollandiában, ahol rizikó- vagy kockázatalapú értékelés van, tehát csak ott avatkoznak be, ahol valamilyen baj van. Ezek azok az alternatívák, amiket annak idején, amikor elindították a rendszer fejlesztését, végig kellett volna gondolni.

LJ: Ami még nagyon hiányzik a rendszerből, hogy a pedagógus maga akarjon fejlődni, képzésekben részt venni. Fontos lenne, hogy azt a pedagógust értékeljük, aki akár fizet is azért, hogy tanuljon, aki küzd, változni akar. Ezt is bele lehet ebbe a modellbe építeni. Én azt gondoltam, hogy ez kulcseleme lesz a rendszernek, de most szemlátomást nem erről szól.

HP: Azt gondolom, hogy ez a rendszer azért volt nehezen elfogadható a pedagógus-társadalom nagy része számára, mert a Mester fokozat most egy tevékenységalapú kategória. Szerintem a szó jelentése alapján azt gondolnánk, hogy az a Mester, aki folyamatosan, hosszú idő óta kiemelkedő teljesítményt nyújt, tanítványai, kollégái és a helyi közösség is elismeri munkáját. Most azonban az a Mester, aki szakért, szaktanácsot ad, innovál meg mentorál, és egyéb pluszfeladatokat vállal. Ha valaki nem akar ilyen tevékenységeket végezni, annak nincs köztes megoldás, az a Pedagógus II-n megáll. Minőségi alapú differenciálásra nincs lehetőség.

LJ: Azért ehhez az is hozzájárul, hogy az intézményvezetők többségének fogalma sincs arról, hogyan lehetne differenciálni, mit lehet elvárni a pedagógusoktól, és mi alapján lehet ezt értékelni...

HP: Meg az is fontos, hogy az iskolaigazgató úgy érezze, hogy nem azért igazgató, mert a pedagógusok jók hozzá, hanem azért, mert elismert vezetője az adott intézménynek, mert ha ez nincs meg, akkor persze, hogy nem mer differenciálni.

E: A jelenlegi rendszerben az innováló, értékteremtő, önfejlesztő pedagógus meglehetősen magára maradt. Továbbképzéseken, konferenciákon gyakran találkozunk ilyen kollégákkal, és ők ki is fejezik, milyen magányosnak érzik magukat. Még a saját iskolájukban sem élik meg azt, hogy értéket teremtenek, sőt, ha eljárnak konferenciákra, vagy részt vesznek versenyeken, még a kollégák irigységével is meg kell küzdeniük.

LJ: Igen, ezzel már én is találkoztam. A Tempus Alapítvány is kiad ilyen innovációs díjakat, az egyik konferenciájukon természettudományi szakos és informatika szakos tanárok voltak. Megkérdeztem tőlük, hogy kinek tudja az igazgatója, hogy beadott pályázatot, és most itt van. Voltak vagy 30-an, de csak ketten jelezték, hogy róluk tudnak az iskolájukban, az összes többi azt mondta, hogy Isten ments, nem engednék, irigyelnék, megakadályoznák. Azt gondolom, hogy ez nagyrészt a vezetőtől függ. De van ennek egy másik oldala is. Mi gyakran megyünk osztálytermekbe, iskolákba, akár hátrányos helyzetű közegbe is, és azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok hihetetlenül hálásak azért, amit elmondunk nekik. Először szoronganak, hogy mit fogunk mondani, mert azt hiszik, hogy nagyon rosszak, de ha hallják tőlünk, hogy mi látunk sok jót is a gyakorlatukban, nagyon hálásak érte. Ebből látszik, hogy nem igazán kapnak a pedagógusok valós visszajelzéseket, amire építeni tudnának. Itt most nem az elitről, hanem az átlagtanárról van szó, aki megteremti magának a közegét, ideje is lenne hozzá, meg kompetenciája, hogy fejlődjön, de magára van hagyva, mert nincsen semmi az intézménye környékén, amire támaszkodhatna. De azt is kell látni, hogy ugyan nagyon hálásak, ha odamennek az iskolájukba, de a többség nem tesz semmit annak érdekében, hogy hatékonyabban működjön.

NI: Lehet, hogy egy kicsit túl nagy szó, de mégis kimondom: a pedagógiában, ami jelenti a neveléstudományt is, meg a pedagógia folyamatát is, egyfajta paradigmaváltást élünk át, ami lehet, hogy nem látszik a felszínen, de azért alul nagyon is munkál. Ez pedig az, hogy a pedagógusról a hangsúly átkerül a szervezetre. Viszonylag sokáig azt gondoltuk, és még mindig ezt gondoljuk, hogy egy oktatási intézmény minősége azon múlik, hogy milyen tudású, milyen felkészültségű, milyen habitusú emberek dolgoznak ott. Természetesen borzasztóan fontos a pedagógus, de azt is látjuk, hogy a pedagógus minősége meg attól függ, hogy milyen az intézmény, az adott szervezet kultúrája, és meddig jutott el abban, hogy tanulószervezetté váljon. Vannak példák Magyarországon is, hogy egyes iskolák vagy nagyon jó úton haladnak, vagy már el is érték ezt az állapotot, és természetessé vált számukra, hogy állandóan innoválnak, a hétköznapijukká vált az innováció, de ez egyáltalán nem elterjedt. Nos, a pedagógusok magányossága részben abból is adódik, hogy nem kötődnek egy olyan szervezethez, amelyik ezen az úton halad. A szervezetek többsége azonban olyan statikus állapotban van, amiben a pedagógus akármit is csinál, annak nincs különösebb következménye. Ha az oktatáspolitikát ezt a folyamatot tudná támogatni, például a minősítési rendszerrel vagy egy tanfelügyeleti rendszerrel, akkor az enyhíthetne ezen a problémán.

LJ: Igen, nagyon egyetérték, rendkívül fontos a paradigmaváltás és a tanulószervezet. Fel kell ismerni, hogy nem a tanár a központ, hanem a gyerek. És most, a XXI. században a mesterséges intelligencia, a robotok megjelenése, és még ki tudja mi lesz, új

helyzetet teremt az iskola számára is, ezen kellene gondolkodni, az iskola jövőjéről. Én azt gondolom, hogy itt több dolog van. Van például a jövősokk, azaz az emberek – és nem csak a pedagógusok – nem lehetőségként élik meg a jövőt, mert nincs igazán önbizalmuk, ezért is jön elő, hogy minden, amit eddig csináltak, az jó volt, s ezután is így kell csinálni, ugyanakkor az is látható, hogy nem túl eredményesen történik a változásokra történő reagálás. Ez egyfajta kognitív disszonanciát szül, hiszen a pedagógusok érzik, hogy itt valami változik, és nem feltétlenül az kell, amit eddig csináltak, és ilyenkor az is felmerülhet, hogy a saját önképükben bizonytalanodnak el, hogy nem elég jók a kihívások, változások kezelésében. Nem csoda, hogy ellenállnak, nem akarják azt gondolni, hogy nem jók a munkájukban. Ezért épp arra lenne szükségük, hogy a változások kezelésében kapjanak segítséget, ezt nem lehet megkerülni. Az autonóm szervezet, tényleg jó lenne, de ez az egész mai politika nem erről szól. Az a baj, hogy igazuk van azoknak, akik úgy gondolják, hogy nem lehet a szakmapolitikán belül maradni. Nem véletlen, hogy a felügyeleti rendszer is atomizálni akarja a pedagógust, hiszen a cél az egész rendszer atomizálása, ezért is van az, hogy minden olyan törekvés, amelyik szerveződni akar, azt keményen büntetik. Tehát abszolút háttérbe szorul a racionális cselekvés, ami nem azt jelenti, hogy nem érti a pedagógus a folyamatokat, hanem nincs meg az a környezet, amelyben kezelni lehetne, amely segíteni tudná. Tehát nem arról van szó, hogy a pedagógusok nem látják vagy rosszul csinálták a dolgokat, és most jól fogják, hanem eleve azt gondolom, hogy a központosítás és az atomizálás az két olyan egymást erősítő folyamat, amiben egy autonóm tanulószervezet, egy gyerekközpontú és proaktív pedagógiai megközelítés, egy differenciálni képes felvilágosult igazgató nem tud megfelelően érvényesülni.

HP: A magányosság gondolatához csatlakozva én is azt gondolom, hogy a kilencvenes évek közepétől a mostani rendszerig azért voltak olyan iskolák és voltak olyan tanárok, nem is kevesen, akik magukra voltak hagyva, mert soha nem kaptak semmilyen ellenőrzést, nem hallottak a munkájukkal kapcsolatos véleményeket, már az érettségien sem kellett véleményt mondani a tanár teljesítményéről, és az iskolán belül nem volt szervezetfejlesztő célkitűzés. A pedagógusok egy része így nincs hozzászokva a kritikához, és nem is gondolja, hogy bármit rosszul csinálna: *„Ha jó volt az, amit csináltunk 25 évvel ezelőtt, akkor jó lesz most is.”* – gondolják sokan. Nehéz meggyőzni őket, hogy a régi és valamikor bevált módszerek ma már nem jók, mert közben a környezetünk gyökeresen megváltozott. Ami pedig a továbbképzést illeti, igen, sokkal nagyobb önállóság kellene, de ez a fajta önállóság a pedagógustársadalomban – nem megbántva a pedagógusokat – talán kevésbé van jelen. A pedagógusok arra szocializálódtak, hogy menjenek el továbbképzésekre, de a továbbképzések színvonala finomon szólva nem megfelelő, a legtöbb nem arról szól, amiről kellene. Többször előfordulhatott, hogy az igazgatókhoz már eleve úgy mentek a képző cégek, hogy nem kell részt venni a képzésükön, csak írástok alá, hogy volt képzés.

LJ: Ezért kellene úgy kialakítani a továbbképzési rendszert, hogy a pedagógus fizessen a képzéséért, és nem a képzőhelyeket kellene finanszírozni. Próbáljanak versenyezni, s megélni abból, hogy ők a vonzóbbak. A pedagógusok tudják, hogy mi a jó számukra, ezért vouchereket kellene inkább biztosítani a pedagógusoknak, és nem a képző intézményeket fizetni. A legjobb pedig az lenne, ha a pedagógus is a saját pénzéből fizetné a képzését, s ez a képzési aktivitás bekerülhetne az életpályamodellbe pozitívumként. A 25 évig csináltam így, s jó volt, akkor miért ne lenne jó most és a jövőben is mentali-

tás erősen jelen van, holott már mindenhol arról van szó, hogy szükség van folyamatos képzésre, az egész életen át tartó tanulásra. Akkor a pedagógus szakmánál ez vajon miért nem merül fel komolyabban? Tehát azt kellene bevenni a rendszerbe, mint ahogy más szakmánál is, hogy ne lehessen létezni folyamatos önképzés nélkül. Ehhez viszont nagyon nagy szükség lenne az angol nyelvtudásra, hiszen nagyon sok dolog elérhető a neten angolul, ráadásul ingyen. De, ha a pedagógus nem tud angolul, akkor egyszerűen egy szűk, zárt világban ragad. Rendkívül fontos lenne tehát az angol nyelvtudás és a motiváció megteremtése a pedagógusképzésben, hogy bizonyos szakmai ismeretek, módszerek elavulhatnak, illetve további fejlesztésre szorulhatnak, de itt és itt utánanézhetesz, képezheted magad stb.

NI: A pedagógusok nagy részéből, félek, hogy a többségükből, hiányzik az az elképzelés, hogy a pedagógia mint tudomány, a neveléstudomány azért tud mondani – és mondott is – olyat, amit lehet használni a gyakorlatban. Nagyon sokaknak az az elképzelésük, hogy kérem, az elmélet, amit a professzor urak kitalálnak az íróasztal mellett, csinálják belőle a nagy doktorit, meg keresnek jó sok pénzt a kutatásokban meg egyebekben, az minket nem érint. Mi a kőkemény valóságban élünk, nekünk kell szembenézni a gyerekekkel, és ennek a kettőnek, az elméleteknek és a gyakorlatnak az égvilágon semmi köze sincs egymáshoz. Amíg ezt nem tudjuk megváltoztatni – és erről nem a pedagógus tehet, hogy ő így gondolkodik –, addig sajnos nehéz elvárni, hogy olvasson, járjon továbbképzésre, utánanézzen dolgoknak, esetleg kutatásokban vegyen részt. Van persze egy része a pedagógusoknak, akik ezt megteszik, de sajnos ők vannak kisebbségben.

LJ: Itt minden szereplőnek lenne feladata. Valóban nem lehet csak azt mondani, hogy a pedagógusok nem csinálják jól, érdemes átgondolni, hogy mi jól csináljuk-e. És szerintem itt is, ott is lenne még mit javítani. Mondjuk csinálhatnának az egyetemeken, neveléstudományi intézetekben fizetős továbbképzési kurzusokat, izgalmas témákkal, ahol például a legújabb pedagógiai és oktatáskutatásokat mutatnák be a pedagógusoknak. Érdemes lenne tesztelni egy ilyet. Már, ha tízen eljönnek, az is nyereség, van bevétel, és lehet, hogy továbbmondják másoknak, hogy volt egy nagyon izgalmas képzés, és utána még többen jelentkeznének.

HP: Az egyik fő probléma, hogy hiába olvasunk cikkeket az interneten, beszélgetünk egymással, hogy milyen érdekes, nem igazán használjuk ezeket az ismereteket, nem tudjuk annyira, hogy miként alkalmazhatnánk a pedagógiai gyakorlatban. A bezárkózásnak egy kicsit ez is az oka szerintem. Abban a mentalitásban, hogy 25 éve jó, amit csinállok, abban benne van az is, hogy már magabiztosnak érezzük magunkat benne, az már a mi terepünk. Váltani önbizalom nélkül nem lehet egy olyanba, amiről nem tudjuk pontosan, hogy mi is az, egy olyanba, ami lehet, hogy bejön, lehet, hogy nem, lehet, hogy jó, lehet, hogy nem. Ugye volt a nyolcvanas-kilencvenes évek elején több olyan módszer, amibe akarattuk ellenére belekényszerítették a pedagógusokat, amiben nem mozogtak otthonosan, melynek meg is lett a negatív eredménye. Tehát mindezekre jobban fel kell készülni, hogy a pedagógus magabiztosabban tudja csinálni, mert ha valamit a pedagógus bizonytalanul csinál, az a legrosszabb, akkor inkább ne is csinálja.

E: Ahhoz is szemléletváltásra lenne szükség, hogy a pedagógusok lépést tudjanak tartani azokkal a változásokkal, ami az oktatáson belül is végbement. A változásokhoz való alkalmaz-

kodáshoz szükség van a kísérletezésre, s azon keresztül a tévedések, kudarcok felismerésére. De vajon egy közoktatási rendszer megengedheti-e magának, hogy a gyerekek tömegein kísérletezzenek a pedagógusok? Itt van egy nagyon erős belső ellentmondás.

LJ: Erre lenne megoldás az autonóm tanulószervezet, ahol közösen találunk ki valamit. Ha egy valaki talál ki valamit, az veszélyes lehet, de ha ez átmegy egy szűrőn, a tanulószervezet szűrőjén, az a jó megoldások felé viheti a rendszert. A jó az lenne, ha a kutatótanár például a különböző pedagógiai módszerek oktatásra gyakorolt hatásainak vizsgálatára fókuszálna, ilyen témájú doktori disszertációk kellenének, és akkor azt mondom, arra kaphatja is azt a magas bért. És akkor ezek az ismeretek vissza is csoroghatnak az iskola életébe.

NI: Van egy oktatási rendszer, ami erre épül bizonyos értelemben: a finn rendszer. A finn pedagógusokat eleve így képzik, hogy így viszonyuljanak a feladatukhoz. Egy darabig lehet azt csinálni, hogy a problémáinkat úgy akarjuk megoldani, hogy meghosszabbítjuk a közoktatást, de szerintem ennek véget kellene vetni. 18 éves koron túl ne terjeszkedjen már a közoktatás. Itt van az egész életen át tartó tanulás, s mi még mindig azt hisszük, hogy az iskolában minden tudást át kell adni, amit majd egész életükben használhatnak az emberek. Pedig nem, ez ma már nagyon nem így működik.

E: Sokszor hallani, hogy a pedagógus bemegy a terembe, magára csukja az ajtót, és utána úgyis azt csinál, amit akar. Ugyanakkor nem mindegy, hogy például egy kezdő pedagógus milyen iskolába kerül, ott milyen légkör, milyen kultúra érvényesül. Van, amikor az iskolai közeg például megfojtja a kezdő pedagógust, és van, amikor lehetőséget ad neki.

LJ: Ez egyrészt igaz, másrészt azonban az egy mítosz, hogy a kezdő pedagógus megtermékenyíti az iskolát, mivel Magyarországon a többi országgal ellentétben a kezdő pedagógusok sok tekintetben gyengébb felkészültséggel rendelkeznek, mint a nem kezdő pedagógusok. Az OECD által szervezett nemzetközi tanárvizsgálat¹ eredményei is azt mutatják, hogy főleg a mostani 50-esek, akik még átestek a 90-es és a 2000-es évek intenzív pedagógus-továbbképzéseiben, módszertanilag felkészültebbek, jobban értik a különféle módszereket, mint a fiatalabbak. A fiatalok nincsenek jól felkészítve, kontraszelektálják őket, pontosan a szervezetnek kellene még inkább továbbfejleszteni őket.

HP: Ugyanakkor valamilyen jó vagy rossz tantestület így vagy úgy, de integrálja azt, aki jön. Továbbá én azt gondolom, hogy jelen pillanatban az egyetemek sem tudják nagyon eredményesen megoldani a pedagógusképzést, hozzátevé, hogy erre korábban sem voltak képesek. A mi korunkban a diszciplína tökéletesen lenézte a módszertant, és addig, amíg ez a kettő nem együtt jelenik meg, addig ez mindig ilyen „ki a győztes” szituáció lesz. Szerintem az is idejétmúlt, hogy valaki csak gyakorlóiskolában végezze a gyakorlatát, hiszen a gyakorlóiskola azért nagyon különleges közeg, nyilván a pedagógusok, akik ott vannak, át tudják adni a tapasztalataikat, de maga a közeg, az kevesebb mint 1 százaléka a valóságnak.

NI: Azért az egyéni gyakorlattal sokat javult ez a helyzet. És véleményem szerint a pedagógusképzésben nem is kettő, hanem négy terület jelenik meg. Van a pedagógiai-

¹ Utalás az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, magyarul: Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) öt évente ismétlődő nemzetközi tanárvizsgálatára (TALIS: Teaching and Learning International Survey).

pszichológiai képzés, van a szakmai oktatás, van egy szakmódszertani képzés, és van egy gyakorlat. Olyan ez, mint négy ló, amely a négy égtáj felé szalad.

LJ: A fejlődéshez jó lenne egy olyan tanfelügyelet, amely látja, hogy milyen pedagógiai munka zajlik az iskolákban, amely nem feltétlenül az abszolút tanulói teljesítményekre koncentrálna, hiszen egy olyan iskolában, ahol többségében nagyon hátrányos helyzetűek tanulnak – akik az esetek túlnyomó többségében nem érnek el olyan eredményeket, mint például a gyakorlóiskolákban tanuló társaik –, ott is nagyon jó pedagógiai munka folyhat. A gyakorlóiskolákról lehet tudni, hogy oda az elit megy, ott nagyot nem lehet tévedni. És azt se felejtjük el, hogy a szülő is a rendszer része. Az előbb felmerült, hogy a pedagógus bemegy az osztályterembe, magára csukja az osztályterem ajtaját, s onnantól kezdve azt csinál, amit éppen akar. Olyan helyen azonban, ahol felvilágosult a társadalom, ott hiába zárja be az osztálytermet, a szülő rögtön jön, hogy ezt így ne. Tehát azt gondolom, hogy ez az oldal is nagyon hiányzik, az a tudatos fogyasztó, aki érti, hogy minek kellene az iskolában zajlania, és valamennyire tud partnere is lenni a pedagógusnak. És akkor visszatérhetünk arra, hogy a felvilágosult, tudatos fogyasztó nem illik bele a jelenlegi rendszerképbe, ami felé haladunk.

E: De ehhez is az kell, hogy az iskolán belüli kultúra változzon meg, hogy a szereplők közötti kommunikáció meg tudjon jelenni. Akár egy gyerek vagy egy szülő is el tudja mondani, hogy miért tart, illetve nem tart jónak egy bizonyos módszert, könyvet stb., vagyis képes reflektálni a pedagógiai módszerekre és azok eredményességére. Vajon a jelenlegi rendszerben ez hol tud megjelenni, és hogy tud ebből egy tanár profitálni?

LJ: Korábban az intézményi önértékelés része volt a szülők megkérdezése. Amikor még szülőként részt vettem az iskolaszéken, ott előadták és grafikonokon is ábrázolták a szülők válaszait. A hozzáállás azonban nagyon tanulságos volt akkoriban, a kétezres évek végén is. Tudtam, hogy a gyerekeket is megkérdezték, és kíváncsi voltam arra, vajon ők mit mondtak, mire azt a választ kaptam, hogy: „Azt nem mondhatjuk el adatvédelmi okok miatt, csak annak szolgáltatathatunk adatot, aki nekünk szolgáltatott.” Szegény igazgató nem tudta, hogy oktatáskutatással foglalkozom, s tisztában vagyok azzal, hogy az adatvédelem nem erről szól, ráadásul én nem az egyes gyerekek véleményét akartam megtudni. De az igazán megdöbbentő nem ez volt, hanem az, hogy jelentkezett egy pedagógus, aki elmondta, hogy a tanulói visszajelzéseket a pedagógusok sem tudhatják meg. Tehát az igazgató felmérte a dolgokat, és szépen elraktározta magának. Muszáj volt megkérdezni, hogy akkor mire jó ez az egész. Például lehet, hogy a gyerekek nagyon szeretnek az iskolába járni, és ezt a vezető nem mondja el a pedagógusoknak? Vajon ez nem motiválná a pedagógusokat? S ha nem mondja el, akkor mindenki azt gondolhatja, hogy valószínűleg nagyon rosszakat mondtak a gyerekek. Tehát így az egésznek semmi értelme.

HP: Én 1995-ben lettem igazgató a Révai Gimnáziumban, akkor 55 éves korban mentek a hölgyek nyugdíjba, a férfiak pedig 60 évesen, a kötelező óraszám 18 óra volt. Messze nem volt ilyen zilált a rendszer semmilyen értelemben, könnyebb volt kezelni a gyerekeket is, máshogy szocializálódtak. Szóval, nagy a kihívás a pedagógusok előtt, és tényleg sokkal többet is kellene segíteni nekik, meg kicsit maguknak is többet kellene tenniük. Másfelől viszont rendkívüli módon, ha csak a 24-es órátlaggal számolunk, akkor több mint 30 százalékkal, azaz egyharmadával nőtt a terhelés. Ezt tetézi, hogy több esetben forrást is kivontak az oktatási rendszerből.

LJ: Igen, a politika folyton úgy látja, hogy itt lehet spórolni, meg forrásokat kivonni. Emlékszem, annak idején a Zöld könyvnél² is felmerült, hogy ne 20-ról 22-re, hanem mondjuk 26-ra emeljék az óraszámot. Az oktatási rendszer viszonylag nagy rendszer, ezért sokat visz el, így mindenki inkább kiszedne belőle, vagyis ez nem mostani történet. Az oktatásért felelős minisztérium korábban is azt gondolta, hogy a pedagógus nem dolgozik eleget, ami azzal orvosolható, hogy akkor jó sok órát írunk elő számukra, nehogy már túl jó legyen nekik. Tulajdonképpen valahogy így fest a mindenkori minisztérium pedagógusképe. Most az változott, hogy nagyon zseniálisan rájöttek arra, hogy oda kell tenni a mézes madzagot, az életpályát, közben meg szépen fölemeljük az óraszámokat.

NI: Éppen ez az, amit nagy bajnak tartok, hogy ezeken a kérdéseken kell nyüglődnünk, miközben ezek viszonylag könnyen megoldható kérdések lennének. Mi lenne, ha egyszer végre a fontos dolgokon kezdenénk gondolkozni, például azon, hogy az iskola a világban válságban van, hogy ez már nem működik úgy, ahogy működött régen, hogy abszolút fel kell bontani a hagyományos formákat, hogy el kellene felejteni a tanórát, a tantárgyakat, a vizsgát, és ezeket a formalításokat. Már régen ezekről kellene beszélni.

LJ: Ez sem véletlen, ugyanúgy, ahogy az atomizáltság felé haladunk, a problémák is tematizáltak, rágjuk a gumicsontot, csak nehogy valami más, előrevivő dologról legyen szó.

HP: A másik döbbenetes dolog szerintem, hogy ekkora mennyiségű tananyag esetében sokszor inkább csak tanítunk, és nem megtanítunk. Arra, hogy a gyerek ebből egyébként mit ért, milyen hatékony a tanulási folyamat, arra már kevesebb hangsúly kerül. Valahogy próbáljuk megnyugtatni magunkat, hogy: én nyugodt vagyok, hiszen elmondtam, végig ott álltam, végig én beszéltem, felírtam, a tanulók leírták, és kész. És itt kellene egy nagy paradigmaváltás a rendszerben, ugyanakkor valóban erről esik a legkevesebb szó.

LJ: És éppen az a baj, hogy a politika is ezt gondolja, ezért emeli az óraszámokat. Közben, nem az órai munka a legmeghatározóbb, hanem az, ami előtte, és ami utána történik, az a valódi pedagógusmunka. Ráadásul a pedagógusok óraterhelésében is nagy különbségek vannak. A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelésének 2010-es vizsgálata egyértelműen rámutatott arra, hogy az általános iskolában és a szakiskolákban alacsonyabb a terhelés. Jól lehetett látni, hogy a szakiskolai képzés minősége nagyon erőteljesen összefüggött azzal, hogy ott bement a pedagógus órát tartani, majd kiment a teremből, és se előtte, se utána szinte semmit nem tett hozzá a pedagógiai tevékenységhez.

HP: És fontos látni azt is, hogy emiatt igazából kik a nagyobb nyertesei az életpályának: nem feltétlenül azok, akik a legtöbbet tesznek az iskoláért. Sokan azért lesznek pedagógusok, mert kiszámíthatónak, biztonságosnak tartják a pályát, a másik oldalról meg az is látszik, hogy a pedagóguspályára jelentkezőknek van a legkevesebb többletpontszáma, a legkevesebb nyelvvizsgálata stb., tehát eléggé kontraszelektált a pedagógustársadalom.

LJ: És ebben azt gondolom, hogy van egyfajta politikai búra is. Mert nézzük meg, mit is csinált a politika? Lecövekelt a jelent meg a múltat, és nem látszik a jövő. Magyarországon egyszerűen megállt az idő. Pedig, hogyha a pedagógusok megismernék a vál-

² Utalás az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal munkájára és az annak eredményeit megjelenítő, 2008-ban megjelent Zöld könyvre. Lásd: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf> [Letöltve: 2018. 01. 05.]

tozásokból következő kihívásokat, a fiatalabb generáció eltérő igényeit, tanulási motivációit, és megtanulnák azokat az új technikákat, ahogy érdemes velük foglalkozni, hihetetlen sok időt spórolhatnának meg. Ettől azonban szoronganak, mivel a pedagógusok zöme egyáltalán nem kreatív. Ha kihúzzák alóluk, amit eddig csináltak, akkor lenne idejük másra, ugyanakkor nem igazán tudnák, hogy mit kezdjenek az így felszabaduló idővel, hiszen eddig ezt tanulták, ezt csinálták. Ezen kellene gondolkodni, hogy mi is valójában a probléma. Mert, ha a pedagógus például érti, hogy az a problémája, hogy nem elég kreatív, pedig lehetne az is, akkor el tud kezdeni gondolkodni azon, hogy ehhez mit kellene másként csinálnia.

NI: Akik értenek a matematikához és annak tanításához, tudják például, hogy a gimnáziumi matematika tananyag minimum felét el lehetne hagyni. Minek trigonometrikus egyenleteket megoldani gimnazista fiatalokkal, azt senki nem tudja megmagyarázni. Na most, ha ezt kivennénk a kötelező tananyagból, akkor felmerül a kérdés, hogy mi is legyen helyette? Ráadásul az se lenne baj, ha differenciáltan történne meg az ismeretek átadása. Ezen egyébként lehet segíteni, az oktatási programcsomagok jók erre.

HP: Igen, ha trigonometrikus vagy logaritmikus egyenletek megoldása helyett valódi problémákról beszélgetnénk kisebb vagy nagyobb tanulói csoportokban, akkor lehet, hogy a tanítás hatékonysága nem 5, hanem esetleg 55 százalékos lenne. Felmerül a kérdés, hogy a jelenlegi tananyagra miért mondjuk azt, hogy ez a kötelező minimum? Leérettségiznek a tanulók, de ha a kétharmaduk elfelejtí a tanultak többségét egy év múlva, akkor nem ez a kötelező minimum.

E: Látható, hogy tennivalóval bőven el vagyunk látva, sok jó ötlet, kritika és önkritika merült fel a beszélgetés folyamán. Nem véletlen, hogy szóba került a tanárképzés, a szervezetépítés, valamint a pedagógus mint gyakorlati szakember. Köszönjük a részvételüket és a tartalmas beszélgetést.

Az interjút Biró Zsuzsanna Hanna és Széll Krisztián készítette.

E-mail: birozsuzsannahanna@gmail.com,
szell.krisztian@ppk.elte.hu

Párhuzamos univerzumok

A hallgatói csalással kapcsolatos percepciók vizsgálata oktatók és hallgatók körében

CSILLAG SÁRA^{a,b} – GÉRING ZSUZSANNA^{a,*} – KIRÁLY GÁBOR^{a,b} –
NICHOLAS CHANDLER^a – MISKOLCZI PÉTER^{a,c}

^aBudapesti Gazdasági Egyetem

^bBudapesti Corvinus Egyetem

^cBudapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola

Az utóbbi évtizedekben több kutatás rámutatott (*Anderman–Murdock 2011; Davis–Drinan–Gallant 2011; Lang 2013*), hogy a csalás kifejezetten elterjedt társadalmi gyakorlatnak számít a felsőoktatási intézményekben. Ez a hallgatók nagy számára jellemző (és gyakran kollektíven végrehajtott) cselekvési minta nem csupán a kiadott diplomák érvényességére vet rossz fényt, hanem a felsőoktatási intézmények hosszú távú működésével kapcsolatban is kérdéseket vet fel. Ezenfelül ezek a kérdések Magyarországon és más közép-kelet-európai országokban különösen relevánsak, hiszen ebben a térségben a csalás hangsúlyosan jelen van az oktatási intézményekben, összehasonlítva például a skandináv országok gyakorlatával (*Orosz–Farkas 2011*).¹

A kulturális értékek és általános gyakorlatok tárgyalásán túl érdemes arra is reflektálni, hogy a gazdasági tanulmányokat folytató hallgatók egy egészen különös csoportot alkotnak a hallgatói populáción belül. Játékelméleti kísérletek például azt mutatják, hogy más csoportokkal összehasonlítva a gazdasági hallgatók – egyébként az általuk tanult emberképpel összhangban – hajlamosabbak az önérdékkövetésre és a haszonmaximalizálásra (*Frank–Gilovich–Regan 1993*).

A fenti gondolatokhoz kapcsolódva, ennek a tanulmánynak a fő témája az, hogy a felsőoktatás kulcsszereplői, vagyis az oktatók és a hallgatók, milyen okokat és következményeket azonosítanak a csalással kapcsolatban.

* Levelező szerző: Géring Zsuzsanna, 1134 Budapest, Angyalföldi út 24/b.
E-mail: gering.zsuzsannamargit@uni-bge.hu

¹ A tanulmány az „EFOP-3.6.1-16-2016-00012 sz. Innovatív megoldásokkal Zala megye K+F+I tevékenysége hatékonyságának növeléséért” projekt támogatásának köszönhetően készült el.

Interjúk két érintetti csoport képviselőivel – a mintáról és a feldolgozási (CLD) módszerről nagyon röviden

Annak érdekében, hogy feltérképezzük a vélt okokat és hatásokat a hallgatói csalással kapcsolatban, két érintett csoport, az oktatók és a hallgatók körében készítettünk interjúkat. Az elemzés során oksági diagramokat készítettünk, hogy jobban meg tudjuk ragadni és vizualizálni a hallgatói csaláshoz társított fő tényezőket.

A minta

A hallgatói csalás okainak feltérképezése érdekében két érintetti csoportot vontunk be a vizsgálatba, akikkel félig-strukturált interjúkat készítettünk. Célunk az interjúalanyok kiválasztásánál az volt, hogy olyan embereket találjunk, akik sok információval tudnak szolgálni számunkra (ún. „információgazdag” esetek, ld. *Devers–Frankel 2000: 264*). Egyrészt – rímelve a szakirodalomra (pl. *Frank–Gilovich–Regan 1993*) – gazdasági iskolát választottunk a vizsgálat terepéül. Másrészt az adott iskolának csak egyetlen karára fókuszáltunk, a későbbi, más intézményekkel/karokkal való összehasonlíthatóság érdekében. A mintánkba 9 oktató (3 férfi és 6 nő) és 6 hallgató került (4 nő, 2 férfi).

Komplex oksági diagramok

Kutatási eredményeinket komplex oksági diagramok (causal loop diagram, CLD) formájában is ábráztuk, hogy áttekinthetőbbek legyenek. A komplex oksági diagramok szemléletesen ábrázolják a dinamikus rendszerek alkotóelemeit (változók formájában), illetve az ezek között meglévő oksági kapcsolatokat. (A módszerről lásd *Sterman 2000* és *Sherwood 2002*, korábbi felsőoktatás-kutatási használatáról pedig *Géring et al. 2017; Király et al. 2016.*)

A rendszerdinamikus modellezés gyakorlatában a CLD-knek meg kell felelniük bizonyos „műfaji követelményeknek”. Először is, a bennük foglalt változók neveit olyan módon kell megfogalmazni, hogy azokban a növekedés, illetve a csökkenés egyértelműen értelmezhető legyen. Az oksági nyilak az okváltozótól mutatnak az okozat felé, és egyetlen előjelük van. A pozitív kapcsolat (+) azt jelenti, hogy – *ceteris paribus* – az okozat változása megegyezik az ok változásával, azaz: ha az okváltozó megnövekszik, az okozattal is ez történik. Negatív kapcsolat (–) esetén pedig ok és okozat „ellentétes irányban” mozognak. Ezek a kapcsolattípusok kétféle oksági visszacsatolást (hurkot) tudnak létrehozni: egyrészt öngerősítőeket, amelyekben a kezdeti változás úgy „fut végig” a rendszeren, hogy kiindulási pontjára visszatérve tovább fűti a folyamatot; másrészt pedig önszabályozóakat, amelyek esetében a kezdeti változás „önmaga fékezését” eredményezi (*Sterman 2000: 138–153*).

A rendszer „határait” interjúalanyaink jelölték ki azáltal, hogy milyen oksági tényezőket említettek meg; saját változókat nem tettünk hozzá a rendszerekhez. A felüntetett kapcsolatok is az interjúalanyok sajátjai, csak olyanokat jelöltünk, amelyeket ők említettek vagy sugalmaztak erősen a mondanivalójukban. Összesen két diagramot készítettünk, az egyik a hallgatók, a másik az oktatók által elmondottakat ábráztuk.

Az oktatói interjúk alapján az egyik meghatározó tényezőcsoport az *intézményi tényezők*. Ez a csoport azokra a körülményekre utal, amelyek között az oktatók az adott felsőoktatási intézményben dolgoznak. Az idesorolható tényezők egy része közvetlenül a csaláshoz kapcsolódik, mint például a „szankciók súlyossága”, az „intézményi szabályozás egyértelműsége” vagy az „oktatói kontroll lehetőségének mértéke”. Másik részük az intézmény általánosabb jellemzőire utal, amelyek hatással vannak (legalábbis az oktatók észlelésében) a hallgatói csalás mértékére, mint a „tanulmányi eredmény anyagi jutalmazásának mértéke”, az „oktatói leterheltség mértéke” vagy a „morális fejlesztő tevékenység mértéke (a felsőoktatási tanulmányok alatt)”. E tényezők közül kettőnek csak más változokon keresztül érvényesülő, közvetett hatása van a csalásra: ezek közül az „oktatói leterheltség mértéke” hatással van a „oktatói kontrollra való hajlandóság mértékére” és az „oktatói kontroll lehetőségének mértékére”. Ezek a tényezők azonban olyan más tényezőkön keresztül is befolyásolják a hallgatói csalás mértékét, mint az „oktatói kontroll tényleges szintje” és az „oktatói kontroll vélt szintje (a hallgatók észlelésében)”. Ezek az utolsó változók más tényezőcsoportokhoz tartoznak, azaz a köztük lévő kapcsolat egyben a különböző tényezőcsoportok közötti kapcsolatra is utal.

Az interjúalanyok által említett *külső tényezők* között megjelenik a társadalmi környezet mint a hallgatói csalásra hatással lévő tényező. A „csalás társadalmi elfogadottságának mértéke” változó jól illusztrálja ezt a vélekedést. A „továbbtanulásra vonatkozó társadalmi elvárások ereje” változó arra utal, hogy hatással lehet a hallgatói csalásra az az (észlelt vagy valós) társadalmi norma vagy társadalmi nyomás, amely az egyetemi diploma megszerzésére irányul, illetve erre vonatkozó elvárások származhatnak a szülőktől is.

A „hallgatók fogyasztói szemléletének erőssége” jellemzőt a külső tényezők közé soroltuk, mert ez a változó általában a felsőoktatási intézményekhez kapcsolódó változó társadalmi attitűdre utal (nem pedig a konkrét intézményhez kötődik). A „hallgatók munkára fordított ideje” a külső tényezők és a személyes jellemzők közé is sorolható (azaz átfed), mert bizonyos esetekben a hallgatók anyagi nehézségeik miatt dolgoznak, más esetben azért, hogy gyakorlatot szerezzenek, és jobb legyen a munkaerőpiaci pozíciójuk, megint más esetben pedig azért, hogy legyen zsebpénzük. Ehhez kapcsolódóan egy másik átfedés is említést érdemel, ezúttal társadalmi és intézményi tényezők között: ezt a „felsőoktatás tömegesedésének mértéke” változó képviseli. Ez a tömegesedés egy globális jelenség – kutatásunkban az oktatói interjúkban ez a változó csak más változokon, több áttételen keresztül hat a hallgatói csalásra.

A harmadik csoport az *értékelési és oktatási gyakorlat*. Bár ezek a változók is az intézményhez kötődnek, mivel konkrétan említésre kerültek, mint a hallgatói csalást befolyásoló tényezők, külön tényezőcsoportba soroltuk őket. Ahogy az 1. ábra mutatja, mindenféle számonkérési gyakorlatot (feleletválasztós teszt, szóbeli vizsga, otthoni feladatok, esszéfeladatok) megemléstettek az oktatók, de egymásnak ellentmondó hatásokat tulajdonítva nekik. Egyedül a szóbeli vizsgák hatását illetően volt egyetértés: ha ennek aránya magasabb a számonkérési rendszerben, akkor – az oktatók véleménye szerint – a hallgatói csalás mértéke alacsonyabb. Egyes oktatók szerint, ha nő a feleletválasztós teszt vizsgák aránya, akkor csökken a csalás, mások szerint ez a számonkérési mód kedvez a csalásnak (ezt az ellentmondást kérdőjellel jelöltük a CLD-n).

Az esszéket illetően (akár otthoni, akár a vizsgákon írandók) ellentmondásos véleményeket találtunk. Itt egy visszacsatolási hurokkal találkozhatunk. Egyes interjúala-

nyaink véleménye szerint az esszék használata a számonkérésben egyértelműen emeli a csalás valószínűségét – házidolgozatok esetén plagizáláshoz vezethet. Ennek eredményeképpen az otthoni esszék helyett inkább vizsgáztatnak, illetve a vizsgákon belül inkább feleletválasztós kérdéseket használnak, semmint esszéket. Ezzel ellentétben volt olyan oktató, aki úgy vélte, hogyha esszékérdésekre kell válaszolniuk a hallgatóknak, csökken a csalás szintje.

Másik érdekes aspektus a gyakorlatiasság, a gyakorlati kérdések aránya az oktatásban és a számonkérésben. Mindkét esetben minél nagyobb a gyakorlatiasság, annál kisebb a csalás mértéke. Ehhez hasonlóan az „oktatás élményszerűségének mértéke” és a „számonkérés következetességének mértéke” is egyértelműen csökkenti a csalás mértékét. Ezzel ellentétben, az oktatók vélekedése szerint a „tárgy teljesíthetőségének nehézsége” és az „elmélet/gyakorlat aránya” emeli a csalás szintjét.

Fontos megemlíteni még két olyan változót, amelyeknek közvetlen és pozitív hatásuk van a csalás szintjére: a „vizsga létszáma” és a „kurzus létszáma”. Mindkét változót (és ezek magas értékét) a hallgatói csalással kapcsolatba hozható legfontosabb tényezők között emelték ki az oktatók. A két tényezőt az intézményi, értékelési és oktatási gyakorlat metszetébe helyeztük, mert a hallgatók magas száma egyik oldalról az intézmény stratégiai választása és döntése, de másik oldalról szorosan kapcsolódik az értékelési és oktatási gyakorlathoz.

Interjúalanyaink olyan okokról is beszéltek, amelyek a *hallgatók csoportos és egyéni tulajdonságai*, jellemzői közé sorolhatók. Úgy vélték, hogy a „csalásra hajlamosító egyéni jellemzők ereje” és a „tanulási környezet ismeretének mértéke” a csalás magasabb mértékéhez vezet.

Ezzel ellentétben, a „hallgatók énhatékonyságának mértéke” vagy a „hallgatók belső motivációjának mértéke” a csalás alacsonyabb mértékéhez vezet éppúgy, mint a magasabb „tanulmányokra fordított idő” vagy a „tudásszerzés iránti elkötelezettség mértéke” (ez utóbbi kettő kapcsolatban van egymással). Van két olyan változó, amelyek ebbe a tényezőcsoportba tartoznak, de mégis eltérőek. Mind az „oktatói kontroll vélt szintje” és a „tantárgy vélt hasznossága” a hallgatókhoz kapcsolódó attribútumok, de az intézményi jellemzők észleléséhez kapcsolódnak. Egy további érdekes változó a „hallgatói szolidaritás mértéke”, amely inkább a hallgatói csoporthoz kapcsolódó tulajdonság, semmint egyéni, és pozitív kapcsolatban van a csalás mértékével.

Az utolsó tényezőcsoport maguk az *oktatók személyes jellemzői*. A kapcsolódó változók egy része a kontroll kérdésköréhez kapcsolódik („oktatói kontrollra való hajlandóság mértéke”, „oktatói kontroll tényleges szintje”), a másik tényezőcsoport a hallgatói csalás érzelmi oldalához kötődik („oktatói csalódottság mértéke”, „hallgatók iránti bizalom mértéke”). Fontos hangsúlyozni, hogy az oktatók nagy része említette a hallgatói csalás érzelmi hatását.

Az egyik olyan terület, ahol visszacsatolási hurkok alakultak ki, ehhez az érzelmi kötelékhez kötődik. A „csalás oktatók által észlelt mértéke” a „hallgatók iránti bizalom mértékének” csökkenéséhez vezet. Ez ellentétes irányba mozgatja az „oktatói kontrollra való hajlandóság mértékét”, amely tehát emelkedni fog. Ez felfelé mozgatja a „oktatói kontroll tényleges szintjét”, ami pedig a „csalás oktatók által észlelt mértékének” csökkenéséhez vezet. Ez egy olyan önszabályozó kör, amely csökkenti a központi változó értékét.

mértéke”, „intézményi bevétel”), és végül megjelent az oktatói terhelés mértéke is („oktatói leterheltség mértéke”).

A *külső tényezők* közé tartozik a „továbbtanulásra vonatkozó környezeti elvárások ereje”, a „csalás társadalmi elfogadottságának mértéke” és a „hallgatók munkára fordított ideje”. Ez az utolsó változó részben a hallgatók személyes jellemvonásaihoz is tartozik, de néhány esetben külső okok is lehetnek mögötte (pl. a hallgatók pénzügyi nehézségei vagy a diákhitel nyomása társadalmi tényezőnek is tekinthető). Az intézményi és külső (itt társadalmi) tényezők keresztmetszetében helyezhető el a „felsőoktatás tömegesedésének mértéke”. Több interjúalany is beszélt a felsőoktatás tömegessé válásának elkerülhetetlenségéről, hiszen az egyetem bevétele a hallgatók létszámától függ, azaz kénytelen emelni, vagy legalábbis szinten tartani a létszámot.

Az *értékelési és oktatási gyakorlat* csoportba sorolható tényezők között a hallgatókat kevésbé foglalkoztatták a különböző típusú számonkérési módszerek (csak a „tesztkérdések aránya a számonkérésben” tényezőt említették), és inkább a vizsgaidőszak jellemzőit tették szóvá, mint a „vizsgák sűrűsége” és a „vizsgák száma”.

A gyakorlatiasság magasabb szintje – mind a számonkérésnél, mind a tananyagok esetében – csökkenti a csalás mértékét. Ehhez hasonlóan viselkedik a „számonkérés következettségének (a hallgatók által érzékelt) mértéke”. A hallgatók véleménye alapján a „tárgy teljesíthetőségének nehézsége” szintén fontos tényező – bár nem hat közvetlenül a csalás mértékére, de kapcsolódik a „(csalással kapcsolatos) bűntudat” változóhoz. A „vizsga létszáma” változó az intézményi és értékelési csoportok metszetében található, mert egyik oldalról az intézményi jellemzők függvénye (csoportnagyság, vizsgáztatásra alkalmas termek száma és nagysága stb.), másik oldalról az oktató döntése (különböző számonkérési módszerek és ezek aránya.)

Az *oktatók személyes jellemzői* között a hallgatók fontosnak tartották a csalás oktatókra gyakorolt érzelmi hatását („oktatói csalódottság mértéke”), amelyre a csalás növekedő szintje egyértelműen pozitívan hat. Véleményük szerint ez köthető az „oktatói motiváció szintjéhez”, azaz a motiváció csökkenését okozza.

Az *oktatói „életkor”* is megjelent a személyes tulajdonságok között, amely nem direkt módon, hanem az „oktatói kontroll vélt szintjén” keresztül kötődik a csalás mértékéhez (amely a következő tényezőcsoporthoz tartozik). Az „oktatás személyre szabottságának szintje” részben a tanáron múlik, részben pedig intézményi adottság, azaz ez a tényező is két csoport keresztmetszetében található.

A hallgatók által azonosított tényezők majdnem fele a *hallgatók csoportos és egyéni tulajdonságai, jellemzői* csoportba sorolható. A hallgatók véleménye szerint minél magasabb a „hallgató életkora”, és minél meghatározóbb a „csalásra hajlamosító egyéni jellemzők ereje”, annál nagyobb a csalás szintje. A „tanulmányokra fordított idő” és a „hallgató belső motivációjának mértéke” csökkenti a csalás szintjét ugyanúgy, mint a „tudásszint iránti hallgatói elkötelezettség mértéke”. Ez utóbbi tényező a „hallgató belső motivációjának mértékére” is hat, azaz a direkt hatás mellett indirekt csökkentő hatása is van a csalásra (a növekvő elkötelezettség növeli a motivációt, amely a csalás szintjének csökkenéséhez vezet).

Interjúalanyaink véleménye alapján a „hallgatók (tanuláshoz kapcsolódó) énhatékonyságának mértéke” változóknak ellentmondásos hatásai lehetnek. Voltak hallgatók, akik szerint az alacsonyabb önbizalom még akkor is a csalás magasabb szintjéhez vezethet, ha a hallgató tanult a vizsgára. Mások azt mondták, hogy a nagyobb

énhatékonyság jobb teljesítményhez vezet, amely kötődik a pénzügyi juttatások növekvő mértékéhez („tanulmányi eredmény anyagi jutalmazásának mértéke”), ami pedig megint pozitívan hat a csalásra. Ez tehát azt jelenti, hogy a magas énhatékonyságnak kettős hatása is lehet, egyfelől csökkentheti a csalásra való hajlandóságot, másfelől növelheti azt az anyagi jutalmazáson keresztül. Ebből arra is következtethetünk, hogy a csalás a hallgatói teljesítménypaletta minden pontján megjelenhet, vagyis a jó tanulók – bizonyos körülmények között – szintén csálnak.

A hallgatók véleménye alapján az „oktatói kontroll [hallgatók által] vélt szintjét” erősen meghatározza a korábbiakban bemutatott (az oktatói jellemzőkhöz tartozó) két változó: az „oktatói életkor” és az „oktatói leterheltség mértéke”. Ugyanakkor ez a változó nem hat közvetlenül a csalás szintjére, hanem a „csalási lehetőségek észlelésén” keresztül, amely negatív kapcsolatban van az „oktatói kontroll vélt szintjével”. A „tantárgy [hallgatók által] vélt hasznossága” szintén egy olyan tényező, amelynek magas szintje csökkenti a csalás szintjét.

Vannak olyan, a hallgatói csoportra vonatkozó észlelt tulajdonságok, amelyek a hallgatók véleménye alapján pozitívan hatnak a csalás mértékére. Ilyenek pl. a „csalás vonatkoztatási csoportban észlelt gyakorisága” és a „hallgatók közötti szolidaritás mértéke” vagy a „hallgatók közötti dolgozat-transzferek gyakorisága”. Egyéni szinten „a csalás elkövetőjével való személyes kapcsolat erőssége” növeli a „csalás elfogadottságának (egyéni) mértékét”. Ez utóbbira pozitívan hat a „csalás egyéni sikerességének mértéke” is.

Felrajzoltunk egy visszacsatolási hurkot is a hallgatói diagramra: néhány hallgató értelmezésében valaki minél többet csal („egyéni csalás gyakorisága”), annál kisebb lesz a büntudata („csalással kapcsolatos büntudat”), amely tovább erősíti a „csalás elfogadottságának (egyéni) mértékét”, amely tovább emeli az „egyéni csalás gyakoriságát”. Ez egy önmagát erősítő visszacsatolás, némi késleltetéssel (az „egyéni csalás gyakorisága” és a „csalással kapcsolatos büntudat” nem egyszerre jelentkezik). Mindenképpen itt kell azonban szót ejtenünk arról, hogy voltak olyan hallgatók, akik szerint a büntudat kapcsolódik a „tantárgy teljesítésének nehézségéhez” is. Azaz azoknál a tárgyaknál, amelyek könnyűek (azaz nem lett volna nehéz megtanulni vagy nem telt volna sok időbe a felkészülés), csalás esetén nagyobb a büntudat mértéke.

Összehasonlítás

A két oksági diagram rövid bemutatása is rávilágított néhány érdekes hasonlóságra és különbségre.

Bár az azonosított változók száma és az öt témacsoport ugyanaz a két interjúcsoportban, az egyes tényezőcsoportok változóinak száma már eltérő (1. táblázat).

Az oktatóknál több az intézményi tényező, és többet foglalkoztak az értékelés és oktatás gyakorlatával, míg a hallgatók leginkább saját magukkal, a hallgatók csoportos és egyéni jellemzőivel hozták kapcsolatba a csalás szintjét. Ez a különbség elég könnyen megmagyarázható, hiszen az emberek leginkább saját csoportjuk jellemzőivel vannak leginkább tisztában (hallgatók), vagy munkájukkal kapcsolatban látják át leginkább a folyamatokat (oktatók).

A két diagram több pontján is hasonlóságokat fedezhetünk fel. Mindkét csoport fontos tényezőnek látja a „felsőoktatás tömegesedésének mértékét”, és ehhez kapcsolódóan a „vizsgák létszámát”. Mindkét csoportnál megjelenik a „tanulmányokra fordí-

1. táblázat: Változók száma a hallgatói és oktatói CLD-n

Oktatók	Csoportok	Hallgatók
Változók száma		Változók száma
6	intézményi tényezők	4
3	külső tényezők	2
10	értékelési és oktatási gyakorlat	7
4	oktatók egyéni tulajdonságai, jellemzői	3
9	hallgatók csoportos és egyéni tulajdonságai, jellemzői	18
6	átfedésben, metszetben	4
38	Összesen	38

tott idő” és a „tudásszerzés iránti elkötelezettség”, mint hatótényező, de – bár eltérő részletességgel – felbukkan a számonkérés módszertana és a tananyag/számonkérés gyakorlatiassága. Szintén közös pont a „szankciók súlyossága”, illetve a „tanulmányi eredmények anyagi jutalmazásának mértéke”. Mindkét csoport említette a csalás oktatókra gyakorolt érzelmi hatását (mint a csalódottságot, a motiváció elvesztését) és a „csalás társadalmi elfogadottságának mértékét” mint a csalást súlyosbító tényezőt.

A hasonlóságok mellett egyértelmű különbségek is kirajzolódnak a csaláshoz kapcsolódó ok-okozati mechanizmusokban. Érdekes, hogy az „oktató életkora” csak a hallgatóknál jelent meg. Ahogy már az előzőekben utaltunk rá, a hallgatók több csoportos és egyéni változót említettek, így a büntudat, a csalás egyéni sikeressége és a családi hajlandóság (és ezen tényezők összefüggései) csak itt kerültek elő. Ezzel párhuzamosan az oktatók részletesebben foglalkoztak az oktatói kontroll kérdéseivel és lényegesebbnek látták az értékelési, számonkérési módszereket. Érdekes, hogy az oktatókkal ellentétben, a hallgatók lebecsülték a különböző értékelési módszerek jelentőségét, inkább a vizsgaidőszak sajátosságait (vizsgák sűrűsége, vizsgák száma) érezték fontosnak.

Végül szeretnénk megemlíteni két változó (környezeti elvárások és nyomás, személyre szabottság) tartalma közötti különbséget. Míg a hallgatóknál az elvárások és a nyomás a szülőktől származnak, az oktatók ezen túl társadalmi nyomást is érzékelnek a diploma megszerzésével kapcsolatban. A személyre szabottság az oktatók interpretációjában a mentor-hallgató kapcsolatra, az oktató és hallgató közötti személyesebb és közvetlenebb kapcsolatra utalt, míg a hallgatóknál ez a fogalom komplexebben jelenik meg: a személyre szabott oktatás a tananyag, a tanulás és a számonkérés olyan kombinációja, amely illeszkedik az adott hallgató személyes igényeihez, szükségleteihez és kompetenciáihoz.

Konklúzió és további kutatási lehetőségek

Bár vizsgálatunk alapvetően feltáró kutatásnak tekinthető, mégis azt gondoljuk, hogy az eredmények önmagukban is fontos kérdéseket vetnek fel; nem csupán a csalással összefüggő attribúciók vizsgálata kapcsán, hanem abból a szempontból is, hogy a hallgatók és az oktatók szemlélete milyen pontokon találkozik és hol tér el egymástól.

Ami az adatelemzés módszertanát illeti, a komplex oksági ábrákat jelen esetben ki-mondottan azért használtuk, hogy az interjúalanyok csalással kapcsolatos megértését vizualizálni tudjuk. Ez a fajta megközelítés leginkább abban volt segítségünkre, hogy azonosítsuk, megjelenítsük és tematizáljuk az interjúkban megjelenő nagyszámú attribúciós feltételezést. Bár maga a kutatás így egy szélesebb merítést tudott be-mutatni az interjúk eredményeiből, az is igaz, hogy így „elveszett a fordításban” az ada-tok gazdagságának egy része – azaz érdekes és színes narratívák, diszkurzív stratégiák és metaforák bújnak meg egy-egy sablonosabb elnevezésű változó mögött. Mindazon-által a komplex oksági diagram jelen formájában is jó kiindulópont lehet az egyes emberi döntések és cselekvések továbbgyűrűző hatásainak bemutatására; valamint egy csalással kapcsolatos modell kialakítására.

Elemzéseink során egyfelől összevetettük az eredményeinket a szakirodalomban talál-takkal, valamint egyes témákat közelebbről is megvizsgáltunk (pl. Chandler et al. 2017).

A jövőben szeretnénk más hazai gazdasági felsőoktatási intézményekben is kuta-tásokat végezni; és esetleg a gazdasági képzésen kívül, más felsőoktatási területeket is megvizsgálni.

IRODALOM

- ANDERMAN, E. M. & MURDOCK, T. B. (eds) (2011) *Psychology of Academic Cheating*. Lon-don, Elsevier Academic Press.
- CHANDLER, N., CSILLAG, S., KIRÁLY, G., GÉRING, Zs., KOVÁCS, K., LOVAS, Y. & MISKOLCZI, P. (2017) Cheating Their Way to the Top? Comparing the Academic and the Stakeholder Discourse of Student Cheating. *18th International Conference on Human Resource Development Research and Practice across Europe*. Lisszabon, 2017. 06.7-9. [Konferencia-paper megjelenés alatt]
- DAVIS, S. F., DRINAN, P. F. & GALLANT, T. B. (2011) *Cheating in School: What We Know and What We Can Do*. Malden & Oxford, John Wiley & Sons.
- DEVERS, K. J. & FRANKEL, R. M. (2000) Study Design in Qualitative Research–2: Sampling and Data Collection Strategies. *Education for Health*, Vol. 13. No. 2. pp. 263–271.
- FRANK, R. H., GILOVICH, T. & REGAN, D. T. (1993) Does Studying Economics Inhibit Cooperation? *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 7. No. 2. pp. 159–171.
- GÉRING, Zs., KIRÁLY, G., KÖVES, A., CSILLAG, S. & GÁSPÁR, T. (2017) Participatory Methods in Futures Studies: A Vision-Construction Process about the Future of Higher Education. *SAGE Research Methods Cases*. DOI: 10.4135/9781473997226
- KIRÁLY, G., GÉRING, Zs., CSILLAG, S., KÖVES, A. & GÁSPÁR, T. (2016) Constructing Future Visions about Higher Education with Participatory Methods. In: HUISMAN, J. & TIGHT, M. (eds) *Theory and Method in Higher Education Research. Volume 2*. Bingley, Emerald Group Publishing Ltd. pp. 95–114.
- LANG, J. M. (2013) *Cheating Lessons*. Cambridge, Harvard University Press.
- OROSZ G. & FARKAS D. (2011) Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 66. No. 4. pp. 605–630.
- SHERWOOD, D. (2002) *Seeing the Forest for the Trees. A Manager's Guide to Applied Systems Thinking*. London, Nicholas Brealey Publishing.
- STERMAN, J. D. (2000) *Business Dynamics. Systems Thinking and Modeling for a Complex World*. Boston, Irwin McGraw-Hill.

Egészségtudatos magatartás alakulása a sport függvényében

KOVÁCS KAROLINA ESZTER^{a,*} – NAGY BEÁTA ERIKA^b

^aDebreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

^bDebreceni Egyetem, Általános Orvostudományi Kar, Gyermekklinika

Bevezetés

Az egészségtudatos életvitel meghatározó tényező egészségi állapotunk tekintetében, kiemelkedő szereppel bír az optimális egészségi állapot megőrzésében és a krónikus betegségek megelőzésében egyaránt. Hazánk köznevelésében az egészségre nevelés sarkalatos pontnak számít. A jelenleg érvényes Nemzeti alaptantervet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelettel 2012. június 4-én fogadták el, amelyben konkrét nevelési célként jelenik meg a testi-lelki egészségre nevelés. Meghatározásra került az is, hogy a tanulónak legyen igénye a helyes táplálkozásra, a mozgásra, az egészséges életmódot jelentő életvitelre. Ugyanakkor a sportiskolák célja és funkciója túlmutat az említett köznevelési törvény céljain, hiszen esetükben nem csupán az egészséges életmód és egészségre nevelés a cél, hanem az utánpótlásképzés biztosítása, a jövő élsportolóinak kinevelése, tehát hazánk sportolói bázisának fenntartása és bővítése. Kutatásunk fókuszában ennek megfelelően a sportiskolában tanuló diákok egészség-magatartásának vizsgálata, illetve egészség-magatartási jellegzetességeinek az egyéb típusú közoktatási intézményekben tanuló diákok egészség-magatartásával való összevetése áll, valamint további cél az egészség-magatartással kapcsolatos attitűdökre ható tényezők feltérképezése is.

A sportiskolák rendszere

A sportiskola „az a köznevelési intézmény, jogi személy, nonprofit gazdasági társaság, sportegyesület, sportvállalkozás, vagy utánpótlás-nevelés fejlesztését végző alapítvány, amely az alábbiak szerint utánpótlás-nevelési feladatokat lát el vagy közreműködik azok ellátásában” (SIOSZ 2012). Lehet közoktatási intézmény, sportegyesület vagy egyéb sportszervezet, amelyben szervezeten, évfolyamos és/vagy korcsoportos formában történik meg az utánpótlás-nevelés, a sportnevelés és sportoktatás. Ezekben az intézményekben a sportági nevelés és oktatás akkreditált sportági tantervek alapján zajlik. A sportági fejlesztést sportszakmailag, pedagógiaiilag és pszichológiaiilag megtervezik, amelyet szakmai dokumentumokban rögzítenek is; emellett a sportoló tanulók sport-

* Levelező szerző: Kovács Karolina Eszter, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

E-mail: karolina92.kovacs@gmail.com

ági teljesítményét rendszeresen értékelik, s a sportági nevelést és oktatást szakemberek (sportedzők/szakedzők/testnevelők) irányítják, akik rendszeresen kapcsolatot tartanak a sportoló tanulók családjaival és pedagógusaival is (SIOSZ 2012: 2).

A mai magyar gyakorlatban többféle sportiskolatípus létezik. Ezek célja többnyire megegyezik, elsősorban az utánpótlás-nevelés biztosítása, valamint az egészségtudatos magatartás és életmód kialakításának elősegítése az iskoláskorúak körében. A köztük lévő különbség elsősorban a fenntartóban található (Lehmann 2011). Beszélhetünk *köznevelési típusú sportiskoláról*, amely a köznevelésről szóló törvény alapján működik, évfolyamos vagy korcsoportos sportági képzést biztosít, célja pedig az utánpótlás-nevelés a közoktatás keretein belül, középfokú végzettséget nyújtva, gyakran együttműködve valamely nonprofit gazdasági társasággal, sportegyesülettel, sportvállalkozással vagy utánpótlás-nevelés fejlesztését végző alapítvánnyal. A másik típust az *egyesületi jellegű sportiskolák* alkotják. Ide azok a korcsoportos sportági képzést biztosító jogi személyek, nonprofit gazdasági társaságok, sportegyesületek, sportvállalkozások vagy utánpótlás-nevelés fejlesztését végző alapítványok tartoznak, amelyek valamely köznevelési intézménnyel, a MOB-bal, országos sportági szakszövetséggel stb. együttműködve biztosítják az utánpótlás-nevelést (SIOSZ 2012: 2–3).

A sport mint egészségtudatossági komponens

A sportnak számos jótékony hatása ismert. Ezek egyik része fiziológiai szempontból lényeges, hiszen a sportolás számtalan egészségre jótékony hatású következménnyel bír. Olyan fiziológiai hatások jelentkezése jöhet szóba, mint a szív- és keringési rendszer működésének javulása, a légzőrendszer oxigénfelvevő képességének növekedése, a mozgáskoordináció javulása, valamint az idegrendszer és immunrendszer hatékonyságának növekedése. Az anyagcsere fokozottabb működése és a megfelelő testsúly elérése, vagy akár a nem fertőző betegségek kialakulási kockázatának csökkenése (például hipertónia, magas koleszterinszint, elhízás) is lehet a rendszeres testmozgás eredménye (Lénárt 2002; Gyömbér–Kovács 2012; Janssen–LeBlanc 2010). Pszichológiai szempontból is számos pozitív hatás sorakoztatható fel az optimális szinten gyakorolt sporttevékenység tekintetében: pozitív befolyással bír az egyén fejlődésére, hozzájárul a reális testkép és a testtudatosság kialakulásához, javítja az önértékelést, fejleszti a szociális készségeket, csökkenti az általános szorongásszintet stb. (Gyömbér–Kovács 2012). Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a pozitív hatások megjelenése és fennmaradása csak az optimális mértékben végzett sporttevékenység esetén lehetséges, hiszen a túlzásba vitt sportolás egészségkárosító hatással bírhat és a személyiségre nézve is negatívan hat (pl. csökkenti az önértékelést).

Korábbi kutatások már foglalkoztak a sport mint nem tanulmányi eredményesség témakörével. A rendszeres fizikai aktivitás egy eredményességi tényezőként írható le, hiszen az a személy, aki rendszeresen sportol, egészségét és egészségtudatosságát tekintve eredményes azáltal, hogy aktívan tesz azért, hogy egészséges legyen (Pusztai 2004; Kovács–Nagy 2016). Erre alapozva maga az egészségtudatosság is tekinthető nem tanulmányi eredményességnek, hiszen az a tanuló, aki rendszeresen sportol, egészségesen táplálkozik, tartózkodik az élvezeti szerektől (dohányzás, alkohol, illegális szerek), felelős szexuális magatartást tanúsít (pl. védekezés, illetve promiskuitás mellőzése), agresszív helyett asszertív viselkedéssel jellemezhető, illetve adaptív coping stratégiákat

alkalmaz, az egészségtudatosság szemléletében mindenképpen eredményesnek tekinthető.

Szorongás és megküzdés

A stresszhelyzetekkel való megküzdés szintén a mentális egészség egyik komponenseként fogható fel. Megküzdés, *coping* alatt a stresszhelyzetekre adott reakciónkat értjük. A leginkább elterjedt megküzdési modell – amely Lazarus nevéhez köthető – alapján „megküzdésnek tekinthető minden olyan kognitív vagy viselkedéses erőfeszítés, amellyel az egyén azokat a külső vagy belső hatásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy azok felülmúlják vagy felemésztik aktuális személyes forrásait” (Lazarus 1966: 76).

Mindennapjaink során számos stresszkeltő szituációval szembesülhetünk, amelyek természetesen nem egyformák. Ezeknek a leereagálása, az ezek leküzdésére való törekvés és megoldás is egyénenként eltérő (Oláh 2005). A különböző stresszhelyzetek azonban abban megegyeznek, hogy mindegyik alapja a szorongás. A szorongás és a félelem is normális reakció a fenyegetésre, ám a kettő bizonyos tekintetben eltér egymástól, hiszen a félelem alapja jellemzően egy jól körülhatárolt fenyegetés, ezzel szemben a szorongás gyakran valamilyen homályos vagy rosszul felfogott fenyegetés eredménye. Kellemtelen, feszült érzelmi állapotot takar, amely a vegetatív idegrendszer magas aktivitációs szintjével s negatív érzésekkel és gondolatokkal jár együtt (Atkinson–Hilgard 2005; Kovács–Nagy 2015). Akkor tekinthető abnormálisnak, ha olyan helyzetekben fordul elő, amelyeket az emberek többsége könnyedén megold. Ilyenkor már nem fiziológias szorongásról, hanem patológias szorongásról beszélünk.

Számos tényező befolyásolja a megküzdési folyamatot, amely tehát igen komplex. Befolyásoló tényezőként említhető a stresszor típusa, a személy aktuális mentálhigiénés állapota, a konvenciók (kulturális hagyományaink, elvárásaink, amelyeket elsősorban a család közvetít), az egyén önértékelése, az optimista vagy pesszimista beállítódás és a reziliencia (rugalmas ellenállási képesség) (Pataky 2014). Seiffge-Krenke és munkatársai kutatásukban (2009) a család szerepét emelik ki, hiszen eredményeik alapján a serdülők megküzdése szituációfüggő, adaptív- és maladaptív megküzdési mintázatok egyaránt megjelenhetnek, amiben jelentős szereppel bír a környezet és az egyén szocializációja. Kiemelkedő szereppel bír a serdülő neme is: míg a fiúkra leginkább a racionalitás (Pikó–Keresztes 2007), addig a lányokra inkább a szociális támogatás igénye jellemző (Frydenberg 2008). Emellett az életkor szerepe is meghatározó, amelynek emelkedésével egyre több megküzdési stratégia rugalmas alkalmazására lesznek képesek a kognitív és metakognitív képességek fejlődésének köszönhetően. A serdülőkor kezdetén inkább emóciófókuszú, a későbbiekben pedig problémafókuszú megküzdés dominanciája figyelhető meg (Margitics–Pauwlik 2006).

Minta és módszer

A sportiskolában tanuló diákok vizsgálata hazánkban újkeletű, így az ilyen típusú intézményekben tanuló diákok egészség-magatartásának, megküzdési stratégiáinak feltérképezésére ez idáig nem irányultak konkrét kutatások. Kutatásunkban a sportiskolában, sporttagozaton, valamint hagyományos köznevelési intézményben tanuló diákok egészség-magatartását vizsgáltuk, három debreceni középiskola tanulói körében. Egészség-

magatartás tekintetében a dolgozatban a diákok egészséggel kapcsolatos attitűdjeit, szorongásuk szintjét, megküzdési rugalmasságukat, jóllétüket, valamint spirituális jóllétüket vizsgáltam, különböző validált és validálásra váró pszichológiai mérőeszközök segítségével.

Jelen kutatásban három debreceni középiskola, név szerint a Debreceni Szakképzési Centrum Irinyi János Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája, a Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium, illetve a Medgyessy Ferenc Gimnázium és Művészeti Szakgimnázium tanulói vettek részt, minden középiskola 9., 10., 11. és 12. évfolyamainak egy-egy osztálya. Az Irinyi János Szakgimnáziumba járó tanulók alkották a köznevelési típusú sportiskolában tanuló diákok mintáját (96 fő), a Csokonai Vitéz Mihály Gimnáziumba járó diákok a nem sportiskolába járó, ám sporttagozaton tanuló diákok (72 fő), illetve a Medgyessy Ferenc Gimnáziumban tanuló diákok alkották a kontrollcsoportot, azaz a sem a köznevelési típusú sportiskolában, sem a sporttagozaton nem sportoló diákok mintáját.

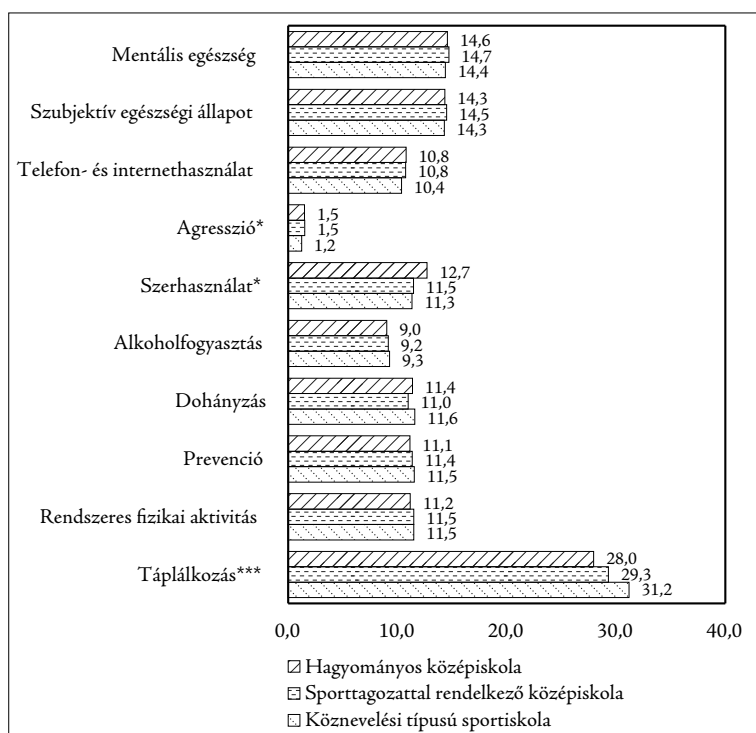
A kutatás során az alábbi kérdőívek felhasználására került sor:

1. *Egészséggel Kapcsolatos Attitűdök Rövidített Verzió* (Kovács–Nagy, 2016): komplex kérdőív, mely az egészségtudatosság valamennyi aspektusát hivatott mérni 35 állításon keresztül, amelyek a táplálkozás és testsúly, rendszeres fizikai aktivitás, prevenció, dohányzás, alkoholfogyasztás, szerhasználat, agresszió, telefon- és internet-függőség, szubjektív egészségi állapot, valamint mentális egészség. A kérdőív állításait egy ötfokú Likert-skálán (1–5) kell értékelni (Cronbach $\alpha = 0,839$).
2. *Életvitelt Zavaró Szorongás Kérdőív Gyermek Verzió* (Child Anxiety Life Interference Scale [CALIS], Lyneham et al. 2013): szorongásmérő skála, amely a gyermekekre jellemző különböző élethelyzetekben (pl. család, iskola, sport stb.) megjelenő szorongás mértékét hivatott detektálni. A kérdőív 9 állításon keresztül méri a gyermekekre jellemző szorongás mértékét az élet különböző területein, az állításokra pedig egy ötfokú Likert-skálán (0–4) kell választ adni (Cronbach $\alpha = 0,913$).
3. *Megküzdési Rugalmasság kérdőív* (Coping Flexibility Scale [CFS], Kato 2012): a megküzdési hatékonyságot hivatott mérni 10 állításon keresztül, az állításokra egy négyfokú Likert-skálán (0–3) kell választ adni (Cronbach $\alpha = 0,685$).
4. *WHO Jóllét Kérdőív Rövidített Magyar Változata* (WBI-5, Susánszky et al. 2006): a kérdőív 5 állításon keresztül méri a gyermekekre jellemző jóllét mértékét. Az állításokra egy négyfokú Likert-skálán (0–3) kell választ adni (Cronbach $\alpha = 0,909$).
5. *Spirituális Jóllét Kérdőív Rövidített változat* (Spiritual Well-Being Scale [SWBS], Cotton et al. 2005): 10 állításon keresztül méri a gyermekekre jellemző vallásosságot, spirituális jóllétének mértékét. Az állításokra egy hatfokú Likert-skálán (1–6) kell választ adni (Cronbach $\alpha = 0,728$).

Eredmények

Kutatásunkban feltételeztük, hogy a sportiskolás tanulóokra az egészségtudatosság és megküzdési rugalmasság magasabb foka, míg a szorongás alacsonyabb foka jellemző. A Kolmogorov–Szmirnov-próba eredményei alapján az adatok nem normális eloszlást mutatnak a változókra ($p < 0,05$). Ennek megfelelően a tanulói csoportonként történő összevetés Kruskal–Wallis-próbával történt meg.

Elsőként az egészség-magatartással kapcsolatos tanulói attitűdöket vizsgáltam meg. A teljes egészség-magatartás tekintetében nem mutatható ki szignifikáns különbség

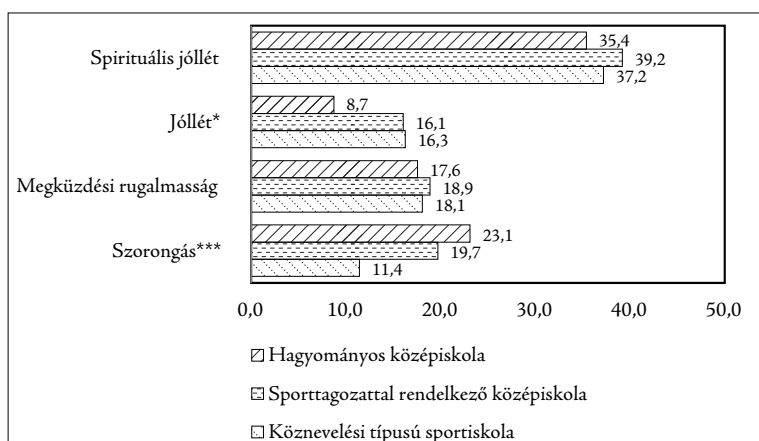


1. ábra: Egészség-magatartás a különböző iskolákban
(Forrás: SHTE 2017; $N = 256$; * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$)

a sportiskolában, sporttagozaton, illetve hagyományos típusú sportiskolában tanuló diákok között ($p = 0,187$) az egyszempontos varianciaanalízis eredményei alapján. Az egészség-magatartás egyes alskálái vonatkozásában azonban elmondható, hogy bizonyos alskálák tekintetében jelentős különbség áll fenn a különböző típusú iskolában tanuló diákok között. A különböző egészség-magatartási dimenziók eredményei az 1. ábra diagramján láthatók:

A Kruskal–Wallis-próba eredményei alapján a táplálkozás ($p = 0,000$), a szerhasználat ($p = 0,013$), valamint az agresszió ($p = 0,018$) alskálák tekintetében áll fenn szignifikáns különbség a különböző típusú iskolában tanuló diákok között. Az egészséges táplálkozás és az azzal kapcsolatos pozitív attitűdök jelen kutatásban a sportiskolákat képviselő intézmény tanulói körében volt a legnagyobb mértékben jellemző. A szerhasználat, valamint az agresszióval kapcsolatos attitűdök tekintetében is a sportiskolában tanuló diákokhoz tartoznak a legkedvezőbb értékek, hiszen az átlagok itt voltak a legalacsonyabbak.

A rendszeres fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdök a sportiskolában, illetve a sporttagozaton tanuló diákok esetében voltak a legkedvezőbbek, bár a különbség a három intézmény között nem szignifikáns ($p = 0,652$). Mindez a prevenció ($p = 0,816$), valamint a telefon- és internethasználat ($p = 0,483$) esetében is elmondható, hiszen a sportiskolában tanuló diákok az előbbinél a legmagasabb, míg utóbbinál a legalacsonyabb értéket vették fel, habár a különbség nem szignifikáns. Ezzel szemben



2. ábra: Szorongás, megküzdési rugalmasság, jóllét és spirituális jóllét a különböző iskolákban
(Forrás: SHTE 2017; $N = 256$; * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$)

negatívumként elmondható, hogy a dohányzással ($p = 0,549$) és alkoholfogyasztással kapcsolatos attitűdök ($p = 0,778$) a sportiskolában tanulók körében voltak a legkedvezőtlenebbek, habár ebben a tekintetben sem volt kimutatható szignifikáns különbség az intézmények között. Végül a szubjektív egészségi állapottal ($p = 0,581$) és mentális egészséggel kapcsolatos attitűdök ($p = 0,442$) esetében is megállapítható, hogy nincs szignifikáns különbség az intézmények között, bár ebben az esetben az értékek a hagyományos köznevelési intézményben mutatkoztak a legalacsonyabbnak, míg a két, sporthoz köthető intézményben magasabb értékek voltak tapasztalhatóak.

Az egészség-magatartással kapcsolatos attitűdökon túl jelen kutatásban olyan egészség-magatartási tényezők vizsgálatára is sor került, mint a szorongás, megküzdés, jóllét és spirituális jóllét, illetve az ezek tekintetében az egyes intézménytípusok között kimutatható esetleges különbségek. Ezen változók mentén az egyes csoportok eredményeit a 2. ábra diagramja szemlélteti.

A Kruskal–Wallis-próba eredményei alapján a szorongás tekintetében szignifikáns különbség áll fenn a három különböző típusú intézmény tanulói között ($p = 0,000$). A szorongás mértéke a köznevelési típusú sportiskola diákjai körében volt a legalacsonyabb, s a sporttagozaton tanuló diákok szorongása is alacsonyabbnak mutatkozott a hagyományos köznevelési intézményben tanuló diákokkal összehasonlítva.

Emellett a jóllét tekintetében is szignifikáns különbség mutatkozott ($p = 0,000$). A sportiskolában és sporttagozaton tanuló diákok jólléte között alig tapasztalható különbség, ám ezeknek a diákoknak a jólléte kiugróan jobbnak mutatkozott a hagyományos köznevelési intézményben tanuló diákok jóllétéhez képest.

A spirituális jóllét tekintetében szintén szignifikáns különbségről beszélhetünk ($p = 0,036$). A spirituális jóllét legmagasabb foka a sporttagozattal rendelkező középiskolában tanuló diákokra volt jellemző, őket követték a sportiskolában tanuló diákok, végül a hagyományos középiskolában tanulók.

Végül a megküzdési rugalmasság tekintetében elmondható, hogy bár a sportiskolában és sporttagozaton tanuló diákok esetében nagyobb fokú megküzdési rugalmasság mutatkozott, szignifikáns különbség nem mutatható ki a csoportok között ($p = 0,521$).

Első hipotézisünk tehát – mely szerint az egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdök és magatartás vonatkozásában szignifikáns különbség tapasztalható a köznevelési típusú sportiskolában, sporttagozaton és hagyományos köznevelési intézményben tanuló diákok között – részben beigazolódott, hiszen az attitűdök tekintetében a táplálkozás, szerhasználat, valamint agresszió esetében, míg a magatartás tekintetében a szorongás, jóllét és spirituális jóllét tekintetében mutathatók ki szignifikáns különbségek. Mivel konkrét, a sportiskolában tanuló diákok egészség-magatartással kapcsolatos attitűdjeinek és ennek viselkedéses vonatkozásainak vizsgálatára mind ez idáig nem került sor, így csak a sportolás pozitív hatásaival kapcsolatos szakirodalmakra és az azzal kapcsolatos kutatási eredményekre támaszkodhatunk. Ennek szemléletében elmondható, hogy jelen kutatás eredményei egybevágóak a korábbi kutatások megállapításaival (pl. Kovács–Nagy 2015; Pikó–Keresztes 2007; Pluhár et al. 2004).

Összefoglalás

Kutatásunk fókuszában az egészség-magatartással kapcsolatos attitűdök és viselkedés-elemek vizsgálata állt. A dolgozat egyik célja a sportiskolában, sporttagozaton és hagyományos középiskolában tanuló diákok egészség-magatartásának összevetése volt három debreceni intézmény tanulóinak bevonásával. Az eredmények alapján a sportiskolában tanuló diákok egészség-magatartással kapcsolatos attitűdjei alapvetően pozitívabbnak mutatkoztak a másik két intézménnyel összehasonlítva. Az egészség-magatartás viselkedéses elemeit tekintve (szorongás, megküzdési rugalmasság, jóllét és spirituális jóllét) tekintetében is hasonló megállapítást tehetünk, hiszen a sportiskolában tanuló diákoknál alacsonyabb szorongás, ugyanakkor hatékonyabb megküzdés, valamint a jóllét és spirituális jóllét magasabb foka mutatkozott, melynek hátterében a sportolás pozitív hatása feltételezhető. Jelen kutatás egy későbbi, országos, komplex kutatás előszavának tekinthető *pilot study*.

IRODALOM

- ATKINSON, R. C. & HILGARD, E. (2005): *Pszichológia*. Budapest, Osiris.
- COTTON, S., LARKIN, E., HOOPES, A., CROMER, B. A. & ROSENTHAL, S. L. (2005). The Impact of Adolescent Spirituality and Religiosity on Depressive Symptoms and Health Risk Behaviour. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 36. No. 6. pp. 529–536.
- FRYDENBERG, E. (2008) *Adolescent Coping. Advances In Theory, Research and Practice*. Routledge, London and New York. pp. 192–194.
- GYÖMBÉR N. & KOVÁCS K. (2012, eds) *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest, NORAN LIBRO.
- JANSSEN, I. & LEBLANC, A. (2010) Systematic Review of the Health Benefits of Physical Activity and Fitness in School-Aged Children and Youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, Vol. 7. No. 40. pp. 1–16.
- KATO, T. (2012) Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the Coping Flexibility Hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 59. No. 2. pp. 262–273.
- KOVÁCS K. E. & NAGY B. E. (2016) *Az egészségmagatartás iránti attitűd tanulmányozása a Debreceni Egyetem hallgatói körében*. Magyar Pszichológiai Társaság Nagygyűlése, 2016. június 2–4.

- LAZARUS, R. S. (1966) *Psychological Stress and the Coping Process*. New York, McGraw Hill.
- LEHMANN L. (2011): *Az új típusú sportiskola bemutatása (közoktatási és egyesületi típusú)*. Szakdolgozat.
- LÉNÁRT Á. (2002, ed.) *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Budapest, Országos Sportegészségügyi Intézet.
- LYNEHAM, H. J., SBURLATI, E. S., ABBOTT, M. J., RAPEE, R. M., HUDSON, J. L., TOLIN, D. F. & CARLSON, S. E. (2013) Psychometric Properties of the Child Anxiety Life Interference Scale (CALIS). *Journal of Anxiety Disorders*, Vol. 27. No. 7. pp. 711–719.
- MARGITICS F. & PAUWLIK ZS. (2007) *Depresszió és megküzdés serdülőknél*. Nyíregyháza, Krúdy Kiadó.
- OLÁH A. (2005) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest, Trefort.
- PATAKY N. (2014) Megküzdés és tehetség. In: FÜLÖP M. (ed.) *Stressz, megküzdés, versengés konfliktusok*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. pp. 67–119.
- PIKÓ, B. & FITZPATRICK, K. M. (2007) Socioeconomic Status, Psychosocial Health and Health Behaviors Among Hungarian Adolescents. *European Journal of Public Health*, Vol. 17. No. 4. pp. 353–360.
- PUSZTAI G. (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SEIFFGE-KRENKE, I., AUNOLA, K. & NURMI, J. E. (2009) Changes in Stress Perception and Coping during Adolescence: The Role of Situational and Personal Factors. *Child Development*, Vol. 80. No. 1. pp. 259–279.
- SHTE (2017) Sportiskolákban és hagyományos köznevelési intézményekben tanulók egészségmagatartása 2017 – kutatási projekt.
- SIOSZ (2012) *Sportiskolák Országos Szövetségének Módosításokkal Egységes Szerkezetbe Foglalt Alapszabálya*. <http://www.siosz.hu/dokumentum/sioszalapszabalyzat-terv.pdf> [Letöltve: 2017. 08. 31.]
- SUSÁNSZKY É., KONKOLY THEGE B., STAUDER A. & KOPP M. (2006) A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, Vol. 7. No. 3. pp. 247–255.

A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatai

KATHYNE MOGYORÓSSY ANITA^{a,*} – NAGY BEÁTA ERIKA^b

^aDebreceni Egyetem

^bDebreceni Egyetem, Általános Orvostudományi Kar, Gyermekklinika

A szülők és pedagógusok együttműködése elengedhetetlen feltétele a gyermekek hatékony oktatásának, nevelésének. Egyértelmű eredmények támasztják alá, hogy a szülők bevonása pozitív hatást gyakorol a gyermekek tanulási motivációjára, jóllétére és a tanulási eredményeikre (Oostdam–Hooge 2013).

A szülők iskolai végzettsége különösen meghatározza a gyermek iskolai pályafutását (Tukacs 2011) és a szülői bevonódást egyaránt (Pepe–Addimando 2014). Hazánkban nagy különbségek vannak az iskolázottság tekintetében, ugyanis míg az iskolázottság szintjének átlagos értéke folyamatosan emelkedik, addig vannak olyan térségek is, ahol a lemaradások nem szűnnek, és fennáll a leszakadás veszélye is (Forray–Híves 2013).

Szülői bevonódás

A nemzetközi és a hazai szakirodalmat is foglalkoztatja a szülői bevonódás („parental involvement”) kérdése. Nagyszámú kutatás irányult és irányul arra, hogy azonosítsák ennek tényezőit, illetve felmérjék hatásait. Az egyes vizsgálatok eltérnek abban, hogy mit értenek szülői bevonódás alatt, és annak mely aspektusait vonták be a vizsgálatba (F. Lassú et al. 2012).

A szülői bevonódási formák közül a gyermek iskolai teljesítményét leginkább az otthoni tanulás támogatása befolyásolja (Wilder 2014). Az, hogy a szülő mennyire kapcsolódik be az iskolai életbe (aktív kapcsolattartás), döntéshozatalba, szülői testületekbe, elsősorban a gyermek magatartásával, iskolai beilleszkedésével áll direkt összefüggésben. Azt azonban jellemzőn az iskola szabja meg, hogy a szülői aktivitás milyen formákban nyilvánulhat meg (Desforges–Abouchaar 2003).

A szülők saját iskolai tapasztalatai (ami a magasabban iskolázottaknál jellemzően pozitívabb) befolyásolják, hogy a szülő mennyire bízik önmagában, abban, hogy képes segíteni a gyermeke tanulását, illetve azt, hogy hogyan érzi magát az iskolába belépve és a pedagógussal való interakcióban (Kohl et al. 2000).

* Levelező szerző: Kathyné Mogyoróssy Anita, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: kathyne@gmail.com

A pedagógus-szülő kapcsolattartás

Füle 1983-ban és 1991-ben végzett budapesti vizsgálatában sorra vette a legjellemzőbb kapcsolattartási formákat (szülői értekezlet, fogadóóra, nyílt nap, családlátogatás), s már akkor javaslatokat is megfogalmazott azok eredményesebbé tételére. Ezek mit sem veszítettek aktualitásukból. Pl. a szülői értekezletek valós témái és a szülők igényei gyakran nem fedik egymást (Füle 2002). Hegedűs és Podráczky (2012) fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során kérdeztek pedagógusokat, szülőket többek között a kapcsolattartási formákról.

A tájékoztatás gyakran személytelen és egyoldalú, nem megbeszélés, hanem inkább csak közlés. A rendszeres részvételt nehezíti, hogy több szülőnek a szülői értekezlet időpontja nem felel meg, munkahelyi elfoglaltságuk miatt. A fogadóórák esetében is az időhiány jelenti a legnagyobb problémát (Hegedűs–Podráczky 2012).

A személyes kapcsolattartáson kívüli lehetőségek az üzenő füzet (naprakész tájékoztatást nyújthat) és az elektronikus kapcsolattartás különböző formái (telefon, e-mail, weboldal), melyek inkább a városi és magasabb szocioökonómiai státuszú családokra jellemzőek. Imre Anna 2001-es vizsgálatában azt az eredményt kapta, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők jóval gyakrabban járnak az iskolai rendezvényekre (szülői értekezlet, fogadóóra, ünnepek), viszont az alacsonyabb iskolázottságú szülők szívesebben vennék igénybe a szülői tanácsadást, szülői találkozó, esetleg kirándulás lehetőségét (Imre 2002).

Lannert Judit és Szekszárdi Júlia online kutatásának eredményei alapján a szülők több mint fele egyáltalán nem él a létező kommunikációs formák többségével (Lannert–Szekszárdi 2015).

Vizsgálat

A vizsgálat célja, hipotézisei

Cél: Vizsgálatunkban a szülők és a pedagógusok kapcsolattartásának jellegzetességeit, mintázatait és az azzal való elégedettséget igyekeztünk feltárni.

Hipotézis 1: Feltételeztük, hogy a szülők értelmezhető mintázatokba sorolhatóak aszerint, hogy milyen kapcsolattartási lehetőségekkel élnek.

Hipotézis 2: Feltételeztük, hogy a szülők pozitívabban élik meg a gyakoribb kapcsolattartást és a rugalmasabb kapcsolattartási lehetőségeket.

Hipotézis 3: Feltételeztük, hogy ha a szülők és pedagógusok közötti kapcsolattartási formák megfelelőbbek, az elősegíti az együttműködést és a felmerülő problémák megoldását.

Vizsgálatunkban 1464 vizsgálati személy vett részt, mindannyian 6–12 éves korú gyermekek szülei. A válaszadók 85%-a anya, 15%-a apa. A vizsgálat 2013–2015 között zajlott.

Vizsgálati eszközök:

1. Metaforaelemzés
2. Saját összeállítású kérdőív

A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának módjait és az azzal való elégedettséget kérdőív segítségével és metaforaelemzéssel, önálló metaforaalkotással (fejezzék be a következő mondatot: A szülő-pedagógus kapcsolat olyan, mint... és indokolják a választ) (Vámos 2001) tártuk fel.

A kapott metaforák alapján kialakított változó: A szülő-pedagógus kapcsolat érzelmi töltése (negatív vagy ambivalens, semleges, pozitív).

A további változók a kérdőív kérdéseinek alapultak:

1. „Hogyan értékeli Ön a kapcsolatát a gyermeke tanítójával/osztályfőnökével?”
(nem jó, megfelelő, jó, kiváló)
2. „Probléma esetén mennyire tudnak együttműködni?”
(nem eléggé, elég jól, nagyon jól)
3. „Milyen gyakorisággal tartják a kapcsolatot?”
(fél évente vagy ritkábban, negyed évente, havonta, hetente többször akár)
4. „Elegendőnek találja a kapcsolattartás gyakoriságát?”
(nem elégedett, eléggé megfelel, teljesen megfelel)
5. „Megfelelőnek tartja ezt a kapcsolattartási formát?”
(nem felel meg, eléggé megfelel, teljesen megfelel)
6. „Milyen formában tartják a kapcsolatot gyermeke tanítójával/osztályfőnökével?”
(szülői értekezleten, fogadóórán, előre egyeztetett időpont alapján, telefonon, családlátogatás alkalmával, egyéb)

Az „egyéb” kategóriában kapott válaszok közül értékelhető mennyiségű volt az informális, előre nem tervezett, esetleg véletlenszerű kapcsolattartás megjelenése (bármikor, bárhol, akármikor, reggel tanítás előtt, délután tanítás után, az utcán) – ezeket összevonva „informális”-ként értelmeztük.

Az e-mailben való kapcsolattartást a telefonos kapcsolattartással vontuk össze, telekommunikáció néven.

Sem az üzenőfüzet, sem az e-napló használata nem jelent meg számottevő arányban a mintában (1% alatt).

A kapott adatokat SPSS 13.0 statisztikai szoftver segítségével elemeztük. Klaszteranalízist, Pearson-féle Chi-négyzet-próbát, Kruskal–Wallis-próbát, Jonckheere–Terpstra-próbát, Mann–Whitney-próbát alkalmaztunk.

Eredmények

A szülő-pedagógus kapcsolattartásra és annak gyakoriságára vonatkozó kérdések esetében a válaszok nagyrészt pozitívak voltak, megegyezően Füle adataival (Füle 2002). Kruskal–Wallis-próbával megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az egyenrangúságot kivéve, az összes többi változó között páronként mindenütt szignifikáns az összefüggés ($p < 0,01$ szignifikancia szinten). A Jonckheere–Terpstra-próba (amely a monotonitást méri) szintén a legtöbb esetben szignifikáns eredményt hozott legalább $p < 0,05$ szinten.

A gyakoribb kapcsolattartás pozitív összefüggést mutat a többi változóval. Azok, akik gyakrabban találkoznak gyermekük pedagógusával, elégedettebbek a gyakorisággal, a kapcsolattartás módjával, a szülő-pedagógus kapcsolattal és a problémamegoldással.

A kapcsolattartás formái

A szülők nagy többsége a kapcsolattartás hagyományos, az iskola által felkínált és megszervezett módjait veszi igénybe: a szülői értekezletet és a fogadóórát (ami, mint tudjuk, ritkán alkalmazkodik az esetleges szülői igényekhez). Ezeket egészítik ki a rugalmasabb kapcsolattartási módok, a telekommunikáció, az informális találkozások. A családlátogatás láthatóan nagyon háttérbe szorul (1. táblázat).

1. táblázat: A kapcsolattartás formáinak százalékos megoszlása

A kapcsolattartás formái	A szülők hány %-a jelölte be
Szülői értekezlet	87,2
Fogadóóra	35,4
Telekommunikáció	31,4
Informális	14,4
Előre egyeztetett időpont	10,9
Családlátogatás	2,0

Arra a kérdésre, hogy „Megfelelőnek tartja ezt a kapcsolattartási formát?” a szülők 61,8%-a válaszolt úgy, hogy teljesen, 32,6%-a eléggé megfelelőnek tartja, s csak 4,7%-uknak nem felel meg.

Úgy véljük, ezt elsősorban a megszokás (a szülők saját iskolai szocializációja) és az egyéb alternatívák hiánya okozza. A demográfiai jellemzők szerint a rugalmasabb kapcsolattartási formákat inkább a fiatal korosztály részesíti előnyben, ami az iskolák rendszerváltozás utáni nyitottabbá válásának lehet az eredménye.

Az adatokat klaszteranalízisnek alávetve hét klaszter jött létre, melyek jól értelmezhető kapcsolattartási mintázatokat jelentenek: ezáltal az 1. hipotézisünk igazolást nyert.

Ezeknek a klasztereknek igyekeztünk összefoglaló, tömör címkét adni, ami kifejezi az adott kapcsolattartási mintázat lényegét. Az egyes kapcsolattartási formák jellemzőiből indultunk ki: a szülői értekezlet nem elég személyes, hiszen nem az egyes gyermekekről szól, hanem az osztály közösségéről, viszont arra lehetőséget teremt(het), hogy a szülők megismerjék egymást, illetve deklarálják az iskola felé az együttműködési szándékukat. A fogadóóra személyes, viszont hátránya, hogy nem tud a szülő vagy a pedagógus azonnal reagálni, ha valamit meg szeretnének osztani egymással. Az informális találkozás lehető-

2. táblázat: A kapcsolattartás mintázatai és százalékos eloszlásuk

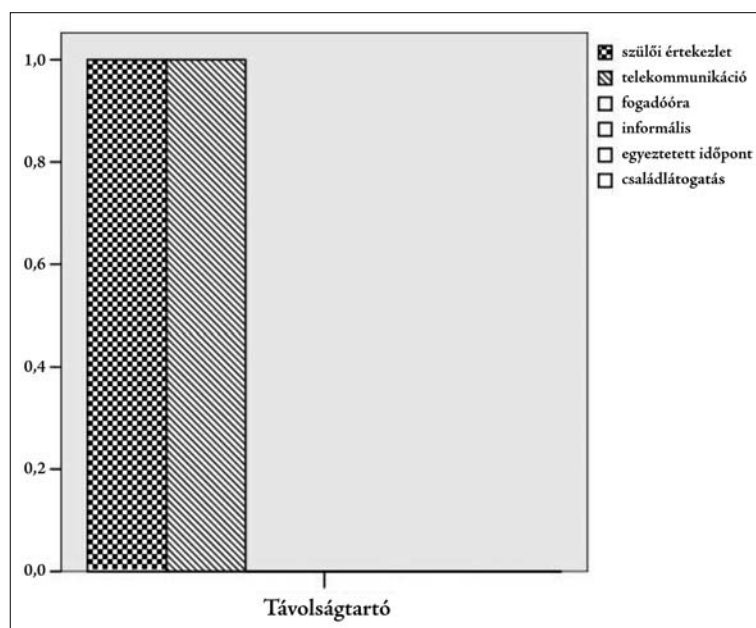
A kapcsolattartás mintázatai	Elnevezés	%	fő (n)
1: szülői értekezlet + telekommunikáció	Távolságtartó	13,2	193
2: csak szülői értekezlet	Egysíkú	28,8	422
3: előre egyeztetett + szülői értekezlet + telekommunikáció + fogadóóra + családlátogatás	Egyeztetett	11,8	172
4: informális	Spontán	10,4	152
5: szülői értekezlet + informális	Rugalmas	9,1	133
6: fogadóóra + szülői értekezlet	Formális	18,8	275
7: telekommunikáció + fogadóóra + szülői értekezlet	Adaptív	7,9	116

sége személyes és rugalmas, viszont kevesebb idő juthat a megbeszélésre az előzetes egyeztetés hiányában. A telekommunikáció gyors, probléma esetén rögtön lehet jelezni, viszont hiányzik belőle a személyes jelenlét, kevésbé érvényesülnek a nonverbális jelzések, és itt is korlátozott a rendelkezésre álló idő. Láthatjuk, hogy külön-külön mindegyik kapcsolattartási forma hiányos.

A 2. táblázatban láthatóak a kapcsolattartás mintázatai, az elnevezések és azok százalékos megoszlása a mintában.

Nézzük meg közelebbről az egyes klasztereket és azok jellemzőit!

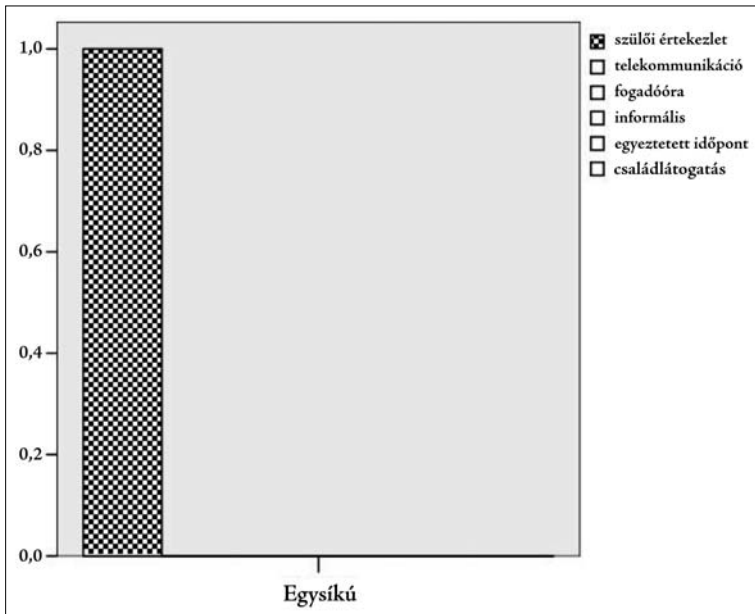
Az 1. klaszterben, amely a „Távolságtartó” címkét kapta (1. ábra), azok a szülők találhatók, akik szülői értekezletre járnak, és telekommunikáció révén tartják a kapcsolatot a pedagógussal. Ebben a klaszterben hiányzik a személyesség, a közeli kapcsolat, mivel nem nyílik lehetőség arra, hogy kettesben, a szülő és a pedagógus valós jelenlétében, kellő időt ráfordítva beszéljenek a gyermekről.



1. ábra: „Távolságtartó” klaszter

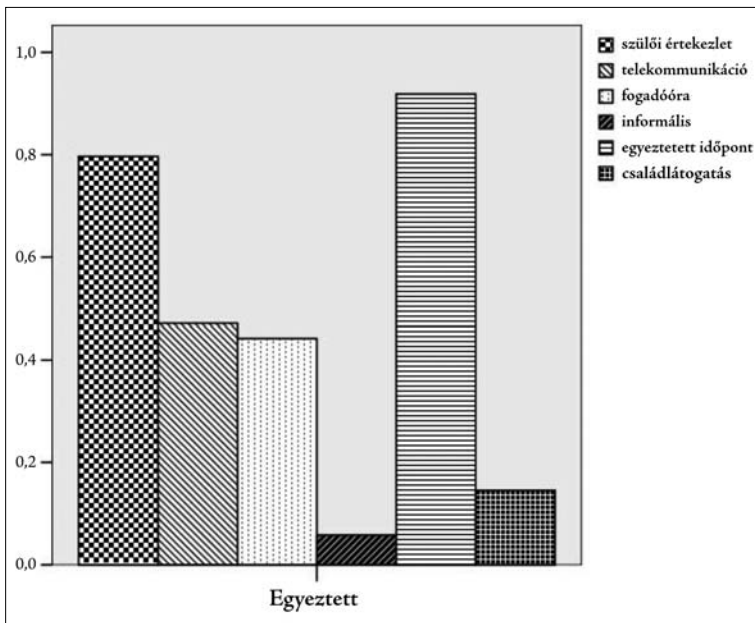
A 2. klaszterbe (2. ábra) azok a szülők tartoznak, akik kizárólag szülői értekezletre járnak. Ez az „Egysíkú” címkét kapta, mivel ezek a szülők nem élnek a lehetőségekkel, kapcsolattartásuk a pedagógussal minimálisra szorítkozik.

A 3. klaszter az „Egyeztetett” címkét (3. ábra) kapta, mivel az előre egyeztetett találkozás, mint kapcsolattartási forma, szinte egyedül ebben a klaszterben jelenik meg, itt viszont a szülők 90%-a él ezzel a lehetőséggel. Ugyanígy a családlátogatás is egyedül itt jelenik meg, igaz, itt sem éri el a 20%-ot. Ebben a klaszterbe nagy valószínűséggel azokat a szülőket sorolhatjuk, akik elsősorban úgy kerülnek kapcsolatba a pedagógussal, hogy a pedagógus hívja be őket az iskolába, ő egyeztet időpontot vagy megy ki családlátogatásra.

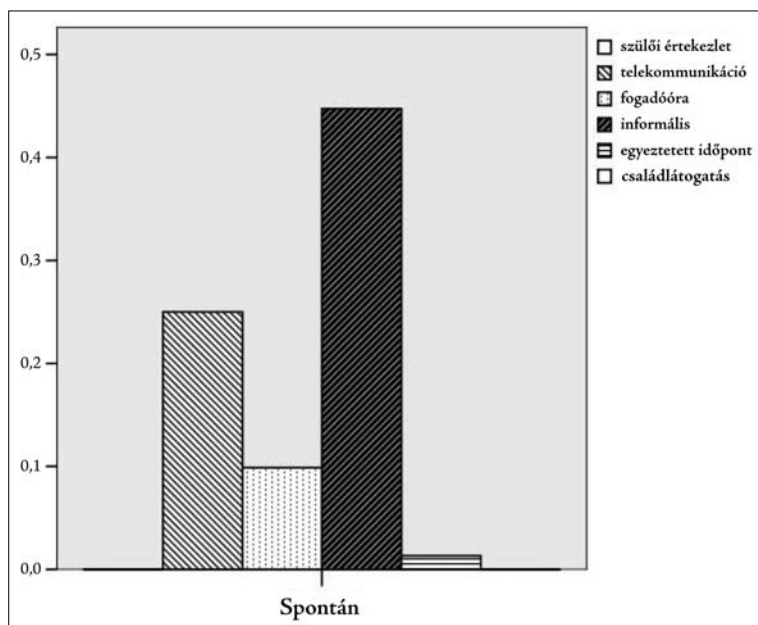


2. ábra: „Egysíkú” klaszter

A 4. klasztert („Spontán”) (4. ábra) szemügyre véve rögtön feltűnik, hogy ez az egyetlen olyan klaszter, amelyben a szülők egyáltalán nem járnak szülői értekezletre. A többi

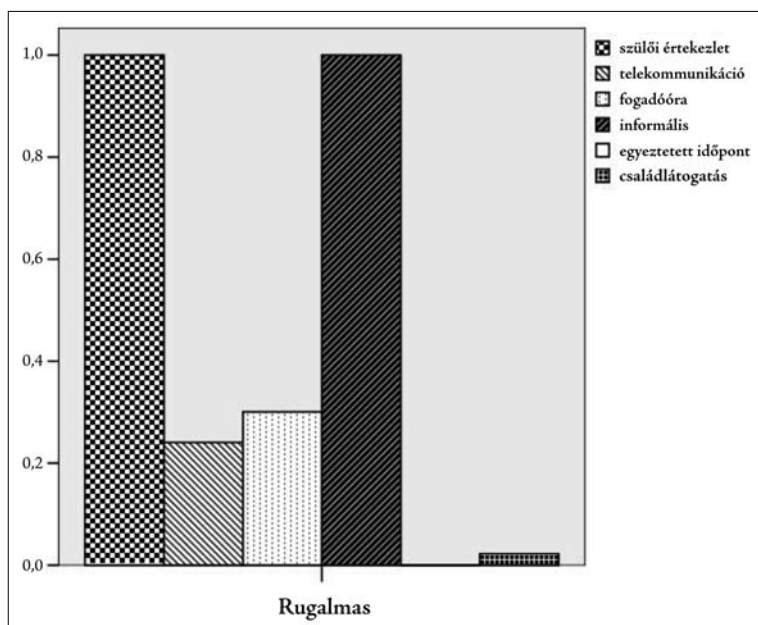


3. ábra: „Egyeztetett” klaszter



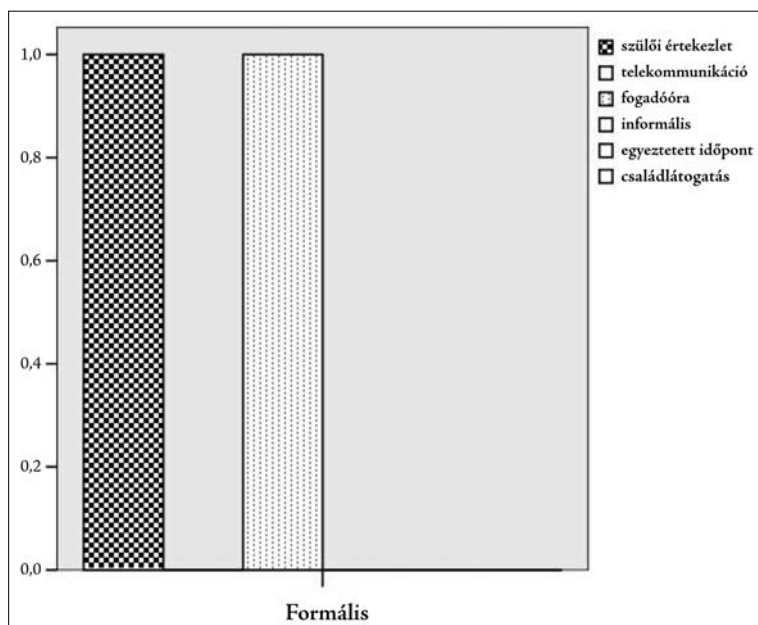
4. ábra: „Spontán” klaszter

lehetőséget is jóval kisebb mértékben veszik igénybe, mint a többi szülő. Az informális kapcsolattartás és a telekommunikáció jellemző ezekre a szülőkre leginkább, de még ezek aránya sem éri el a mintában az 50%-ot.



5. ábra: „Rugalmas” klaszter

Az 5. klaszter a „Rugalmas” címkét (5. ábra) kapta, ugyanis itt a szülői értekezlet mellett teljes mértékben megjelenik az informális kapcsolattartás, tehát ezek a szülők úgy érzik, hogy bármikor nyugodtan felkereshetik a pedagógust. Az iskolához, a közös érdekekhez tudnak kötődni a szülői értekezlet által, a pedagógushoz pedig az informális kapcsolattartás lehetősége által.



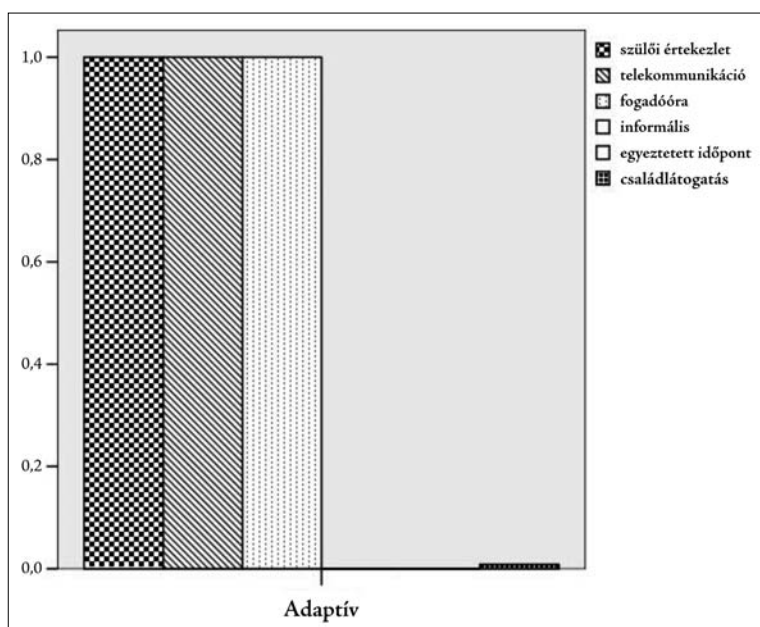
6. ábra: „Formális” klaszter

A 6. klaszter neve „Formális” lett (6. ábra), mivel ezek a szülők kizárólag a hagyományos, formális kapcsolattartási módokkal élnek: szülői értekezletre és fogadóórára járnak, ezek mellett semmilyen rugalmasabb formát nem vesznek igénybe. Csak az iskola által megszabott és megszervezett lehetőségeket használják ki.

A 7. klaszter az „Adaptív” (7. ábra) címkét kapta, mivel ebben valósul meg a hagyomány, a személyesség és a rugalmasság ötvözete. A szülői értekezleten tájékozódhat a szülő az osztály ügyeit érintő kérdésekről, a fogadóórán beszélgethet személyesen a gyermekéről és szükség esetén gyorsan és rugalmasan is tud informálódni telefonon vagy email-ben. Itt tehát élő, sokszínű kapcsolat jellemzi a feleket.

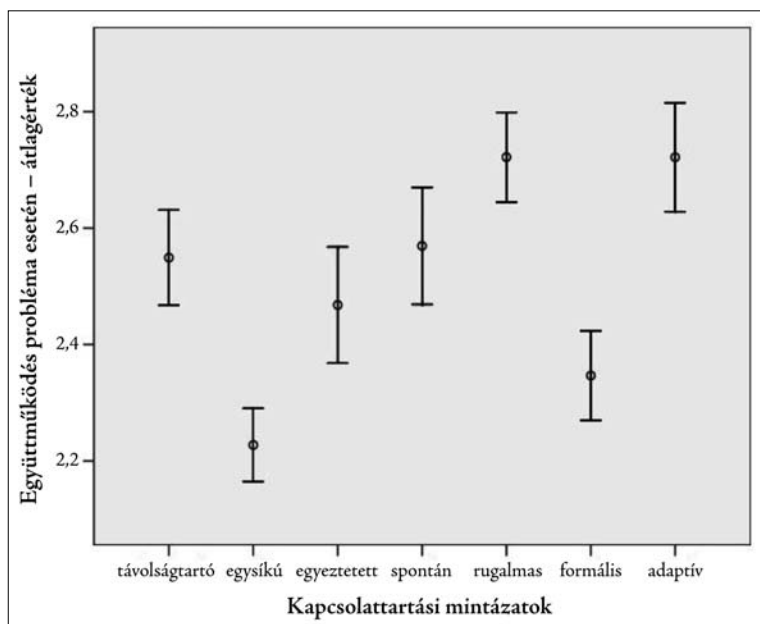
A 7 kapcsolattartási mintázatot egyenként összevetettük a többi változóval, amelyek a szülő-pedagógus kapcsolat minőségét mérték. Azt tapasztaltuk, hogy a legtöbb esetben hasonló sorrend alakult ki. Az összefüggések Kruskal–Wallis-próbával mérve $p = 0,000$ szinten szignifikánsak öt változó esetében: a kapcsolattartás módjával való elégedettség, a kapcsolattartás minősége, a gyakoriság és az ezzel való elégedettség, valamint a probléma esetén való együttműködés tekintetében (8. ábra).

Legmagasabb értékek mind az öt változónál a „rugalmas” és az „adaptív” kapcsolattartási formák esetében mérhetők. Közepes értékek születtek a „személytelen”, „spontán” és „egyeztetett” kapcsolattartási mintázatok esetében a fenti változók tükrében. Legalacsonyabb értéket minden változó két kapcsolattartási mintázat esetén vett fel:



7. ábra: „Adaptív” klaszter

a „formális” és az „egysíkú” esetében, tehát ezekkel a legkevésbé elégedettek a szülők mind minőségileg, mind mennyiségileg.



8. ábra: A problémahelyzetben való együttműködés összefüggése a kapcsolattartás 7 klaszterével

A kapcsolattartási formák közül tehát legkevésbé kedvez a kapcsolattal való elégedettségnek, ha a szülő csak szülői értekezleten vagy szülői értekezleten és fogadóórán vesz részt. Nem megfelelő a kapcsolattartás minősége, nem elég gyakori. Ezek a szülők elégedetlenebbek a kapcsolattartás formájával és a gyakoriságával, és ők érzik legkevésbé hatékonynak a problémamegoldást. Ez az eredmény azért nagyon fontos, mert ebbe a két csoportba tartozik a megkérdezett szülők 47,6%-a! Az árnyaltabb elemzés tehát rávilágít a felszíni „minden rendben” válaszok mögött megbúvó elégedetlenségre, kapcsolattartási deficitre a hagyományos, formális kapcsolattartási típusok esetében.

Leginkább azok a szülők elégedettek, akik a szülői értekezletet vagy informális kapcsolattartással, vagy fogadóórák igénybevételével és telekommunikációval egészítik ki, azaz a rugalmas és az adaptív klaszterbe tartoznak. Szükség van tehát a hagyományos keretekre is, de ezeket újabb, rugalmasabb, személyesebb lehetőségekkel kell kiegészíteni. A szülői értekezletek célja az osztály közös ügyeiről történő informálódás (jó esetben párbeszéd), közös célok, feladatok kitűzése és megvalósítása, a mindenkit érintő kérdések megválaszolása, problémák megoldása. A személyes, egyéni kérdések nem tartoznak ide, annak meg kell teremteni a megfelelő kereteket. Pusztán a fogadóóra erre nem elegendő, különösen nem abban a szigorúan formális rendben, ahogyan az jelenleg jellemző az iskolákban.

A 2. és a 3. hipotézisünk is igazolást nyert:

- A szülők valóban pozitívabban élik meg a gyakoribb kapcsolattartást és a rugalmasabb kapcsolattartási lehetőségeket.
- A gyakoribb és rugalmasabb kapcsolattartás elősegíti az együttműködést és a felmerülő problémák megoldását.

Laczik Andrea könyvszemléjében Backe-Hansen norvég kutatóra hivatkozva írja, hogy mindaddig, amíg a gyermekkel nincsenek gondok, a tanár–szülő kapcsolat nem túl szoros, de pozitív, viszont problémák esetében felborul a felek közötti erőegyensúly, és ebben a helyzetben nehezebb működtetni a kapcsolatot. Egyénre és helyzetre szabott megoldás kidolgozására van szükség (Laczik 2002). Vizsgálatunk ezt a gondolatot alátámasztotta: a rugalmas, a helyzethez alkalmazkodó kapcsolattartás előnyben részesítése lehetőséget teremt a megfelelő problémamegoldáshoz.

Konklúzió

Az iskolai gyakorlatban három fő szempontra helyezzük a hangsúlyt:

1. A szülők kapcsolattartási mintázatának figyelembevétele a velük való együttműködés során

Vizsgálatunkban feltártuk a kapcsolattartásnak hét jellemző mintázatát. Ez a felosztás árnyaltabb elemzést tesz lehetővé, hiszen az iskolai mindennapokban alkalmazott egyszerű dichotómia (misperint tartja a kapcsolatot / nem tartja a kapcsolatot) úgy módosulhat, hogy bizonyosan vannak olyan szülők, különösen a fiatalabb korosztályban, akiknek nem felelnek meg az iskola által felkínált hagyományos, merev kapcsolattartási módok, ezért elégedetlenek és maradnak el – más formában viszont meg lehetne velük találni a kapcsolatot.

Megfigyelve a kapcsolattartási mintázatokat, a pedagógusnak célszerű alkalmazkodni a szülő igényeihez, amennyiben azok a szülő személyiségéből vagy helyzetéből fakadnak. Pl. van, akit zavar a túlzottan személyes kapcsolat, és nagyobb biztonságban érzi magát, ha távolságtartóbb, racionálisabb viszonyt ápol a pedagógussal, míg olyan szülő is van, aki sok kontaktusra és érzelmi megerősítésre vágyik. Bizonyos élethelyzetek (pl. rugalmatlan munkabeosztás, bizonytalan munkahely) megkövetelik a pedagógustól az időbeli rugalmasságot.

A kapcsolattartás hagyományos módjait érdemes felülvizsgálni, „megreformálni”, alternatív formákat bevezetni (Szabó 2006).

2. Pedagógusképzés

A változásban fontos szerepe van a pedagógusképző és továbbképző intézményeknek, ugyanis a képzésekben még mindig elég kis teret kap a szülőkkel való együttműködés, illetve a kapcsolattartás hagyományos módjainak felülvizsgálata. Ez nem csak hazai hiányosság, egész Európában kevés olyan pedagógusképzési program van, amelynek része lenne a szülőkkel való kapcsolattartásra történő felkészítés (Salamon 2013).

3. Segítő szakemberek az iskolában

Az általános iskolai ellátás keretei között működő szakemberek (elsősorban az iskolapszichológus) fontos feladata elősegíteni, hogy a pedagógusok és a szülők kapcsolata, együttműködése, kommunikációja hatékonyabb, eredményesebb és kielégítőbb legyen. Léteznek működőképes programok a szülő-pedagógus kapcsolat fejlesztésére, mediálására (Sheridan 2012). Ezek hazai meghonosítása, adaptálása szükséges lenne.

IRODALOM

- BÍRÓ V. (2010) Magas rizikófaktorú serdülők kötődésének és coping mechanizmusainak összefüggései internalizációs és externalizációs problémáival. Doktori értekezés. Pécs.
- DESFORGES, CH. & ABOUCHAAR, A. (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Research Report No. 433 Department for Education and Skills. Queen's printer. London. http://www.bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf [Letöltve: 2013. 01. 23.]
- F. LASSÚ ZS., PODRÁČZKY J., GLAUBER A., PERLUSZ A. & MARTON E. (2012) Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In: PODRÁČZKY J. (ed.) *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 13–42.
- FORRAY R. K. & HÍVES T. (2013) Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*, Vol. 22. No. 4. pp. 493–504.
- FÜLE S. (2002) *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Budapest, Okker Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft.
- HEGEDŰS J. & PODRÁČZKY J. (2012) Fókuszcsoporthoz beszélgetések a közoktatási intézmény és a család kapcsolatáról – első reflexiók a kutatás kapcsán. In: PODRÁČZKY J. (ed.) *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 105–124.
- IMRE A. (2002) Szülők és iskola. *Educatio*, Vol. 11. No. 3. pp. 498–503.

- LACZIK A. (2002) Gyerek, család, iskola. *Educatio*, Vol. 11. No. 3. pp. 527–532.
- LANNERT J. & SZEKSZÁRDI J. (2015) Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskola-kultúra*, Vol. 25. No. 1. pp. 15–34.
- OOSTDAM, R. & HOOGE, E. (2013) Making the Difference with Active Parenting; Forming Educational Partnerships between Parents and Schools. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28. No. 2. pp. 337–351. DOI: 10.1007/s10212-012-0117-6
- PEPE, A. & ADDIMANDO, L. (2014) Teacher-Parent Relationships: Influence of Gender and Education on Organizational Parents' Counterproductive Behaviors. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 29. No. 3. pp. 503–519.
- SALAMON E. (2013) A szülők bevonása mint az iskolai siker kulcsa. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1246> [Letöltve: 2013. 06. 02.]
- SHERIDAN, S., SHERIDAN, S. M., WITTE, A. L., HOLMES, S. R., COUTTS, M. J., DENT, A. L., KUNZ, G. M. & WU, C. (2012) A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent–Teacher Relationship. *School Psychology Review*, Vol. 41. No. 1. pp. 23–46.
- SZABÓ É. (2006) Szeretettel és szigorral. A iskolai nevelés problémái a szülők és a tanárok szemszögéből. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- TUKACS A. (2011) *Inklúzió és integráció a közoktatásban*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- VÁMOS Á. (2001) A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, Vol. 101. No. 1. pp. 85–108.
- WILDER, S. (2014) Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, Vol. 66. No. 3. pp. 377–397.

Az iskolai végzettség hatása a felnőttek televíziós dokumentumfilmekből történő tanulási aktivitására

KENYERES ATTILA ZOLTÁN

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar,
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet,
Művelődéstudományi- és Humán Tanulmányok Tanszék

Bevezetés

Szinte minden hazai és nemzetközi kutatás egyetért abban, hogy a modern társadalmak tagjai esetében a szabadidő-eltöltést a televízió uralja (lásd: *Robinson–Godbey* 1999; *Vitányi* 2006; *KSH* 2013; *Nagy* 2013; *Bureau of Labor Statistics* 2017; *NIELSEN* 2016a; *Székely–Szabó* 2017). Ugyanakkor egyre komplexebb a televíziózás és az internet konnekciója, hiszen a televíziós tartalmak sok esetben az interneten is megtalálhatók, így nehéz különválasztani az internetezéssel és a televíziózással töltött időt, összhangban a Szabó által említett médiakonvergenciával. Ennek lényege, hogy a televízió, a rádió és az újság/honlap egyre inkább egy platformon, internetes portálokon egyesül (*Szabó et al.* 2011). A Nielsen felmérése szerint internetes platformokon televíziót nézők leginkább a 18–29 évesek (31%), illetve a 30 éves korosztály tagjai (19%). Minimális a női túlsúly (52%-os arány), iskolai végzettséget tekintve pedig leginkább az érettségizettek (42%) és a felsőfokú végzettségűek (24%) alkotják az interneten tévét nézők csoportját (*NIELSEN* 2016b). Érdekes, hogy a 2016-os Ifjúságkutatás eredményei szerint a 2012-es adatokhoz képest 44 százalékról 74 százalékra nőtt a televízió-nézők aránya a 15–29 éves korosztályban, míg 66 százalékról 70 százalékra emelkedett az internetezőké (*Székely–Szabó* 2017).

A hazai lakosság 2016-ban naponta átlagosan 253 percet töltött a tévé előtt (*NIELSEN* 2016a). A televízió és általában a tömegkommunikációs eszközök emberi tudást befolyásoló és egyben oktató szerepét denotáló szakirodalom igen széles. *Leyens* és *Codol* szerint a körülöttünk lévő világból számtalan információ származik, ezeknek csak egy részéről szerzünk direkt módon, érzéki úton tudomást (*Leyens–Codol* 1998). Az indirekt, nem experimentális módon megszerzett tudás szignifikáns része pedig a médiából deriválható, legyen az televízió, internet, rádió, print sajtó vagy könyv. *Luhmann* rámutat, hogy amit a társadalmunkról és a világról ma tudunk, a tömegmédiából tudjuk (*Luhmann* 2008). A televízió kifejezetten ismeretterjesztő-oktató funkcióját taglaló szakirodalom is igen széles. *Giroux* említi az úgynevezett „közpedagógia”

(public pedagogy) eszméjét, amelynek esszenciája, hogy a média pedagógiai szerepet tölt be a publikum, tehát a „köz” számára. A kutató szerint a média influáló funkciója abban aposztrofálható, ahogyan organizálja, megvilágosítja, és transzmittálja az információkat, ideákat és értékeket (Giroux 1999). Postman szerint a tévé szignifikáns pedagógiai erővel bír, amely dominálja a figyelmet, az időt, valamint a fiatalok kognitív magatartását (Postman 1985). Szintén a média tanító funkcióját hangsúlyozza Share is, aki úgy véli, hogy a 21. században a print információk helyett az emberek egyre inkább multiplikált média formátumokból orientálódnak. Ezen technológiák hozzáférése egyre növekszik, a televízió kivül ma már a videó funkcióval rendelkező telefonok és az internet köti össze az embereket. A mindenütt jelen lévő média pedig „leckéket” tanít meg (Share 2009).

Fogalmi keretek

Az ismeretterjesztő/oktató célzatú filmekkel kapcsolatban a hazai szakirodalom többsége többféle definíciót alkalmaz, így megjelenik az oktatófilm, a dokumentumfilm és az ismeretterjesztő film terminusa, részben egymást átfedve. Csákvári és Malinák a következőképpen definiálták a dokumentumfilm fogalmát (1998: 214):

„A dokumentumfilm olyan információkat közvetít a tárgyalásról, amelyek létezésére, igazságára a való életben bizonyítékok vannak.”

Az általunk feltárt nemzetközi szakirodalomban az ismeretterjesztő/oktató célzatú filmekre egyöntetűen a „documentary” (dokumentumfilm) kategóriát alkalmazzák (lásd: Crisell 2006; Pouliot–Cowen 2007; Hofer et al. 2014). A magyar nyelvben használt „ismeretterjesztő film” megnevezéssel egyetlen feltárt nemzetközi szakirodalmi tételben sem találkoztunk. Így az egyértelműség kedvéért mi is a „dokumentumfilm” definíciót fogjuk használni ezekre az ismeretterjesztő/oktató célzatú, de szórakoztató funkcióval is bíró filmekre, elkülönítve azokat az elsősorban fikción alapuló játékfilmekről, valamint a kifejezetten oktatási célokra készült és elsősorban a formális oktatás során alkalmazott oktatófilmekről.

A vizsgálati populáció bemutatása, hipotéziseink

Kutatásunkat a Kulturális Közfoglalkoztatási Program harmadik ütemének résztvevői körében végeztünk online lekérdezéssel 2016 nyarán. Online kérdőívünket a Kulturális Közfoglalkoztatási Program harmadik ütemébe involvált 5383 közfoglalkoztatott közül 3932-en töltötték ki. Ez 73 százalékos válaszadási arányt jelent. A kutatásunkban vizsgált populáció komprehenzív jellemzéséhez felmértük a megkérdezettek demográfiai jellemzőit, szocioökonómiai státuszát, vallásos attitűdjét, kulturális tökéjét, valamint a párkapcsolati státuszát is. A kutatásban részt vevők az összlakossághoz képest fiatalabbak (átlagéletkor 35,7 év), több a községben élő (51,7%) és a nő (80%). Iskolai végzettség tekintetében pedig több a magasabban iskolázott a válaszolók között (63%-uk érettségizett).¹

¹ A KSH országos adatai szerint az országos átlagéletkor 42,1 év, a községben élők 30,5 százaléka, a nők aránya 52,1 százaléka, és a lakosság 49 százaléka érettségizett (KSH 2013; KSH 2016).

Hipotéziseink

A televíziós ismeretterjesztő csatornákon futó dokumentumfilmeket inkább az alacsonyabb iskolai végzettségű felnőttek nézik (NIELSEN 2015).

A tudatos, előre kiválasztott dokumentumfilm-nézés és az abból történő tanulás inkább a magasabb iskolai végzettségűekre jellemző (Pusztai 2010; Györgyi 2002).

A csak szórakozási-kikapcsolódási célzatú, tanulási szándék nélküli dokumentumfilm-nézés inkább az alacsonyabb iskolai végzettségűekre jellemző (Györgyi 2002).

Eredmények

Az alábbiakban a kulturális közfoglalkoztatottak körében végzett országos kutatásunk eredményeit ismertetjük. Arra a kérdésre, hogy „Szokott-e ismeretterjesztő csatornákon (pl. National Geographic, Discovery Channel, Spektrum TV) futó dokumentumfilmeket nézni?”, a válaszadók 76,7 százaléka válaszolt igennel, míg 23,3 százalékot tett ki azok aránya, akik nem néznek ilyen filmeket. A válaszokat a legmagasabb iskolai végzettség relációjában analizálva azt kaptuk, hogy a magasabb végzettség alacsonyabb nézettségi gyakorisággal párosult. Tehát az ismeretterjesztő csatornákon futó dokumentumfilmeket inkább az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők nézik.

1. táblázat: A „Szokott-e ismeretterjesztő csatornákon (pl. National Geographic, Discovery Channel, Spektrum TV) futó dokumentumfilmeket nézni?” kérdésre „igen”-nel válaszolók aránya a legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlásban (Forrás: saját készítés)

Iskolai végzettség	Igen válaszok aránya (%)	Arányuk az „igen”-nel válaszolók között (N = 3015) (%)	Arányuk a teljes csoportban (N = 3932) (%)	Dizkrepancia (%)
Egyetem, főiskola	73,2	23	24,2	–1,2
OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium	76,7	44,4	44,4	0,0
Érettségi	79,7	32,3	31,0	+1,3

Az 1. táblázat adatai szerint a legalacsonyabb végzettségűek (a kulturális közfoglalkoztatottak esetében ez az érettségizetteket jelenti) körében volt a legmagasabb az igen-nel válaszolók aránya (79,7%), és a teljes vizsgálati populációhoz képest a nézők között az ő csoportjukban tért el a legnagyobb mértékben (+1,3%-kal) a dokumentumfilmeket nézők aránya. A leginkább alulreprezentált csoportot pedig az egyetemi vagy főiskolai diplomával rendelkezők alkották (–1,2%-os anomália). Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a televíziós ismeretterjesztő csatornákon vetített filmeket inkább az alacsonyabb iskolai végzettségűek nézik, összhangban a Nielsen adataival (NIELSEN 2015). Az iskolai végzettséghez kapcsolódóan a válaszadók nyelvvizsgájának szintjét is analizáltuk.

Az eredmények itt is összhangban voltak az iskolai végzettség esetén mért adatokkal: a nyelvvizsgával nem rendelkezők bizonyultak felülreprezentálnak a dokumentumfilmeket nézők között.

2. táblázat: A „Szokott-e ismeretterjesztő csatornákon (pl. National Geographic, Discovery Channel, Spektrum TV) futó dokumentumfilmeket nézni?” kérdésre „igen”-nel válaszolók aránya a nyelvvizsga szintje szerinti megoszlásban (Forrás: saját készítés)

Nyelvvizsga szintje	Igen válaszok aránya (%)	Arányuk az „igen”-nel válaszolók között (N = 3015) (%)	Arányuk a teljes csoportban (N = 3932) (%)	Diszkrepancia (%)
Nincs	79,0	63,0	61,1	+1,9
Alapfokú	76,5	14,1	14,2	-0,1
Középfokú	71,0	19,4	20,9	-1,5
Felsőfokú	71,3	3,5	3,8	-0,3

A 2. táblázat adatai szerint az alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkezők néznek nagyobb gyakorisággal dokumentumfilmeket. Leginkább a nyelvvizsgával nem rendelkezők, közülük 79 százalék válaszolt igennel. Körükben mértük a legnagyobb eltérést pozitív irányban a nézők körében a teljes csoporthoz képest (+1,9-os anomália). A leginkább alulreprezentált csoportnak pedig a középfokú nyelvvizsgával rendelkezők bizonyultak (-1,5%-os anomália). A nyelvvizsga szintje és a legmagasabb iskolai végzettség alapján kapott eredmények korrelációját részben az is magyarázza, hogy az egyetemi diplomához középfokú nyelvvizsga megléte szükséges. Az adatokat elemezve összességében azt mondhatjuk, hogy hipotézisünk beigazolódott, amely alapján az általunk vizsgált felnőttek körében valóban az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők néztek nagyobb arányban ismeretterjesztő filmeket. Az adatok összhangban vannak a Nielsen méréseivel (NIELSEN 2015).

A kutatásunk során felmértük, mennyire jellemző a dokumentumfilmek tudatos megtekintése, azok tanulási instrumentumként való használata. Az eredményeink azt mutatták, hogy dokumentumfilmeket a felnőttek elsősorban szórakozási céllal néznek, a tudatos, előre tervezett tanulás kevésbé tipikus.

3. táblázat: Mennyire igazak a felsorolt állítások a válaszadókra az ismeretterjesztő csatornákon sugárzott dokumentumfilmek kapcsán (N = 3017) (Forrás: saját készítés)

Állítás	Semennyire (%)	Részben (%)	Nagymértékben (%)
Csak az általános műveltségem gyarapítására nézem	7,3	63,8	28,9
Szórakozásból, kikapcsolódásból nézek dokumentumfilmeket, semmi tanulási célom nincs ezzel	12,7	59,9	27,4
Véletlenszerűen nézek dokumentumfilmeket, amikor épp nem találok jobb műsort	19,7	60,7	19,6
Tudatosan, előre kiválasztva nézek ilyen filmeket	31,0	51,9	17,2
Egy konkrét téma ismereteinek megtanulására nézem ezeket a műsorokat	28,8	61,7	9,4

A legtöbb válaszadó csak az általános műveltségük gyarapítására néz ilyen filmeket, a megkérdezett felnőttek 28,9 százaléka a „nagymértékben” választ adta erre az állításra. Ugyancsak tipikus a szórakozásból, kikapcsolódási intencióval történő dokumen-

tumfilm-nézés, míg a tudatos, a műsorkínálatból előre szelektált megtekintés már csak a válaszadók 17,2 százalékára volt nagymértékben jellemző, a kifejezetten egy-egy konkrét téma iránti érdeklődésből történő dokumentumfilm-nézés pedig a megkérdezettek 9,4 százaléka körében fordul elő nagymértékben. Iskolai végzettség relációjában analízálva az adatokat, azt az eredményt kaptuk, hogy a tudatos megtekintés egyértelműen a magasabb végzettségűekre jellemző.

4. táblázat: A tudatosan és egy-egy konkrét téma megtanulása céljából dokumentumfilmeket nézők aránya az iskolai végzettség relációjában és eltérésük a teljes csoportban mért arányhoz képest ($N = 3017$) (Forrás: saját készítés)

<i>Tudatosan, előre kiválasztva nézek dokumentumfilmeket</i>	Nagymértékben (%)	Diszkrepancia a teljes csoportban mért arányhoz képest (%)
Egyetem, főiskola	17,6	+0,4
OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium	17,3	+0,1
Érettségi	16,8	-0,4
<i>Egy konkrét téma ismereteinek megtanulására nézem ezeket a műsorokat</i>	Nagymértékben (%)	Diszkrepancia a teljes csoportban mért arányhoz képest (%)
Egyetem, főiskola	12,7	+3,3
OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium	9,3	-0,1
Érettségi	7,2	-2,2

Amint a 4. táblázat adataiból kitűnik, a felsőfokú végzettségűek bizonyultak leginkább felülreprezentáltak mind az intencionálisan, előre kiválasztva dokumentumfilmeket nézők (+0,4%), mind az egy-egy konkrét téma megtanulása céljából ilyen műsorokat megtekintők között (+3,3%). A felsőfokú és középfokú szint közötti végzettségűek az átlagoshoz közeli értékeket mutattak mindkét állítás viszonylatában. Ugyanakkor az érettségizettek (esetünkben a legalacsonyabb végzettséggel rendelke-

5. táblázat: A tudatosan és egy-egy konkrét téma megtanulása céljából dokumentumfilmeket nézők aránya a nyelvvizsga szintjének relációjában és eltérésük a teljes csoportban mért arányhoz képest ($N = 3017$) (Forrás: saját készítés)

<i>Tudatosan, előre kiválasztva nézek dokumentumfilmeket</i>	Nagymértékben (%)	Diszkrepancia a teljes csoportban mért arányhoz képest (%)
Nincs nyelvvizsga	17,0	-0,2
Alapfokú	17,8	+0,6
Középfokú	17,3	+0,1
Felsőfokú	17,8	+0,6
<i>Egy konkrét téma ismereteinek megtanulására nézem ezeket a műsorokat</i>	Nagymértékben (%)	Diszkrepancia a teljes csoportban mért arányhoz képest (%)
Nincs nyelvvizsga	8,4	-1,0
Alapfokú	8,9	-0,5
Középfokú	13,2	+2,8
Felsőfokú	9,3	-0,1

zők) alulreprezentáltságot mutattak mind a két vizsgált állítás relációjában, leginkább az egy-egy konkrét téma miatti ismeretterjesztőfilm-nézés esetén ($-2,2\%$ -os anomália). Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a magasabb iskolai végzettség nagyobb tudatossággal párosult a dokumentumfilmek megtekintése kapcsán. A nyelvvizsga szintjének relációjában analizálva az adatokat, hasonló összefüggéseket kaptunk, mint az iskolai végzettség esetében, azonban a különbségek itt nem rajzolódtak ki annyira egyértelműen.

Mindkét állítás esetében a nyelvvizsgálóval nem rendelkezők bizonyultak alulreprezentáltnak ($-0,2$ és -1% -kal). A tudatosan, előre kiválasztva történő dokumentumfilm-nézés leginkább az alapfokú és a felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkezőkre volt jellemző ($+0,6\%$ -os anomália mindkét esetben), ugyanakkor egy-egy konkrét téma megtanulása céljából leginkább a középfokú nyelvvizsgálóval bírók néztek ismeretterjesztő filmeket. Összességében tehát elmondható, hogy a magasabb szintű nyelvvizsga magasabb tudatossággal járt, de nem bizonyult annyira meghatározó tényezőnek, mint az iskolai végzettség. A kapott adataink igazolják azon szakirodalmi megállapításokat, amelyek szerint a magasabb iskolai végzettség magasabb tanulási aktivitással jár együtt (Pusztai 2010; Györgyi 2002).

A dokumentumfilmeket szórakozási céllal, véletlenszerűen és csak az általános műveltség gyarapítására nézők körét az iskolai végzettség relációjában analizálva azt láthatjuk, hogy a szórakozási célzat és a véletlenszerű megtekintés inkább a magasabb végzettségűekre volt jellemző.

Az egyetemi, főiskolai diplomával rendelkezők minden esetben felülreprezentáltak bizonyultak. Ahogyan a 6. táblázatból kiolvasható, a szórakozási, kikapcsolódási szándékkal, tanulási cél nélkül és véletlenül történő ismeretterjesztőfilm-nézés esetében

6. táblázat: A dokumentumfilmeket csak szórakozási céllal, az általános műveltség gyarapítására, véletlenszerűen nézők aránya a legmagasabb iskolai végzettség relációjában és eltérésük a teljes csoportban mért arányhoz képest ($N = 3017$) (Forrás: saját készítés)

<i>Szórakozásból, kikapcsolódásból nézek dokumentumfilmeket, semmi tanulási célom nincs</i>	Nagymértékben (%)	Diszkrepancia a teljes csoportban mért arányhoz képest (%)
Egyetem, főiskola	29,2	+1,8
OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium	27,4	0,0
Érettségi	25,9	-1,5
<i>Csak az általános műveltségem gyarapítására nézem</i>	Nagymértékben (%)	Diszkrepancia a teljes csoportban mért arányhoz képest (%)
Egyetem, főiskola	30,2	+1,3
OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium	27,3	-1,6
Érettségi	30,0	+1,1
<i>Véletlenszerűen nézek dokumentumfilmeket, amikor épp nem találok jobb műsort</i>	Nagymértékben (%)	Diszkrepancia a teljes csoportban mért arányhoz képest (%)
Egyetem, főiskola	22,9	+3,3
OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium	19,6	0,0
Érettségi	17,6	-2,0

egyértelmű a tendencia a magasabb iskolai végzettségűek javára, akik körében felül-, míg az érettségizettek körében alulreprezentáltságot detektáltunk. Ugyanakkor a csak az általános műveltség gyarapítására történő ismeretterjesztőfilm-nézés esetén nem volt arányosság, itt ugyanis az érettségizettek körében is felülreprezentáltságot detektáltunk (+1,1%). Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy minél magasabb az egyén iskolai végzettsége, annál inkább tipikus, hogy csak véletlenszerűen, szórakozásból és kikapcsolódásból, az általános műveltségének akvizíciójára nézi a dokumentumfilmeket.

A dokumentumfilmeket szórakozási céllal, véletlenszerűen és csak az általános műveltség gyarapítására nézők körét a nyelvvizsga szintjének relációjában analizálva azt mondhatjuk, hogy minden esetben a felsőfokú nyelvvizsgálával rendelkezők bizonyultak a leginkább felülreprezentáltak, illetve a legtöbb esetben a középfokú nyelvvizsgálával bírók körében is pozitív anomáliát tudtunk detektálni.

Amint a 7. táblázatból kitűnik, a szórakozási, kikapcsolódási szándékkal, tanulási cél nélkül történő ismeretterjesztőfilm-nézés esetében érdekesség, hogy a középfokú nyelvvizsgálával rendelkezők esetében minimális mértékű negatív (–1%), míg az alapfokú nyelvvizsgálával bírók körében pozitív (+0,3%) anomáliát detektáltunk. Ez az egyetlen állítás volt, amelyben az eredmények nem illeszkedtek teljes mértékben a másik kettő esetében kimutatott tendenciákba. Összességében azt mondhatjuk, hogy a magasabb szintű nyelvvizsgálával rendelkezőkre inkább jellemző volt, hogy véletlenszerűen, szórakozási-kikapcsolódási céllal nézték az ismeretterjesztő filmeket, és legfeljebb csak az általános műveltségük gyarapítása érdekében.

7. táblázat: A dokumentumfilmeket csak szórakozási céllal, az általános műveltség gyarapítására, véletlenszerűen nézők aránya a legmagasabb iskolai végzettség relációjában és eltérésük a teljes csoportban mért arányhoz képest ($N = 3017$) (Forrás: saját készítés)

<i>Szórakozásból, kikapcsolódásból nézek dokumentumfilmeket, semmi tanulási célom nincs</i>	Nagymértékben (%)	Diszkrepancia a teljes csoportban mért arányhoz képest (%)
Nincs nyelvvizsga	27,0	–0,4
Alapfokú	27,7	+0,3
Középfokú	26,4	–1
Felsőfokú	38,3	+10,9
<i>Csak az általános műveltségem gyarapítására nézem</i>	Nagymértékben (%)	Diszkrepancia a teljes csoportban mért arányhoz képest (%)
Nincs nyelvvizsga	27,6	–1,3
Alapfokú	27,7	–1,2
Középfokú	31,8	+2,9
Felsőfokú	39,3	+10,4
<i>Véletlenszerűen nézek dokumentumfilmeket, amikor épp nem találok jobb másort</i>	Nagymértékben (%)	Diszkrepancia a teljes csoportban mért arányhoz képest (%)
Nincs nyelvvizsga	18,8	+3,3
Alapfokú	18,3	0,0
Középfokú	21,9	
Felsőfokú	27,1	–2,0

„A kapott adataink a dokumentumfilmek esetén nem igazolták azt a várakozásunkat, amelyet azon szakirodalmi megállapításokból vontunk le, melyek szerint a magasabb iskolai végzettség magasabb tanulási aktivitással jár együtt (Pusztai 2010; Györgyi 2002).”

Összefoglalás

Amint az adatainkból kitűnik, a televíziós dokumentumfilmek szignifikáns szerepet játszanak az általunk vizsgált felnőttek médiafogyasztásában. Az is elmondható, hogy az általunk vizsgált felnőttek dokumentumfilmeket elsősorban szórakozási céllal néznek, véletlenszerűen kapcsolnak oda, inkább csak az általános műveltség gyarapítása a cél, a tudatos, előre tervezett tanulás kevésbé jellemző. A kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy minél magasabb volt az egyén iskolai végzettsége, annál inkább jellemző volt, hogy csak véletlenszerűen, szórakozásból és kikapcsolódásból, az általános műveltségének gyarapítására néz ilyen filmeket. Az alacsonyabb végzettségűekre ezzel szemben kevésbé volt jellemző a véletlenszerű és csak a kikapcsolódási-szórakozási célzatú megtekintés. Hasonló eredményeket kaptunk a nyelvvizsga relációjában is, amennyiben a magasabb szintű nyelvvizsgával rendelkezőkre inkább jellemző volt, hogy véletlenszerűen, szórakozási-kikapcsolódási céllal nézték a dokumentumfilmeket, és legfeljebb csak az általános műveltségük gyarapítása volt az elsődleges szempontjuk a megtekintéskor.

IRODALOM

- Bureau of Labor Statitics (2017) *American Time Use Survey – Leisure and sports activities*. <https://www.bls.gov/tus/charts/leisure.htm> [Letöltve: 2017. 01. 15.]
- CRISELL, A. (2006) *A Study of Modern Television – Thinking Inside the Box*. New York, Palgrave Macmillan.
- CSÁKVÁRI J. (IFJ.) & MALINÁK J. (1998) *Média-galaxis. A tömegkommunikáció nyelve és társadalmi kérdései*. Budapest, Szimbiózis Kulturális Antropológia Alapítvány.
- GIROUX, H. A. (1999) *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Boulder, CO. Rowman & Littlefield.
- GYÖRGYI Z. (2002) *Tanulás felnőttkorban*. (Kutatás közben sorozat, 241. szám.) Budapest, Oktatókutató Intézet. http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/187 [Letöltve: 2017. 11. 25.]
- HOFER, M., SWAN, K. & ZUBER, S. (2014) Teaching Social Studies Students to “Write with Light” Using the Documentary Filmmaking Process. *Social Education*, Vol. 78. No. 3. pp. 131–137.
- KSH (2013) Központi Statisztikai Hivatal: *Kulturálódási szokásaink – A lakosság televíziós, olvasási jellemzőinek vizsgálata az időmérleg-felvételek segítségével*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kult_szokasok.pdf [Letöltve: 2017. 01. 15.]
- KSH (2016) Központi Statisztikai Hivatal: *Születéskor várható átlagos élettartam, átlag-életkor (2001–)*. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd008.html [Letöltve: 2017. 01. 07.]
- LEYENS, J. P. & CODOL, J. P. (1998) A társas megismerés. In: HEWSTONE, M., STROEBE, W., CODOL, J. P. & STEPHENSON, G. M. (eds) (2003) *Szociálpszichológia*. (Ford. Bodor P., Siklái I. & Ülkei Zs.) Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. (Eredeti: Introduction to Social Psychology. Blackwell Publishing Ltd.) pp. 107–129.

- LUHMANN, N. (2008) *A tömegmédia valósága*. (Ford. Berényi G.) Budapest, Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Gondolat Kiadó.
- NAGY Á. (2013) Szabadidős tervek és tevékenységek. In: SZÉKELY L. (ed.) *Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötet*. Budapest, Kutatópont. pp. 211–228. http://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar_Ifusag_2012_ranulmanykotet.pdf [Letöltve: 2018. 01. 06.]
- NIELSEN Közönségmérés Kft. (2015) *Ismeretterjesztő csatornák összesített átlagos nézettségi adatai*, 2014. (E-mailben megküldött, nem publikált adatok).
- NIELSEN Közönségmérés Kft. (2016a) *Havi statisztikák 2016. július*. NIELSEN Közönségmérés. http://www.nielsentam.tv/Uploads/Hungary/Honlap_havi_statist_201607.pdf [Letöltve: 2017. 01. 15.]
- NIELSEN Közönségmérés Kft. (2016b) *TV Plusz 2016*. NIELSEN Közönségmérés. http://www.nielsentam.tv/Uploads/Hungary/res_TVplusz_2016_snapshot_hun.pdf [Letöltve: 2017. 01. 15.]
- POSTMAN, N. (1985) *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. New York, Penguin Books.
- POULIOUT, L. & COWEN, P. S. (2007) Does Perceived Realism Really Matter in Media Effects? *Media Psychology*, Vol. 9. pp. 241–259.
- PUSZTAI G. (2010) *Kollegiális kezek a felsőoktatásban – Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra*. Akadémiai doktori értekezés. <http://docplayer.hu/2264713-Kollegialis-kezek-a-felsooktatásban.html> [Letöltve: 2018. 01. 06.]
- ROBINSON, J. P. & GODBEY, G. (1999) *Time for Life: The Surprising Ways Americans Use Their Time*. 2nd ed. Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, University Park.
- SHARE, J. (2009) *Media Literacy Is Elementary*. New York, Washington D.C./Baltimore, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford, Peter Land Publishing.
- SZABÓ J., SZÉLES T., ROZGONYI L. & BALLAI É. (2011) *Digitális szép új világ*. Debrecen, Debreceni Mozgóképkultúra Alapítvány.
- SZÉKELY L. & SZABÓ A. (eds) (2017) *Magyar Ifjúságkutatás 2016 – Az ifjúságkutatás első eredményei, ezek a mai fiatalok!* Budapest, Magyar Ifjúság Kutatás, Társadalomkutató Kft. http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf [Letöltve: 2018. 01. 05.]
- VITÁNYI I. (2006) *A magyar kultúra esélyei. (Kultúra, életmód, társadalom.)* Budapest, MTA Társadalomkutató Központ.

Globális oktatáspolitikai új megközelítésben

KASZA GEORGINA

PhD-hallgató, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

ANTONI VERGER, MARIO NOVELLI & HÜLYA K. ALTINYELKEN (eds): *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. (Second edition.) London, New York, 2018. Bloomsbury Academic. 328 p. ISBN: 978-1-4411-4390-7

Az Antoni Verger, Mario Novello és Hülya Kosa Altinyelken által szerkesztett *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* c. kötet 2012-ben jelent meg első alkalommal, 2018 januárjában pedig a második kiadása több új esettanulmánnyal látott napvilágot.¹ A könyv 14 tanulmányt tartalmaz, három jól elkülöníthető témakör, terület mentén. Az első három tanulmány elméleti és metodológiai szempontból közelíti meg a kérdést, a következő rész esettanulmányokat, az utolsó két tanulmány pedig következtetéseket, megjegyzéseket tartalmaz. A kötetet számos, a különböző térségeket képviselő, ismert szerző jegyzi, mint például Robert Dale, Gita Steiner Khamsi vagy Susan L. Robertson.

A globális oktatáspolitikai (global education policy) nem egy világos, jól körülhatárolt koncepció, inkább egyfajta új, elsősorban a tudomány világában használt fogalmi keretként szolgál, amelynek segítségével az oktatáspolitikában zajló folyamatokat értelmezni, tanulmányoz-

ni tudják a különböző tudományterület kutatói, elemzői. Ezen a kereten belül a globalizmus oktatáspolitikára gyakorolt hatásáról vagy az oktatáspolitikai globális szintéren való formálásáról is gondolkodni lehet. A könyv értelmezése szerint az eddigi uralkodó koncepciók inkább az oktatáspolitikai folyamatok nemzetközi dimenzióját ragadták meg, és nem fókuszáltak megfelelően az oktatáspolitikai-alkotás globális dimenziójára, vagyis arra, hogyan, milyen folyamatok során alakulnak ki a különböző politikák globálisan, illetve hogyan kerülnek a globális agendára.

A kötet első három tanulmánya az alapfogalmak és -folyamatok tisztázására fókuszál. A szerkesztők által jegyzett bevezető tanulmány világos fogalmi keretet ad a kötet további tanulmányainak megértéséhez, és a globalizmus oktatásra gyakorolt hatásán, valamint a globális kormányzás világán kívül hangsúlyosan foglalkozik a nemzetközi szervezetek (pl. OECD, UNESCO, Világbank) globális oktatáspolitikában betöltött szerepével. E szervezetek oktatáspolitikára gyakorolt hatása ma már vitathatatlan, az általuk alkalmazott mechanizmusok, gyakorlatok

¹ Jelen írás az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

sokféleségének ismertetése segíti szerepük mélyebb megértését.

Susan L. Robertson a globális oktatáspolitikai kutatásának elméleti és konceptuális hátterével foglalkozik, amellet érvel, hogy a változó világ megértéséhez új paradigmák, értelmezési, elméleti keretek szükségesek. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy hogyan értelmezhető a „globális” az oktatáspolitikai világában. Véleménye szerint ennek tisztázása a téma kutatása szempontjából létfontosságú, és az eddigi megközelítések kritikai elemzése segít a globális oktatáspolitikai megértésében.

Marina Avelar, Dimitra Pavlina Nikita és Stephen J. Ball tanulmánya az oktatáspolitikai hálózatok szerepét elemzi, valamint azzal foglalkozik, hogy az oktatáspolitikai szereplők hogyan használják a különböző találkozókat (megbeszélések, konferenciák, szemináriumok) a globális oktatáspolitikai irányok, megoldások terjesztésére, elmélyítésére. Nemcsak azt elemzi, hogy ezek az összefüggések milyen témák mentén szerveződnek, hanem azt is, hogy az egyes résztvevők, előadók milyen típusú és mélységű szakmai kapcsolatban vannak egymással. A tanulmány a hálózati etnográfia módszerét használva vizsgálja a fenti kérdéseket.

A kötet második részében témájukban, regionális fókuszukban, valamint módszertanukban is változatos esettanulmányokat találunk. Ezek a tanulmányok az alap- és középfokú oktatás világát mutatják be a globális oktatáspolitikai keretrendszerén belül. A recenzió terjedelme nem engedi, hogy minden tanulmányt részletesen bemutassunk, ugyanakkor néhány, hazai szempontból is érdekes eset kiemelése mindenképp indokolt. Camilla Addey és Sam Sellar írása azzal foglalkozik, hogy az egyes országok egyáltalán miért vesznek részt például a PISA-ban, illetve hogy milyen szerepe van a nemzetközi méréseknek

a globális oktatáspolitikában, a globális kormányzás világában. Elemzésük újdonságát, érdekességét az adja, hogy átfogó megközelítésükbe politikai, gazdasági, társadalmi és technikai szempontokat is bevonnak, tágítva ezzel a PISA-ban való részvétel mögötti okok megértését. Egyértelműnek tűnik, hogy a részvétel mögött általában nem egy ok húzódik, valamint hogy az adott kontextus – amelyben a döntés megszületik – megértése kiemelten fontos az elemzéseknél. A szerzők kutatásuk során egyébként arra jutottak, hogy nincs lényegi különbség az alacsony és a magasabb jövedelmű országok között a részvétel mögötti motivációban, okokban.

D. Brent Edwards tanulmánya az iskola- és közösségalapú iskolafejlesztések – mint globális oktatáspolitikai eszközök – történetét, fejlődését írja le az el salvadori, úgynevezett EDUCO közösségalapú iskolafejlesztési programon keresztül. Az esettanulmány részletes képet ad a bevezetés eszközeiről, valamint arról, hogy az miként, milyen mechanizmusokon, promóciókon keresztül vált a globális oktatáspolitikai részévé. Emellett azt is vizsgálja, hogy a program miért tudott hatást kifejteni globális szinten – ellentétben más, szintén a Világbank által támogatott fejlesztési modellekkel. Megtudhatjuk továbbá azt is, hogy az eredeti program hogyan változott az elterjesztés során, s az eredetileg közösségalapú fejlesztés mely elemeket átalakítva vált iskolaalapú fejlesztési programmá.

Hülya Kosar Altinyelken a gyerekközpontú pedagógia elterjedésének esetét vizsgálja Uganda és Törökország példáján keresztül, és azt elemzi, hogy a pedagógia világában milyen egységesítési (homogenizációs, standardizációs) törekvések indultak el. A tanulmány azt vizsgálja, hogy a fejletlenebb országokban, a Globális Dél (Global South) államaiban milyen okok, problémák vezettek a nyu-

gati gyakorlatok, példák átvételéhez. A gyerekközpontú pedagógia bevezetése a két országban nagyon hasonló célok, valamint implementációs mechanizmusok segítségével történt, ugyanakkor igen eltérő pedagógiai eszköztárat, gyakorlatokat eredményezett iskolai, osztálytermi szinten. Ennek okát a szerző abban látja, hogy a pedagógusok felfogása, mindennapi gyakorlata különböző kontextusokhoz alkalmazkodva alakítja ki a gyerekközpontú pedagógiát.

Mieke Lopes Cardozo és Mario Novelli egy sajátos, feszültséggel teli jelenséget, az oktatás krízishelyzetben (háborús konfliktusokban) betöltött szerepét elemzi, annak kialakulását, történetét tekinti át. Az elemzés egyik legfontosabb része azon geopolitikai eseményekre vonatkozik (hidegháború vége, 9/11), amelyek befolyásolták a különböző ösztönző programok átfogó, összehangolt területre való átalakítását. Ezen összehangolásnak egyik legfontosabb eszköze a területen aktív szakemberek, szervezetek hálózatba szerveződése volt. Ez a hálózat egyfajta közvetítő, híd szerepet tölt be a különböző szektorok és aktorok között, amelynek célja, hogy valamiféle transzformatív szerepet is magára vállaljon ezen a területen.

Antoni Verger és munkatársai az ún. alacsony tandíjú magániskolai modell szerepét elemzi (szintén a Globális Dél országaiban). A tanulmány a szegényebb családok szerepét, döntésük motivációs hátterét elemzi, ezenkívül a különböző nemzetközi szervezetek szerepével, valamint a modell nemzeti, továbbá nemzet-

közi szintű kiterjesztésével is részletesen foglalkozik.

Az utolsó tanulmányok egyfajta reflexiók a kötet korábbi tanulmányaira, amelyek Gita Steiner-Khamsi szerint azt mutatják be, hogy a különböző országokban a politikai aktorok miként tesznek kísérletet a globális oktatáspolitikai új, illetve más-más módon történő megfogalmazására. A folyamatok megragadása, elemzése során a szerzőknek számos módszertani és elméleti kihívással kellett szembenézniük. Steiner-Khamsi három megközelítést emel ki: a neoinstitucionalista, a diffúziós/társadalmi hálózati, valamint a közpolitikai kölcsönzési elméletet.

A kötet egymásra épülő, egymást kiegészítő, egymásra utaló, központi témákat feldolgozó tanulmányokból áll. A tanulmányokat nemcsak a témák, hanem az elemzések során használt elméleti keretek (nemzetközi politikai gazdaságtan, társadalmi mozgalmak elmélete, konstruktivizmus) és az alkalmazott módszertanok is összekötik. Ez a sokféleség nagyon jól tükrözi a téma komplexitását, valamint azt a rugalmas, változó keretrendszert, amelyben a globális oktatáspolitikáról gondolkodni lehet. Az esettanulmányok témái, módszerei ugyan sokfélék, ugyanakkor két közös elem megtalálható bennük: mind-egyik tárgyalja, hogy a különböző nemzetközi szervezetek milyen szerepet töltenek be a döntési, értelmezési folyamatokban, valamint hogy milyen mechanizmusokon keresztül tudják befolyásolni, alakítani a nemzeti szintű oktatáspolitikai folyamatokat.

A minőség kulcsa a tanároknál van

VELKEY KRISTÓF

PhD-hallgató, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

LINDA DARLING-HAMMOND: *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. San Francisco, 2017. Jossey-Bass, a Wiley Brand. xxii + 281 p. ISBN: 978-1-119-36960-8

A kötet egy hároméves nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeit mutatja be. Az amerikai *National Center on Education and the Economy* felkérésére indult kutatás nemzetközi szakértők – főként a vizsgálatba bevont országok kutatói – együttműködésével jött létre. A kutatás vezetője, Linda Darling-Hammond, a kutatás kezdetekor a *Stanford Center for Opportunity Policy in Education* alapító vezetőjeként dolgozott, jelenleg a *Learning Policy Institute* élén áll.¹

Az *Empowered Educators* öt ország hét államának tanárokkal foglalkozó és tanárokat érintő szakpolitikai gyakorlatával foglalkozik. A könyv az említett kutatás eredményeinek összehasonlító bemutatására fókuszál. (Jóval részletesebb elemzéseket tartalmazó országjelentéseket külön-külön is megjelentettek, emellett az egyes szakpolitikai területek vizsgálata alapján levont következtetések, szakpolitikai ajánlások is elérhetőek az interneten.) A kötet kiindulópontja, hogy a sikeres oktatási rendszerek nagy súlyt kapnak a tanári munkát befolyásoló szakpolitikai törekvések. A vizsgálatba bevont országokra különösen jellemző, hogy a tanári munka minőségének javítása áll az oktatáspolitikai fókuszában.

A mintába a 2012-es PISA-mérés élvásarai (Sanghaj, Szingapúr és Finnország) mellett Kanadából Ontario és Alberta, illetve Ausztrália két tagállama, Victoria és New South Wales került. Mint látható, az elemzett oktatási rendszerek jelentős része tagállam – nem véletlenül: az oktatás szabályozása általában ezen a szinten történik. A kutatás az Egyesült Államok szakmai közege számára készült, emiatt a szövegben gyakoriak az összehasonlítások egy-egy amerikai állammal vagy oktatási szabályozással. Még a vizsgált országok kiválasztásakor és bemutatásakor is meghatározók voltak az Egyesült Államok számára releváns témák, mint például a társadalmi sokszínűség, az emigránsok magas aránya, az öslakosok oktatásának kérdése (Kanada és Ausztrália esetében). Az elemzésbe bevont országokban az eredményesség nem az esélyegyenlőség rovására történik, a magas társadalmi diverzitás ellenére a családi háttér alacsony hatással van a tanulmányi teljesítményre.

A kutatás kiinduló állítása, hogy a 21. század más minőségű tanítási gyakorlatot igényel, olyant, amely a diákokra, a tanulásra helyezi a hangsúlyt. Ezáltal a tanári szakmának is meg kell változnia: a tudás egyszerű átadása helyett a tanároknak pél-

dául el kell sajátítaniuk a differenciált oktatást és az oktatási mérési adatok elemzését is. Az új évezred oktatáspolitikai kihívásai közé tartozik egy olyan szakpolitikai rendszer kiépítése, amely megfelelő környezetet biztosít a minőségi tanításra és tanulásra: *„a könyv azt írja le, hogy ezek a jól teljesítő oktatási rendszerek hogyan teremtenek olyan koherens szakpolitikai rendszert, amely minőségi tanítást biztosít mindenki számára, és hogyan jelennek meg ezek a szakpolitikák a gyakorlatban”* (40. o.). Közös jellemzője a vizsgált oktatási rendszereknek a minőségi tanári munka támogatásának hasonló megközelítése, amely a szakmai fejlődés középpontba állításával törekszik a tanári szakma professzionalizálására.

A kutatás az oktatási rendszereket a minőségi tanári munkára fókuszálva vizsgálta, ezáltal kiemelkedik más nemzetközi összehasonlító tanulmányok közül. Azokban általában kevés figyelmet fordítanak arra (így az csak egy elemzési szempont a sok közül), hogy a különböző országok hogyan alkotnak és tartanak fenn sikeres megoldásokat a tanári szakpolitikai területeken, és ezeket hogyan harmonizálják egyéb oktatáspolitikai szempontokkal. Az oktatási beavatkozásokat vizsgáló és értékelő világbanki program, a SABER (Systems Approach for Better Education Results) tanári szakpolitikával foglalkozó része, a *SABER Teacher* állítható párhuzamba a könyvvel, hiszen az nagyon hasonló szempontok alapján vizsgálódik – még akkor is, ha a könyvben csak egy rövid utalás szintjén jelenik meg a Világbank oktatáskutatásban betöltött szerepe, a *SABER Teacher* pedig egyáltalán nem.

Az első fejezet, bevezető összefoglalóként, tíz közös motívumot fogalmaz meg, amely az összes elemzett oktatási rendszerre jellemző a tanárokkal kapcsolatban. Ez a leegyszerűsítőnek tűnő felsorolás a következő fejezetek során nyer mélyebb értelmet, alátámasztást az egyes

szakpolitikai területek, illetve gyakorlatok részletes elemzésekor. A második fejezet az elemzett oktatási rendszerek múltjába és jelenébe nyújt betekintést, így biztosítva megfelelő kontextust, háttértudást az egyes országokkal kapcsolatban kevésbé tájékozott olvasónak is.

A tanárokat közvetlenül érintő komplex szakpolitikai rendszereket a könyv három központi fejezetben elemzi. A leírás során az egyes országok gyakorlatát szakpolitikai területenként mutatják be, kiemelve az egyes országokban alkalmazott jó gyakorlatokat. Minthogy az egyes országokban különböző szakpolitikai hangsúlyok figyelhetők meg különböző implementációs megoldásokkal, így az egyes elemzési szempontok során nem mindig jelenik meg az összes ország gyakorlata. A fejezetek összegzésében a bemutatott szakpolitikák alapján a szerzők általános tapasztalatokat, ajánlásokat is megfogalmaznak. A következőkben ezek közül fogok válogatni.

Az első tágon értelmezett szakpolitikai terület a tanárrá válás fázisaival foglalkozik, a pedagógushallgatók kiválasztásától a tanárképzésen át a munkába való belépésig és a mentorálásig. A vizsgált országokban a szelekció versenyképes fizetéssel párosul, olyannal, amely a legjobbakat vonzza a pályára. A pályaelhagyó tanárképzésbe kerüléskor, de általában később is vizsgálják. Minthogy a vizsgált rendszerekben alacsony a pályaelhagyó tanárok aránya, és a tanárhiány sem jellemző, ezért az egyetemi képzésben az erőforrásokat kevesebb, de jobban felkészült tanár képzésére lehet fordítani, olyanokéra, akik várhatóan hosszú távon megmaradnak a pályán. A tanári standardokra épülő tanárképzés kutatásközpontú, és a hallgatókat felkészíti a kutatási eredmények felhasználására a tanítás során, emellett saját kutatás végzésére is. A tanárképzés és a kezdő tanárok támogatásának rendszerszintű

megközelítése segíti, hogy a tanárok már pályakezdőként képesek legyenek felkészülten tanítani.

A következő fejezet a tanárok szakmai fejlődésének támogatását, elősegítésének lehetőségeit mutatja be. A tanárok folyamatos, tudatos szakmai fejlődése összefügg a megfelelő jelöltek kiválasztásával, a tanárképzéssel és a tanárok együttműködésével, a tanári értékelési rendszer pedig visszajelzéseken keresztül fontos része a szakmai fejlődésnek. A tanári értékelési rendszer támogató formájú megvalósulása leginkább annak köszönhető, hogy akik tanárként dolgoznak, már több szelekciós szűrőn átmentek, így ekkorra már szükségtelen a tanításra alkalmatlanok kiszűrése. A szakmai fejlődés során a legnagyobb szerepe a kollégákkal való együttműködésnek van – nem véletlen, hogy az elemzett rendszerek megfelelő időt biztosítanak erre. A tanárok szerepe a kollégák szakmai fejlődésében nemcsak az együttműködésben, hanem a mentorálásban, műhelymunkában is megjelenik, amit az angol kifejezés „*for teachers by teachers*” (200. o.) ír le legjobban. A szakmai fejlődés folyamatos és fejlesztő jellegű, ezt támogatja a formális tanári értékelés és a tanárok kutatói tevékenysége is.

A harmadik szakpolitikai gyakorlatot bemutató fejezet a tanárok karrierlehetőségeiről és a vezetővé válás lehetőségeiről szól. A szakmai előmenetelre vágyó tanároknak nem kell otthagyniuk a tanári pályát, vagy nemcsak az iskolavezetővé válás az egyetlen lehetőség számukra, hanem az előmeneteli rendszeren keresztül, az iskolában maradván, egyéb szakmai kihívásokat is találhatnak. Például Szingapúrban az életpályának három lehetséges fő iránya van: a vezetői út mellett megjelenik az oktatási szakértői és egyfajta mesterpedagógusé is.

A kötet az esélyegyenlőség szempontjából is vizsgálja az oktatási rendszereket.

A szociális háló és a finanszírozási kérdések bemutatásán túl ezzel kapcsolatban a tanárokról és az iskolák fejlesztéséről esik szó. A nehézséggel küszködő iskoláknak ott segítenek, ahol kell: a problémák azonosítása és a célzott segítségnyújtás az iskolák teljesítményének és fejlődésének monitorozása alapján történik. Minden elemzett országban vannak kezdeményezések arra, hogy a hátrányos helyzetű régiókba és iskolákba kiváló tanárokat vonzzanak – emelt fizetéssel vagy már a tanárképzés során nyújtott támogatásokkal. A távol-keleti államokban ezen túl a kiemelkedő és a gyengén teljesítő iskolák közötti partnerségre fektetik a hangsúlyt.

Az utolsó fejezet az első fejezettel kapcsolatban foglalja a könyvet, újra kiemelve és szinte megismételve az első fejezet egyes részeit. Itt a nemzetközi szakpolitikák áramlását vizsgálják a kötet szerzői, azaz azt, hogy hogyan fejlődnek egymástól tanulva a nemzeti oktatási rendszerek. Egy ilyen átvétel példaként említi a kötet a tanári standardokat és az Ázsiából származó *Lesson study* módszerét.

A könyv legnagyobb erősségének a komplex szakpolitikai kérdések bemutatásának módját, a komplexitást nem leegyszerűsítő, mégis érthető stílust tartom. A kötet emellett nagy részletgazdagsággal mutatja be az egyes reformokat, gyakorlatokat, a példaként hozott interjúrészletek magas magyarázó erővel rendelkeznek, alátámasztva, hogy nemcsak elméleti reformok, hanem valós, élő gyakorlatok rejteznek a leírtak mögött. Ugyanezt a célt szolgálják a szövegbe integrált linkeken elérhető dokumentumok, médiatartalmak, videók, melyek lehetőséget biztosítanak a témában való további elmélyülésre. Bár a könyv bevezetőjében a szerzők felhívják a figyelmet a túlzott általánosítás veszélyeire, a megfogalmazott szakpolitikai ajánlások megfelelő értelmezés nélküli alkalmazása azért a kontextus figyelmen kívül

hagyására buzdíthat. Az egyes szakpolitikai területek részletes elemzési szempontok mentén történő összehasonlítása helyett a szerzők szakpolitikák bemutatására törekedtek, ami segíti az elemzett oktatási rendszerekben lezajlott és jelenleg is zajló változások megértését.

A könyv alapján elmondható, hogy mindenképpen megéri a befektetés a tanárok fejlesztésébe; egyedi kezdeményezések, magányos reformok helyett ugyanakkor az összefüggő és egymást erősítő

szakpolitikai gyakorlat, a tanári szakma professzionalizálása a célravezető. A minőségi tanári munkát támogató szakpolitikai rendszerek ismertetése arra is rámutat, hogy a hasonlóságok mellett mennyire sokszínű és különböző az egyes országok gyakorlata. Az *Empowered Educators* mindazok számára hasznos olvasmány, akik döntéshozóként, szakemberként, iskolavezetőként a tanárok fejlesztésében érdekeltek.

Oktatáspolitikai reformirányzatok az OECD-országokban

KELEMEN GABRIELLA

PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

OECD: *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris, 2015. OECD Publishing. 312 p. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>

Hét év oktatásstratégiai törekvéseit gyűjtötte egybe az OECD *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen* (Oktatáspolitikai Körkép 2015: A reformok végrehajtása) címmel. Ez az első olyan kiadvány, amely részletesen elemzi a 34 tagország mintegy 450 oktatási reformját (2008 és 2014 között), egyben inspiráló segítséget nyújt a döntéshozók számára az eredményesebb oktatáspolitikai megtervezésében és megvalósításában.

A kötetből megismerhetjük a legújabb oktatáspolitikai trendeket, fókuszokat: ilyenek például az oktatás minősége, a tanulók felkészítése a jövőre, az iskolai fejlesztések, az értékelés kidolgozása és megvalósítása, valamint az iskolairányítás és az oktatásfinanszírozás fejlesztése. A könyv egyik fontos üzenete, hogy a reformok, illetve hatékonyságuk megítélése csak az adott kontextus figyelembevételével lehetséges. Az OECD tagállamok olyan reformok megvalósítására töreksznek, amelyekkel növelhetik saját oktatási rendszerük eredményességét. A változások elérése azonban nem könnyű, mert különböző érdekcsoportok hátráltathatják a folyamatokat, és a minőség javulása még meglévő stratégia esetén sem feltétlenül következik be. Az OECD-országok

közpénzeik több mint 12%-át fordítják oktatásra, ám a megtérülés nagy eltéréseket mutat. Ennek vizsgálatához hasznos adatokat szolgáltat az OECD saját mérése, a PISA (Programme for International Student Assessment), amely nemcsak a 15 évesek szövegértési, matematikai, természettudományi kompetenciáiról, problémamegoldó képességeiről gyűjt adatokat, de a tanulók motivációjáról, a tanulási szokásokról, a szociokulturális háttérrel és az oktatási feltételekről is. A PISA-adatok szerint a 15 éves tanulók egyötöde minimumszinten sem rendelkezik azokkal az alapképességekkel, melyek szükségesek lennének a mai társadalomban való boldoguláshoz (2012-ben matematikából a diákok 23%-a, szövegértésből 20%-a nem érte el 2. szintet). Nagy eltérés mutatkozik emellett a különböző társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező tanulók teljesítménye között.

Az oktatási reformok mintegy 16%-a irányul az oktatás színvonalának javítására és az esélyegyenlőség biztosítására. Sok ország a hátrányos helyzetű diákok vagy a sokszínű tanulói közösségeket oktató iskolák támogatását helyezi előtérbe. Ilyen például Angliában a hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatását segítő *Pupil Pre-*

mium támogatás vagy Chilében a preferenciális támogatásokról szóló törvény. A probléma megoldását Ausztrália és Lengyelország a kora gyermekkori oktatásban és nevelésben látja. Előbbiben a résztvevők számának növelésére irányuló reformokat vezettek be, utóbbiban a színvonal javítására koncentrálnak.

A vizsgált reformintézkedések mintegy 29%-ának célja, hogy az oktatás révén jobban felkészítsék a diákokat a jövőre. Ennek érdekében több ország koncentrálna a szakképzési programok színvonalának és relevanciájának emelésére vagy a munkaalapú képzési és gyakorlonoki rendszer bővítésére. A munkaerő-kínálat minőségének fejlesztésére bevezetett átfogó reformok, a tantervek frissítése és a tanulói alapképességek fejlesztése mellett a munkahelyi képzések és szakmai gyakorlatok bővítése is előkerül. Az oktatási rendszerek átláthatóságának növelése érdekében felülvizsgálták a nemzeti képesítési keretrendszereket is, sok esetben az Európai Unióval együttműködve. A középfokú oktatási politikák főként a tanterv korrekciójára és a lemorzsolódás megakadályozására fókuszálnak. Portugália például átfogó szakképzési stratégiát vezetett be, Dánia és Svédország pedig megreformálta a szakképzési programjait. Sok ország indított el olyan programot, melynek célja, hogy a diákok munkát találjanak vagy bekerüljenek valamilyen továbbképzésbe.

A vizsgált országok 24%-a fordít kiemelt figyelmet az iskolai oktatás megerősítésére, a pozitív tanulási környezet kialakítására, a tanárok és az iskolavezetés munkájára, a tanulási struktúrák átszervezésére és a tantervek fejlesztésére. A tanárok felkészültsége és munkájuk minősége nagy jelentőségű az oktatásban, ennek megfelelően több országban szigorították a tanárképzés bemeneti feltételeit, javították az alapképzés tartalmát, valamint igyekeztek vonzóvá tenni a pedagógus-

pályát. Ausztráliában megalakították az Ausztrál Oktatási és Iskolavezetési Intézetet, Hollandiában új tanári programot dolgoztak ki, Franciaország és az Egyesült Államok a tanári alapképzés javítására fókuszál, Finnországban egy, az iskolai személyzet szakmai fejlesztését szolgáló rendszert dolgoztak ki, Japánban és néhány skandináv országban pedig tantervi reformokat hajtottak végre.

A reformok egy része az iskolavezetés megerősítésére irányul. Több országban független bizottságokat, támogató csoportokat hoztak létre, amelyek segítik a vezetést az intézményt érintő szabványok, a helyzetértékelésre épülő további fejlesztések meghatározásában.

Mivel az oktatási rendszerek irányítása egyre komplexebbé válik, a vizsgált országok 9%-a átfogó koncepciót dolgozott ki oktatási rendszerének átszervezésére. Dániában megreformálták az alapfokú képzést, a népiskolákat (Folkeskole), Kanadában nemzeti szinten egyeztettek az oktatási stratégiákról és irányelvekről. Más országokban pontosították a rendszerszintű feladatokat és felelősségi köröket, illetve átszervezték a helyi irányítási rendszereket (pl. Észtországban).

A vizsgált OECD-országok 12%-ában jelentek meg finanszírozási reformok a három irányítási szint valamelyikén. Rendszerszintű innovációt vezettek be az Egyesült Államokban *Race to the Top* (Verseny a csúcsra) és Németországban *In die Zukunft investieren* (Befektetés a jövőbe) címmel. Intézményi szintű finanszírozási reformra került sor Mexikóban *Programa Escuelas Dignas* (Méltóságteljes iskolák) program címen, Belgiumban iskolafinanszírozási reformokat vezettek be, Új-Zélandon végül egyéni, tanulói szinten megvalósuló finanszírozási program kezdődött el.

A bevezetett innovációk egyik fontos eleme az iskolai eredmények javítására irányuló értékelés kidolgozása és az érté-

kelés elvégzése. A kidolgozott rendszer-szintű értékelési stratégiák egyaránt tartalmazzák az intézményen belüli és az intézményre vonatkozó külső értékelést. Számos országban a belső értékeléshez hozzátartozik a tanulói visszajelzések összegyűjtése is. Több ország továbbfejlesztette az intézményértékelést, fejlesztési stratégiájába fokozott súllyal építette be a rendszerértékelési eredményeket, és az eredményeket megosztotta az oktatási szereplőkkel. Ezekben az országokban az oktatáspolitikai reformok részeként új értékelési eszközöket és folyamatokat dolgoznak ki az iskolák belső és külső értékelésének támogatására. Fontos elemként jelentkezik a diákok szabványosított mérése és értékelése meghatározott évfolyamokon. Az értékelés eszközeként a nemzeti szabványok bevezetése vagy felülvizsgálata is megtörtént. A reformok 14%-a koncentrált az adott iskolarendszer felmérésére és az értékelésre. Chile és Mexikó például megerősítette az értékelést végző intézményeit, Olaszország pedig a VALeS (*Valutazione e Sviluppo della scuola* – Az iskola értékelése és fejlesztése) projekt keretében kidolgozta az iskolák belső és külső értékelését támogató folyamatot és az eszközrendszert.

Az oktatási reformok sikerének biztosításához kulcsfontosságú, hogy ne csak a tervezésre, az ország sajátosságaira és az irányelvek kialakítására összpontosítsanak, hanem a végrehajtás folyamatára is. Az értékelésre való képesség mellett koherens értékelési kerettel kell rendelkeznie minden szereplőnek, hogy a folyamat kontrollja biztosítva legyen. Az innovációt el kell fogadtatni az oktatási környezettel, hogy sikeres legyen, és be kell építeni a

konkrét tanítási és tanulási kihívások kezelésébe. Az iskolai fejlesztési stratégiáknak elsősorban az osztálytermi folyamatok és gyakorlatok megváltoztatására kell törekedniük. Az iskolák kapacitásainak kiépítésével, a külső elvárások kiegyensúlyozásával és a támogatás biztosításával hosszú távú perspektívát érdemes felvázolni.

Általánosságban elmondható, hogy jóllehet, számos sikeres modell létezik, egy hatékony reformnak igenis vannak kulcsfontosságú, kihagyhatatlan elemei: a tanuló van a tanítás középpontjában; folyamatos a humán erőforrás megerősítése; következetes az oktatásirányítás; bevonják az érdekelt feleket; az értékelés mindig az irányelveknek megfelelően történik. A felmérések azt mutatják, hogy az érdekelt felek részvétele szükséges a reformok sikeres végrehajtásához. A tanári szervezetek és az üzleti partnerek képviselőit a legtöbb OECD-országban be is vonják az oktatási reformok végrehajtásába. A tanári szervezetek strukturáltabb kormányzati párbeszédet kívánnak, míg az üzleti szféra szorosabb együttműködést látna indokoltnak az oktatás és a munka világa között, hogy olyan magasan képzett szakemberek kerüljenek ki a képzésből, akik képesek tudásalapú szakmákban dolgozni. Az elemzés ugyanakkor egy jelentős hiányosságra is felhívja a figyelmet: az új oktatási reformokban a szükségesnél jóval kisebb szerep jut a nyomon követésnek (mindössze 10%-uknak mérték fel a hatásait). Az oktatási reformok beválásának szigorúbb és következetesebb mérése azonban hosszú távon nemcsak költséghatékony, de előbb-utóbb megkerülhetetlen lesz.

Elvesztegetett évek az iskolapadban

RÁCZ EDIT

PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Doktori Iskola

World Bank: *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC, 2018. World Bank, xvii + 216 pp. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>

A Világbank 1978-ban *World Development Report* (Jelentés a világ fejlődéséről) címmel indította el sorozatát, amelynek kötetei minden alkalommal a globális fejlődés egy-egy aspektusát tekintik át. Ízelítőül néhány cím az eddig megjelent negyvenből: A szegénység (1990), Befektetés az egészségbe (1993), Az állam egy változó világban (1997), A mezőgazdaság a fejlődésért (2008), Fejlődés és klímaváltozás (2010), A nemek közötti egyenlőség és a fejlődés (2012).

A sorozat legújabb kiadványa – az első, melyet teljes mértékben az oktatás kérdésének szenteltek – arra keresi a választ, hogy az iskolában eltöltött idő hosszának tagadhatatlan növekedése ellenére miért nem megfelelő szintűek továbbra sem a tanulók készségei és képességei. A jelentés előszavában a bankcsoport elnöke, Jim Yong Kim saját országát, a Koreai Köztársaságot említi példaként arra, hogy a minőségi oktatás egy olyan befektetés, amely tartós előnyöket biztosíthat egy ország számára. Valódi tanulás és készségek elsajátítása nélkül azonban az iskolába járás önmagában még nem vezet megtérüléshez, sőt, akár értékes források elherdálását is jelentheti.

A jelentés egy Nelson Mandelától idézett mottó („Az oktatás a legerőteljesebb

fegyver, amellyel megváltoztathatod a világot”) után egy részletes áttekintéssel hangolja rá az olvasót a fő mondanivalóra, arra, hogy az iskolában eltöltött idő nem azonos a tanulással. (Világszerte több százmillió fiatal úgy kerül ki az iskolapadból, hogy nem rendelkezik alapvető életvezetési készségekkel, képtelen kiszámolni a viszszejáró pénzt vagy elolvasni kezelőorvosa utasításait.)

A szerzők a tanulási válság (*learning crisis*) három dimenzióját emelik ki. Elsőként az eredményesség alacsony szintjét, melyet nagyfokú egyenlőtlenség és lassú haladás is súlyosbít. A következő dimenziót négy iskolai szintű elem alkotja: a tanulók gyakran nem állnak készen a tanulásra (alultápláltak, betegek vagy mostoha környezetből érkeznek); a tanárok motiválatlanok vagy képzetlenek; nem megfelelőek az oktatási eszközök; valamint az iskolai vezetésnek hiányosak a képességei. Végül (ez a harmadik dimenzió) bizonyos technikai vagy politikai tényezők is gyakran gátolják az eredményes tanulást.

A szakértők szerint három komplexer stratégia szükséges a változáshoz: a tanulási eredmények folyamatos mérése, tényeken alapuló döntéshozatal és az oktatás aktorai érdekeinek összehangolása.

A kötet négy fő részre, ezen belül tizenegy fejezetre tagolódik. A szövegtörzsben grafikonok, diagramok, táblázatok és keretes írások segítik a téma minél szemléletesebb bemutatását. Valamennyi fejezet végjegyzettel és hivatkozásijegyzékkel zárul. Az első rész Thomas Piketty francia közgazdász gondolatát idézi: „Hosszú távon, a munkaegyenlőtlenségek csökkentésének és egyúttal a munkaerő átlagos termelékenységének, valamint a gazdasági növekedés gyorsításának legjobb eszköze kétségtávol az, ha jelentős összegeket fektetünk az oktatásba.” (326. o.)¹

Az ENSZ Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1948) az oktatást alapvető emberi jognak nevezi, kiemelve szerepét az emberi méltóság oltalmazásában, valamint a szabadság, igazság és a béke megőrzésében (26. cikk). Az oktatás nemcsak az egyén, hanem a gazdaság számára is megannyi közvetlen és közvetett haszonnal jár. Kutatások bizonyítják, hogy az iskolában eltöltött évek számának növekedése nemcsak magasabb jövedelemhez vezet (valamennyi országcsoporthoz és mindkét nemre vonatkozóan), de hosszabb és egészségesebb életet, valamint jobb életlehetőségeket is biztosít az egyén számára. Hosszú távon pedig, a szülőkön keresztül, a gyerekek egészségére, iskoláztatására is pozitív hatással van. Az oktatás az egész társadalom számára haszonnal jár: humántőke-beruházásként gazdasági növekedéshez vezet. Ha a növekedés gyorsabb a hátrányos helyzetű csoportok körében, csökken a szegénység és az egyenlőtlenség, és felgyorsul a társadalmi mobilitás. A humán tőke kétféleképpen gyorsíthatja a növekedést: az új technológiák befogadásának és alkalmazásának növekvő képessége révén, mely rövid és középtávú növekedéshez vezet; valamint a technológiai fejlődés katalizálásával, ami a tartós, hosszú távú növekedés motorja. Azok az országok, amelyek évtizedek óta tartós növekedést képesek produkálni, erős elköteleződést mutatnak nemcsak az oktatás, de az egészségügy és az infrastruktúra fejlesztése iránt is (lásd pl. az ún. kelet-ázsiai csoda országait).

A jelentés második része a tanulási válság három aspektusára mutat rá. Az első az iskoláztatás világméretű expanziója ellenére is változatlanul meglévő esélyegyenlőtlenség. Az elmúlt ötven évben drasztikusan megnövekedett az általános iskolába beiratkozottak száma – politikai rendszertől, gazdasági fejlettségtől függetlenül a világ szinte minden országában. A változás mértéke és üteme különösen szembeötlő az alacsony jövedelmű országokban. Becslések szerint azonban 2014-ben még mindig 61 millió általános iskolás korú és 202 millió középiskolás korú gyerekek nem részesült oktatásban – különösen nagy arányban vannak közöttük a szegény családokból származó gyermekek. A nemek szerinti megoszlás még jelentősebb aránytalanságot mutat: az alacsony jövedelmű országokban a szegény lánygyermekeknek csak a negyede fejezi be az általános iskolát. Hasonló a helyzet az etnikai kisebbségekkel is, így például Romániában 2011-ben a roma felnőttek közül csak 11%-nak volt középfokú végzettsége, szemben a nem roma lakosság 58%-ával. A szegény családok csak kompromisszumok árán tudják gyerekeiket iskoláztatni, ezek közül a legfontosabb az oktatás költsége. Az oktatás közvetlen költségének eltörlése Ugandában 60%-kal növelte a beiratkozottak számát, és 33%-kal csökkentette a költségek miatti lemorzsolódást. Az iskola és az otthon közötti nagy távolság, mely különösen a lányokat sújtja, az oktatás megtérülésével kapcsolatos negatív vélekedések és az oktatás minőségének nem megfelelő színvonala is gyakran tartják távol a szegény családok gyerekeit az isko-

¹ THOMAS PIKETTY: *A tőke a 21. században*. Budapest, 2015. Kossuth Kiadó.

lától. A következő fejezet a tanulási válság soktényezős összefüggéseire világít rá. Az iskoláztatás globális expanziója elfed egy súlyos problémát, nevezetesen azt, hogy az iskolába járás milliók számára nem hozza meg az elvárt tanulási eredményeket, azaz nem rendelkeznek alapszintű szövegértési és matematikai készségekkel, ami a későbbiekben munkaerőpiaci lehetőségeiknek is gátat szab. Mindez aránytalanul nagy mértékben érinti a hátrányos helyzetű gyerekeket. A készségek elsajátításának alacsony szintje mindazonáltal nem szükségszerű velejárója az oktatás expanziójának. A jelentés a Koreai Köztársaság és Vietnam példáját említi annak bizonyítékeként, hogy minőségi oktatás a hátrányos helyzetű tanulók széles körének beiskolázása mellett is fenntartható lehet. Becslések szerint a világ 4,6 milliárdnyi munkaképes (15 és 64 év közötti) felnőtt populációjából 2,1 milliárdra tehető azoknak a száma, akik nem rendelkeznek megfelelő szintű alapkészségekkel. Noha valamennyi országra jellemző a készségek egyenlőtlen eloszlása a szegények hátrányára, a fejlődő országokban még szignifikánsabb ez a különbség. A helyzetet tovább fogja rontani a munkaerőpiaci kereslet elmozdulása a kognitív vagy szocioemocionális képességeket igénylő munkaerő irányába.

A tanulási eredményességet közvetlenül négy tényező befolyásolja. Elsőként említhetők maguk a gyerekek, akik hátrányos helyzetük miatt sem szellemileg, sem fizikailag nincsenek felkészülve a tanulásra. Hátrányuk jóval az iskoláztatás előtt jelentkezik, és az iskolában töltött évek alatt csak egyre nő, hiszen a tanulás kumulatív, a készségek egymásra épülnek. A tanulási válság további okozói lehetnek a tanárok, ha nem rendelkeznek a szükséges készségekkel (az alacsony jövedelmű országokban kevés a szakképzett tanár), vagy ha motiválatlanok. A tanárok hiányzása is jelentősen csökkenti az oktatásra

fordított időt, ami azért is riasztó, mert jó néhány országban a közoktatási kiadások 80%-át fordítják a tanárok bérezésére. Az iskolavezetés elégtelen színvonala szintén szoros összefüggést mutat az oktatás eredményességével. Végül, az infrastrukturális beruházások nem mindenhol voltak képesek lépést tartani az iskoláztatás expanziójával: például Ugandában, ahol általános alapfokú oktatást hirdettek meg 1997-ben, az átlagos osztálylétszám 105-re nőtt.

A jelentés harmadik, legterjedelmesebb része négy fejezetben tárja az olvasó elé az eredményes tanuláshoz szükséges tényezőket. Vitathatatlan, hogy jól felkészült, motivált tanulók nélkül nincs eredményes tanulás, de a legfontosabb megoldandó probléma annak a 263 millió gyereknek a beiskolázása, akik még ma sem jutnak hozzá semmilyen formális oktatáshoz. A keresleti oldalon való beavatkozás (a tandíjak eltörlése) Afrika számos országában a beiskolázás jelentős növekedéséhez vezetett, ami azt bizonyítja, hogy a gyerekek és szüleik motiváltságának hiánya gyakran anyagi okokra vezethető vissza. Felzárkóztató programok is sokat tehetnek azért, hogy a veszélyeztetett fiatalokat benntartsák az oktatási rendszerben, és felkészítsék őket továbbtanulásra vagy szakképesítés megszerzésére. A tanárok pedagógiai készségeit illetően a jelentés rávilágít mind a tanárképzésnek, mind pedig a pályán lévők továbbképzésének a fontosságára, kiemelve ez utóbbi hatékonyságához szükséges tényezőket: praktikusság, specifikusság és folyamatosság. A tanároknak a diákok szintjéhez kell igazítaniuk a tananyagot. A modern technológiai megoldások hasznosnak bizonyulnak e téren. Léteznek olyan számítógépes programok, melyek automatikusan igazodnak az adott tanuló haladási üteméhez. Az új infokommunikációs eszközökben rejlő potenciál ugyanakkor csak abban az esetben növeli

az oktatás eredményességét, ha kiegészíti a tanári tevékenységet, és nem helyettesíti azt. Bizonyítékul egy kétféle módon kivitelezett számítógéppel segített tanulási programot említene a szerzők. A tanári motivációt befolyásoló tényezők közül kiemelt jelentőséggel bír a státusz társadalmi elismertsége és anyagi megbecsültsége. Példaként Finnországot említi a jelentés.

A jelentés utolsó része megállapítja, hogy az oktatási rendszerek gyakran nincsenek összhangban a tanulási célokkal. Elismerve az egyes rendszerek egyedi vonásait, négy problémacsoport mégis általánosnak mondható. Elmarad a tanulási célok és felelősök egyértelmű megnevezése. Kevés a tanulásra vonatkozó információ és a mérőeszköz. Az oktatásfinanszírozás nem elégséges, vagy elosztása nem biztosít egyenlő esélyeket. A rendszer aktorainak ösztönzése nincs összekötve a tanulói teljesítménnyel. A jelentés számos példán keresztül mutatja be a politika rövid távú érdekeinek torzító hatását. Végül a szerzők felvázolják a csapdából kivezető utat is. Rendszeres, hiteles, elfogulatlan információra van szükség az oktatás olyan irányba tereléséhez, amely, a hátrányos

helyzetűeket is felkarolva, kivezet a tanulási válság csapdájából.

Összegezve, iskolába járni eredményes tanulás nélkül nemcsak elvesztegetett lehetőség, de hatalmas igazságtalanság is, ugyanis azoknak van a legnagyobb szükségük a jó oktatásra, akiket a társadalom leginkább cserben hagy. Az iskolából kikerülők jelentős része még ma sem rendelkezik a munkába álláshoz szükséges alapkészségekkel. A kirajzolódó mintázatok azt mutatják, hogy a hátrányos szocioökonómiai helyzet legtöbbször a tanulási eredmények alacsony szintjét is maga után vonja. A legújabb technológiák viszont szakképzett munkaerőt igényelnek, melyet csak a hatékony oktatás lesz képes biztosítani. A jelentés legfőbb eredménye, hogy a problémafelvetést részletesen kidolgozott, nemzetközileg standardizált mérőeszközök felhasználásával készített helyzetelemzés követi, melyet a megoldáshoz vezető út felvázolása zár. Elsősorban oktatással foglalkozó szakembereknek és döntéshozóknak ajánlom, de közérthető megfogalmazása miatt bárki haszonnal forgathatja.

ABSTRACTS IN ENGLISH

Educatio 26 (4), pp. 692–695 (2017)
DOI: 10.1556/2063.26.2017.4.18

EDUCATION POLICY BETWEEN 2014–2018: A DELIBERATION

TAMÁS KOZMA

FROM RESILIENT COMMUNITIES TOWARDS A RESILIENT SOCIETY?

Comprehensive secondary schools in Hungary were formed out bottom up during the political transition period, and became popular in small towns. A government decision (2015) organised former general and vocational education programmes into separate institutions creating critical situations in communities where one institution only could exist. Monitoring two years of the government decision, this paper presents an unexpected development. Institutions of general education under the Ministry of Education have been weakened, while institutions under the Ministry of Economics can and want to save their former general education profiles. Studying the literature of social resilience the author thinks that this unexpected development in local education might be the beginning of political resilience in the society.

Keywords: rural education, comprehensive school, local policy of education, social resilience

IVÁN BAJOMI – MIHÁLY CSÁKÓ

FORUMS AND PROTEST MOVEMENTS IN PUBLIC EDUCATION

The right-wing government elected with a large majority in 2010 carried out deep changes in Hungarian public education. Many of changes were made quickly and without appropriate preparation and consensus. Some consultative bodies in the field of primary and secondary education which were set up after the systemic change found themselves dissolved. In the second part of the paper we present the various new teachers' and students' movements which express the discontent of those employed in the public education. More than demonstrations, some networks (based on the internet) put together complete counter-programme for educational policy. The particularly intensive protest movements of 2016 prompted the government to create a new forum, but the representatives of the unions and the new movements do not participate in its work because of the composition and mode of operation of this body.

Keywords: unprepared reforms, lack of negotiations, eradication and reorganization of forums, protests, alternative policies

PÉTER TIBOR NAGY
EDUCATIONAL INEQUALITIES AND THE 0–18 YEAR OLD
POPULATION (2011–2016)

The Central Statistical Office organised a national census in 2011 and a microcensus in 2016. Contrary to the earlier censuses, which are available only in published forms, the researchers can use these databases in the office. The author matched the data of the socio-demographic data of the head of the family to the lines of every person under 18. Using this source, the paper shows that the inequalities clearly grown in the period of 2011–2016 in accessing to nursery school and school ladders. The data coming from the census and microcensus help avoid the obstacles of school researches, and we can describe the social inequalities of educational system.

Keywords: level of education, growing inequalities, nursery school

PÉTER LUKÁCS
NOTES ON TWO REFORMS: ONE ALREADY IN EFFECT, THE OTHER
ONE STILL IN THE PLANNING STAGE

The study analyses some issues concerning two changes to the structure of the school system in Hungary, one already in effect and the other one still in the stage of planning. The reform of the system of kindergartens started in 2015. Since then every three years old child must go to a kindergarten until they start school unless exempted for some special reason. The study discusses the implications of this change in the context of educational policy in the past eight years and its results so far. The other change, still in the stage of planning, concerns the eight year elementary school. The government announced that it intended to increase the number of years to nine. The author raises some concerns about this change from the aspect of educational and social policy, especially as regards selection.

Keywords: the structure of the school system, kindergarten reform, elementary school reform, educational policy, selection policy

ANIKÓ FEHÉRVÁRI – TAMÁS HÍVES
STUDENTS' PREFERENCES AND THE INTENTIONS OF EDUCATION
POLICY

The study presents the Hungarian trends of secondary which education is based on the time series of the institutional database of the secondary admission information system. The regular database includes all applications by training type, distinguishing the first place indicated on the application form. The paper outlines the trends of database from 2000, focusing on the last four years. It elaborates on the changes of students' preferences, the changes of training by training type, maintainer and geographical differences. In spite of the educational policy, it can be stated that students' preferences tend to be directed towards general education, but there are significant territorial differ-

ences. The advance of church education can be perceived, especially in grammar school education.

Keywords: student's paths, church education, private education, secondary education, vocational training

KATALIN FORRAY R.

THE EMERGENCE OF ROMANI MIDDLE CLASS

Romani population is considered traditionally as one of the most disadvantaged group in the society that needs a great amount of economic, social and cultural support. The author takes the opposite approach describing an emerging middle class in the Romani population in Hungary. It is a long lasting process that begun centuries ago according to the literature, though could not be monitored, since those who entered to the middle class left their Romani identities. A new phenomenon can be detected in this process during the recent years: the new Romani middle class members keep their original Romani names and identities. The schooling levels of the new Romani age groups are raising dramatically. Education research which traditionally dealt with the elementary schooling of this ethnic group is mainly concentrating to secondary and higher education today. A new actor entered in the supportive forces of Romani development, they are the traditional (Christian) churches. The author presents some life careers of Romani university students and their families to illustrate the cooperation of the major social institutions (school, university, church, civic organisation) in the emergence of a Romani middle class.

Keywords: youth, young people, socialization, national identity, prejudicial attitudes, settlements

ILDIKÓ HRUBOS

THE INTERNATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION

In the studied period primarily the European Higher Education Area constituted the defining international environment of Hungarian higher education. The analysis is conducted on three levels. The first is the governmental level, which can be followed based on the documents of the Bologna Process. The second is the institutional level, based on studies and analyses performed in the framework of the European University Association. Finally, the substantive level comprises the research projects that are presented at the scientific events of the European Sociological Association. The paper deals with two specific subjects in detail: the issue of institutional autonomy and the higher education tasks arising from mass migration to Europe.

Keywords: European Higher Education Area, renewed vision, sustainability, institutional autonomy, migration

ISTVÁN POLÓNYI
FINANCE TEETER IN EDUCATION

First, the study looks at changes in public education: the transformation of the maintainer structure of the institutions; the change in the number of pupils in the type of school; the staffing implications of the changes. The study analyzes the evolution of public expenditure on public education in international comparison as well as the problems of the introduction of the pedagogic wage system.

This is followed by an overview of changes in higher education: the analysis of the financial conditions of higher education on the basis of budget laws; the presentation of the structural transformation of State aid; a brief description of the transformation of the financing method; an international comparison based on financial conditions and rankings. Finally, this part of the writing ends with the international comparison of the academic performance and earnings of higher education teachers.

Keywords: maintainer structure, State aid, financing method, teacher salary