

Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban

*szerkesztette:
Karlovitz János Tibor*

Neveléstudományi Egyesület
Budapest
2009

Neveléstudományi Egyesület Kiskönyvtára, 1.

Sorozatszerkesztők:
Karlovitz János Tibor és Torgyik Judit Emese

Készült a
Nemzeti Civil Alapprogram (NCA)
támogatásával



Lektorálták:

Bábosik Zoltán
Keszthelyi András

ISBN 9 78-963-88422-2-0

Készült 150 példányban

© Kötet: Neveléstudományi Egyesület, 2009.

Tartalomjegyzék

Prácser Tamás: A képzők képzésének európai aspektusai	5
Hegyesi Franciska: Felnőttoktatók a felsőoktatásban, avagy Új tanári szerepek a felsőoktatásban	15
Mohácsi Márta: Felsőoktatási, vállalati kapcsolatok az Észak-alföldi régióban	25
Kalocsainé Sánta Hajnalka: A lifelong-learning nemek szerinti jellemzői a Szent István Egyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében	35
Papp Gabriella: BA, MA, PhD-eredmények a gyógypedagógiai felsőoktatásban – történeti megközelítésben	41
Fónai Mihály: A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése	49
Egervári Dóra: A könyvtárismeret, könyvtárhasználat kurzus tanulságai a bolognai képzési rendszerben	67
Lehotai Lilla: A környezeti nevelés és környezetjog tanításának jelenlegi helyzete a magyar felsőoktatásban	77
Deutsch Krisztina: Minőség szemlélet alapú tananyagfejlesztés a pécsi védőnőképzésben	85
Csehné Papp Imola: A felsőoktatás munkaerőpiaci kimenete	91

A képzők képzésének európai aspektusai

© Prácser Tamás

pracser@feek.pte.hu

(Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs)

Az Európai Unió Lifelong Learning Munkaprogramjának egyik legfontosabb célkitűzése az Európai Unión belüli oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának növelése. Ennek gyakorlati megvalósulása jelentős mértékben függ az oktatók, esetünkben a felnőttoktatók felkészültségétől. A felnőttoktatók oktatásának és képzésének fejlesztése elsődleges prioritás az európai uniós oktatáspolitikában.

Dolgozatomban a képzők képzésének (Train the trainer) témakörét járom körül. Ma már nem szorul bizonyításra, hogy a felnőttek oktatása egészen más ismereteket és kompetenciákat igényel az oktatótól, mint a hagyományos értelemben vett oktatás. Európa nemzetei mára felismerték, hogy a tudás alapú társadalomban a legfontosabb dolog a tudáshoz való hozzáférés. Ebben a tanárookra és képzőkre kulcsfontosságú szerep hárul.

Kutatási témám meghatározó abból a szempontból, hogy az európai trenddel ellentétben Magyarországon mindeddig nem szenteltek elegendő figyelmet a képzők – elsősorban a felnőttképzők – képzésének. Bár vannak bizakodásra okot adó kezdeményezések, fontosnak tartom, hogy a téma iránt érdeklődő átfogó képet kapjon a képzők képzésének főbb európai irányvonalairól. Bemutatom a legjelentősebb EU-s kezdeményezéseket, mint az AGADE, ALPINE, vagy a TEACH projekt, majd ezt követően egy konkrét példán keresztül ismertetem a képzők képzésének gyakorlatát: a BGAG, a Német Állami Balesetbiztosító Munka és Egészségvédelmi Intézete a munkahelyi egészség és balesetvédelem fejlesztésének területén foglalkozik innovatív módon a képzők képzésével. Képzéseinek módszertana és felépítése a magyar fejlesztésekhez is hasznos információkkal tud szolgálni. A jó gyakorlatok bemutatása és elemzése iránymutatásul szolgálhat magyar képzési programok kifejlesztéshez, hogy felnőttoktatóink munkája hatékonyabb legyen és meg tudjanak felelni a tudásalapú társadalomban betöltendő változó szerepeiknek.

A gyakran országonként eltérő, sokféle felnőttképzési praxis igen különböző képzési gyakorlatokat hozott létre: ezért nehéz köztük egységességet, közösen megszabható minőséget, átláthatóságot felismerni. A képzések országon belüli elismertségének problematikus jellegén túl nagymértékben hiányzik a kurzusok és a megszerzett kompetenciák nemzetközi elismertsége. Abban azonban egyetértés mutatkozik – ahogy azt a lisszaboni célkitűzések is rögzítik -, hogy az oktatás és képzés egész spektrumában, az eredmények javításában kulcsfontosságú szerep hárul a tanárok, tutorok, facilitátorok, tanácsadók, tanfolyam és tréning szervezők képzésének és továbbképzésének megújítására, a tanári szerep- és feladatkör teljes újraértelmezésére, a tanári szerep vonzóbbá tételére. Különösen igaz ez a felnőttképzésre, amelynek minőségi kritériumává egyre inkább a jó felnőttoktató vált és válik.

A képzők képzésének hazai viszonyai

A következőkben a MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület 2006-os felmérésén keresztül – honlapja: http://www.mellearn.hu/events/t0621/2006_mellearn_felmeres.pdf [2008. december 18.] alapján – mutatom be a felnőttképzők képzésének, továbbképzésének hazai jellemzőit, illetve a kutatás alapján rávilágítok annak hiányosságaira, a fejlesztendő területekre. (A „MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” egyesület 2002. december 23-án került bejegyzésre. Az egyesület célja: az egyetemek közötti összefogás és tevékenységeik, képzési programjaik összehangolása az életen át tartó tanulás biztosítása a munkaerő piaci igényeknek megfelelően, megalkotni a magyar felnőttoktatási intézmények érdekvédelmi csoportjait, együttműködés a hallgatók toborzásában és a megfelelő hallgatói létszám biztosításában. Az egyesületnek 2008-ban 22 tagja volt.)

A felmérés a MELLearn Egyesület tagintézményei, illetve valamennyi magyarországi felsőoktatási intézmény részére elküldött kérdőívek alapján készült, melyben a következőket vizsgálták:

- felnőttoktatók képzése – magyarországi helyzetkép,
- intézményi helyzetkép,
- a felsőoktatásban oktatók szám ára meghirdetett képzések, programok.

Általánosságban elmondható, hogy hiányzik az egyetemi oktatók (andragógiai és szakmai) szervezett továbbképzése, és a felnőttképzési jellegű szolgáltatások teljes köre. Egyes intézményekben nem foglalkoznak sem a kompetenciaalapú képzés lehetőségével és szükségességével, sem a távoktatás és az e-learning típusú oktatás kérdéskörével.

Az vizsgált intézményekben felnőttoktatással foglalkozó személyek (vezetők, tanárok, oktatók, oktatásszervezők, tananyagfejlesztők, stb.) felnőttoktatói, andragógiai felkészültségét illetően 1 intézményben nem készült felmérés, 2 úgy nyilatkozott, hogy nem rendelkeznek ilyen jellegű szakmai felkészültséggel, 8-ban csak részben, 6-ban igen. Ez utóbbi személyek általában szakmai végzettségüket tekintve nem rendelkeznek andragógiai végzettséggel, felnőttképzési tudásukat – más felsőoktatási intézményekhez hasonlóan – tapasztalati úton (felsőoktatásban és a kutatásban eltöltött évek során, önképzés útján) szerezték.

Ennek megfelelően a munkaköri leírások követelményeket csak a felsőfokú végzettség, a felsőoktatási gyakorlat és a tudományos fokozat, illetve idegennyelvtudás kérdésében írják elő.

A felsőoktatás hagyományainak megfelelően oktatói módszereken az előadások tartását és karonként más-más profilú gyakorlati képzés (szemináriumok, előadások) vezetésére való alkalmasságot értik. Az újszerű, gyakorlatorientált kompetenciaalapú képzések nem gyakoriak.

Az intézmények humánerőforrás-stratégiája is vizsgálatra került abból a szempontból, hogy tartalmazzák-e, s ha igen, milyen mértékben a felnőttoktatói kompetenciák szélesebb körű terjesztését. Megállapítható, hogy tulajdonképpen a Felnőttoktatási Szakértő szakirányú továbbképzési szak a felnőttoktatói kompetenciák terjesztésének egyik hatékony formája.

A kutatás végkövetkeztetése

A kormány Lifelong Learning stratégiájának köszönhetően a felnőttoktatók képzése a közeljövőben kiemelt jelentőségűvé válik, és ezen a téren a felsőoktatási intézményeknek úttörő szerepe lehet. A képzők képzése esetében érdemes olyan modul rendszerű programokat kidolgozni, melyek a különböző felnőttoktatói kompetenciák fejlesztését szolgálják. A (tovább)képzésben mindenképpen kiemelt jelentősége van a saját élményű tanulásnak, melyet e-learninges tananyag támogat.

Európai Unió gyakorlatok a képzők képzésének területén

Az oktatás terén az Európai Közösség nem követheti ugyanazon célt, mint a szakmai területen, vagyis a tagállamok összes oktatási intézményében kínált összes képzésre és minden igényre kiterjedő egységes piac kialakítását. Itt a cél nem lehet más, mint a nemzeti oktatási rendszerek európai dimenzióval való felruházása a nemzeti sajátosságok megőrzése mellett. „A Közösség oly módon járul hozzá az oktatás minőségének fejlesztéséhez, hogy elősegíti a tagállamok közötti együttműködést, és ha szükséges, támogatja és kiegészíti ez utóbbiak tevékenységét” (Amszterdami Szerződés 126. cikk. 1. pont) (idézi Loboda, 2008). Lisszabon után az oktatási szektorban elindult folyamatok nem az oktatási rendszer harmonizációját – nem az oktatás tartalmának vagy az iskolarendszer szervezetének harmonizálását – jelenti, hanem az oktatási rendszerekre irányuló politikák közösségi harmonizálását, amely folyamat sokkal inkább az oktatás minőségére és nem az oktatáspolitikára minőségére irányul.

Az európai együttműködés a felnőttoktatók képzése terén is elindult. A következőkben a legfontosabb kezdeményezéseket és gyakorlatokat mutatom be.

AGADE – A jó felnőttoktatási szakember Európában

A felnőttoktatók képzésének fontosságát és jelentőségét partnerek bevonásával, nemzetközi szinten kell megvitatni, továbbá elemezni kell az Európai Unió felnőttoktatásra és képzésre vonatkozó szakmapolitikáit annak érdekében, hogy lehetővé váljék egy, az igényekhez igazodó, felnőttképzési szakemberek képzését segítő alaptanterv kidolgozása (Jäger & Irons & Varga szerk., 2006). Ennek megfelelően a Good Adult Educator in Europe (AGADE) kezdeményezése nemzetközi szinten elsőként vállalta fel a korszerű újítások megvalósulását a felnőttoktatók továbbképzésében.

A projekt létjogosultságát mindemellett az is indokolta, hogy a gyakran országonként eltérő felnőttképzési praxis igen különböző képzési gyakorlatokat hozott létre: nehéz köztük egységességet, közösen megszabható minőséget, átláthatóságot felismerni. Emellett a képzések országon belüli elismertségének problematikus jellegén túl nagymértékben hiányzott a kurzusok és a megszerzett kompetenciák nemzetközi elismertsége.

A projekt fő célja a felnőttképzésben dolgozó szakemberek részére kompetenciákon alapuló, a távoktatás eszközeit is felhasználó képzés kifejlesztése, illetőleg egy tanári kézikönyv kidolgozása.

Az ALPINE projekt

Az „Adult Learning and Participating in Education”, azaz ALPINE nemzetközi kutatási projekt 2001-ben kezdődött és 2004 februárjában zárult, amelyben 20 ország szakemberei működtek közre, s vizsgálták az európai egyetemeken létező előírásokat a felnőttképzés terén. (Honlapjuk: http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/MAIN_PAGE.htm [2008. december 30.]) Eredményeiket konferenciákon, képzési eseményeken és a működő gyakorlatokat bemutató kézikönyv publikálásával. A projekten belül hat munkacsoport dolgozott és készített beszámolókat az alábbi témákban:

- Az Európai Összefüggés – Felnőttek a felsőoktatásban
- Curriculum és felnőtt tanulás
- Hallgatói támogatás és felnőtt tanácsadás
- Közösségi áthidalás, IKT és felnőtt tanulás
- Felnőttoktatás és speciális csoportok
- Tanítás, tanulás és felnőttek (együttműködésben a THENUCE projekttel): a kutatás célja a felnőtt tanulók számára legmegfelelőbb tanítási és tanulási módszertan kidolgozása, ezen belül a kiscsoportos, egyénre szabott, tanuló központú módszer kidolgozása, valamint sikeres felnőttképzési programok megvalósítása és összehasonlítása.

TEACH

A TEACH – „Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education – Felnőttoktatók képzése a továbbképzésben és a felsőoktatásban” című projekt az Európai Bizottság Socrates/Grundtvig 1 programjának keretében valósult meg. A program 2004-ben több európai egyetem együttműködésével indult az élethosszig tartó tanulás koncepciójának végrehajtása és a felnőttoktatási rendszer fejlesztésének érdekében. A TEACH program keretein belül lehetőség nyílt a felnőttoktatók európai curriculumának kifejlesztésére és egy master program elindítására (bővebben: Przybylska, 2006).

EMAE – European Master of Adult Education

Az Európai Felnőttoktatási Mesterszak (EMAE) azért került létrehozásra, hogy hozzájáruljon a felnőttoktatási és képzési professzió minőségi fejlesztéséhez, ezért tantárgyai és curriculumja révén nemzetközi és interkulturális jellemzőket mutat, melyeket kiegészítenek a felnőttoktatással kapcsolatos sajátos nemzeti megközelítések, értelmezések az Európai Unió környezethez illeszkedve. Az Európai Felnőttoktatási Mesterszak gondolatának felkarolása egy, a Német Felnőttoktatási Intézet által koordinált európai kutatócsoporthoz kötődik. A társegyetemek és szakértők kidolgoztak egy közös curriculumot (törzsanyagot), mint a mesterképzés alapját.

Az Európai Felnőttoktatási Mesterszak az együttműködő egyetemek értelmezésében a munkaerőpiac által elismert szakmai végzettséget biztosít magas

tudományos színvonalat képviselve. Célja, hogy hozzájáruljon a felnőttoktatás területén jövőorientált kompetenciák fejlesztéséhez, tekintettel a társadalmi igényekre és azok európai dimenzióira.

A hallgatóknak olyan tudást és készségeket szükséges elsajátítaniuk, melyeket tudományos igényességgel felnőttoktatókként használniuk és alkalmazniuk kell. Ugyanakkor elvárható, hogy tudják értelmezni a felnőttoktatás folyamatait, tudjanak érvelni és kérdéseket megfogalmazni a felnőttoktatásról és annak kulturális kontextusairól. Nem csak azért tanulnak, hogy a felnőttek tanulásának folyamatait segítsék, de azért is, hogy e folyamatokat európai kontextusba helyezve összehasonlító szempontok alapján lényeges kérdéseket tegyenek fel, hipotéziseket fogalmazzanak meg.

Magyarországi kezdeményezések és gyakorlatok a képzők képzésében: Tanártovábbképzés – HEFOP 3.5.1.

Az I. Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás Fejlesztési Operatív Program prioritásai közül az egész életen át tartó tanulás támogatása élvezte a legnagyobb anyagi támogatást. Ezen célkitűzés 5. intézkedésének keretében dolgozták ki 2005 és 2007 között az alábbiakban ismertetett tanár továbbképzési programot.

A program alapvető indoka abból fakad, hogy a pedagógusokkal ellentétben a felnőttképzési szektorban dolgozó szakemberek részére nincs jogszabályban előírt kötelező továbbképzési rendszer. Ez azért lényeges probléma, mert a felnőttképzési törvény és a végrehajtási jogszabályok, különösen a felnőttképzési intézmények és programok akkreditációjáról szóló kormány- és miniszeri rendeletek már jelentős, a felnőttképzés tanáira és szakembereire vonatkozó speciális andragógiai, illetve módszertani követelményeket is meghatároznak.

Jelentős indok továbbá az, hogy az Európai Unió irányelveiből, illetve konkrét követelményeiből fakadó hazai feladatok megvalósítása is jelentős felkészültséget igényel, melyre a felnőttképzésben dolgozó tanárok és szakemberek csak szervezeten képesek felkészülni.

Felnőttoktató az OKJ-ban

Témánk szempontjából nagy előrelépésnek tekinthető, hogy 2008-ban bekerült az Országos Képzési Jegyzékbe a Felnőttoktató felsőfokú képzés. A szakmai és vizsgakövetelmények a 15/2008. (VIII.13.) SZMM rendeletben kerültek meghatározásra. A szakképesítés maximális óraszámja 340 óra, rész-, elágazó-, ráépülő szakképesítése nincs, és a képzésbe való bekapcsolódás feltétele felsőfokú iskolai végzettség. A képzés célja, hogy a képzésben résztvevő a tanfolyam eredményes elvégzése és a vizsgák sikeres teljesítése után képes legyen iskolai rendszerű vagy iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben oktatási/képzési/nevelési tevékenységet végezni, azzal kapcsolatosan tervezési, szervezési és értékelési feladatokat megoldani.

A képzés moduláris rendszerű és kompetencia alapú, tartalmilag 5 követelménymodulból áll. Mindegyik követelménymodulhoz tartozik egy-egy vizsgarész, egy vizsgarész azonban több vizsgafeladatból is állhat. A felnőttoktató képzés bármelyik nyilvántartott felnőttképzési intézmény indíthatja, amennyiben

nyilvántartásba véteti a székhely szerint illetékes regionális munkaügyi központnál és elkészíti a felnőttképzési törvény előírásainak megfelelő képzési programot.

Best practice – BGAG

A következőkben a német BGAG tevékenységét – mint a képzők képzésének jó gyakorlatát – mutatom be. A drezdai BG-Akadémia a BGAG, a német állami balesetbiztosító munka- és egészségvédelmi intézetének része, melynek feladata a munkahelyi egészség- és balesetvédelem fejlesztése. E feladatokhoz pedig szorosan kapcsolódik a területen dolgozó oktatók és trénerok képzése, továbbképzése.

Választásom azért esett erre az intézményre, mert az itt töltött Erasmus szakmai gyakorlatom során sikerült személyesen is megismernem a BGAG tevékenységét, részt vehettem a különböző munkafolyamatokban, melyek közvetve vagy közvetlenül kapcsolódtak a képzők képzéséhez. Az itt szerzett tapasztalatok, a megismert gyakorlat pedig szorosan kapcsolódik a Magyarországon még csak elterjedőben lévő praxishoz, melyet a dolgozat eddigi részében mutattam be (Bildungsangebote, 2008).

A BGAG tevékenysége

A BGAG feladata az állami balesetbiztosítás szereplői és azok társszervezetei így munkavédelmi szakértők, biztosítottak, vezetők, valamint vállalkozók és főiskolai oktatók prevenciós munkájának támogatása. (Jelen esetben prevenció alatt a munkahelyi balesetek, munkahelyi megbetegedések, illetve a munkafeltételekkel összefüggő egészségre veszélyes helyzetek megelőzését, valamint az egészséges életmód előmozdítását megcélzó munkahelyi egészségmegőrzést értem.)

Feladatát képzések lebonyolításával, konferenciák, rendezvények szervezésével, kutatás-fejlesztéssel, valamint tanácsadással látja el.

Képesítés, minősítés

A BGAG-ben évente 11 ezer résztvevőt oktatnak és képeznek tovább a munka- és egészségvédelem területén. Az évi 300 szeminárium tematikája felöleli a klasszikus értelemben vett technikai munkavédelmet, a megfelelő munkahelyi környezet kialakítását, a munkavédelemmel foglalkozó szakemberek ki- és továbbképzését, egészséggel kapcsolatos témákat.

Témaspecifikus gyakorlóüzemek

Szemináriumai gyakorlatorientált tanműhelyekben folynak: a BGAG 25 gyakorlati részlege a komplex munkaszituációk megtapasztalását is lehetővé teszi, ahol az egyes szakterületeknek megfelelően kialakított állomásokon lehetőség nyílik a munkafolyamatok alapos megfigyelésére, értékelésére és javítására. A szemináriumi résztvevők így aktív, intenzív tanulás útján empirikus ismereteket szereznek, amit a gyakorlatban is sokkal jobban tudnak alkalmazni. Így pl. a „kommunikációs

műhelyek” modern rögzítő és lejátszó berendezései optimális feltételeket biztosítanak a tréningekhez és a csoportdinamikai folyamatok megfigyeléséhez. Ezek a feltételek lehetőséget adnak pl. kommunikációs és retorikai kurzusok videófelvételen történő rögzítésére és utólagos véleményezésére. A BGAG többi gyakorlati műhelye is ezt a didaktikai koncepciót követi.

Annak érdekében, hogy a képzések eredményességét és tartósságát biztosítsák, a „Drezdai öt lépcsős” modellnek megfelelően folyik az oktatás. Ez a modell előadásokat, oktató jellegű beszélgetéseket, kiscsoportos esettanulmányokat foglal magába. A korábban tanultak elmélyítésére szolgál továbbá az akadémia gyakorlóüzemében végzett egyéni feladatvégzés, a megfigyelő feladatok, és a résztvevők távoktatáson (online tanulási felületen) keresztüli továbbképzése is.

A Train the trainer-képzési koncepció

A train the trainer képzési programjai azoknak szólnak, akik a prevenció és egészségtámogatás területén oktatóként, képzőként vagy trénerként dolgoznak, illetve a jövőben szeretnék ezt a tevékenységet folytatni. A képzési koncepció egy „tudásszintmérést”, öt alapkvalifikációt, tíz speciális témát és négy workshop-ot foglal magába.

Ahhoz, hogy személyre szabott képzési kínálatot tudjanak biztosítani minden résztvevő számára, figyelembe veszik a szakemberek képzési igényeit, előképzettségét és tevékenységi területeit.

A trénerprofil-analízis jelenti a képzésbe való belépés feltételét. Itt lehet megtudni, melyek a trénerok erősségei, és melyek azok a területek, amik további fejlesztésre szorulnak. A trénerok személyes trénerprofiljának kialakítása érdekében a BGAG munkatársai mint megfigyelők, interjúvolók és tanácsadók kísérik végig a képzést, s adnak visszajelzést. Mindezek értékelése alapján személyre szabott képzési csomagokat dolgoznak ki, amik alapkvalifikációs és további speciális fejlesztési irányokat tartalmazhatnak. A bemutatott képzéseket kísérő intézkedéseket, hospitálás, co-tréning, coaching, valamint a trénerok közti gyakori tapasztalatcsere követi, melynek célja a tanultak munkahelyi környezetbe történő minél hatékonyabb átültetése. A képzés lezárásaként a BGAG a trénerok számára kiállított bizonyítványban, az úgynevezett trainerpass-ban igazolja a trénerprofil-analízisen és a szemináriumokon való részvételt.

Konklúzió

A bemutatott képzések alapján egyértelműen látszik, hogy a felnőttek oktatása más ismereteket és kompetenciákat – „pszichikus képződmények olyan rendszeré[t], amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet” (Falus, 2005) – igényel az oktatótól, mint a hagyományos értelemben vett oktatás.

A felnőtt célcsoport sajátosságait és igényeit is figyelembe véve meghatározhatóak a felnőttképző, az andragógus által elvárt kompetenciák, azonban ahhoz, hogy az egyes képzéseket könnyebben meg tudjuk vizsgálni a szükséges kompetenciák megléte szempontjából, célszerű a kompetenciákat valamilyen rendszer szerint csoportosítani.

Ezt Bajusz Klára (2006) által alkalmazott séma szerint teszem, aki 5 fő kompetenciaterületbe foglalta a felnőttoktatók szükséges kompetenciáit:

- Szakmai kompetenciák: az oktató tudományterület, professzió (tantárgyak, modulok) oktatását teszik lehetővé. Elsősorban azt a szaktudást takarják, mellyel a tanár az adott (elméleti, gyakorlati) területen megfelelően felkészültnek tekinthető.
- Andragógiai kompetenciák: lehetővé teszik, hogy a tanár tudását felnőtteknek adja át. Ide tartoznak a releváns andragógiai ismeretek, a tananyagtervezési és szervezési ismeretek. A tanuló társadalom megteremtésének elősegítése, valamint a felnőtt tanulók felkészítése az egész életen át tartó tanulásra. A tanulási képességek fejlesztése.
- Szociális kompetenciák: a tanár képes megérteni, átérezni a felnőtt diák tanulással kapcsolatos gondjait és nehézségeit, lehetőség szerint orvosolni ezeket az egyén szintjén (anyagi, családi, időszervezeti, munkaerőpiaci konfliktusok) ugyanúgy, mint adott célcsoportok (kisebbségek, szegregáltak, halmozottan hátrányos helyzetűek) tekintetében.
- Technológiai kompetenciák: a XXI. században elengedhetetlen információs és kommunikációs technológiák ismerete, valamint az oktatás során való felhasználása (szemléltetés, e-learning stb.).
- Kommunikációs kompetenciák: képessé teszik a tanárt arra, hogy párbeszédet folytasson és együttműködjön más oktatókkal, képző intézményekkel, társadalmi és szakmai szervezetekkel, munkáltatókkal, döntéshozókkal. Az interakciók hatására képes változni és változtatni (rugalmasság).

Az utolsó négy kompetencia fontos számunkra, hiszen ezek azok a kompetenciák, melyek az andragógus, felnőttoktató képzés keretein belül szerezhethők meg. Ennek tükrében elemzem a korábban bemutatott képzési formákat és módszereket.

Kijelenthetjük, hogy a bemutatott HEFOP program egyáltalán nem felel meg a kompetencia alapú képzés igényeinek. Ez túlnyomórészt csak elméleti andragógiai ismereteket tartalmaz, illetve egyéb olyan tudásokat ad át, amelyek ilyen mélyen nem szükségesek egy felnőttoktató számára. A szociális, technológiai és kommunikációs kompetenciák nem képezik részét képzési programjának.

A felnőttoktató OKJ képzés ezzel szemben minden szükséges kompetenciát lefed, s bár nagymértékben gyakorlatorientált képzést nyújt, ez, összevetve a német példával, mégis kevésnek tűnhet.

A TEACH, és az EMAE program sokrétű képzési kínálatával, gyakorlatorientált és projekt moduljaival (több esetben nemzetközi) alkalmassá válik a megfelelő kompetenciák átadására.

Az AGADE egész programja a felnőttoktatók kompetenciáinak meghatározásából indult ki, erre épült rá képzési programja is, valamint a BGAG-nél is meglévő, képzést megelőző tudás, kompetencia-felmérés. Ez utóbbi mindkét programnak erőssége, hiszen ezen ismeretek birtokában célirányosan lehet felkészíteni a leendő felnőttképzőt azokra a feladatokra, amiket végre kell hajtania egy képzés, egy tréning alkalmával, illetve azokra a szituációkra, amelyekkel szembesülhet ezek során.

A BGAG képzéseinél követendőnek tartom programjai gyakorlatorientáltságát. Személyes tapasztalat alapján elmondhatom, hogy a még alapvetően elméleti képzések esetében is voltak olyan gyakorlatias elemek, amelyekkel a korábban hallottakat szemléltették. Ezt mindenképpen pozitívként tudom kiemelni.

S bár a bemutatott képzések, az ezeknél rendelkezésre álló gyakorlati feltételek teljes mértékben nem feleltethetők meg egymásnak, mégis úgy gondolom, hogy az oktató kompetenciák szempontjából érdemes összehasonlítani őket. Talán célszerű lenne az adott problémát két év múlva is megvizsgálni, mikorra már az andragógus BA szak első hallgatói végeznek, s kiforrija magát a szak, valamint működik az andragógus tanár mesterszak is. Utóbbi specialitása az, hogy kizárólag második tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzésben indítható, s ez biztosíték lehet arra, hogy a felnőttképzés elméletében jártas és gyakorlati megoldásokra is felkészült tanárok kerüljenek ki a képzésből.

Közös célunk, hogy felnőttoktatóink munkája hatékonyabb legyen és meg tudjanak felelni tudásalapú társadalmunk állandóan változó igényeinek. A bemutatott jó gyakorlatok így iránymutatásul szolgálhatnak a magyar képzési programok további fejlesztésére, tökéletesítésére.

Felhasznált irodalom

- BAJUSZ Klára (2006): A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. *Tudásmenedzsment*, Andragógia különszám, 12.
- Bildungsangebote 2008 (2007): Trainer und Dozenten im Arbeits- und Gesundheitsschutz. BGAG, Dresden.
- FALUS Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. sz., p. 5-16.
- JÄÄGER, Tina & IRONS, John & VARGA Katalin (szerk.) (2006): *AGADE Towards becoming a good adult educator – Recourse book*.
- LOBODA Zoltán: Az oktatás és Európa. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja, <http://www.om.hu/oksz/html/kiadv/kvthcikk4.html> [2008. december 28.]
- PRZYBYLSKA, Ewa (főszerk.) (2006): *TEACH – Felnőttoktatók Képzése a Továbbképzésben és a Felsőoktatásban*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Turun.

Internetes források

- Az ALPINE projekt honlapja, http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/MAIN_PAGE.htm (2008. december 30.)
- Andragógia alapszak ismertető, a PTE FEEK honlapja: <http://www.feek.pte.hu/feek/feek/index.php?ulink=118>, (2008. december 5.)
- A BGAG, Institut Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung honlapja – <http://www.dguv.de/bgag/de/index.jsp> (2008. október 27.)
- European Master in Adult Education, The EMA E-Projekt, <http://www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0701.pdf>, (2009. január 2.)
- Az Észak-magyarországi Regionális Képző Központ honlapja, HEFOP 3.5.1 program <http://www.erak.hu/hefop/vege.html> (2008. november 2.)
- A felnőttoktató szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményei, a PTE FEEK honlapja: http://feek.pte.hu/feek/feek/download/doks/okj/szv507_felnottoktato.pdf, (2008. december 5.)
- Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület honlapja http://www.melllearn.hu/events/t0621/2006_melllearn_felmeres.pdf, (2008. december 18.)
- Loboda Zoltán: Az oktatás és Európa, Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja, <http://www.om.hu/oksz/html/kiadv/kvthcikk4.html> (2008. december 28.)
- A Learning for Sharing projekt minimális kritériumrendszere, http://www.folkhogskolor.fi/nvl/learning4sharing/minimum_criteria.html

(2008. december 7.)

A Magyar Népfőiskolai Társaság honlapja,

www.nepfoiskola.hu/eaea/EA_EA_hu/downloads/hirlevel/hirlevel4_5es6.doc

(2008. november 2.)

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapja, a HEFOP 3.5.1 eredményeinek bemutatása, <https://www.nive.hu/hefop351/eredmeny.htm>,

(2008. november 20.)

Setényi János: Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapja, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyula2003-03-Setenyi-pedagogusi>, (2008. november 15.)

Szép Zsófia: A felnőttképzés stratégiai irányai és feladatai, „Szakképzési és Felnőttképzési Kutatások a Jövőért” nemzetközi kutatási konferencia (2004. november 18-19.)

tanulmánykötet, <http://www.nive.hu/felnottkepzes/index.htm>,

(2008. október 20.)

Felnőttoktatók a felsőoktatásban, avagy Új tanári szerepek a felsőoktatásban

© Hegyesi Franciska

hegyesi.franciska@kvk.bmf.hu

(Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar Automatika Intézet, Budapest)

Néhány éve élénk vita folyik a felsőoktatásunk jelenéről és jövőéről, egyre többet beszélünk az új kihívásokról, a képzés átalakulásáról, hallgatói létszámokról, de senki nem mer vagy nem, akar beszélni az oktatók helyzetéről, képzettségéről, készségeiről, a kompetenciákról.

A szaktudományok bizonyos területein kizárólag a kutatókból lett tanárok oktatják a hallgatókat, ez a „tudományosság” szempontjából előnyös helyzetet jelenthet, de pedagógiai értelemben paradoxon. A műszaki felsőoktatásban tradicionálisan magasan kvalifikált, ám a pedagógiai kommunikáció szempontjából „képesítés nélküli” tanárok készítik fel a leendő szakembereket.

A hallgatói létszám az utóbbi tizenöt év során többszörösére nőtt, míg az oktatók létszáma nagyjából szinten maradt.

Emiatt megnövekedtek az oktatók óraszámai, több hallgatót kell vizsgáztatniuk, több szakdolgozatot, diplomamunkát kell vezetniük, sokkal több időt igényel az adminisztráció, differenciált személyiség fejlesztésre (nevelésre) egyre kevesebb idejük jut. A közelmúltban indított számos új képzés tantervei új tantárgyakat is (Bolognai folyamatok) tartalmaznak, amelyek programjait tisztességesen ki *kell-kellene* dolgozni, ezekhez jegyzeteket *kell-kellene* írni. A képzés tartalmát és módszereit hozzá *kell-kellene* igazítani a modern technikai lehetőségekhez (lásd az e-learning alapú képzések) és az új szervezeti formákhoz.

Az új felsőoktatási törvény viszont elsősorban a „tudományosságra” nézve fogalmaz meg előírásokat az oktatókkal szemben, és szinte teljesen figyelmen kívül hagyja a *pedagógiai* szakértelmet.

Új tanulási kultúra

Az emberek nem érznek késztetést olyan tanulásra, amelynek módszerei nem vesznek tudomást egyéni adottságaikból, élethelyzetükből és előéletükből adódó különbözőségeikről. A tanulási lehetőségek bővülésének együtt kell járni az egyéni elvárások, aspirációik figyelembevételével. Ennek megfelelő megalapozásához, a pszichikus és kognitív feltételek megteremtéséhez a közvéleményben és a szakmában is szemléletváltás szükséges; a korai tanulás jelentőségének, specialitásainak elismerése, értékelése. Annak felismerése, hogy a korai fejlődést a játékos tanulási helyzetekben rejlő örömforrások kiaknázásával segítjük, ezáltal megalapozva az örömteli, rugalmas, individuális és differenciáló tanulási kultúra kibontakozását. Megfelelő attitűd és szemléletváltással, tanítási-tanulási módszerekkel és eszközökkel erősíthető a motiváció, és a tanulás örömteli sikeres tevékenységgé válhat. A hagyományos pedagógiai módszerekkel ellentétben hangsúlyossá válnak a projekt-módszer, a csoportmunka, az egymástól tanulás, a formatív értékelés alapján irányított és tervezett tanulási folyamatok, felértékelődik a tudástartalmak szimulálása és valós helyzetekben történő feldolgozása,

meghatározóvá válnak a tanulás környezeti jellemzői, közösségi dimenziói. Az új tanulási kultúrában jelentősen átalakul a képzők és tanárok szerepe. A különböző tanulási helyzetekben rejlő lehetőségek hatékonyságának kihasználása előtérbe helyezi a módszertani fejlesztést, az innovatív pedagógiák alkalmazásának előmozdítását.

A pedagógusok önfejlesztő képességének növelése

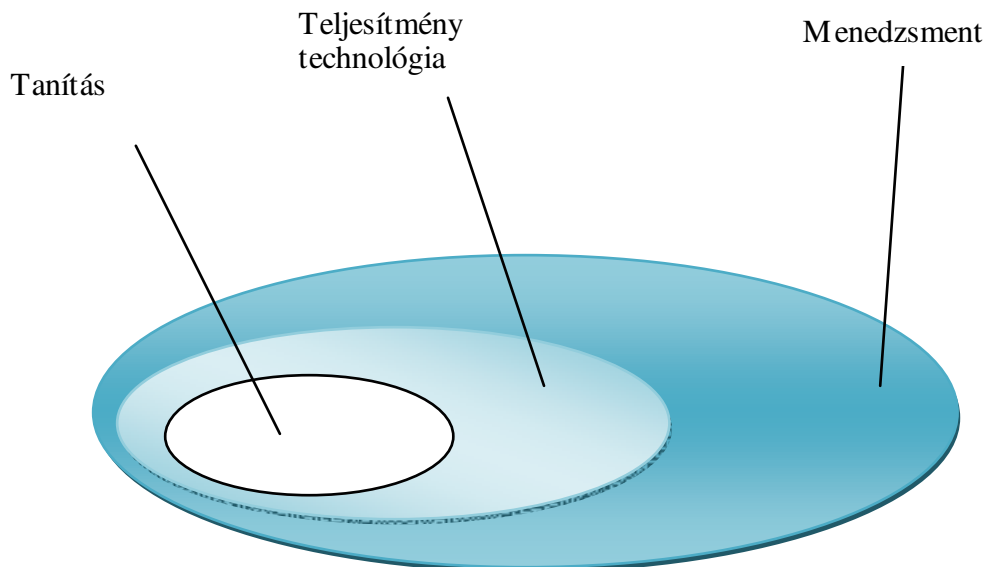
A modern tanuláshoz szükséges „pedagógiai forradalom” elsősorban a pedagógus alap- és továbbképzés, valamint az oktatóképzés továbbfejlesztését igényli. A pedagógusképzésben célszerű a szakmai gyakorlat erősítése. A 21. század tanáráról egyre inkább úgy kell gondolkodnunk, mint a saját szakmai fejlődését fontosnak tartó öntevékenyen működő értelmiségire. A pedagógusszakmára való felkészülésnek alapvető fontosságú eleme az egész életen át tartó (ön)fejlesztés folyamatának elsajátítása. Egyre inkább szükség van arra, hogy a pályára készülő vagy már ott lévő pedagógusok maguk váljanak képessé saját fejlődési útjaik megtervezésére, ugyanakkor nagyon komoly felelőssége van a pedagógusképzésnek (mint rendszernek) abban, hogy beépítse az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák elsajátíttatásához szükséges elemeket a képzési és továbbképzési rendszerbe, és új módszertani kultúrát honosítson meg.

De a műszaki felsőoktatásban képesek e a tanárok minden segítség nélkül pedagógiai téren az önfejlesztésre, ha nincs semmilyen pedagógiai szakértelmük?

Tervezési stratégia

Mager féle felfogás szerint a legáltalánosabb fogalom a „vezetés”, ebbe beletartozik a „teljesítménytechnológia” abba viszont a „tanítás mestersége”. Ez alatt azt érti, hogy, a tanítás is egyfajta teljesítménynövelés. Szerinte a tanulás is vezetés, embervezetés, ennek hatására megváltozhat az érintett ember kommunikációja szemlélete, empátiája, kongruensebb személyiség válhat belőle, megnő a pedagógiai folyamatban a személyiség vállalása.

Másfelől viszont Mager véleménye, az hogy „Függetlenül, attól hogy, egy vállalat óriás, vagy egy család vagy éppen személyes életünk vezetése a téma, mindig a célokhoz és a feladatokhoz rendelkezésre álló erőforrások allokációjáról és kontrolljáról van szó”



1. sz. ábra. Mager-féle tervezési stratégia

Logikailag minden képzéstervezés a célokból indul ki, de mindenképpen számolni kell az adottságokkal, a meglévő-elérhető feltételektől függően születnek meg a tervdöntések a következő kérdésekben:

- A képzés jellegének meghatározása (jelenléti oktatás, önálló tanulmányi munka aránya, oktatási technikák alkalmazása, az elméleti stúdiumok és a gyakorlat viszonya).
- Mekkora tanulócsoporthozás a célszerű?
- Homogén csoportok létrehozására törekszünk-e?
- Kik állíthatók be az egyes tanfolyami feladatok végrehajtására? (előadóként, gyakorlatvezetőként)
- A kurzus időtartama mekkora legyen?
- A résztvevők és képzők egyéb elfoglaltságait tekintetbe véve, milyen időbeosztást célszerű alkalmazni?
- Miképpen biztosítható a tárgyi feltételek (tanterem, taneszközök)?
- A visszacsatolások és eredményességmérések (tesztek vizsgák, minősítések rendje).

Nem térnek ki külön a tartalomtervezés és a tananyag tervezésének aprólékos ismertetésére, de ezek is fontos elemei a tervezési stratégiában.

Az andragógus

A felnőttképzés egyik legfontosabb résztvevője maga a tanár (az andragógus). Kezdetben korántsem különböztették meg magukat a pedagógusoktól, szerepe alig különbözött az alap és középfokon működő pedagógusétól, még kevésbé a felsőoktatás inkább szaktudományi specialistáinak szerepétől.

Mára már azért az andragógiai tevékenység többé-kevésbé professzionizálódott, a felnőtt oktatók nagy része ma is pedagógiai felkészültségű, de közülük és mellettük sokan rendelkeznek andragógiai szakképzettséggel is.

Brookfield könyvében (1988) a graduate felnőttoktató-képzés történetéről, szerepelt a „felnőttoktató kompetenciái”

- Megérteni és figyelembe venni a felnőtt tanulók motivációs és részvételi mintáit.
- Megérteni a felnőtt tanulók szükségleteit és biztosítani kielégítésük feltételeit.
- Jártasság a felnőtt tanulók sajátosságainak elméleti és gyakorlati kérdéseiben.
- A közösségek és szükségleteik megismerése.
- A különböző tanítási technikák és eljárások, valamint alkalmazásuk ismerete (módszertan).
- Meghallgatási és közlési készségek birtoklása.
- Tanulási anyagok használatának és strukturálásának ismerete.
- A „continuing education”, folyamatos önképzés támogatása.
- A felnőttképzési programok felmérésére és értékelésére való képesség.
- A tanulási tartalmak területeinek ismerete.
- A tanítási-tanulási folyamatok és termékek tervezésének szervezésének, irányításának, elemzésének, értékelésének képessége.

Ha a pedagógus (andragógus) mesterségét két meghatározó elemét kellene megjelölnünk, a pedagógus személyisége mellett a szakmai tudása és a tanítás hatékonyságát biztosító pedagógiai készségei szerepelnének.

Azoknál a tanároknál, akik felnőttképzésben vesznek részt és nem tudni, hogy milyen szakmai tudással rendelkeznek, a pedagógus munkájának hatékonyságát befolyásolja az a tény, hogy biztonságban érzi-e magát az iskolai helyzetekben. Kell-e félnie, hogy olyan szituációkba kerül, ahol esetleg nevetségessé válik és elveszíti a hallgatók előtti tekintélyét, hogy kollégái, főnökei, megkérdőjelezhetik szakmai hozzáértését. A bizonytalanságot átélő pedagógus szorong, hogy olyan helyzettel fog találkozni, amit nem tud megoldani, így arra törekszik, hogy a lehető legjobban beszabályozza mit, mikor, hogyan csinálhatnak a tanulók.

Amikor a pedagógusok nevelési stílusáról, konfliktushelyzetekben történő reakciói módjáról beszélünk, akkor a pedagógusok kommunikációjáról is szó van.

Kommunikációs készségen azt értjük, hogy a pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, fogadó) hatékony tud lenni. Üzenőként a lehető legpontosabban képes kifejezni a gondolatait, érzéseit, szükségleteit. Fogadóként pedig a lehető legpontosabban képes befogadni, megérteni az üzenő teljes közlését, és ha szükséges, visszajelezni azt.

A gazdag viselkedési repertoár azt jelenti, hogy a adott helyzetben minél több viselkedési mód közül választhassa ki a pedagógus azt az eljárást, amit a leghatékonyabbnak ítél. A rugalmasság viszont azt jelenti, hogy mindig az adott tényekből indul ki, és ha azok változnak, akkor az ő viselkedése is változik. Nem viselkedési paneleket használ, hanem a konkrét helyzet átélése, élménye határozza meg a viselkedését.

A távoktatás fejlesztése

Nagyon sokáig az oktatás kizárólag jelenléti oktatás létezet, vagyis hogy a tanító és a tanítványok rendszeresen és huzamos ideig együtt voltak. A technika és az oktatástechnológia fejlődésével rendkívüli mértékben megnöttek a képésnek azok a

lehetőségei, melyekben minimalizálódik a tanár és a résztvevők személyes találkozásának szükségessége.

A távoktatás fejlesztése alkalmat ad arra, hogy az ismeretszerzés az idő és helyszín hagyományos kötöttségeitől valamelyest függetlenül történjen. A tananyag önálló feldolgozását megkönnyíti a speciálisan tervezett – a célcsoport igényeihez igazított – tanulói csomag, illetve a tanulási folyamatot segítő támogatási rendszer (tutori munka, technikai asszisztencia stb.) és infrastruktúra (forrásközpontok, konzultációs központok, gyakorlati képzési helyek, informatikai hálózatok stb.) A távoktatási programok hatékonyságának növelése megkívánja speciális tanulási csomagok fejlesztését és a hallgatói tanulást elősegítő szakemberek képzésének megszervezését.

Az új felsőoktatási törvény tervezete ösztönzi, hogy a távoktatási módszerek alkalmazása mindennaposá váljon a felsőoktatási intézményekben. Jó gyakorlatnak tekinthető, hogy számos felsőoktatási intézmény – a kormány jóváhagyásával – a távoktatás fejlesztését célzó egyesületeket hozott létre. Néhány felsőoktatási intézményben a távoktatás ma már nagy hagyományokkal rendelkezik, és az oktatási tevékenység meghatározó részét képezi.

De valóban minőségi távoktatási programok működnek, vagy csak a levelező képzésben használt jegyzeteket hasznosítják ebben a képzésben is, teljesen figyelmen kívül hagyva a pedagógiai szempontokat.

Nem ritkán fordul elő, hogy emailen a házi feladatok kiküldésére kerül sor, és a tanárok a *konzultációk* során előadásokat tartanak, megkísérelvén összefogni a tananyagot. Az igényesen kidolgozott távoktatási programok ugyanakkor individualizálják a tanulást, a tanulás ritmusa igazodhat az egyén tanulási képességéhez.

Ezek a diákok a legkülönbözőbb korúak, más és más okok miatt iratkoznak be a távoktatási kurzusra, különböző munkahelyeken, a legszerteágazóbb munkakörökben dolgoznak, és a tanárukkal csak esetlegesen és csak olykor-olykor találkoznak személyesen. A tanárnak egy heterogén csoporttal kell dolgoznia, éspedig úgy, hogy eleget tegyen a személyre szóló tanítás szükségleteinek.

A pedagógiai kapcsolat a távoktatásban is a tanuló személyiségének teljes kibontakoztatását tűzi ki célul, miközben tiszteletben tartja a tanuló önállóságát. Az új pedagógiai szituációban tehát a tanár is új, azaz más módon tevékenykedik, mint a hagyományos oktatásban.

Vannak azért a zonosságok is a régi és az új tanári tevékenységek között:

- a célok megfogalmazása,
- a követelmények megfogalmazása,
- a vizsgáztatás (ha egyáltalán van vizsga).

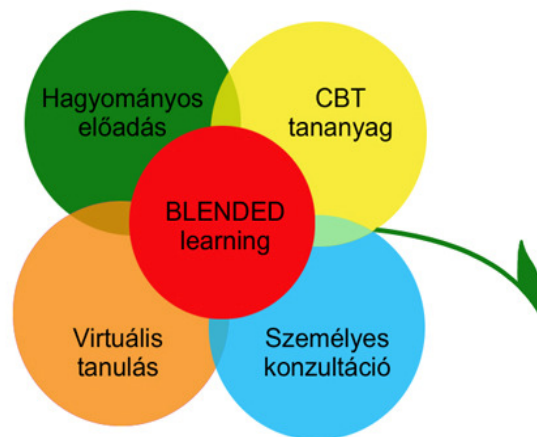
A hatékony távoktatási munkához, ahhoz hogy a tanár kellőképpen „kezelni” tudja a tanuló elszigeteltségét, fontos, hogy minden tanító:

- tisztában legyen a távoktatási rendszer szervezetével, annak
- működési szabályaival,
- tiszteletben tartsa az alapvető szabályokat (határidő stb.),
- dolgozza ki a saját távoktató munkamódszerét.

E-learning, Blended Learning

A számítógépek rohamos kiépülése teljesen megújította a távoktatást. Eleinte sokan az elektronikus tanulást a távoktatással azonosították, holott a távirányítású tanulás nem csupán az elektronikus eszközök, beiktatásával mehet végbe. Mások viszont kizárólagosan a számítógép alkalmazásával (különösképpen az Internet közvetítésével) folytatott tanulást értették rajta.

Egy jó elektronikus eszközökkel működtetett rendszernek erőteljesen *kommunikatív*nak kell lennie. A rendszer középpontjában pedig mindig az egyén található, az, akinek a tanulási tevékenységét kívánjuk, lehetővé tenni. Az elearning egyik fontos eleme lehet egy elektronikus oktatási keretrendszer (LMS). A maximális hatékonyság eléréséhez szükséges egy olyan képzési módszer megalkotása, mely lehetővé teszi a hagyományos és online tanulási módszerek „vegyítését”, vagyis a vegyes oktatás (blended learning) használatát.



2. sz. ábra. Ideális kevert (blended) képzés

Vegyes oktatás kiválasztása tanulási kritériumok szerint

A komponensek megismerése után azt kell kideríteni, hogy mikor, melyik komponens használata a legmegfelelőbb. Ehhez a következő kritériumokat vegyük figyelembe (például Clark, 2003 alapján):

Tanulási célok. A műszaki képzés során vannak olyan tanulási célok melyekre inkább a hagyományos képzési formák a megfelelőek, és vannak olyanok, melyekre az elektronikus képzési formák felelnek meg:

- Egy bizonyos elméleti tudás megszerzésére az online képzések, tudásmenedzsment és a web nagyon jól alkalmazhatóak.
- Mentális képességek (metódusok és elméletek alkalmazása) elsajátítása általában a cselekvés általi tanulóssal történik, amit támogathatunk szimulációkkal, (e-) tutorálással, vagy (e-) coachinggal.
- Pszichomotoros képességek (pl. áramkörök összeállítása, gépek működtetése) növelésére általában a cselekvés általi tanulás a legjobb, de ez kiegészülhet szimulációkkal és coachinggal.

A felsőoktatási intézmények nagyon vonakodnak az elektronikus távoktatástól, ennek okait a szakemberek az alábbiakban látják:

- *Megfelelő infrastruktúra*, a hálózati feltételek megteremtése az elektronikus oktatáshoz mind az oktatási intézményeknek, mind a képzést igénybevevők számára.
- *Pedagógiai szempontból is megfelelő tananyagok* fejlesztése, melyek önállóan, vagy tanulásirányító val eredményesen tanulhatók.
- *A tanítás-tanulás folyamatának* újratervezése, átalakítása és menedzselése.
- *A tananyagfejlesztéshez és a tanulás-menedzsmenethez keretprogramok* létrehozása (a meglévők keretprogramok „felhasználói igények” szerinti átdolgozása).
- *Megfelelő kompetenciákkal rendelkező szakemberek biztosítása*. A Tutor, az oktatásszervező, a tananyagfejlesztő, mind más feladattal, vagy más eszközzel, más módon elvégzendő tevékenységgel kell megbirkózzon, melyre fel kell őket készíteni (*szakemberképzés az e-Learning megvalósításához*).

Az elektronikus tanulás folyamán is átalakulnak a tanári szerepkörök, az egyéni tanári feladatok egy részének a helyét a kollektív munkavégzés veszi át. Új összetételű csapatok, teamek, készítik a tanulóhoz elektronikus úton érkező tananyagokat, a tutori szerepek, ha hasonlítanak is olykor a hagyományos tanári feladatok némelyikéhez tekintettel sajátos módszertanukra az elektronikus tanulás során újként, kell megtanulni.

Oktatásfejlesztők, képzésfejlesztők feladata, a különböző típusú feladatokat összefogni, olyan távolról vezérelhető tanulásirányító rendszerben gondolkodni, amely a képzés során folyamatosan generálódik, és minden egyes tanulóra figyel, teamben dolgozni és rendelkezik a koncepcióhoz szükséges, elengedhetetlen műszaki ismeretekkel.

Team-tagok: oktatástechnológus, multimédiás szakember, informatikus--programozó, ergonómus, a pedagógiához illetve andragógiához értő szakember.

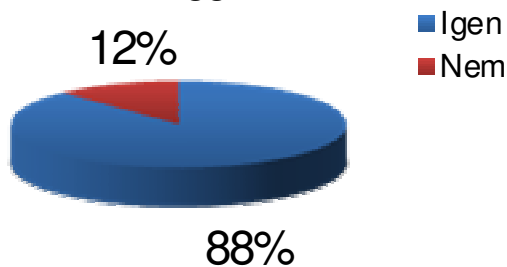
Végezetül elmondhatjuk, hogy az új információs kommunikációs technológiák új pedagógiai kérdéseket vetnek fel, mert teljesen új tanulási környezetet teremtenek, és ezekre az új feladatokra a közreműködő tanároknak is maximálisan fel kell készülniük.

Konklúzió

Főiskolai Karunk keretében készítettem egy felmérést, igaz ez nem egy szignifikáns minta mivel csak 56-an töltötték ki a kérdőívet, de azért egy-két következtetést már levonhatunk belőle. A kérdőív, amit kitöltöttek komplexebb én csak egy pár kérdésre tértek ki.

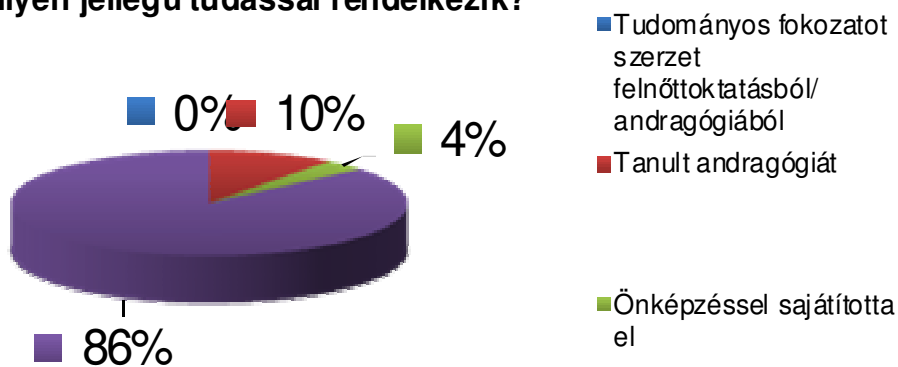
A megkérdezettek egyhangúan egyetértettek abban, hogy a felnőttképzés területén nélkülözhetetlen lenne a képzők andragógiai szakértelme, viszont a következő kérdésre a válaszok az alábbiak szerint oszlottak meg:

Rendelkezik andragógiai felkészültséggel?



3. sz. ábra. *Rendelkezik-e andragógiai felkészültséggel*

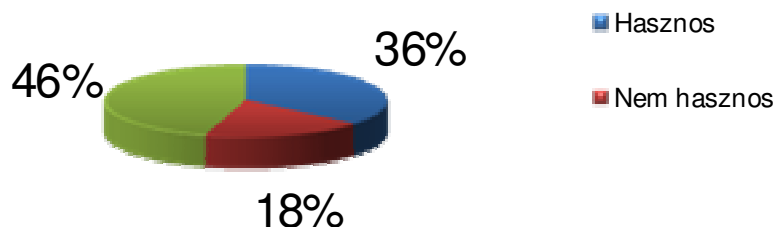
Milyen jellegű tudással rendelkezik?



4. sz. ábra. *Milyen jellegű tudással rendelkezik*

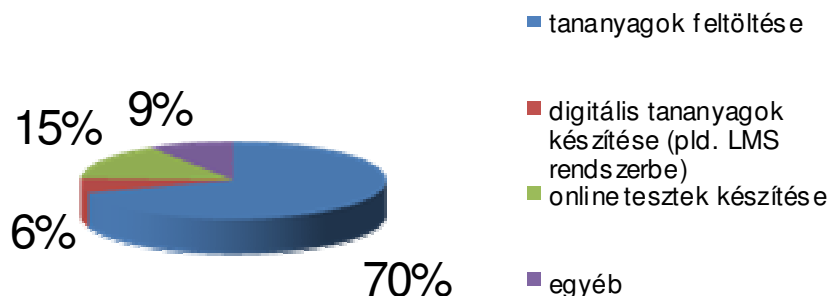
Az adott válaszokból kiderült, hogy azért nem teljesen készültünk fel a felnőttképzésre, talán Őket is úgy tekintjük, mint egy 19-20-éves hallgatót és csak ritkán vesszük figyelembe élet és szakmai tapasztalataikat, ez a jelenség főleg a műszaki felsőoktatás jellemző.

Mennyire tartja hasznosnak az e-learning módszerű oktatási lehetőségeket?



5. sz. ábra. *Vélemények az e-learning-ről*

Atanítás folyamata során milyen célokra használja az Internetet?



6. sz. ábra. *Internet-használat a tanítás folyamata során*

Konklúzióként elmondhatjuk, hogy minden pedagógiai folyamat középpontjában a tanár és a diák szoros kapcsolata áll, azon diákok számára, akik a tanulás és gondolkodás műveletét még nem sajátították el, a tanár pótolhatatlan. A tanár munkája nem csak abból áll, hogy ismereteket vagy információkat közöl, hanem abból is, hogy ezek összefüggéseit megvilágítja és felveti a problémákat. A tanár legfontosabb célja kell, hogy legyen a diák személyiségének kibontakoztatása, önállóságának tiszteletben tartása mellett. A tanár nagy ereje a példaadásban rejlik: ha a diákok láthatják, hogy nyitott szellemű, kész arra hogy feltételezéseit szembesítse a tényekkel, vagy akár elismerje hibáit, de leginkább az, hogy képes átadni a tanulási kedvet.

A tanárok pedagógiai tudásának, és motiváltságának javítása minden oktatási területen elsőbbséget kell, hogy élvezzen. Lehetőséget kell teremteni a továbbképzésre, ezek programjait úgy kellene kialakítani, hogy a kommunikációs eszközök segítségével minden tanárnak legyen lehetősége abban részt venni. A programok segítségével a tanárok megismerkedhetnek az információs és kommunikációs technológia legfrissebb eredményeivel és a legújabb pedagógiai irányzatokkal. Mindenképpen jutalmazni kellene a „jó” tanárokat is, (akik új képzési programok tervezését vállalják, tananyagok készítenek, stb.) nemcsak azokat, akik a kutatás területén jeleskednek.

A tanárok elhivatottságát minden helyzetben fenn kell tartani, vissza kell őket tartani a pályaelhagyástól, ez különösen fontos műszaki területen, hiszen a műszaki végzettséggel rendelkezők iránt nagy kereslet van az iparban is, és bár az évek során megszaporodtak a hallgatók száma, a tanárok létszáma nem nagyon változott.

A tanároknak is hasonlóan, mint más ágak gyakorlóinak, be kell látniuk, hogy a fiatalon megszerzett képzettségük nem tart ki életük végéig, naprakészé kell tenniük, és tökéletesíteniük kell ismereteiket. Gondosan egyensúlyban kell tartaniuk a szaktárgyukban szerzett ismereteket és a pedagógiai szakértelmet.

Felhasznált irodalom

BROOKFIELD, S. D. (1988): Training Educators of Adults. The Theory and Practice of Graduate Adult Education. Routledge, London and New York.

CLARK, Donald (2003): Blended learning. Epic Group plc. White Paper.

Felsőoktatási, vállalati kapcsolatok az Észak-alföldi régióban

© Mohácsi Márta

mmohacsi@freemail.hu

(Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen)

A felsőoktatás szerkezete megváltozott. A piaci igény növekszik, a kapacitások nőnek. Az intézményeknek figyelembe kell venniük mind a továbbtanulni vágyók igényeit, hogy milyen szakon, képzésben vennének részt, mind a munkaerőpiac igényeit, és ennek megfelelő szaktudást kell átadni a hallgatóknak. A társadalom és a gazdaság számára nélkülözhetetlen emberi tőkét a szervezett oktatás, így a felsőoktatás állítja elő. A felsőoktatási intézmények hagyományos szerepe, és a velük szemben támasztott elvárás megváltozott. Az egyetemek küldetése kibővült, az oktatás és kutatás mellett a társadalmi-gazdasági fejlesztésben is szerephez jutnak. A régióban kiemelkedően fontos a tudásáramlás erősödésének támogatása, ezért elő kell segíteni az egyetemek és a vállalatok közötti innovációs információk cseréjét, a közös kutatásokat, a kutatói mobilitást.

Példaként a Debreceni Egyetem egyik kiemelt Centrumának oktatási és innovációs szerepét elemzem empirikus kutatással alátámasztva. A tudásalapú társadalom fejlődésének feltételei az új tudás előállítása, annak átadása és terjesztése, valamint felhasználása új ipari folyamatok és szolgáltatások révén történik. A felsőoktatási intézmények abban a különös helyzetben vannak, hogy mindhárom folyamatban részt vesznek: az új tudás előállításában a K+F tevékenységükkel; az új tudás átadásában az oktatás és képzés segítségével; a kutatási eredmények hasznosításában pedig spin-off vállalatok alakításával, ipari kapcsolatok kiépítésével, regionális és helyi fejlesztésekben való részvétellel.

Hogyan tudja egy felsőoktatási intézmény fejleszteni a különböző kompetenciákat és a mit vár el egy pályakezdőtől a cégvezető. A tanulmány többek között erre is keresi a választ.

Anyag és módszer

Az innováció elméleti és gyakorlati oldalát bemutató tényezők rendszerezésekor az OECD által megalkotott és használt Frascati kézikönyvben (2004) közzétett fogalmat tekintem meghatározónak. A fogalom kiindulópontja a kutatásfejlesztés (K+F), ami hosszú távon determináló sikerességi faktoroknak alkotja logikai háttérét. Az innováció, a versenyképesség egyik legfontosabb tényezője, ezért a népesség, munkatermelékenység, foglalkoztatottság, beruázások, hazai és külföldön működő vállalkozások közül a KSH statisztikai adatai alapján, összefüggéseket keresve vizsgáltam meg az Észak-alföldi régió sikerességi faktorait.

A kérdőíves adatfelvétel mellett az empirikus vizsgálatokra támaszkodom a prominens személyekkel történő interjúk kapcsán, amelyek a kiemelkedő gazdasági, társadalmi szereplők menedzserek vállalkozók, gazdasági kamarák vezetőinek, nagyvállalatok tulajdonosainak megkeresését foglalja magában. A kvalitatív interjúban a vezetőket a már végzett és alkalmazásban álló egykori egyetemi

hallgatókkal kapcsolatos tapasztalatokról, az egyetemi képzés színvonaláról valamint az egyetem és a vállalatok közötti innovatív együttműködésről kérdezem.

A nem paraméteres statisztikákra alkalmazható leíró statisztika mellett hipotézis vizsgálatot (Kruskall-Wallis), a skálatranszformációk után pedig paraméteres leíró statisztikát és adatredukciós eljárásokat (cluster analízis, faktor analízis és MDS-t vagyis többdimenziós skálázást) alkalmaztam.

A szakmai vélemény és a szakmai elvárás dimenzióját 9-10 indikátorral fedtem le melyek a skálatranszformációk miatt, mérési szempontból magas szintűvé váltak. A dimenziókénti tíz indikátort – mely egy tízdimenziós teret ábrázol – a könnyebb interpretálhatóság végett megpróbáltam adatredukciós eljárás(ok)sal könnyebben érthető 2-3 dimenziós térrel helyettesíteni. Az alkalmazott módszereket minden esetben a modellek illeszkedésével teszteltem (faktoranalízisnél a KMO, MDS-nél a Stress értékek).

Fontosabb eredmények

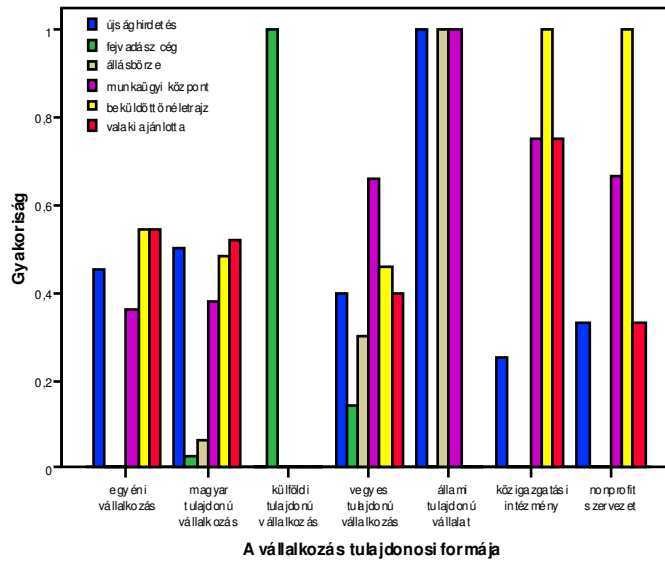
A munkaadók elvárása, véleménye

Hipotézisem szerint a munkaerőtoborzás módszere függ a vállalkozások tulajdonosi formájától, méretétől és a település nagyságától.

Az egyetem arra készíti fel a hallgatókat, hogy a munkaerőpiacon egyenlő eséllyel induljanak a különböző munkahelyek között függetlenül, hogy a vállalkozás földrajzilag hol helyezkedik el, milyen tulajdonosi formában és mekkora létszámmal dolgozik. Vizsgálatom során arra kerestem a választ, hogy a munkaadók között a munkaerőtoborzás vonatkozásában van-e különbség az előzőekben említett három változó (tulajdonosi forma, nagyság, földrajzi elhelyezkedés) alapján. Az elvégzett Khi négyzet próba alapján arra a megállapításra jutottam, hogy a különböző tulajdonosi formában működő vállalkozásokra eltérő állástoborzó eljárások a jellemzőek. Szignifikáns különbséget tapasztaltam a fejedvadász cégek, az állásbörzék, és a munkaügyi központok kijánlásai között. A csak külföldi tulajdonú vállalkozások leginkább a fejedvadász cégek szolgáltatásait veszik igénybe.

Megjelenik a módszer a fejedvadász cég, a vegyes tulajdonú és kis mértékben a magyar tulajdonú vállalkozások toborzásainál. Az egyéni vállalkozók, az állami tulajdonú vállalatok, a közigazgatási intézmények és a non profit szervezetek nem alkalmazzák a fejedvadász cég szolgáltatásait és nem élnek az állásbörze lehetőségeivel sem. Munkaerőtoborzásra az állásbörze rendezvényeit leginkább az állami tulajdonú vállalatok és kisebb mértékben a vegyes illetve a magyar tulajdonú vállalkozások veszik igénybe. Sem a külföldi vállalkozások, sem a közigazgatási intézmények, sem a non-profit szervezetek nem élnek ezzel a lehetőséggel. A Munkaügyi Központokon keresztül kialakított munkaerő toborzás az eléggé eltérő mértékben jelenik meg minden vállalkozás típusnál. Ez alól kivételt csak a külföldi tulajdonú cégek képezik, ők teljes mértékben kihagyják ezt a toborzási módszert. Az állami tulajdonú vállalatok három egyenlő esélyű módszer egyikeként alkalmazzák (újsághírdetés, állásbörze, munkaügyi központ). Mind a hat toborzási módszer egyformán előfordul a magyar és a vegyes tulajdonú vállalkozásoknál (1. sz. ábra). A közigazgatási intézmények és a non profit szervezetek egyformán négy módszert alkalmaznak munkaerőfelvételnél.

Forrás:
Empirikus
vizsgálatok
alapján
SPSS.



1. sz. ábra. A különböző tulajdonosi formákra jellemző munkaerőtoborzási módszerek

A mintát alkotó vállalkozások tulajdonosi formájuk szerint eltérő munkaerőtoborzási módszereket preferálnak melyekről a következő táblázatból nyerhetünk részletesebb információkat, amely egyúttal a mintabeli megoszlásukra is rávilágít (1. sz. táblázat).

1. sz. táblázat. A tulajdonosi formák szerinti munkaerőtoborzás módszereinek gyakorisági táblája

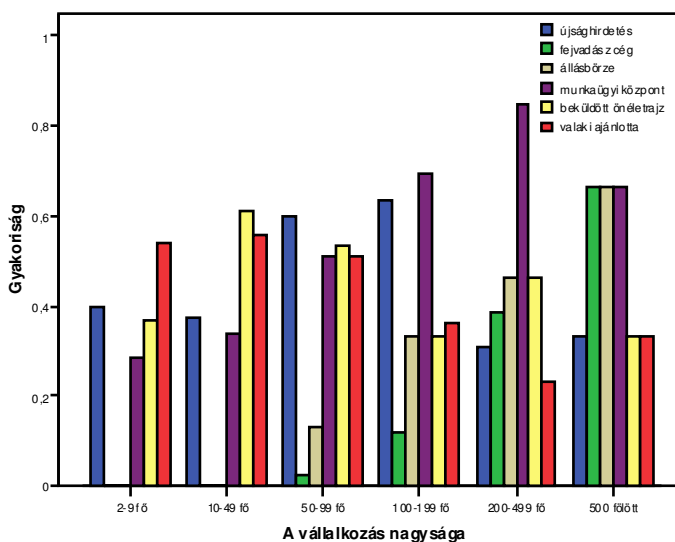
	A vállalkozás tulajdonosi formája					
	egyéni vállalkozás	magyar tulajdonú vállalkozás	külföldi tulajdonú vállalkozás	vegyes tulajdonú vállalkozás	állami tulajdonú vállalat	Közigazgatási intézmény
újsághirdetés	5	68		20	1	1
fejvadász cég		4	1	7		
állásbörze		9		15	1	
munkaügyi központ	4	52		33	1	3
beküldött önéletrajz	6	66		23		4
valaki ajánlotta	6	71		20		3

A különböző tulajdonosi formákhoz tartozó munkaerőtoborzási módszerek gyakorisági eloszlása és az elméletileg várható eloszlások közötti kapcsolatot Khi-négyzet próbával elemeztem (2. sz. táblázat) és az alábbi összefüggéseket kaptam. Ha a $p < 0,05$ akkor az eredmény szignifikáns, vagyis különbség van a toborzási módszerek között.

2. sz. táblázat. A tulajdonosi forma szerinti Khi-négyzet próba

	Khi-négyzet érték	Két oldali szignifikancia szint
újsághírdetés	4,494	0,610
fejvadász cég	25,495	0,000
állásbörze	28,721	0,000
munkaügyi központ	15,653	0,016
beküldött önéletrajz	9,510	0,147
valaki ajánlotta	5,613	0,468

A különböző létszámmal dolgozó vállalkozások között nincs szignifikáns különbség, ha személyes ajánló illetve a beküldött önéletrajz alapján döntenek a jelentkező elfogadásáról. Tehát ez a két módszer egyenlő esélyt ad a jelentkezőknek a vállalkozások méretétől függetlenül. Az alkalmazotti létszámok alapján hat kategóriára osztott vállalkozások közül az újsághírdetést az 50 és 200 fő közötti cégek, a fejvadászattal foglalkozók szolgáltatásait leginkább az 500 főnél nagyobb létszámmal dolgozók és kisebb mértékben a 200-500 fő közötti vállalkozások, az állásbörzét ugyanilyen arányban veszik igénybe a munkaadók. A Munkaügyi Központ szolgáltatásaival az összes kategóriába sorolható vállalkozás találkozik de leginkább a 100 és 500 fő közötti vállalkozások alkalmazzák a jelentkezőket (2. sz. ábra).



2. sz.

ábra. A különböző méretű vállalkozásokra jellemző munkaerőtoborzási módszerek

A különböző méretű vállalkozások eltérő állástoborzó módszereket alkalmaznak. A leginkább jellemző gyakoriságokat mutatja be a 3. sz. táblázat.

3. sz. táblázat. A vállalkozás nagysága szerinti munkaerőtoborzás módszereinek gyakorisági táblája

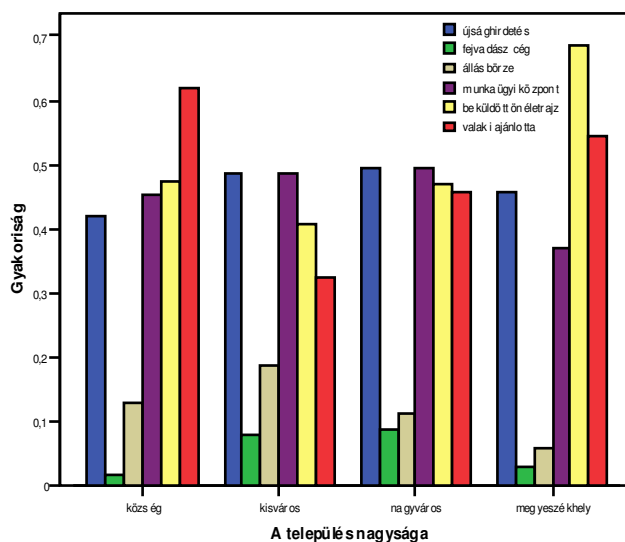
	A vállalkozás nagysága					
	2-9 fő	10-49 fő	50-99 fő	100-199 fő	200-499 fő	500 fölött
újsághirdetés	14	29	27	21	4	1
fejvadász cég			1	4	5	2
állásbörze			6	11	6	2
munkaügyi központ	10	26	23	23	11	2
beküldött önéletrajz	13	47	24	11	6	1
valaki ajánlotta	19	43	23	12	3	1

A toborzási technikák között találtam szignifikáns különbséget ($p < 0,05$) a vállalkozások nagyságát illetően (4. sz. táblázat).

4. sz. táblázat. A vállalkozás nagysága szerinti Khi-négyzet próba

	Khi-négyzet érték	Két oldali szignifikancia szint
újsághirdetés	11,702	0,039
fejvadász cég	55,860	0,000
állásbörze	51,910	0,000
munkaügyi központ	25,162	0,000
beküldött önéletrajz	10,326	0,067
valaki ajánlotta	7,814	0,167

A munkaerőtoborzás módszerei között szignifikáns különbséget tapasztaltam a települések méretét illetően, mert a személyes kapcsolat („valaki ajánlotta”) jelenti a kisközségekben és részben a megyeszékhelyeken való legnagyobb elhelyezkedési esélyt. Az összes többi toborzási módszer között nincs lényeges eltérés ($p < 0,05$) a különböző földrajzi elhelyezkedések között (3. sz. ábra).



3. sz. ábra. A településtípusra jellemző munkaerőtoborzási módszerek

A különböző földrajzi kategóriákba tartozó településeken működő vállalkozások munkaerőtoborzási technikáinak gyakorisági táblázatában csak egy esetben találtam („valaki ajánlotta”) szignifikáns eltérést a mért és a várható adatok között (5. sz. táblázat).

5. sz. táblázat. A település nagysága szerinti munkaerőtoborzás módszereinek gyakorisági táblája

	A település nagysága			
	község	kisváros	nagyváros	megyeszékhely
újsághírdetés	23	18	39	16
fejvadász cég	1	3	7	1
állásbörze	7	7	9	2
munkaügyi központ	25	18	39	13
beküldött önéletrajz	26	15	37	24
valaki ajánlotta	34	12	36	19

A különböző településtípusonként megvizsgált állástoborzási technikák gyakoriságára elvégzett Khi-négyzet próba alapján megállapíthatjuk, hogy a település típusok közötti szignifikáns különbségre egy esetben van bizonyíték. A „valaki ajánlotta” mint módszer lényeges eltérést mutat a település típusok között (6. sz. táblázat).

6. sz. táblázat. A település nagysága szerinti Khi-négyzet próba

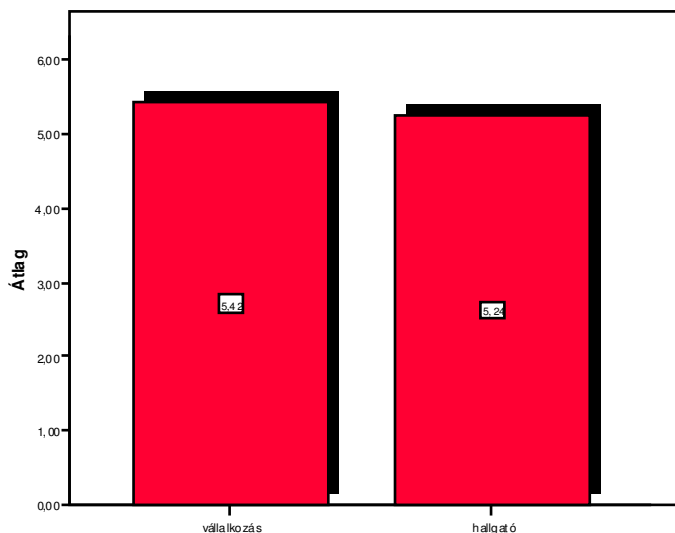
	Khi-négyzet érték	Két oldali szignifikancia szint
újsághírdetés	0,822	0,844
fejvadász cég	3,850	0,278
állásbörze	3,009	0,390
munkaügyi központ	1,575	0,665
beküldött önéletrajz	6,614	0,085
valaki ajánlotta	8,443	0,038

A hipotézisemben felvetett állítások bizonyítást nyertek, mert a különböző tulajdonosi formák esetében három esetben ($p < 0,05$), a vállalkozások nagyságánál négy esetben ($p < 0,05$) és a település nagyság szerint egy esetben ($p < 0,05$) állapítottam meg szignifikáns eltérést a munkaerőtoborzás módszerei között. Mindezeket az oszlopdiagramokkal, a gyakorisági táblázatokkal és a Khi-négyzet próbákkal támasztottam alá.

A vállalkozások és a hallgatók véleménye az egyetemi képzésről

Hipotézisem szerint a vállalkozások és a hallgatók véleménye az egyetemi oktatás minőségi színvonalával kapcsolatban nem mutat szignifikáns különbséget.

Az oktatás színvonalának az értékelését a hét fokozatú Likert skálán mértem. A két vélemény (vállalkozói, hallgatói) megegyezik abban, hogy az átlagot tekintve jóra értékeli a minőségi színvonalat. A vállalkozások átlaga (5,42) kissé magasabb a hallgatói (5,24) megítéléstől (5. sz. ábra). A két mintás t-próbát felhasználva szeretném megállapítani, hogy ez a különbség szignifikáns vagy csak a véletlen eredménye.



5. sz. ábra. Az oktatás minőségi színvonalának megítélése a vállalkozók és a hallgatók véleménye alapján

A t-próba alkalmazása során kapott paramétereiből (átlagok, szórások és az átlag hibájának szórásai) arra következtettem, hogy a két csoport (vállalkozói, hallgatói) között némi eltérés tapasztalható. A táblázatból kiolvasható, hogy a hallgatók átlaga alacsonyabb 5,24 és a véleményük szóródása jóval nagyobb (7. sz. táblázat). A hallgatók véleményének relatív szórása nagyoknak tekinthető (24,1).

7. sz. táblázat. A két minta paramétere

Minőség	N	átlag	szórás	az átlag hibájának szóródása
vállalkozás	206	5,4239	0,71222	0,04962
hallgató	365	5,2356	1,26202	0,06606

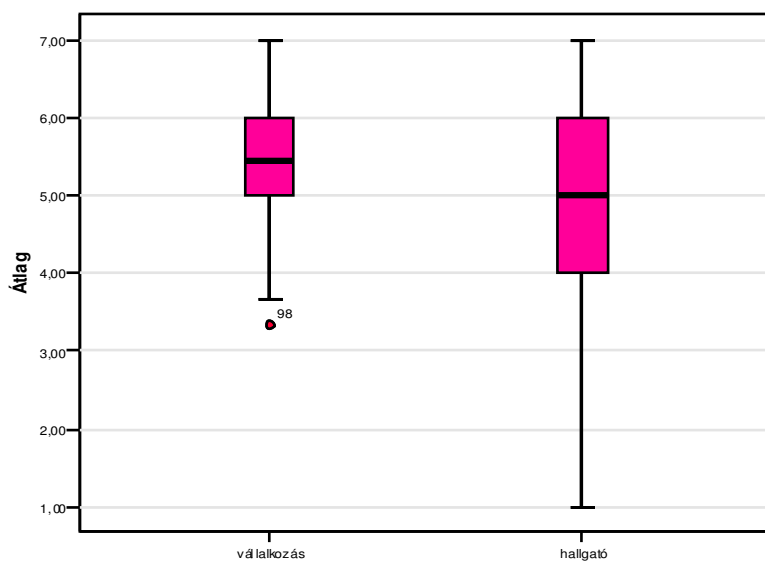
A függetlenmintás t-próba alkalmazása esetén először el kell dönteni, hogy a minta szórása azonosnak tekinthető-e. A Levene teszt alapján a szignifikancia szint kisebb mint 0,05 tehát a szórások eltérnek egymástól. Ebben az esetben a táblázat azt a sorát kell nézni, ahol a számított t értéke 2,28. Tehát a szignifikancia szint 0,023 ami a szokásos 0,05-ös szint mellett szignifikánsnak tekinthető (8. sz. táblázat).

8. sz. táblázat. Független mintás t-próba

	Levene teszt a variánciák egyezésére		t-próba az átlagok egyezésére				
	F variánciák hányadosa	szig.	t	szabadság fok	szig.	átlag különbsége	különbség hibájának szórása
variánciák egyezését feltételezve	64,946	0,000	1,972	569	0,049	0,18833	0,09553
variánciák különbségét feltételezve			2,280	568,999	0,023	0,18833	0,08262

A boxplot típusú ábra szemléletesen bemutatja az adatok szóródását. Tudjuk, hogy a statisztikai értelemben rendezett hallmazok helyzeti középértéke és a létszám negyedeléseinél kapott értékek egyértelműen jellemzik a mintabeli szóródásokat. Az ábra téglalap részében a vastag fekete vonal, a medián mutatja a két minta helyzeti középértékét. A vállalkozások mediánja körülbelül 0,5 tehát magasabb mint a hallgatóké. A medián fölötti része a téglalaprak a létszám 25 %-ának megfelelő intervallumot ábrázolja, míg a téglalap fölötti pálcika a legmagasabb értéket adó negyedét jelenti a mintának. Látható, hogy a legmagasabb értékeket (6 és 7) a vállalkozások 25%-a bejelölte. A medián fölötti 25% illetve alatta lévő 25% tehát összesen a minta fele választotta az ötöt illetve a hatot. A létszám legalacsonyabb értéket választott 25 %-a is a 3,7 és öt közé esik. Volt egy eleme a mintának a (98-as jelzésű) ami a mintához nem illeszkedett, az alacsony választás miatt, még ez is jobb volt, mint három (6. sz. ábra).

Az ábrából világosan kitűnik az is, hogy a vállalkozások véleménye az oktatás minőségéről nagyon kedvező és a vélemények szóródása rendkívül homogén, (relatív szórás=13%) tehát számunkra a megítélésük egységesnek tekinthető. A hallgatói vélemények szóródása az ábrán jól mutatkozik. Addig míg a hallgatók egynegyede (91 fő) választotta a 6-ost és a 7-est, sajnos a medián értéke alacsonyabb mint a vállalkozóknál. A medián körüli 25-25% (tehát a létszám fele) a 4-es 5-ös 6-ost választotta, míg a legalacsonyabb értéket választó negyed része a mintának 1 és 4 között minősítette az egyetem színvonalát (91 fő).



6. sz. ábra. Az oktatás minőségi színvonalának megítélése a vállalkozók és hallgatók véleménye alapján

A vélemények szóródását megítélve azt találjuk, hogy a hallgatók relatív szórása ebben a kérdésben nagy. Szélsőségesen eltérő véleményekkel találkoztunk. A homogénnek tekinthető vállalkozói véleményeket a Kruskal-Wallis próba segítségével a tulajdon formákat és a vállalkozások nagyságát figyelembe véve tovább vizsgáltam. A tulajdon formák minőségről alkotott véleménye eléggé eltér egymástól mert a rang átlagok nagy szórást mutatnak és a szignifikancia alig nagyobb a kritikus értéktől $p=0,06$. A közigazgatási intézmények és a nonprofit szervezetek véleménye különbözik lényegesen a többi tulajdon formától. A különböző nagyságú vállalkozások minőségről alkotott véleménye a rangátlagok

hasonló értéke miatt lényegesen nagyobb, szignifikancia szinten ($p=0,744$) jelzi számunkra a vélemények azonosságát.

A vállalatok az egyetem minőségi színvonalával az átlagostól jobban elégedettek és a hallgatók véleményétől is kedvezőbb a megítélésük. A paraméteres statisztikai eljárások közül a kétmintás t-próba eredménye arra enged következtetni, hogy a vizsgált minták véleménye nem különbözik szignifikánsan egymástól. Hipotézisem beigazolódik, mert az oktatás színvonalával mind a munkavállalók mind a munkaadók elégedettek.

Következtetések

Nyugat-Európa országaiban az elmúlt évtizedben új jelenségként érzékelhetjük, hogy a hagyományos közgazdasági értelemben vett versenyképességet, innovációt annak mérését felváltja a hatékonyság, a régió mutatóival történő újfajta gondolkodás. Az egyetemek szerepe az egységesülő Európában még inkább felértékelődött a tudásalapú társadalom és gazdaság fejlesztésében, hiszen a tudásalapú társadalom növekedése jelentősen függ az új tudás előállításától, átadásától, terjesztésétől (oktatás és képzés) és felhasználásától (új ipari folyamatok és szolgáltatások). Az egyetemek különleges helyzete abban is megnyilvánul, hogy többirányú folyamat kiteljesedésében vesznek részt egyidejűleg: a.) a kutatásban és fejlesztésben; b.) a hallgatói oktatásban és képzésben, a kutatók képzésében; c.) a kutatási eredmények hasznosításában (ipari kapcsolatok, spin-off vállalatok, regionális és helyi fejlesztés) (Baranyi & Nagy 2005).

A régióban és a megyében működő vállalatok és kutatóintézetek közötti együttműködésnek vannak hagyományai. Ezek a kapcsolatok nem a klasszikus értelemben vett innovációs kapcsolatok, hiszen főleg a Centrumok játszanak meghatározó szerepet ezek kialakításában. A gyakorlatban ez azt jelentette, hogyha egy kutatóműhely vagy a Centrum elnyert egy pályázatot, akkor a vállalatok között elkezdett partnereket keresni annak megvalósításához. Az utóbbi években kialakult a cégeknek egy olyan csoportja, amelyek újra és újra részt vesznek az együttműködésben. Ebben az esetben spin-off és start-up vállalkozásokról van szó (Mohácsi, 2008).

A gazdasági versenyben való helytálláshoz a meglévő erőforrások és képességek folyamatos megújítására van szükség. A modern gazdaságokban a változó feltételekhez való alkalmazkodás legfontosabb formája az innováció, az erőforrások és képességek újszerű kombinációja (Teece & Pisano, 1994).

Felhasznált irodalom

- BARANYI B. & NAGY J. (2005): A Debreceni Egyetem szerepe a regionális fejlődésben. In: Glück R. & Gyimesi G. (szerk.): *Környezetvédelem, regionális versenyképesség, fenntartható fejlődés c. konferencia előadásai II. kötet*. PTE Közgazdaság-tudományi Kara Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola, Pécs, p. 208.
- Frascati kézikönyv (2004). Javaslat a kutatás és kísérleti fejlesztés felméréseinek egységes gyakorlatára. OECD, 2002. Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal, Budapest.
- MOHÁCSI M. (2008): Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma vállalati kapcsolatainak értékelése az Észak-alföldi régióban, különös tekintettel az innovációra. Kézirat. Doktori PhD értekezés. Tézis. Kerpely Kálmán Doktori Iskola Debrecen, 2008. 24-25 p.
- TEECE, D. & PISANO, G. (1994): The Dynamic Capabilities of Firms: an Intraductoin. *Industrial and Corporate Change*, Vol. 3. No. 3. pp. 537-556.

A lifelong-learning nemek szerinti jellemzői a Szent István Egyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében

© Kalocsainé Sánta Hajnalka

santahajni@gmail.com

(Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet, Pécs)

Az előadás egy OTKA kutatás (T047335, Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában; kutatásvezető: Forray R. Katalin) során felvett kérdőívek Debreceni, Pécsi, valamint a Szent István Egyetemre vonatkozó adatbázisának másodelemzésével, felhasználásával, annak további statisztikai elemzésével tesz kísérletet a férfi és nő hallgatók összetételének felvázolására, társadalmi háttérének, tanulóyaikkal kapcsolatos motivációiknak/nehézségeiknek megértésére, s ezáltal az élethosszig tartó tanulásban való részvételi igényeiknek megragadására – különös tekintettel a Szent István Egyetemre. A változók közötti összefüggések feltárására az SPSS program által elérhető statisztikai módszerek, ill. a két- és háromdimenziós keresztátlák szolgálnak. Az elemzés során betekintést nyerünk, pl. a nemek intézményenkénti/karonkénti/szakonkénti jellemzőibe, választ kapunk többek között arra, hogy a nemek között vannak-e különbségek a tanulósal/tanulóyaikkal kapcsolatos motivációk, tervek, nehézségek/hátráltató tényezők tekintetében. Ez utóbbi kérdéskörrel szoros összefüggésben kiderül pl., hogy a családi állapot, a gyermekek száma hogyan befolyásolja a férfi és nő hallgatók tanulóyaikkra vonatkozó motivációit, céljait. A felnőtteként, levelező tagozatos hallgatóként való tanulás motivációs nyálábjainak kialakulásában kiemelkedő ösztönző erőket jelentenek a következők: munkahelyi kötelező továbbképzés, szakmai érdeklődés, munkakeresés/új munkahely keresése, egyetemi végzettség szerzése, társadalmi kapcsolatok megújításának igénye.

Az 1996-ban megjelent *Lifelong Learning for All* című OECD program állásfoglalása „az élethosszig tartó tanulás három alapvető céljaként a személyiségfejlődést, a szociális összetartást és a gazdasági növekedést jelöli meg” (OECD 1996; idézi Óhidy, 2006b:87). Azonban az élethosszig tartó tanulás megvalósulásához/megvalósításához elengedhetetlennek tűnik az állampolgárok motiválhatóságának, ezzel szoros összefüggésben társadalmi háttérének ismerete: „Az élethosszig tartó tanulás megvalósításához két alapvető dolog szükséges: tanulási motiváció és érdeklődés, amelyhez a műveltség és tanulás értéként való felfogása társul, valamint különféle kompetenciák, amelyek segítségével a tanulási motiváció megvalósítható” (Achtenhagen & Lempert, 2000; idézi Óhidy, 2006a). A fent nevezett OTKA kutatás és adatbázisa többek között ebben a vonatkozásban is támpontokat ad.

Néhány alapvető összefüggés

Mintánkban az érvényes válaszadók neme többségében nő volt. Szintén a felsőoktatásban való nő-többségi részvételről árulkodnak a felvételi statisztikák – ld. pl. az Országos Felsőoktatási Információs Központ adatbázisát, mely a 2001. évtől követi nyomon és teszi elérhetővé a felvételi adatokat, elemzéseket, trendeket. A

népszámlálási adatokban a befejezett felsőfokú végzettséggel rendelkezők tekintetében a nőtöbbség először a 2001-es felvételekben mutatkozik meg. A vizsgálatba bevont egyetemek tekintetében úgy tűnik, a férfiak nagyobb arányban képviseltetik magukat a Szent István Egyetemen, mint a nők, akik a Debreceni, valamint a Pécsi Tudományegyetemen tanulnak nagyobb arányban.

Ez az egyetemek közötti részvételi megoszlás tükrözheti a karok, szakok férfiak és nők körében nemenként favorizáltabb kínálatát is. Így a Szent István Egyetem, mely 2000. január 1-én jött létre öt felsőoktatási intézmény (Állatorvostudományi Egyetem; Gödöllői Agrártudományi Egyetem; Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem; Jászberényi Tanítóképző Főiskola; Ybl Miklós Műszaki Főiskola) egyesülésével, a férfiak körében kedveltebb képzési területeket nyújt – a fentebb felsorolt hat kar közül ebben a tekintetben csupán a Jászberényi Tanítóképző Főiskola jelenthet kivételt.

A Szent István Egyetemen nagyobb arányban vesznek részt a nők a gazdasági és társadalomtudományi, a mezőgazdasági és környezettudományi képzésekben, valamint a Jászberényi Főiskola képzéseiben. A férfiak részvétele a levelező tagozatos képzésben magasan felülreprezentált a műszaki területeken, így a gépészmérnöki képzésben és az Ybl Miklós Műszaki Főiskola képzéseiben.

A karonkénti megoszlás táblák ezt az feltevést javarészt megerősítik. A nők aránya a megkérdezettek körében erősen felülreprezentált az egészségügyi főiskolai karon, továbbá a bölcsészettudományi karon, enyhén felülreprezentált arányuk a gazdasági- és társadalomtudományi karon, valamint a Jászberényi Főiskolán, a természettudományi karon, a FEEK-en, ezenkívül a pedagógia szakon. Továbbra is a férfiak domináns részvétele tapasztalható a műszaki pályákra képző karokon, szakokon, úgy mint a gépészmérnöki karon, az Ybl Miklós Műszaki Főiskolán, illetőleg a Pollack Mihály Műszaki Főiskolán. Mintánkban a férfiak a hagyományos jogász képzésben enyhén felülreprezentáltak a nő hallgatótársaikhoz képest.

Az eredmények alapján, úgy tűnik, hogy a mintavételben szereplő karok/szakok tekintetében a férfiak domináns részvétele kizárólag a műszaki oktatásban maradt fenn. Amennyiben a „hagyományosabb” női foglalkozásokat vesszük számba, akkor mintánk alapján is kirajzolódik, hogy a nők részvételi aránya továbbra is kimagasló az alacsony társadalmi presztízzsel és alacsony javadalmazással bíró tanítói és egészségügyi (főiskolai) oktatásban. A jogász pálya presztízse továbbra is magas, a jogász végzettséget tanúsító oklevél más magasabb presztízű foglalkozásokra való konvertálhatósága szintén vonzerőt jelent mindkét nemnél. A magyar és történelem tárgyakból való felvételi/pontszámok számítása is hozzájárul ahhoz, hogy a reáliáktól idegenkedő – férfi és nő egyaránt – felvételizők is eljussanak a jogász végzettség megszerzéséhez.

Az 1941-1950 között születettek körében közel azonos a levelező képzésben való részvételi arány a nemek között. A SZIE-n szintén. A válaszadók születési idejét tekintve, hogy az 1951-1960, valamint az 1961-1970 között született nők nagyobb arányban ülnek iskolapadba, mint a hasonló korú férfiak. A Szent István Egyetemen az 1951-1960 között született nők szintén nagyobb arányban vesznek részt a felsőfokú levelező képzésben, mint a korcsoportba tartozó férfiak, ám az 1961-1970 közöttiekénél már a férfiak ülnek nagyobb arányban az iskolapadba. Azonban az 1971-1980 között született nők igencsak alulreprezentáltak a levelező képzésben való részvételben, enyhébb arányban szintén kevesebb a nő hallgató az 1981-től születettek körében. A SZIE-en azonban az 1971-1980 között, valamint az 1981 után született korcsoportba tartozó nők részvétele a levelező képzésben csupán enyhén alulreprezentált a férfiakhoz viszonyítva.

Mindezek egyik nyilvánvaló oka lehet a család biológiai funkciójának betöltése, amelyben jellemzően az 1971-től született nők vesznek részt.

A család reprodukciós szerepe abban is érezteti hatását, hogy a kettőnél több gyermekkel bíró nők már alulreprezentáltak a levelező felsőoktatási képzésben a férfiakkal viszonyítva. Az egy gyermekes anyák még nagyobb arányban, a két gyermekes anyák már jóval kisebb arányban, ám még mindig felülreprezentáltak a továbbtanulási részvételben. A gyermekteleneknél azonban a férfiak jóval nagyobb arányban vesznek részt a levelező képzésekben. Mintánkban azonban a Szent István Egyetem levelező tagozatos, gyermekes nő hallgatói nagyobb arányban vesznek részt a képzésekben, mint a gyermekes férfiak.

Motivációk és tervek

A nők körében több a munkába álló és a bizonytalan, tervek hiányában lévő, a Szent István Egyetem nő és férfi hallgatói között azonban ebben a vonatkozásban nincs különbség, egyformán tudatosak. A továbbtanulást közel azonos arányban irányozzák elő a két nem képviselői, a SZIE-en is. Úgy tűnik, a férfiak mobilabbak a hazai és nemzetközi munkaerő-piacon; a SZIE hallgatóinál a mintában némiképp mobilabbnak tűnnek a férfiak a külföldi munkavállalás és a munkahely-változtatás tekintetében. A nők valamivel nagyobb arányban kívánják munkába álláshoz hasznosítani megszerzett végzettségüket. A Szent István Egyetem hallgatói körében megállapítható, hogy jelentős nemi különbségek nincsenek a megszerzendő végzettséghez köthető tervek tekintetében.

A terveket kevésbé a hallgató neme, sokkal inkább a tanulmányok jellege befolyásolja, azaz, hogy a hallgató milyen tanulmányokat folytat. A Jászberényi Főiskola mintánkban szereplő hallgatói jóval bizonytalanabbak, vagy nincsenek terveik a megszerzendő végzettségükkel. Azonban nemcsak a nő hallgatói többlettel bíró Jászberényi Főiskola hallgatóira jellemző a bizonytalanság, hanem – bár kisebb arányban – az Ybl Miklós Műszaki Főiskolára járó hallgatókra is az átlagosnál jellemzőbb a megszerzendő végzettséghez kapcsolódó tervek hiánya.

Jól észlelhető az is mintánkban, hogy a családi állapot különbözőképpen ösztönzi a nemeket a tanulmányokban való részvételre. Az elvált nők felülreprezentáltak a felsőfokú levelező képzésben. A férfiak úgy tűnik messze nagyobb arányban vesznek részt a levelező képzésben akkor, ha nőtlenek. A házas, illetve élettársi kapcsolatban élők körében jelentős különbség nem jelentkezik a nemek között a felsőfokú levelező képzésben való részvételi arányban. Összefüggés mutatkozik a családi állapot és a továbbtanulási motiváció között. Az elváltak körében levelező képzésben való részvételük során nagyobb arányban válik jelentékennyé a társadalmi kapcsolatok megújításának igénye.

A motivációk tekintetében a férfiak gyakrabban választják a képzést a munkahelyi kötelező képzés keretében, a család-barát-környezet hatására. Az „egyéb” kategóriájú motiváció kivételével az összes többi ösztönzés nagyobb mértékben jelentkezik a női válaszadónál – kiemelten a kíváncsiság, az egyetemi végzettség szerzése, társadalmi kapcsolatok megújítása, szabadidő hasznos eltöltése. A motivációkat áttekintve azt kell kiemelnünk, hogy nagy különbség nincsen a nők és férfiak között. Az említett magasabb arányok tendenciaszerűek ugyan, de nem jeleznek szignifikáns eltérést.

A Szent István Egyetem levelezős hallgatói körében nemenként csupán három ösztönző erő különbözött jelentősen: a szakmai érdeklődés a férfiaknál, az új

diploma és az egyetemi végzettség szerzésének motivációs ereje a nőknél vált felülreprezentálttá. Nemenként a motivációk tekintetében is jóval kevesebb különbség észlelhető a Szent István Egyetem mintában szereplő hallgatóinál.

A társadalmi háttér néhány összetevője: a család és a baráti kör

A válaszadók családjai otthoni környezetükben – a válaszadó saját megítélése alapján – jellemzően a nőknél nagyobb arányban tartoznak az átlagos vagyoni helyzetűekhez, míg a férfiaknál valamivel több a magát az „inkább szegényebb” kategóriába soroló. A Szent István Egyetemen hasonlóképpen alakultak a megoszlások, azzal a kiegészítéssel, hogy a férfiak körében fordultak elő némiképp magasabb arányban az inkább jómódú válaszok. Ezt a megoszlást valószínűleg a realitásokhoz közeliként fogadhatjuk el, hiszen a felnőttként való továbbtanulás kerülőút, amelyet sokszor éppen azok választanak, akik a „királyi utat” társadalmi, gazdasági (vagy személyes) okok miatt nem tudtak haladni.

A válaszadó családjában a férfiaknál felülreprezentált a „diplomával nem rendelkező”, továbbá a „minden családtag diplomás” válasz. A nőknél a „kisebbségben vannak diplomások”, valamint a „többségben vannak a diplomások” válaszok kerültek némiképp túlsúlyba. A SZIE-en szintén ugyanezek a megoszlások jellemzők.

A jelenlegi képzés szerint vizsgálva a válaszadó családjában jellemzően a műszaki oktatásban résztvevőknél található a legnagyobb arányban a diplomával nem rendelkezők. Azonban az Ybl Miklós Műszaki Főiskola és a gazdaság és társadalomtudományi képzésben résztvevő hallgatóknál fordul elő leginkább a családban „mindenki diplomás” válasz.

A mintánkban szereplő férfiak baráti körében azonban kisebbségben vannak az oklevéllel rendelkezők, míg a nőknél a baráti körben felülreprezentált a többségében diplomával bírók, valamint a mindenki diplomával rendelkezők aránya. A Szent István Egyetem hallgatói között nemenként nem tapasztalható jelentős eltérés a baráti körben található diplomások jelenlétére vonatkozóan.

A válaszadó baráti körében található diplomások „száma” jelentősebb eltéréseket mutat a jelenlegi képzéssel való összevetésben. A baráti körökben a válaszadó közül legnagyobb arányban a műszaki képzésben, továbbá a mezőgazdasági és környezettudományi képzésben résztvevőknél nincs diplomás. A „mindenki diplomás” a baráti körben válasz legnagyobb arányban itt is a gazdaság- és társadalomtudományi képzésében résztvevőknél jelentkezett.

Összefoglalás

A kérdőíves felvétel tanulságai szerint a Szent István Egyetem vonatkozásában a nemenkénti vizsgálódás sokkal kevesebb különbséget eredményez, mint amennyi a Debreceni vagy a Pécsi Tudományegyetem esetében megmutatkozott. A SZIE esetében a képzési irányok mentén markánsabb eltérések jelentkeznek a társadalmi háttér (diplomások a családban, diplomások a baráti körben, a válaszadó családjának vagyoni helyzete), a megszerzendő végzettséggel kialakult tervek tekintetében. A nemenkénti eltérések jelentősége az alábbi összefüggésekben volt kiemelkedő:

- Az egyetemek intézményenkénti/karonkénti/szakonkénti megoszlása nemek szerint. A Szent István Egyetemen nagyobb arányban vesznek részt a nők a gazdasági és társadalomtudományi, a mezőgazdasági és környezettudományi képzésekben, valamint a Jászberényi Főiskola képzéseiben. A férfiak részvétele a levelező tagozatos képzésben magasan felülreprezentált a műszaki területeken, így a gépészmérnöki képzésben és az Ybl Miklós Műszaki Főiskola képzéseiben
- A nemenkénti eltérések a motivációs nyáláboknak csupán 3 összetevőjét érintették: a szakmai érdeklődés a férfiaknál, az új diploma és az egyetemi végzettség szerzésének motivációs ereje a nőknél vált felülreprezentálttá.
- A társadalmi háttér vonatkozásában a korosztály, a gyermekek száma meghatározóvá vált a nemenkénti részvétel vonatkozásában: a Szent István Egyetem levelező tagozatos, gyermekes nő hallgatói nagyobb arányban vesznek részt a képzésekben, mint a gyermekes férfiak. Valamint mindhárom egyetemre jellemző az is, hogy a gyermektelenek esetében a férfiak nagyobb arányban vesznek részt a levelező tagozatos képzésekben. A korosztályok tekintetében jelentős különbség a DE és a PTE adataihoz képest, hogy a SZIE-en a család reprodukciós funkciója kevésbé vonja el az 1971-1980, valamint az 1981 után született nőket a levelező képzésben való részvételtől.

Irodalom

- ACHTENHAGEN, F. & LEMPERT, W. (szerk.) (2000): *Lebenslanges Lernen im Beruf*. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 1-5. Opladen: Leske und Budrich.
- Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában című OTKA kutatás (T047335)
- OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January, OECD, Paris.
- Óhidy Andrea (2006a): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. pp. 109-120.
- ÓHIDY Andrea (2006b): Lifelong learning – az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. pp. 89-98.

BA, MA, PhD-eredmények a gyógypedagógiai felsőoktatásban – történeti megközelítésben

© Papp Gabriella

gpapp@barczi.elte.hu

(Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest)

A főiskolai szintű gyógypedagógus-képzés a XX. Században, 1900-ban született meg, elsőként Magyarországon. A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, ami Bárczi Gusztáv nevét vette föl a nemzetközileg is elismert elméletalkotó tudós-főigazgatójának tiszteletére, 100 éven át egyedi, markáns oktató, kutató, praxisfejlesztő központ volt a magyar felsőoktatás palettáján.

A hazai felsőoktatási gyakorlatot átalakító erők 2000-ben gyökeresen megváltoztatták a „Bárczi” helyét és szerepét a gyógypedagógus-képző felsőoktatásban. Az addig önállóan működő főiskola az integrációs folyamatok eredményeként az ELTE egyik karaként létezhetett tovább. További változást jelentett az a tény, hogy megnyílt a lehetőség más felsőoktatási intézmények számára is a gyógypedagógus-képzés terén. Így ma jelenleg összesen 4 intézményben folyik ilyen jellegű képzés: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Soproni Egyetem Apáczai Csere János Kar, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar.

A gyógypedagógus- képzés szerkezetében és tartalmában többször változott (Tóth, 1928; Bárczi, 1949; Gordosné, 2000b; Papp, 2007., 2008). A jelenlegi szerkezet és tartalom alapja a többciklusú felsőoktatási rendszer. Bár a végeredmény nem tükrözi minden részletében a szakma-, és tudományfejlesztők által hazai és nemzetközi szinten is elvárt szerkezetet, a tartalom megőrizte a magyar gyógypedagógia sokszínű tudományelméleti és szakmafilozófiai irányzatait, azt a koncepcionális egyediséget, melynek alaptézisei azonosak (Gordosné, 2000a; Mesterházi, 2000; Papp, 2003).

Mai felfogásunkban, a tradícióinkban gyökerezve, több karakterisztikus szemléleti elemet különíthetünk el (Illyés, 2000):

- a fogyatékos személy elfogadása,
- a súlyosan károsodott emberek fejleszthetőségébe, nevelhetőségébe vetett hit,
- a fogyatékosügy rendszerszemlélete: az életkori határokon és ellátási szektorokon átnyúló gyógypedagógiai felelősségvállalás,
- a neveléssel való gyógyítás,
- a gyógypedagógia természettudományos megalapozása.

A gyógypedagógia mint tudomány és a gyógypedagógia mint praxis középpontjában az ember, a valamilyen fogyatékossgal élő ember áll. A születés körül bekövetkező sérülések meghatározzák az azonnali és a későbbi intézkedések körét, a gyógypedagógiai tevékenység széles körű alkalmazását. A későbbi életévekben történő változások az előbbitől eltérő, más, de a sajátosan értelmezett gyógypedagógia kompetenciakörét (is) érintő tevékenységeket igényelnek.

„A gyógypedagógiai tevékenység egyidejűleg nevelés, terápia és rehabilitáció, amelyet az érintett személy nehezített fejlődési és/vagy életvezetési szükségletei határoznak meg” (Mesterházi, 2004:21).

Képzési terület

Tekintettel arra, hogy a gyógypedagógiai szakok/szakágak nem a szaktudományok szerint különülnek el (pl. matematika, biológia, földrajz, irodalom stb.), hanem a fogyatékos népesség csoportjai szerint, ezért az egyes szakok képzési szerkezetén belül sem lehetséges a szaktudomány+pedagógus-mesterség szerinti éles határvonal. A pedagógiai és pszichológiai tanegységek részben a pedagógusképzésre jellemző általános tartalmakat foglalják magukban, nagyobb részben azonban a szaknak megfelelő speciális pedagógiai és pszichológiai ismereteket tartalmazzák.

A magyar gyógypedagógia erőteljesen medicinális hagyományokra épül, így a racionális, természettudományos gondolkodás közel áll hozzá. A megfigyelés, elemzés, összefüggések feltárása kíséri a folyamatokat. A gyógypedagógiai tevékenység minden formája az azt fogadó személyre „kedvező” hatást kíván gyakorolni. „A gyakorlatot és a tudományt maga az eljárás kapcsolja össze. A gyakorlat az eljárás alkalmazása, a tudomány pedig az eljárás magyarázata és hatékonyságának igazolása” (Illyés, 2004:57). Illyés Sándor a gyógypedagógia jeles tudósa halála után megjelent tanulmányában elemzi a tudomány és praxis kapcsolatát.

A fenti alaptézisekből következik, hogy a pedagógusképzés képzési területébe sorolt gyógypedagógus-képzés sok tekintetben rendszeridegen (1. ábra). Az alapképzésben (BA) a korábbi főiskolai sinthez hasonlóan 8 félév maradt a képzés. Részleteit lásd még később. A mesterszinten (MA) 3 féléves Gyógypedagógia szak szerepel. A két ciklust egyben vizsgálva kitűnik, hogy a Bolognai rendszerű 6+4 féléves szerkezet módosult, a képzési idő hosszabb. Az önálló szakon túl a Tanár szak moduljai között kettő gyógypedagógiai témájú szerepel.

Hosszú és máig le nem zárult diszkussziót tükröz a két modul. Eredetileg a gyógypedagógia-tanár modul szerepelt a törvényalkotók gondolataiban. Ez a matematika-tanár analógiáját követve olyan szakember, aki a gyógypedagógiát oktatja. Szükséges, valóban, ilyen szakemberek képzése. A „Bárczi” korábbi képzés-fejlesztési koncepcióiban dokumentáltan szerepelt a „Képzők képzése” például, ami által az egyetemi szintű képzésen belül tervezték felkészíteni a más felsőoktatási intézményekben dolgozó kollégákat. Ezen kívül akkreditált képzés keretében Gyógypedagógiai asszisztensek tanulnak. Célszerű az őket oktató kollégák számára is képzést biztosítani. Más, a közismereti tárgyakhoz hasonló tantárgy nincs. Az érintettek köre kis létszámú.

A gyógypedagógus-képzés tradicionálisan tanárképzésként definiálódott, jól lehet az egyedisége, ha úgy tetszik rendszeren kívülisége korábban is megvolt. A többciklusú képzésen belüli tanárképzési koncepció erősen érintette a korábbi működést. A mesterszintre emelt tanári kimenet, valamint annak létszámában korlátozott mértéke az alapszinthez képest, a szintek közötti tudáselosztást, kompetenciahatárokat karakteressé tette. A gyógypedagógus-képzésen belül az alapképzésből kikerülő szakember szakmai tudásának olyan magas szintűnek, elméletileg, tudományosan megalapozottnak és praxisorientáltnak kell lennie, hogy annak birtokában képes legyen a gyógypedagógus a fogyatékos gyermek, fiatal,

felnőtt többszintű ellátására. A sok szintér között erőteljes helyet foglal el a közoktatás világa, azon belül az iskola. Az iskolában, akár együtt- vagy különnevelés keretében, tradicionális tanári munka is folyik. Ezt a mesterségbeli tudást, a fenti okok miatt, nem lehet a mesterszintre korlátozni. A korábbi tradíciót őrző és a jelenlegi szabályozáshoz igazodó forma így a Tanár szakon belül megjelenő másik modul: a Gyógypedagógus-tanár szakirányonként, fogyatékosági típusonként eltérő, a Képzési és Kimeneti Követelményekben rögzített kompetenciákkal rendelkezik.

Alapképzés (BA)

A gyógypedagógus-képzés az alapszakon 7+1 félévre tagolódik. A főiskolai szinten 8 féléves két szakos képzés folyt. A gyakorlatigényességet igyekeznek tükrözni a törvényalkotók szándéka a +1 féléves gyakorlattal, melyet más típusú képzésekkel analóg módon terveztek a törvényben. A tudomány, elmélet és a gyakorlat összefonódása erőteljes a gyógypedagógiában. Ez törvényszerűnek is mondható. Mivel minden tudományos eredmény csak társadalmi jelenségek közepette értelmezhető, valamint mindez az emberi élet, az emberi gondolkodás terméke. A gyógypedagógia középpontjában álló fogyatékos ember még inkább indukálja ezt a kapcsolatot (Illyés, 1990).

A képzés során ez a folyamat a reflexivitásban, az oda-visszaható kölcsönösségben nyilvánul meg. Így elképzelhetetlen, hogy a hallgató 7 féléven keresztül csak elméletet hallgasson, a 8. félévben pedig csak gyakorlaton legyen. Ugyanakkor a sokféle tevékenység, több szintér is ellentmond ennek a szerkezetnek. Nem töltheti csak egy helyen fél évig a gyakorlatot, hiszen így nem tud felkészülni más területek ellátására. A reflexivitást megőrizve speciális módon, több szintéren végzett gyakorlattá alakul a +1 félév.

Korábban a képzési palettán több szakot jelentett a gyógypedagógia. A szakok csökkentésének szándéka vezette a törvényalkotót ahhoz, hogy a szakokat szakiránnyá változtassa. Nem egy túlbujánzott, öncélú megalománia következménye volt a korábbi elemszám. A fogyatékoságok típusai, a fogyatékos emberek egymástól eltérő csoportjai határozták meg a képzésben szereplő felosztást. Ezt az alap argumentációt nem tudta megváltoztatni az új szándék sem. Ebből következően a gyógypedagógus-képzés végén a szakképzettség csakis és kizárólag a szakirány megjelölésével ölt testet. További ellentmondásosságot rejt magában az a tény, hogy a szakirány számára előírt 30 kreditnyi képzési terület nem elégséges. Például a vak ember szükségletei, az őt segítő elmélet és gyakorlat jelentősen különbözik a siket emberétől. Így a közös, alapozó ismeretek mintegy 60 kredit értékben építkeznek, a további, lényegesen magasabb számú terület pedig a szakirány tudásanyagát foglalja magába.

A korábbi két szakos építkezést felváltotta az egyszakos, pontosabban szakirányos. A munkaerőpiac elvárásainak, a Bolognai rendszer koncepciójának ellentmond ez a tény. Ugyanakkor lehetővé vált az alaposabb felkészítés.

A BA szakon belül hét szakirány nevesül: értelmileg akadályozottak pedagógiája, hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, logopédia, pszichopedagógia, szomatopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája. A szakirányok eloszlása az alapképzésben a képzőhelyeken különböző:

- ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar: valamennyi szakirány
- Soproni Egyetem (Győr): tanulásban akadályozottak pedagógiája
- Szegedi Egyetem: tanulásban akadályozottak pedagógiája + értelmileg akadályozottak pedagógiája
- Kaposvári Egyetem: tanulásban akadályozottak pedagógiája + logopédia

Az alapképzés elvégzése után nyitott a munkaerőpiac: oktatásügy, egészségügy, szociális terület. A tanulni vágyók bekapcsolódhatnak a szakirányú képzésekbe, melyek között számos, speciálisan gyógypedagógusok számára akkreditált program szerepel. A harmadik lehetőség a mesterszintű továbbhaladás.

Mesterképzés (MA)

A Gyógypedagógia mesterképzési szak három féléves, 90 kredites képzés, melyben két szakirány közül választhat a hallgató: Gyógypedagógiai terápia és Fogyatékos személyek társadalmi integrációja. Az előbbi szakirány alapjai adottak voltak a magyar gyógypedagógia gyakorlatában és a korábbi főiskolai szintű képzésben is. Az utóbbi szakirány merőben új a magyar felsőoktatási képzésben, és a munkaerőpiacon egyaránt. A fogyatékos személyeket ellátó közoktatási, egészségügyi és szociális intézményhálózatban folyamatosan bevezetésre kerülő minőségbiztosítási eljárások gyógypedagógiai vonatkozásainak kidolgozása, az ilyen irányú nemzetközi gyakorlat hazai adaptálása a nagyobb elméleti felkészültséggel és a gyakorlat alapos ismeretével rendelkező szakemberek feladata lesz, különös tekintettel arra, hogy a fogyatékosokat támogató szolgálatok immár az alapellátások körébe tartoznak. A gyógypedagógiai szakmapolitika kialakítása, majd gyakorlatba ültetése, a fogyatékos személyek megfelelő megjelenítése a médiában is egyre több szakember számára kínál alkalmazási lehetőséget. A szakirány kidolgozása nemzetközi (finn-magyar-német) teamben történt.

A doktori képzés előzményei

A mesterszintű képzés, valamint a doktorandusz hallgatók jelenlegi felkészítését jelentő program alapjai hosszú évtizedekre nyúlnak vissza, és egy összehangolt, többciklusú szerkezeti építkezést eredményeztek. A Bolognai-folyamathoz igazodó hazai felsőoktatás átalakulásának részeként szerkezeti és tartalmi változtatásokat kellett végrehajtani a gyógypedagógus-képzés teljes rendszerében, amely az egyetemi szintű Gyógypedagógia szakot is érintette. A BA-szintű képzés új programjának kidolgozása az intézmény képzésfejlesztési tevékenységének és a HEFOP pályázati program részeként annak figyelembevételével történt. Az egyetemi szintű Gyógypedagógia szak képzési tervének alapján készült az MA-szintű tanterv szerkezete és tartalma, összehangolva a BA-szintű képzés programjával.

Az előzményekben mérőföldkő volt az a tény, hogy a 2004/2005. tanév őszi félévében az ELTE BGGYFK elindította az egyetemi szintű gyógypedagógiai képzést a kiegészítő esti formában. A szak alapítása és indítása között majdnem egy évtized telt el.

A dokumentumelemzések alapján megállapítható, hogy a képzésfejlesztési, tudományelméleti kérdések talaján túl a felsőoktatás szervezeti átalakulása is

befolyásolta a szerkezetet és annak tartalmát (Gordosné, 2000b), valamint az indítás időpontját.

Az egyetemi szintű okleveles gyógypedagógus-képzés célja volt (a képesítési feltételek szerint) olyan gyógypedagógiai szakemberek képzése, akik a gyógypedagógiai alap és szakismeretek elsajátítása mellett képesek a gyógypedagógia elméleti és gyakorlati ismeretének széles körű szintetizálására, az elmélet és/vagy gyakorlat továbbfejlesztésére, nemzetközi összehasonlító tanulmányok folytatására, tudományos kutatómunka végzésére, a gyógypedagógiának a felsőoktatásban és az ellátórendszerekben való magas szintű művelése, továbbá a gyógypedagógiai innovációk kidolgozására és bevezetésének irányítására. A képzés további célja a tudományos PhD-képzés megalapozása is.

Az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés egyrészt olyan műhely csírát hordozza magában, ahol a tudományos kritériumok szerinti kutatómunka folytatódhat, másrészt az ott tanulmányokat folytató hallgatók potenciális művelői a gyógypedagógia tudományalkotó folyamatainak. Az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés tantervfejlesztőinek, alkotóinak egyértelműen az volt a szándéka, hogy a gyógypedagógia tudományértelmezését tovább erősítse, gazdagítsa. A tágabb értelemben vett gyógypedagógia jelentéséhez hűen interdiszciplináris megközelítésben vizsgálja a segítséget igénylő embert, a különböző tudományterületek hatásmechanizmusaira is támaszkodva. Mindezt autentikus forrásból, az adott tudományterület jeles képviselőinek felvezetésben (Gordosné 2004; Zászkaliczky & Verdes, 2004).

Doktori képzés a finisben

„A gyógypedagógia tudományos témaköreiben végzett kutatások alapján ez ideig elsősorban a neveléstudományi, a pszichológiai, a szociológiai, a nyelvtudományi és a biológiai doktori iskolákban lehetett tudományos fokozatot szerezni, mivel a tudományos pályára készülő gyógypedagógusok a főiskolai szintű gyógypedagógiai diploma után általában a felsorolt tudományszakokon szereztek egyetemi diplomát. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karon (GYFK) neveléstudományból tudományos fokozatot szerzett oktatók döntő többsége az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában folytatott doktori tanulmányokat. Eközben a GYFK-án (illetve jogelőd intézményében) saját gyógypedagógiai tanszékeiken végezték kutató munkájukat. Jelenleg is több oktató készül fel PhD fokozat megszerzésére az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolában. A Doktori Iskola vezetése minden alkalommal elfogadta a sikeresen felvételiző jelöltek gyógypedagógiai kutatási témáját. Konzulensként vagy társkonzulensként, opponensi és szigorlatoztatási feladatokra, óraadásra, valamint a doktori védési bizottságok tagjaként rendszeresen felkérték a GYFK tudományos fokozattal rendelkező oktatóit.” (Pályázat az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolán belül működő Gyógypedagógia doktori oktatási program kialakítására. Kézirat).

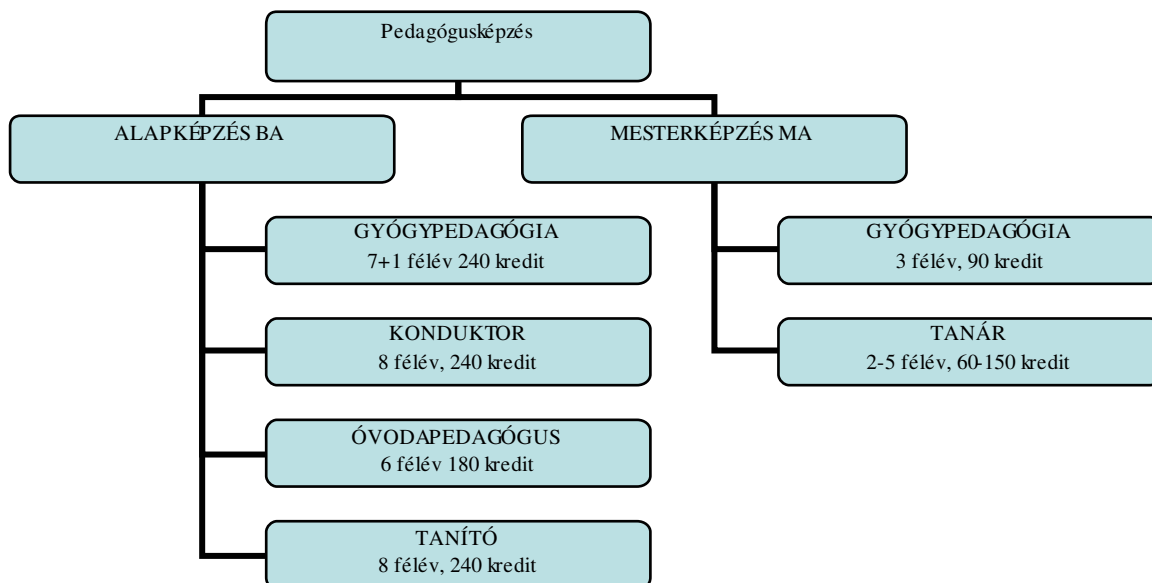
A fent bemutatott képzésfejlesztés eredményei olyan tudományos és képzési alapot jelentenek, amelyre ráépülhet a doktori képzés Gyógypedagógia oktatási programja az ELTE PPK Doktori Iskolájában. További szoros, közös alapot jelent az a tény, hogy mind a jelenlegi egyetemi, mind az indítandó mesterképzésben több neveléstudományi tanegységet a PPK olyan munkatársai gondoznak, akik tagjai vagy oktatói a Neveléstudományi Doktori Iskolának. Az ELTE fejlesztési dokumentumai közül több is preferenciaként kezeli az egyetem doktori képzési

spektrumának folyamatos bővítését, ezen belül pedig a gyógypedagógia mielőbbi megjelenítését legfontosabb határtudományainak doktori iskoláiban. A GYFK rendelkezik azzal a személyi, tudományos és infrastrukturális háttérrel, amely biztosítja, hogy gondoskodjon a Neveléstudományi Doktori Iskola Gyógypedagógia oktatási programmal való gazdagításáról, biztosítsa a program eredményes működtetését, elmélyítve ezáltal a karok közötti kutatási, oktatási és innovációs együttműködést.

A PhD képzésben elért eredmény, hogy 2008 szeptemberétől speciális kollégium keretében három tanegység indult gyógypedagógiai témában a Neveléstudományi Doktori Iskolában, valamint az oktatási program startra készen várja az indulást.

Felhasznált irodalom

- BÁRCZI G. (1949): Az Állami Gyógypedagógiai Nevelő Intézet és az Állami Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola újjáépülése, 1944-49-ig. Budapest.
- GORDOSNÉ Sz. A. (2000a): A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In: Illyés S. (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE GYFK, Budapest, pp. 331-356.
- GORDOSNÉ Sz. A. (2000b): A magyar gyógypedagógus-képzés története. ELTE GYFK, Budapest.
- GORDOSNÉ Sz. A. (2004): Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ILLYÉS S. (1990): Kontinuität und Diskontinuität in der Therorienbildung der Heilpädagogik. In: Bachmann, W., Mesterházi Zs. (Hrsg.): Trends und Perspektiven der gegenwärtigen ungarischen Heilpädagogik. Heil- und Sonderpädagogik. Band 11. Institut für Heil- und Sonderpädagogik Justus Liebig-Universität, Giessen, pp. 13-43.
- ILLYÉS S. (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: Illyés S. (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE GYFK, Budapest, pp. 15-38.
- ILLYÉS S. (2004): Tudomány és gyakorlat a gyógypedagógiában. In: Gordosné Sz. A. (szerk.): Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, pp. 55-70.
- MESTERHÁZI Zs. (2000): A gyógypedagógia mint tudomány. In: Illyés S. (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE GYFK, Budapest, pp. 39-80.
- MESTERHÁZI Zs. (2004): A gyógypedagógiai folyamatról. In: Gordosné Sz. A. (szerk.): Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, pp. 19-40. Pályázat az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolán belül működő Gyógypedagógia doktori oktatási program kialakítására. Kézirat.
- PAPP G. (2003): Felkészítés speciális pedagógiai feladatokra. In: Pedagógusképzés a XXI. században. ELTE modell 1. Az ELTE-n 2003. szeptember 11-én megtartott vitaülés anyaga.
- PAPP G. (2007): Az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés sajátos megközelítése. In: Kiss É. (szerk.): Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK & Pécsi Tudományegyetem FEEK, Pápa & Pécs, pp. 211-216.
- PAPP G. (2008): Heilpädagogische Kompetenzen in der Ausbildung auf BA- und MA-Ebenen in Ungarn. In: Biewer, G. & Luciak, M. & Schwinge, M. (szerk.): Begegnung und Differenz: Menschen Länder-Kulturen Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Julius Klinghardt, Bad Heilbrunn, pp. 464-472.
- TÓTH Z. (1928): A Gyógypedagógiai Tanárképző Intézet szervezeti szabályzatának tervezete. Gyógypedagógiai Múzeum, Budapest.
- ZÁSZKALICZKY P. & VERDES T. (2004): Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban. Tanulmányok Gordosné Szabó Anna tiszteletére. ELTE GYFK & Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest.



A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése

© Fónai Mihály

fonaim@puma.unideb.hu

(Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Debrecen)

Tanulmányomban a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának néhány jellegzetességét elemzem, a hallgatók rekrutációja, és a szakok közötti eltérések szempontjából – ezt részben a rekrutáció eltéréseként, részben a különböző szakos hallgatók pályaképének az eltéréseként vizsgálom. Bevezetőmben a tehetséggondozó program működését, és a „beválogatás” során vizsgált professzionalizációs folyamat és a pályakép néhány dimenzióját vázolom.

A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (a továbbiakban az egyetemen elterjedt rövidítéssel: DETEP) a 2000/02001-es akadémiai évben indult. A kezdeményezésben meghatározó szerepe volt az integrált egyetem első rektorának, Fésüs Lászlónak, aki az egyetemi integrációt és a hallgatók tehetséggondozását egyaránt fontosnak tartotta (Balogh & Fónai, 2003, Márton et al., 2006). A program szakmai vezetője a tehetséggondozás elismert hazai szakértője, Balogh László volt – ő a közelmúltig, mint a Magyar Tehetséggondozó Tanács elnöke és a Debreceni Egyetem „Tehetségpontjának” szakértője koordinálta a program működését. Hogyan működött az elmúlt években a program? Fontos eleme volt a programba való *bekerülés* – adataim is e processzus eredményeként állnak rendelkezésre. A kialakult gyakorlat alapján 2008 őszéig a mindenkor nappali tagozatos másodéves hallgatók tanulmányi eredmény alapján felső ötödének ajánlották fel a karok a beválogatási eljárásban való részvétel lehetőségét – ez volt az első szűrő. A második szűrőben a hallgatók tesztek és kérdőívet tölthettek ki, ezek alapján hoztunk létre egy indexet, majd ezt figyelembe véve egyeztetünk a karokkal a hallgatók teljesítménye alapján a programba hívhatók köréről (személy szerint a program szociológus szakértőjeként működtem és működöm közre). A harmadik szűrő a karok által folytatott szakmai elbeszélgetés volt, a végleges döntést a karok vezetői hozták meg a bekerült hallgatók személyét illetően. 2009 februárjáig hasonló metodikával 3650 hallgató vett részt a beválogatási eljárásban, közülük mintegy hétszázan kerültek be a programba, ami a megfelelő évfolyam hallgatóinak kb. a két százaléka.

A DETEP főbb program elemei az egyes karokon megegyeznek: a hallgatók szakmai, tudományos munkájának irányítását tutor segíti, aki közreműködik a hallgató munkatervének kialakításában, majd megvalósításában is. Az egyes karok komoly szakmai segítséget adtak és adnak hallgatóiknak, a karok és az egyetem konferenciákat szervez és köteteket ad ki a szakmai tevékenység eredményeinek a bemutatására. A hallgatók ösztöndíjat kaptak és kapnak, DETEP tagságuk számos, egyetemi ösztöndíjnál és a demonstrátori pályázatoknál valamint a PhD felvételnél előnyt jelentett. A jelentős támogatás következtében figyelemre méltó műhelymunka alakult ki, ennek jele, hogy a program hallgatói jelentős számban sikeres TDK versenyzők is, jelentős körökben a tanszéki demonstrátorok, és a kiemelt ösztöndíjakban részesültek aránya, azaz a tehetséggondozó program következtében a bekerült hallgatók az egyetem legsikeresebb hallgatói lettek, ami igazolja a program létjogosultságát és mutatja a működés eredményességét.

A program természetesen reagál a felsőoktatás szerkezeti változásaira: az alapszakos képzések felfutásából és a felsőoktatási tehetséggondozás kiemelt feladatából következően megtörtént az alapszakos képzések sajátosságait figyelembe vevő módosítása csakúgy, mint más tehetséggondozási formákkal, így a TDK és a szakkollégiumi tevékenységekkel való harmonikusabb kapcsolódásainak a kialakítása és egységes tehetséggondozási szisztémában való kezelése, de ez már a program történetének következő állomása. Tanulmányomban az „első korszak” beválogatási eljárásában részt vett 3183 hallgatóra vonatkozó adatbázis néhány dimenzióját elemzem. Elemzésem *meghatározó módon leíró jellegű*, az összehasonlításokat a karok között fogalmazom meg – más, összehasonlítható országos adat elsősorban a hallgatói rekrutáció esetében áll rendelkezésre, más területeken alig (a jelen tanulmányban nem elemzett Super munkaérték teszt és a Raven teszt esetében lehet szó bizonyos mértékű összehasonlítható elemzésekről, lásd pl.: (Fónai & Zolnai & Kiss, 2005). További, a témára vonatkozó elemzéseim során a professzionalizációs és a pályaválasztási szakirodalom jelentik majd az értelmezési kereteket.

A programba került hallgatók rekrutációjának a jellegzetességei

A hallgatói rekrutáció kapcsán a karok, nemek, megyék szerinti megoszlásokat, valamint az apák iskolai végzettség szerinti megoszlását elemzem. A karok szerinti megoszlás nagyjából megfelel az egyes karok létszámából fakadó arányoknak, ugyanakkor azt jelentősen alakította az is, hogy az egyes karokon a hallgatók mekkora része vett részt a beválogatási, mérési eljárásban (lásd: Mellékletek 1. táblázat). Az egyes karok létszámadatait az is alakítja, hogy mikor jött létre, illetve mióta önálló. A programba került hallgatók és a karok hallgatóinak (az alapsokaságnak) az elemzett beválogatási időszakban (a 2001/2002-es akadémiai évtől a 2007/2008-as akadémiai évig terjedő időszakban) a *nemek szerinti megoszlása* már figyelemre méltó eltéréseket mutat. A rendelkezésemre álló statisztika alapján a vizsgált időszakban a nappali tagozatos, másodéves hallgatók száma 27.693 fő volt, akik közül 16.371 fő nő, 11.322 fő férfi, azaz a hallgatók 59,9 százaléka nő, 40,1 százaléka férfi. A DETEP mérési eljárásába a tanulmányi eredményük alapján bekerült „felső ötöd” esetében 2140 fő nő, 1033 fő férfi, ami 67,4, illetve 32,6 százalék. Ez azt jelenti, hogy a program *beválogatási eljárásába a hallgatónők magasabb eséllyel kerültek be*, mint a férfiak. Ezt a jelenséget a tanulmányi átlag és a nemek szerinti hovatartozás magyarázza, az az ismert jelenség, mely szerint a nők tanulmányi eredményessége jobb, mint a férfiaké. A hallgatók megyék szerinti megoszlásában már kisebb különbségek érvényesülnek, bár finomabb eltérések a lakóhely alapján is tapasztalható a hallgatók között.

Jelen tanulmány elkészítésénél a Debreceni Egyetem Neptun rendszerének az adatbázisát vettem figyelembe. Az éves statisztikák csak részben alkalmasak az alapsokaság meghatározására, tekintettel arra, hogy csak az új belépők és a végzősök adatait adja meg. Ezért a Neptun rendszer szűrésére hagyatkoztam (melyet ezúton is köszönök az Egyetemi Hallgatói Információs Központ munkatársainak).

1. sz. táblázat. *A hallgatók megoszlása megyék szerint (az első hét)**

Megyék	A teljes év folyam		A mérési eljárásba kerültek	
	fő	százalék	fő	százalék
Hajdú – Bihar	11682	42,2	1082	39,7
Szabolcs– Szatmár – Bereg	5796	20,9	581	21,3
Borsod – Abauj – Zemplén	3421	12,3	371	13,6
Jász – Nagykun – Szolnok	1480	5,3	156	5,7
Budapest	522	1,9	123	4,5
Békés	817	2,9	118	4,3
Heves	916	3,3	107	3,9

*N = 2728 (nem mindenki adta meg a lakóhelye adatait)

Forrás: Debreceni Egyetem októberi statisztikák, Neptun hallgatói adatbázis

A Debreceni Egyetemnek erős a regionális kötődése: hallgatóinak hattizede két megyéből érkezik, a tágabb régióból pedig több, mint nyolctizede. A hallgatók területi rekrutációja természetesen szakfüggő is, bizonyos szakok esetében erősebb a regionális kötődés, mások esetében nagyobb a beiskolázási körzet. Ezek a tendenciák a tehetséggondozó program mérési eljárásba került hallgatók esetében is érvényesülnek; ettől Budapest és Békés megye látszik valamelyest eltérni, de a magas válaszadási hiány miatt csak óvatosan fogalmazható meg az a következtetés, hogy a fővárosi származású hallgatók kétszer magasabb arányban vehettek és vettek részt a program mérési eljárásában, mint amekkora az arányuk az adott évfolyamon. Egyébként a hallgatók lakóhely szerinti megoszlása közel áll az alapsokaságéhoz (a teljes másodéves nappalis évfolyaméhoz).

Lényegesebb különbség érvényesül a hallgatók társadalmi rekrutációja esetében. A középiskola típusa már egyértelműen kar-és szakfüggőnek látszik: a magasabb presztízsűnek tartott szakok (karok) esetében magasabb a szerkezetváltó gimnáziumokban végzetek aránya, míg a többi szak (kar) esetében magasabb a szakközépiskolában és a négyosztályos gimnáziumban végzeteké (lásd: Mellékletek, 2. táblázat). Az apák iskolai végzettsége még jobban mutatja a karok közötti eltéréseket.

A 2. sz. táblázatban a karok neve: ÁJK: Állam-és Jogtudományi Kar, ÁOK: Általános Orvoskar, AVK: Agrárgazdasági-és Vidékfejlesztési Kar, BTK: Bölcsészettudományi Kar, EK: Egészségügyi Kar, FOK: Fogorvostudományi Kar, GYFK: Gyermeknevelési-és Felnőttképzési Kar, GYTK: Gyógyszerésztudományi Kar, IK: Informatikai Kar, KTK: Közgazdaságtudományi Kar, MK: Műszaki Kar, MTK: Mezőgazdaságtudományi Kar, NK: Népegészségügyi Kar, TTK: Természettudományi Kar.

2. sz. táblázat. Az apák iskolai végzettsége (százalékban)*

Kar	Befejezetlen ált. iskola	Befejezett ált. iskola	Szaktmunkás- képző	Érettségi	Főiskola	Egyetem
ÁJK	0,5	3,2	29,9	31,0	11,8	23,5
ÁOK	0,0	2,3	26,0	30,2	14,0	27,5
AVK	0,0	5,8	31,8	32,3	14,2	15,9
BTK	0,2	3,7	34,4	29,2	15,7	16,4
EK	0,2	2,5	40,4	27,9	11,3	17,1
FOK	0,0	2,6	20,5	30,8	17,9	28,2
GYFK	0,0	3,1	42,0	26,0	12,2	16,8
GYTK	0,0	6,5	30,4	23,9	21,7	17,4
IK	0,0	9,7	23,3	42,7	5,8	18,4
KTK	0,6	3,0	31,1	26,8	16,5	22,0
MK	0,0	5,2	36,0	35,5	11,8	11,4
MTK	0,0	3,0	36,1	34,2	14,7	11,7
NK	0,0	8,3	16,7	50,0	16,7	8,3
TTK	0,5	5,1	29,9	34,5	11,0	19,0
Összes	0,3	4,1	33,5	31,8	13,2	18,1

*A Népegészségügyi Karról eddig 13 fő vett részt a mérési eljárásokban – a rájuk vonatkozó adatok nem elemézhetők, de közlöm azokat – ez vonatkozik az egész tanulmányra.

A szakmunkás végzettségű apák aránya a főiskolai és a mezőgazdasági karokon magasabb, mint a többi kar esetében. Az érettségizett apák aránya az Informatikai Karon a legmagasabb, ez a jellemző végzettség – e karon az apák kétharmadának a végzettsége legfeljebb érettségi. A főiskolai végzettségű apák aránya a bölcsészkaron, a közgazdasági karon, valamint a fogorvos-és gyógyszerésztudományi karokon magasabb, míg az egyetemi végzettségűeké a fogorvos, általános orvos, jogász és közgazdász hallgatók esetében a legmagasabb. Úgy tűnik, a középiskola típusa és az apák iskolai végzettsége, valamint a karok között lényegi kapcsolat érvényesül – a magasabb végzettségű apák gyerekei magasabb presztízsű középiskola típusban végeztek, és az egyemen is a magasabb presztízsű szakokra járnak. Az anyák iskolai végzettsége két területen tér el az apákétól: alacsonyabb a szakmunkás végzettségű anyák aránya, és magasabb az érettségizett, és különösen a főiskolai végzettségű anyáké, miközben az egyetemet végzettké alacsonyabb, mint az apák körében – ezek a tendenciák megfelelnek a korábbi évtizedek iskolai végzettségbeli házasodási mintázatainak, a szakmunkás apa – érettségizett anya, és a főiskolát (középiskolát) végzett anya – diplomás (egyetemet végzett) apa házassági mintáinak. A magas végzettségű apák és anyák aránya a jogi és az orvosi karokon a legmagasabb, e karokon a legkisebb a különbség a szülők iskolai végzettsége között.

3. sz. táblázat. Az anyák iskolai végzettsége (százalékban)

Kar	Befejezetlen ált. iskola	Befejezett ált. iskola	Szaktanács- képző	Érettségi	Főiskola	Egyetem
ÁJK	0,5	7,2	20,1	29,9	18,6	20,6
ÁOK	0,0	5,5	14,2	31,4	23,4	23,0
AVK	0,4	6,7	24,7	33,5	25,5	11,3
BTK	0,0	5,5	21,4	36,2	21,1	12,3
EK	0,0	7,1	21,7	36,8	17,8	11,5
FOK	0,0	2,6	15,4	33,3	23,1	23,1
GYFK	0,0	4,5	21,0	45,1	18,0	9,8
GYTK	0,0	10,4	14,6	20,8	29,2	22,9
IK	0,0	2,7	12,7	42,7	20,9	16,4
KTK	0,6	3,5	16,9	36,6	21,5	18,0
MK	0,0	7,3	23,4	40,4	17,9	7,3
MTK	0,4	5,0	22,0	40,4	20,9	7,1
NK	0,0	7,7	15,4	30,8	15,4	23,1
TTK	0,1	5,7	16,6	37,6	22,2	13,5
Összes	0,2	5,7	19,0	36,5	21,2	13,7

A szakok megítélése, vélemények és elvárások a választott szakokról és szakmákról

A szakok megítélését az egyetemen belüli helyzetük elemzése mellett a választott szakma jellemzésével és újraválasztásának lehetőségével vizsgálom. A választott kutatási dimenziók lehetőséget adnak a szakok hallgatói önképének, a kölcsönös vélekedéseknek az elemzésére, továbbá a választott szakmáról a képzés elején kialakult vélemények, elvárások megismerésére. A pályaszocializáció első fázisában lévő hallgatók szakma- és pályaképe a szakmai anticipációk és a professzionalizáció szempontjából különösen fontos. A szakok megítélése (tízfokozatú skálán):

	„Hova helyezi a szakját”	„Szerinte mások hova helyezik”
Általános Orvoskar	7,98	8,45
Fogorvostudományi Kar	7,94	8,49
Gyógyszerésztudományi Kar	7,19	7,69
Állam- és Jogtudományi Kar	6,95	7,95
Közgazdaságtudományi Kar	6,87	7,81
Népegészségügyi Kar	5,92	4,31
Műszaki Kar	5,86	5,49
Bölcsészettudományi Kar	5,84	5,33
Informatikai Kar	5,30	6,35
Agrárgazdasági- és Vidékfejlesztési	5,16	5,92
Egészségügyi Kar	4,94	5,05
Természettudományi Kar	4,40	5,20
Mezőgazdaságtudományi Kar	4,27	5,53
Gyermeknevelési- és Felnőttképzési	2,25	3,43
Összes kar	5,43	5,94

Az első oszlopban a saját szaknak a rangsora található, a kérdés az volt, hogy hová helyezi a saját szakját az egyetem szakjai között, míg a második arra vonatkozott, hogy arról mit gondol, hova helyezi a szakját az egyetem "közvéleménye". A két rangsorolás között szoros kapcsolat van, hisz a kölcsönös

vélekedések és azok vélelmezése, a vélelmezés „beszámítása” sokat alakít a rangsorokon. A „saját szak” rangsorolása sok szempontból megfelel a szakmák (hivatások) kialakult rangsorának, ami azt jelenti, hogy a hallgatóknak már kialakult képük és elvárásaik, feltételezéseik vannak a választott szakról, illetve az azzal összefüggő szakmáról, hivatásról. Ezen a listán a klasszikus egyetemi karok, a bölcsész és természettudományi kar hallgatóinak az önbesorolása komoly *státuszvesztést*, illetve annak az átélését jelenti, de hasonló az agrárkarok helyzete is. A GYFK hallgatóinak önbesorolása komoly szakmai énkép problémát mutat, ami akár a kar és az egyetem vezetőinek a beavatkozását is igényelheti az okok feltárásával és programok indításával – de ez igaz a státuszvesztő karok esetében is. A hallgatók egyébként azt feltételezik, hogy az egyetem „közvéleménye” kicsit magasabbra taksálja az ő karukat, mint ők maguk, ám az eltérés nem nagy, alapvetően a tendenciákat és a helyezéseket nem rendezi át. Két jelenségre lehet felfigyelni: csak három kar hallgatói gondolják azt, hogy a többi hallgató alacsonyabbra helyezi az ő szakjukat, mint saját maguk- mivel a Népegészségügyi Kar válaszoló hallgatóinak a száma (még) csekély, lényegében a Műszaki és a Bölcsészettudományi Kar hallgatói sorolják magukat „magasabbra”, mint amit másoktól várnak, de ez sem lényeges különbség. Ugyancsak fontos, hogy a kölcsönös feltételezések a „közvéleményről” kedvezőbb képet mutatnak, azaz inkább az *önkép a kritikus, a szak(ma) külső képét kedvezőbbnek látják*. Vizsgáltuk az okokat is, hogy miért látják így és mivel indokolják e rangsorokat a hallgatók. Az indoklást: „Miért sorolja ide?” nyitott kérdéssel kérdeztük, ez alkalmas volt a vélemények alaposabb megismerésére, ugyanakkor a hallgatók egymástól lényegesen eltérő indoklásai, melyet a karok, szakok és szakmák jellegzetességeivel magyarázunk, nagyszámú nyitott válasz lehetőséget eredményeztek; ez megnehezítette az adatok feldolgozását és összehasonlíthatóságát, hisz e kérdés esetében 34, egymást nagyrészt kizáró itemet tudtunk elkülöníteni. E listából elsőként az első tizenöt válasz rangsorát mutatom be, az összes hallgató válaszai alapján, majd a leggyakrabban előforduló válaszok megoszlását hasonlítom össze, és végül a karok jellegzetes „válaszprofilját” vázolom.

4. sz. táblázat. *A saját szak rangsorolásának indokai (az első tizenöt válasz, az egyes válaszok említésének gyakorisága)*

Válaszok	Fő	Százalék
Hasznosítható ismeretek	424	13,3
Divatos szak	387	12,2
Nem ismerik	372	11,7
Nehéz szak	365	11,5
Átlagos szak	347	10,9
Keresett szak	336	10,6
Magas színvonal	305	9,6
Egyetemen belüli alacsony presztízs	259	8,1
Jó elhelyezkedési lehetőségek	257	8,0
Magas követelmények	250	7,9
Egyetemen belüli magas presztízs	242	7,6
Magas általános presztízs	206	6,5
Színvonalas oktatás	199	6,3
Elismert oktatók	160	5,0
Lebecsült szak	144	4,5

A hallgatók válaszai lényegében *négy, jellegzetes válasz csoportba sorolhatók: ez a szak keresettsége, ismertsége, és nehézsége, illetve presztízse*. Ennek alapján azt várhatnánk, hogy a magas presztízssű szakok hallgatói, akik önmagukat a rangsorban magasra taksálják, a szakot nehéznek, keresetnek, színvonalasnak és magas presztízssűnek látják, amelyen elismert oktatók tanítanak. A hallgatók válaszainak megoszlása ezt a várakozást nem elégíti ki, ettől függetlenül figyelmet érdemlő a válaszok kötött az ismeretek hasznosíthatóságára és a szak keresettségére vonatkozó magas aránya – ez arra utal, és ezt a szakok szerinti megoszlás is igazolja, – hogy a hallgatók a szakokkal, szakmákkal kapcsolatos *keresletet is figyelembe veszik* a saját szak megítélésénél.

5. sz. táblázat. *A saját szak rangsorolásának indokai (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában) – az első hat válasz*

Kar	Hasznosítható ismeretek	Divatos szak	Nem ismerik	Nehéz szak	Átlagos szak	Keresett szak	Összes említés száma
ÁJK	7,7	11,8	3,1	15,4	12,8	16,4	195
AOK	6,9	4,4	1,5	28,5	27,7	6,2	274
AVK	20,1	11,3	6,3	5,0	15,1	13,0	239
BTK	10,2	10,0	10,8	7,0	7,6	11,7	511
EK	13,8	9,9	26,5	5,9	5,9	6,7	253
FOK	10,3	10,3	2,6	25,6	5,1	7,7	39
GYFK	17,3	6,0	30,8	0,8	3,8	0,8	133
GYTK	8,3	6,3	8,3	20,8	12,5	12,5	48
IK	20,0	6,4	15,5	13,6	12,7	6,4	110
KTK	13,4	15,1	2,9	10,5	15,7	18,6	172
MK	10,9	11,4	16,4	11,8	6,4	3,6	220
MTK	20,8	18,4	9,5	7,8	11,3	13,1	283
NK	23,1	0,0	84,6	7,7	0,0	7,7	13
TTK	13,5	18,0	12,0	13,2	8,1	12,1	689
Összes	13,3	12,2	11,7	11,5	10,9	10,6	3179

Ahogy arra utaltam, nem minden esetben konzisztensek a hallgatók válaszai a rangsor – presztízss indoklásánál. A *hasznosítható ismereteket* a „gyakorlatias” képzést nyújtó karok hallgatói tartják fontosnak, ugyanakkor az olyan, magasszintű szakmai képességeket és alkalmazható ismereteket igénylő szakok esetében, mint az általános orvos, vagy a fogorvos és a gyógyszerész, kevésbé, ám ez összefügghet a képzés strukturális kérdéseivel is, hisz pl. az orvostanhallgatók és a jogászok a képzés elején meghatározó módon alapozó elméleti ismereteket tanulnak. Kérdés azonban, hogy a hasznosítható ismereteket fontosnak tartó más szakok esetében a képzés struktúrája és tartalma, vagy a hallgatói várakozások miatt („mi lehet fontos a szakmában,”) magasabb-e a hasznosítható ismeretekre vonatkozó válaszok aránya. A *divatos szak – ami tartalmilag a keresett szak másik jellemzője* – csak részben függ össze azzal, hogy egy szak hallgatóinak milyen lesz az önképe, a szak presztízssének, rangsorának a megítélése. Azt látjuk, hogy a hallgatók válaszai alapján nincs összefüggés egy szak divatossága és keresettsége, valamint rangsorolása között: lesznek olyan szakok, melyek hallgatói úgy látják, az nem tartozik az igazán keresettekhez, mégis nagy a presztízssé, és fordítva, divatos, keresett szakok önbesorolása az egyetemi rangsorban alacsony lehet. A saját szak alacsony rangsorbeli helyét, presztízssét a hallgatók jelentős mértékben azzal magyarázzák, hogy szakjukat *nem ismerik az egyetem más szakos hallgatói*: ez azt is jelenti, hogy „ha ismernék, tudnák, hogy értékesebbek vagyunk”, azaz az

információk hiánya magyarázza a saját szak leértékelését. Nem meglepő, hogy a magukat magas ranghelyre soroló szakok egyben úgy is látják, hogy a szak nehéz, azaz *szoros összefüggést látnak egy szak „nehézsége” és presztízse között, de ez vonatkozik a magukat a rangsorban alacsonyabbra helyező hallgatókra is*. Nem ennyire egyértelmű az *átlagos szak, mint a rangsorbeli hely indoklása*: úgy tűnik, a magukat a rangsorban magasra helyező szakok hallgatói egyben „átlagosnak” is tartják a szakot, ami következhet abból, hogy szakjukat belülről látják. Ha a vizsgált válaszok mellett a többi válaszlehetőséget, illetve indoklást is figyelembe vesszük, az egyes karok hallgatóit a következőképpen jellemezhetjük.

Az Állam-és Jogtudományi Kar hallgatói szakjukat ismert, nehéz és keresett szaknak tartják, melyet az egyetemen belüli és általánosan is magas presztízzsel jellemeznek, ahol magasak a követelmények, színvonalas az oktatás, ám az elhelyezkedési esélyek csak valamivel jobbak az átlagosnál; ez azt jelzi, hogy a hallgatók reflektálnak a „jogász túlképzés” közbeszédbeli állítására, bár ennek ellenére a szakról kialakult képük és általánosabb pályaképük sem ambivalens. A képzést és a követelményeket magas színvonalúnak, illetve magasnak tartják, ami összefügg a képzés nehézségéről kialakult véleményükkel is. Pályaképüknek igen koherens eleme a jogász szakmáknak és a szaknak a presztízisére vonatkozó értékelésük, melyeket magasra értékelnek. Esetükben, más, magas presztízű szakokhoz hasonlóan, a magas színvonal, presztízis és a képzés „nehézsége”, annak presztízis emelő hatása érvényesül (ebből következik, hogy a magas követelményeket a várható magas presztízis miatt is elfogadják és természetesnek tartják).

Az Általános Orvoskar hallgatói a szakjukat ismert és nehéz szakként értelmezik, melyet magas színvonal, magas követelmények és magas presztízis jellemez, azonban olyan, nem „divatos” szak, melynek kedvezőtlenek az elhelyezkedési esélyei. Az orvostanhallgatók pályaképe, ha csak az egyetemi rangsorban elfoglalt helyük indoklását vizsgáljuk, jelentős ambivalenciákat tükröz: egy magas presztízű szak(ma) kedvezőtlen esélyeit, annak a hallgatók által észlelt és bensővé tett ellentmondásait – e mögött az ellentmondás mögött az egészségügy intézményrendszerének hektikus változásai és benne az orvosok helyzetének státuszvesztése áll.

Az Agrárgazdasági-és Vidékfejlesztési Kar hallgatóinak szakjukról kialakult képét a hasznosítható ismeretek – keresett szak kettősével jellemezhetjük. Szakjukat a hallgatók magas színvonalúnak tartják, ahol a követelmények is magasak, és kifejezetten jók az elhelyezkedési esélyek. Ez újabb, de más jellegű ambivalencia, lényegesen különbözik az orvostanhallgatókétól, amit a kar hallgatói azzal magyaráznak, hogy „mások nem ismerik a szakjukat”, hisz ha a követelmények és a színvonal magas, jól el lehet helyezkedni, mi indokolja a relatíve alacsony, a saját szakjuknak tulajdonított alacsony ranghelyet, ha nem az, hogy alacsony megbecsülésük alapja a „nem ismertségből fakad”.

A Bölcsészettudományi Kar indoklásaikban átlagos helyzetűnek látják szakjaikat, mely nem tér el lényegesen más karok és szakok helyzetétől. Magát a képzést magas színvonalúnak minősítik, akárcsak oktatóikat, bár a követelményeket nem érzik magasnak, a szakok presztízisét pedig szerénynek látják, akárcsak a végzés utáni elhelyezkedés esélyeit. A bölcsészhallgatók énképét, úgy tűnik, a magas színvonal – szerény megbecsülés – gyengébb elhelyezkedési esélyek alakítják, ez magyarázhatja a kar (a szakok) rangsorbeli helyezését is. Természetesen figyelembe kell venni, hogy a TTK mellett ez a kar a legheterogénebb összetételű, az egyes szakok között lényeges eltérés érvényesülhet.

Az *Egészségügyi Karnak* a programba került, válaszoló hallgatói szakjaikat nem érzik igazán keresettnek, divatosnak és nehéznek sem, a tanult ismeretek hasznosíthatóságát átlagosnak látják, és úgy érzik, az egyetem más karainak hallgatói alig ismerik őket. Más, alacsonyabb presztízsűnek tartott karokhoz (szakokhoz) képest az „ismertség” hiányával magyarázzák részben az egyetemen belüli szerény presztízsüket, miközben úgy tartják, hogy a szakjaik általános presztízse egyébként alacsony. Helyzetüket és a képzést átlagosnak tartják, bár a követelményeket alacsonynak, miközben úgy érzik, az elhelyezkedési esélyeik jók. Az egyetem legtöbb szakjához hasonlóan a kar hallgatói is ellentmondásosan látják saját helyzetüket, ami bizonyára a rangsorbeli helyükről kialakított véleményüket is befolyásolja: esetükben a rangsorbeli helyről kialakult képük, az észlelt helyzetük és annak magyarázata, valamint a munkaerő-piaci esélyek között feszül ellentmondás.

A *Fogorvostudományi Karon* tanulók ismert és nehéz, de kevésbé keresett és divatos szaknak (szakmának) tartják a fogorvosi professziót. Szakjukat a magas követelményű és magas színvonalú szakok között látják, jelentős mértékben ezzel indokolják a saját szak egyetemen belüli rangsorolását. Úgy érzékelik, hogy a szakma általános presztízse jelentős, egyúttal kifejezetten jónak látják az elhelyezkedési esélyeket is. Elsősorban a szakról, és nem a választott szakmáról van ambivalens képük: egyszerre érzik azt, hogy némiképp lebecsülik őket az egyetemen, és egyszerre érzik és tartják viszonylag alacsonynak és magasnak az egyetemen belüli presztízsüket – ennek magyarázata valószínűleg abban rejlik, hogy egymástól lényegesen különböző értékeléseket és megítélést észlelnek az egyetem különböző szakjainak a hallgatói részéről.

A *Gyermeknevelési-és Felnttképzési Kar* hallgatói saját szakjaikat, ahogy láttuk, mind az önértékelésben, mind a mások általi értékelés észlelésében, alacsony presztízsűnek tartják. A szakokat nem gondolják nehéznek, és azok legfontosabb vonásaként a hasznosítható ismereteket emelik ki. Ahogy arra utaltam, esetükben kifejezetten magas annak a magyarázatnak az elterjedtsége, miszerint önmaguk minősítését alapvetően alakítja, hogy szerintük a többi szak hallgatói szinte egyáltalán nem ismerik őket. A szak színvonalát átlagosként jellemzik, bár az oktatás színvonalát és a követelményeket alacsonynak minősítik. Kifejezetten ambivalens a kar (szak) presztízsének az észlelése: egyszerre érzik átlagosnak, és alacsony megbecsültségűnek szakjaikat, amit a szakok általános presztízse (azaz a választott szakmák társadalmi presztízse) jelentős mértékben alakít. Ennek tudható be, hogy lebecsültnek is érzik szakjaikat az egyetemen belül. Ez egy általánosabb tendenciára utal, ami a többi szak esetében is érvényesül: a szakok megítélése lényegesen nem tér el a szakmák, foglalkozások társadalmi presztízsétől, vagy attól, amit akként észlelnek a különböző szakos hallgatók. Az ambivalens szakmai énkép ellenére az elhelyezkedés esélyeit jónak látják.

A *Gyógyszerésztudományi Kar* hallgatói magasra értékelték szakjuk, szakmájuk egyetemen belüli rangját. Szakjukat viszonylag keresettnek és kifejezetten nehéznek látják, és viszonylag kevésbé hasznosíthatónak érzik a tanult ismereteket, ami a képzés általuk (másodéven) észlelt egyik ambivalens vonása. A gyógyszerész hallgatók a képzésük általános színvonalát, az oktatást magasra taksálják, amiben az elismert oktatóknak is nagy szerepet tulajdonítanak. A végzés utáni esélyeiket kifejezetten jónak látják. Esetükben az alapvető ellentmondás abban rejlik, hogy hallgatóként magasabb presztízst észlelnek, mint amilyennek a gyógyszerész szakma társadalmi megítélését látják.

Az *Informatikai Karnak* a megkérdezett hallgatói viszonylag szerényre minősítik saját szakuk helyét az egyetemen, bár úgy érzik, a szak külső megítélése

lényegesen jobb annál, mint ahova azt ők helyezik. A nehezek közé sorolt szakjukról azt tartják, hogy az nem igazán keresett – bár ennek a felvételi adatok ellentmondanak, akárcsak a munkaerő-piaci kereslet. Az egyetemen tanultakat hasznosíthatónak vélik, ez is hozzájárul a szak rangsorolásához. A munkaerő-piaci pozícióikat kifejezetten jónak látó hallgatók magát a képzést is magas színvonalúnak, magas követelményrendszerűnek érzik, ezért az oktatást is színvonalasnak tartják. Elsősorban a szakról, szakmáról kialakult általános és az egyetemen belüli presztízst észlelik ambivalensen: miközben pl. az informatikusok társadalmi megbecsülését átlagosnak tartják, a kar szakjainak egyetemen belüli megítélését, ami a saját rangsort alakítja, ellentmondásosnak látják, magas és alacsonyabb besorolást is észlelnek (a fogorvosokhoz hasonlóan ez bizonyára a különböző szakok eltérő minősítéseit és klasszifikációját jelenti).

A *Közgazdaságtudományi Kar* hallgatói saját szakjukat viszonylag magasra rangsorolták, és ennél is magasabbnak érzik az egyetem „közvéleményében” kialakult ranghelyüket. Szakjaikat keresett, ismert és átlagosan nehéz szakokként jellemzik, mint ami a rangsorbeli helyezéseiket is befolyásolja. A közgazdász hallgatók pályaképe, énképe koherens: képzésük általános színvonalát, az oktatás színvonalát magasnak tartják, akárcsak a követelményeket – ez ráadásul kifejezetten jónak észlelt elhelyezkedési esélyekkel, munkaerő-piaci pozíciókkal jár együtt. Magának a szakmának az általános társadalmi presztízst az átlagnál jobbnak, de nem kiemelkedőnek tartják, ebből is következően úgy érzik, szakjuk az egyetemen belül is a magasabb presztízsűek közé tartozik, mégha a rangsorban nem is tartoznak az elsők közé.

A *Műszaki Kar* a „mérési” eljárásban válaszoló hallgatói a skála „közepére” helyezik szakjaikat, melyeket átlagosan nehéznek és kevésbé ismertnek tartanak. A kar hallgatói mindenben átlagosnak, vagy az átlag körülnek, gyakran annál valamivel szerényebb pozíciójúként észlelik karukat és a képzésüket, ami kellően indokolja a saját rangsorolásukat, és feltételezésüket az egyetemi „közvélemény” értékítéletéről. Átlagos, átlagosan szerény színvonal és oktatás, valamint követelmények, hasonló általánosabb, társadalmi megítélése a választott szakmáknak, szerényebb elfogadás az egyetemen belül – ugyanakkor jó elhelyezkedési lehetőségek érzékelése. Mindezek alapján a kar hallgatóinak önbesorolása koherens, a szerényebb önminősítést a kedvező munkaerő-piaci pozíciók teszik elfogadhatóbbá.

A *Mezőgazdaságtudományi Kar* hallgatói igen alacsonyra minősítették szakjukat az egyetemi rangsorban. Ennek ellenére átlagos helyzetűnek tartott szakjaikat kifejezetten keresettnek érzik, a képzést pedig olyannak tartják, melyre leginkább a hasznosítható ismeretek átadása a jellemző. Az MTK hallgatóinak önértékelése és önmaguk rangsorolása, elhelyezése az egyetem karai és szakjai között nagyban hasonlít a Műszaki Kar hallgatóinak szak-képéhez: a képzést általában az átlag körülnek, vagy annál valamivel szerényebbnek tartják, akárcsak az oktatás színvonalát és a követelményeket. A választott szakmák társadalmi presztízisének megítélését észlelik alacsonynak, valószínű, hogy ennek a helyzetnek a képzésre, a szakokra gyakorolt hatása eredményezi a szakok egyetemen belül általuk alacsonyabbnak érzékelt presztízst, a rangsorban elfoglalt szerényebb helyezést. Ezt, a Műszaki Kar hallgatóihoz hasonló, koherens szak-képet, észlelést teszi elfogadhatóvá, hogy a választott szakmák munkaerő-piaci pozícióit viszont jónak tartják.

A *Természettudományi Kar* hallgatói is alacsony mutatókkal jellemzik az egyetemen belüli helyzetüket. Szakjaikat átlagosan nehéznek tartják, melyek „divatosak” – ez utóbbi indoklásukat a kar felvételi számai nem igazolják; mivel a kar

igen heterogén, valószínű, hogy ez az állítás extrém esetekben igaz. A TTK nagyszámú szakjának a hallgatójának pályaképe, ennek következtében és együttjáróan a választott szakról kialakult képe ambivalens: magát a képzést általában és az oktatást színvonalasnak tartják, oktatóikat felkészültnek, bár a követelményeket inkább átlagosnak. A színvonalas képzéssel szemben lényegesen alacsonyabb általános társadalmi presztízst érzékelnek a választott, potenciális szakmák esetében, és alacsonyabb presztízst az egyetemen belül, ami kellően indokolja a saját rangsoraik alacsony helyezéseit. Mindez együtt jár azzal, hogy az átlagnál lényegesen rosszabbnak tartják a végzés utáni elhelyezkedési esélyeket. Ahogy az eddigiekben is láttuk, az egyetem más (karainak) szakjai esetében is a hasonló ambivalenciák jelentős mértékben hozzájárulnak a választott szak, szakma státuszvesztésének az átéléséhez, a státuszvesztésből fakadó pályakép ellentmondások felerősödéséhez, az inkoherenciák érvényesüléséhez. Vannak ellentétes példák is: a magukat átlagos, vagy annál szerényebb helyzetűnek, de koherens helyzetűnek tartó szakok, ha magának a szakmának nem ment végbe egy komoly státuszvesztése, képesek ellensúlyozni a kedvezőtlenebb pozíciókat. A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, milyen eltérések vannak a saját szak rangsorolása és annak az egyetem „közvéleménye” alapján kialakult, vélelmezett rangsora között (azaz, mit, és hogyan érzékelnek erről a hallgatók saját szakjukat illetően).

6. sz. táblázat. *Hova sorolja az egyetem „közvéleménye” a saját szakját – a rangsorolás indokai (az első tizenöt válasz, az egyes válaszok említésének gyakorisága)*

Válaszok	Fő	Százalék
Nem ismerik	594	18,7
Nehéz szak	448	14,1
Magas presztízsz	288	9,1
Alacsony presztízsz	282	8,9
Divatos szak	277	8,7
Alacsony színvonal	196	6,2
Sztereotípiák miatt	162	5,1
Magas követelmények	160	5,0
Jó elhelyezkedés	127	4,0
Magas általános presztízsz	117	3,7
Rossz elhelyezkedési esély	108	3,4
Színvonalas oktatás	75	2,4
Magas tudományos színvonal	70	2,2
Könnyű szak	69	2,2
Jó hírneve van	58	1,8

A „hova helyezi a saját szakját” kérdés indoklása és az „Ön szerint hova helyezi az egyetem ’közvéleménye’ az Ön szakját?” kérdés indoklása között számos hasonlóság és eltérés van.

A hasonlóságok a szak keresettség, ismertsége, a képzés nehézsége és a szak presztízse válasz csoportok esetében figyelhetők meg, bár az első tizenöt válaszba itt nem került be a „keresett szak” válasz. A különbségek a színvonalra utaló további válaszokban jelennek meg, így pl. az adott szak (kar) tudományos színvonala, vagy a képzés „könnyűsége”. Megfigyelhető, hogy az újabb indoklások (válaszok) a már meglévő válasz csoportokat bővítik, így akár a színvonal, akár a „könnyű – nehéz szak” válaszok esetében. Így értelmezhető a „sztereotípiák miatt” válasz is, amely a „nem ismerik” válasz inverzét képezhetik, azaz azért sorolnak valahova egy szakot mert arról valamilyen sztereotípiák alakult ki és terjedt el az egyetemen. Megjelenik a

válaszokban a jó elhelyezkedés ellentétje, a „rossz elhelyezkedés esélye” válasz is. Általában az mondható, hogy a másoknak tulajdonított rangsor indoklása alapvetően a saját rangsor indoklásának argumentációjához hasonló, de nagyobb a már ismert állításokkal ellentétes jelentésű indoklások szerepe a válaszokban.

7. sz. táblázat. A „Hova sorolja az egyetem 'közvéleménye' a saját szakját” rangsorolásának indokai (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában) – az első hét válasz

Kar	Nem ismerik	Nehéz szak	Magas presztízs	Alacsony presztízs	Divatos szak	Alacsony színvonal	Sztereotípiák miatt	Összes említés száma
ÁJK	6,7	23,1	10,3	3,1	12,3	2,6	5,6	195
ÁOK	2,2	34,3	9,1	1,1	7,3	0,7	10,6	274
AVK	13,0	6,7	5,9	7,1	12,1	5,4	0,8	239
BTK	17,8	10,4	8,2	11,7	6,3	7,0	3,5	511
EK	29,2	5,1	6,7	6,7	4,7	9,1	4,7	253
FOK	2,6	30,8	7,7	7,7	7,7	2,6	12,8	39
GYFK	24,1	0,0	4,5	6,0	1,5	9,0	2,3	133
GYTK	33,3	20,8	8,3	8,3	8,3	2,1	12,5	48
IK	28,2	14,5	6,4	6,4	8,2	1,8	6,4	110
KTK	10,5	18,6	13,4	5,2	16,3	0,6	1,7	172
MK	24,1	14,5	5,5	5,5	2,3	5,9	1,4	220
MTK	22,6	8,1	9,9	11,7	13,4	10,2	4,2	283
NK	76,9	7,7	15,4	0,0	0,0	0,0	0,0	13
TTK	22,4	14,7	12,3	14,9	10,3	8,4	7,4	689
Összes	18,7	14,1	9,1	8,9	8,7	6,2	7,4	3179

Ahogy arra utaltam, az egyetemen belül a szakok rangsoráról kialakult képet a hallgatók a „nem ismerik” válasszal akkor indokolják, ha feltételezik, hogy a szak (kar) megítélése kedvezőtlen. A Gyógyszerésztudományi Kar kivételével valóban megfigyelhető az összefüggés a szak (kar) vélelmezett presztízse és az ismertségre vonatkozó állítás között. Ahogy a „hova helyezi a saját szakját” rangsor indoklásánál, a „mások hová helyezik a szakot” rangsor esetében is érvényesül az a vélemény, hogyha valóban ismemék a szakot, nem értékelnék le mások az egyetemen belül. A sztereotípiák esetében is arról lehet szó, hogy nem a saját tapasztalat játszik szerepet a rangsoroláskor, hanem egy szakról már kialakult kép. Ez, bár bizonyos módon az „ismertség” inverze, „pozitív sztereotípiá” is lehet, hisz egyaránt előfordul az indoklásokban alacsony, és magas presztízstűnek tartott szakok esetében is. Egy szak ismertsége nyilvánvalóan a negatív sztereotípiák esetében hat inkább a szak rangsorolására: ha nem is ismert és a kép kedvezőtlen róla – pl. a kapcsolódó szakma társadalmi megítélése miatt is – akkor nagy valószínűséggel a negatív kép erősödik. A képzés nehézsége mind a belső, mind az észlelt külső rangsorolás esetében fontos, hisz minél nehezebbnek tartanak egy képzést, annál inkább elvárják a magasabb rangsorbeli helyet. Megfigyelhető, hogy a magukat átlagosabb helyzetűnek tartó szakok hasonlóan látják a képzés nehézségéről kialakult külső képet, mint ahogy azt maguk tartják; a magukat magasabb presztízstűnek tartó szakok hallgatói viszont úgy látják, *mások még annál is nehezebbnek látják a szakon folyó képzést, mint ők maguk, ami kellően indokolja a vélelmezett, rangsorbeli helyet.* A képzés nehézségének megítélése összefügg még a képzés színvonalának és a presztízstűnek a megítélésével is: a magukat magasabb presztízstűnek tartó szakok hallgatói úgy látják, hogy a külső megítélésben a képzés színvonala is szerepet játszik, ami alakítja a szak megítélését, rangsorolását is. Az alacsonyabbnak észlelt és tartott presztízstű jár együtt a képzés színvonalának alacsonyabbra minősítésével,

míg a magasabb presztízs nem, vagy csak ambivalensen, néhány kar hallgatói viszonylag magas érték mellett érvelnek azzal, hogy a szakjuk, karuk mások általi megítélése alacsony, vagy magas rangsorbeli hellyel jár-e, illetve hogy mennyire tartják nehéznek, vagy alacsony színvonalúnak a szakon folyó képzést. Mivel adataink e tanulmányban a *karra* vonatkoznak, ahogy arra már utaltam, az ambivalensebb önkép vagy a státuszvesztéssel jellemezhető szakok, szakmák esetében, vagy az inkohereus helyzetű szakok, szakmák esetében figyelhető meg, illetve a heterogén összetételű karok esetében, amelyeken lényegesen eltérő helyzetű és megítélésű szakok találhatók – ez magyarázhatja pl. a BTK-s és TTK-s hallgatók válaszáinak ellentmondásos véleményét is. Az ambivalenciák másik területét egy szak „keresettsége” is mutatja (itt: mennyire „divatos”): elsősorban a státuszvesztés hiánya, a szak és a szakma koherenciája, és munkaerő-piaci pozíciói (keresettsége a végzés után) azok a tényezők, amikkel a hallgatók által „divatosnak” tartott szakot szakokat jellemezni lehet, azaz önmagában a rangsor és az egyetemen belüli megítélése, vagy a szakmának az általános presztízse nem magyarázza a szak (szakma) keresettségét, „divatosságát”. Az alacsonyabb presztízst mind a szak, a szakma koherens képe, mind a stabil, bár olykor szerény státusz, és a tényleges munkaerő-piaci keresettség is képes ellensúlyozni. Ez is magyarázza, hogy pl. az orvostanhallgatók nem látják keresettnek saját szakjukat, a végzés utáni esélyeket sem tartják jónak, miközben saját szakjukat magas presztízsként értelmezik. Az Agrárgazdasági-és Vidékfejlesztési Kar hallgatói pedig, miközben a szakjaikat az egyetemi rangsorokban alacsonyabbra helyezik, (ahogy láttuk, ezt a képzés magas színvonalára ellenére vélik így), szakjaikat és szakmáikat keresettnek látják. E tényezők azt is alakítják, hogy a képzés első felében módosítanák-e a szak választására vonatkozó döntésüket.

A szak: választaná-e újra?

A hallgatóknak a választott szakkal és szakmával kapcsolatban kialakult azonosulását jól mutatja, hogy választaná-e újra jelenlegi szakjukat. Az igen válaszok aránya mellett leginkább ennyire fontos a válaszok indoklása: megmutatja a választott szakkal és szakmával való azonosulás és elutasítás területeit. Természetesen ez a képzés szempontjából is fontos, pl. a figyelembe vehető strukturális és tartalmi változtatások szempontjából.

8. sz. táblázat. *Választaná-e újra a jelenlegi szakját (százalékban)*

Kar	Igen	Nem
ÁJK	86,7	13,3
AOK	74,7	25,3
AVK	78,5	21,5
BTK	69,3	30,7
EK	66,0	34,0
FOK	97,3	2,7
GYFK	59,1	40,9
GYTK	88,4	11,6
IK	86,9	13,1
KTK	71,5	28,5
MK	82,5	17,5
MTK	73,1	26,9
NK	92,3	7,7
TTK	64,1	35,9
Összes	72,6	27,4

A hallgatók csaknem háromnegyede választaná újra jelenlegi szakját, ami magas mutató. A magas presztízsű karok hallgatói mellett azok választanak újra a jelenlegi szakjaikat, akik jónak látják a képzés utáni elhelyezkedési esélyeket: a fogorvosok, gyógyszerészek, informatikusok, és a jogászok. A sok szempontból koherens pályaképpel jellemezhető közgazdász hallgatók relatíve kevésbé választanak újra a szakot. A heterogén összetételű bölcsész és természettudományi szakos hallgatók esetében már igen jelentős azoknak az aránya, akik más szakot választanának, esetükben a státuszvesztés és a munkaerő-piaci pozíciók egyaránt hatást gyakorolhatnak – ám ezek a tényezők olyan, magas presztízsű szak hallgatóira is hatnak, mint az általános orvosok. A Gyermeknevelési és Felnőttképzés, valamint az Egészségügyi Kar hallgatóinak is több, mint egyharmada változtatna döntésén – e szakok esetében több hatás egyidejű érvényesülése alakíthatja a hallgatók véleményét. Mi vel indokolják a hallgatók a szak, kar melletti döntésüket?

9. sz. táblázat. *Az „újra választaná” válasz indoklása (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában)*

Kar	Tervei vannak	A lehetőségek miatt érdekli	Azt kapta, amit várt	Sok-színű	A diploma miatt	A szakma jó lehetőségei miatt	Mindig ezt akarta	Összes említés száma
ÁJK	41,5	21,5	23,6	4,6	11,3	4,1	3,1	195
AOK	42,0	35,4	14,2	11,7	2,2	4,7	8,0	274
AVK	46,0	21,8	10,9	10,5	8,8	6,3	1,7	239
BTK	45,8	26,2	13,9	16,0	16,8	4,3	3,7	511
EK	43,1	26,1	9,1	14,6	7,5	4,0	3,2	253
FOK	28,2	33,3	25,6	7,7	10,3	7,7	5,1	39
GYFK	60,2	30,1	3,0	24,1	9,8	5,3	3,0	133
GYTK	39,6	33,3	16,7	14,6	6,3	6,3	2,1	48
IK	23,6	60,0	17,3	0,0	3,6	3,6	2,7	110
KTK	49,4	23,8	15,7	9,3	5,2	6,4	2,9	172
MK	32,7	32,7	10,5	10,0	5,5	7,3	3,6	220
MTK	56,2	27,6	9,2	11,3	8,5	4,2	0,7	283
NK	7,7	53,8	7,7	0,0	0,0	15,4	0,0	13
TTK	53,8	35,3	11,9	13,6	10,9	3,6	3,0	689
Összes	46,3	30,4	12,7	12,3	9,4	4,7	3,3	3179

Az indokok között a tervek és a lehetőségek kapnak nagy hangsúlyt. A potenciális szakmára vonatkozó „tervek” súlya, és a szak(ma) újraválasztása, vagy lehetőségeinek, főként pedig presztízsbeli megítélésnek nincs közvetlen hatása a választásokra, úgy tűnik, a tervek inkább magára az *elkötelezettségre vonatkoznak* – *ez kellően magyarázza a választott szakokkal, szakmákkal kapcsolatos kognitív disszonanciák feldolgozását is*; így pl. a GYFK hallgatói azok, akik a leginkább a szak(má)ra vonatkozó jövőbeli terveikkel indokolják válaszukat. A szak, a szakma *lehetőségei* többnyire megfelelnek a szakok rangsorolásánál érvényesülő indokoknak, melyek a végzés utáni elhelyezkedésre vonatkoznak, de itt sem érvényesül közvetlen összefüggés – a saját helyzetüket kiugróan jónak látó informatikusok mellett olyan szakok hallgatói is „látnak lehetőségeket” a választott szakban, akik egyébként óvatosabbak voltak a végzés utáni lehetőségeiket illetően. Ez azt is jelentheti, hogy a hallgatók már a képzési idő első felében *egyéni életutakban gondolkodnak, a szak(ma) a lehetőségek megvalósítását jelentheti számukra*. Nagyon fontos, hogy „mit kaptak” a képzéstől: megfigyelhető, hogy a magasabb presztízűnek tartott, vagy jobb munkaerő-piaci pozíciójú szakok hallgatói azok, akik úgy gondolják, hogy azt kapták, amit vártak – leginkább a fogorvosok és a jogászok, de a gyógyszerészek, az informatikusok és a közgazdászok is. A választott szakok melletti döntést alakítja az is, ha a képzés *sokszínű* – pl. a GYFK és a BTK *esetében*; ez azt mutatja, hogy a saját pozíciójukat ambivalensen értékelő hallgatókat a képzés sokszínűsége vonzhatja a választott szakhoz. A *diploma*, mint státusznövelő és alakító tényező hatása sem koherens: nincs arról szó, hogy a magas presztízű hallgatók épp ezért a diploma értékét tartanák elsődlegesnek, de arról sem, hogy az önmagukat a rangsorban alacsonyra helyező hallgatók (akiknek a családi, társadalmi háttere is lényegesen eltér az említett csoporttól), a diplomát kizárólag státusznövelő vagy emelő céllal akarnák megszerezni.

10. sz. táblázat. A „nem választaná újra” válasz indoklása (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában)

Kar	Gyenge színvonal	Alacsony jövedelmek	Változtak az elképzelései	A befektetés nincs arányban a diplomával	Összes említés száma
ÁJK	8,7	10,8	2,1	1,0	195
ÁOK	10,6	15,7	2,2	1,1	274
AVK	11,7	7,9	6,7	1,3	239
BTK	16,6	8,0	3,7	2,3	511
EK	19,0	2,0	4,7	1,2	253
FOK	12,8	5,1	2,6	2,6	39
GYFK	12,0	2,3	4,5	1,5	133
GYTK	25,0	6,3	0,0	2,1	48
IK	0,0	0,0	0,9	0,0	110
KTK	14,5	9,9	2,3	2,3	172
MK	8,6	4,5	1,8	0,0	220
MTK	18,4	7,4	4,9	4,6	283
NK	0,0	0,0	0,0	0,0	13
TTK	11,2	8,0	13,0	1,0	689
Összes	13,0	7,5	3,1	1,6	3179

A szakot újra nem választó hallgatók alapvetően két dologgal, a szak gyenge színvonalával és az alacsony várható jövedelmekkel indokolták válaszaikat. Mivel a szakot potenciálisan elutasító hallgatókról van szó, a színvonalra utaló válaszok és

az egyes karok más válaszok alapján elfogadott színvonala között nincs igazán összefüggés: „nehéz” és „magas színvonalú” szakok ugyanúgy magas értékeket kaptak, ha elutasítják őket, mint azok, amelyeket a hallgatók „könnyűnek” és alacsony színvonalúnak tartanak – valószínű, hogy ebben az esetben elsősorban a döntés *igazolásáról* van szó, könnyebb elutasítani, ha magát a képzést tartja a hallgató gyenge színvonalúnak. A másik indok a várható jövedelmekre vonatkozik, itt sem igazán érvényesül összefüggés a választott szakra, szakmára vonatkozó, egyéb elvárásai és az elutasítás indoklása között.

Összegzés

Tanulmányomban a Debreceni Egyetem tehetséggondozó programjának a hallgatók rekrutációjával és a szakok rangsorolásával, azok indoklásával összefüggő eredményeit elemeztem. A hallgatók rekrutációja kapcsán megfogalmazható, hogy a mérési eljárásba bekerült „felső ötödben” a hallgatók aránya nagyobb, mint a megfelelő évfolyamon – ez a két nem eltérő iskolai életútjával és tanulási stratégiájával magyarázható. A hallgatók meghatározó többsége a régióból érkezik, ez a programban is érvényesül, a beválogatási eljárásba került hallgatók lakóhelyének megyék szerinti eloszlása megfelel az alapsokaságénak, azaz a másodéves hallgatókéknak, valamivel magasabb a programban a budapesti lakóhelyű hallgatók aránya. Az apák iskolai végzettsége már karakteresebb eltéréseket mutat, ami összefügg az egyes karokon oktatott szakmák társadalmi presztízsével és státuszával: a magasabb státuszú szakmákat képző karokon magasabb a diplomás apák aránya, illetve a diplomás szülők (mindkét szülő) aránya.

A karok hallgatóit arra kértük, hogy helyezték el saját szakjukat az egyetem többi szakjához képest egy tízfokozatú skálán, illetve ugyancsak egy tízfokozatú skálán úgy, ahogy a szakot szerintük az egyetem „közvéleménye” elhelyezi. A két rangsor között szoros kapcsolat van, bár általában a külső értékelést tartják magasabbnak. A hallgatóknak a saját szakra vonatkozó rangsorait az eredmények alapján részben a szak, illetve a szakma általános társadalmi presztízse, illetve a szakma státusza alakítja; ha a szakma státuszvesztő, inkoherens helyzetű, illetve alacsony presztízsu, az a szak egyetemen belüli rangsorolására is hat. Ha a szakma átlagos státuszú, de a helyzete nem inkoherens, és a szakmával való érvényesülés lehetőségei jók, akkor az lényeges módon alakítja a hallgatók szakmaképét is: elfogadják ugyan pl. az alacsonyabb társadalmi presztízst, de fontosabbnak tartják a kedvezőbb munkaerő-piaci pozíciókat, azaz a szak, illetve a szakma énképe kevésbé lesz inkongruens. Ezzel szemben magasabb társadalmi státuszú szakmák esetében a szakma inkongruenciái – pl. a színvonalas és nehéz képzés, kontra rosszabb munkaerő-piaci pozíció – ambivalens pályaképet eredményeznek, pl. az orvostanhallgatók esetében. Ettől függetlenül ez az egyetemen belüli hely, az egyetemen belüli presztízsz megítélésére nem hat ki. Az eredmények alapján megfogalmazható, hogy az egyes szakokra jellemző inkoherens helyzeteket és inkongruenciákat a képzés képes ellensúlyozni, ha a szakmai szocializáció során ezekre figyel, ha a szakmai ismeretek átadása mellett a szakmai és pályaszocializáció általában indirekt formáit hangsúlyosabban formalizálja, és kezeli a szakok, szakmák státuszvesztésének és/vagy inkoherenciáinak, inkongruenciáinak a problémáit, az ambivalens pályaképet.

Felhasznált irodalom

BALOGH L. & FÓNAI M. (2003): Tehetséggondozási formák a Debreceni Egyetemen. *Magyar Felsőoktatás*, 13. évf. 4-5-6. sz. pp. 13-15.

FÓNAI M. & Zolnai E. & Kiss J. (2005): A hallgatók munkaérték preferenciái. In: Pusztai Gabriella (szerk.): Régió és oktatás európai dimenzióban. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, pp. 190-205.

MÁRTON S. & MEZŐ F. & BALOGH L. & FÓNAI M. (2006): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja és beválogatási szempontjai. In: Balogh L. & Mező F. & Tóth L. (szerk.): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának II. Konferenciája. Tanulmányok. Debreceni Egyetem, Debrecen, pp. 7-12.

Mellékletek

1. sz. táblázat. A DETEP első kiválasztási lépcsőjébe került hallgatók megoszlása karok szerint*

Kar	Fő	Százalék
Agrárgazdasági-és Vidékfejlesztési Kar	239	7,5
Allam-és Jogtudományi Kar	195	6,1
Általános Orvoskar	274	8,6
Bölcsészettudományi Kar	511	16,1
Egészségügyi Kar	253	7,9
Fogorvostudományi Kar	39	1,2
Gyermeknevelési-és Felőttképzési Kar	133	4,2
Gyógyszerésztudományi Kar	48	1,5
Infomatikai Kar	110	3,5
Közgazdaságtudományi Kar	172	5,4
Mezőgazdaságtudományi Kar	283	8,9
Műszaki Kar	220	6,9
Népegészségügyi Kar	13	0,4
Temészettudományi Kar	689	21,37
Összes	3183	100,0

* Az egyes karok adatait a karok alapítása óta közöljük

2. sz. táblázat. A hallgatók megoszlása a középiskola típusa szerint, százalékban

Kar	Négyosztályos gimnázium	Hatosztályos gimnázium	Nyolcosztályos gimnázium	Szakközépiskola	Ifjúsági tagozat
AVK	38,8	31,8	9,3	18,7	0,5
AJK	48,5	35,5	8,3	4,1	1,2
AOK	46,4	36,5	12,9	0,4	0,0
BTK	44,4	36,5	8,8	6,8	0,9
EK	54,0	17,4	5,4	24,1	3,1
FOK	51,4	29,7	8,1	0,0	0,0
GYFK	41,9	24,8	2,9	23,8	1,9
GYOK	54,5	31,8	11,4	4,5	0,0
IK	45,5	17,3	2,7	31,8	0,0
KTK	44,3	26,4	9,3	17,1	3,6
MTK	39,5	36,3	4,9	14,4	0,8
MK	33,1	8,4	2,8	52,2	2,2
NK	76,9	0,0	0,0	15,4	7,7
TTK	41,7	36,7	9,2	8,0	0,9
Összes	43,8	30,6	7,8	14,4	1,2

A könyvtárismeret, könyvtárhasználat kurzus tanulságai a bolognai képzési rendszerben

© Egervári Dóra

egervari.dora@gmail.com

(Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs)

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán 2006 őszén indult meg az új bolognai képzési rendszerben – Magyarországon az elsők között – BsC-szinten az andragógia szak. A képzésre a 2006/2007-es tanévben 103 hallgató nyert felvételt. A fiatalok érdeklődése és a hallgatói létszámok, azóta alig csökkentek: ezt bizonyítja, hogy a 2007/2008-as tanévben 72, a 2008/2009 őszén pedig 83 fiatal kezdte meg tanulmányait a karon.

Az andragógia szak tanrendjében az alapozó képzések között szerepel a Könyvtárismeret, könyvtárhasználat kurzus is, melyet a hallgatók rögtön a képzés legelején, az első félévben kötelezően választható tantárgyként hallgatnak. A Pécsi Tudományegyetemen először és máig is kizárólagosan az andragógia szakosoknak szerepel a hálótervükben külön tanegységként a Könyvtárismeret, könyvtárhasználat kötelező kurzus.

A tantárgy két különálló egységre osztható. A kurzus egy elméleti, információ- és könyvtártudományi bevezetéssel indul, melyet a kar szervezeti egységén belül működő Könyvtártudományi Intézet egyik oktatója tart. Az elméleti bevezető a 2008/2009-es tanévben – az előző évekhez képest sokkal kevesebb – csupán kétszer 45 perc, mely során a hallgatók képet kapnak az információs társadalomról és az információs műveltségről. Megismerkednek keresőkkel, szakadatbázisokkal, katalógusokkal, tájékoztató intézményekkel, különböző információ típusokkal és információforrásokkal. Betekintést nyernek a különböző könyvtártípusok feladataiba és a szolgáltatásokba. Megtanulják a könyvtári dokumentumok legfontosabb típusait és használatukat, a rájuk történő szakirodalmi hivatkozások alapszabályait és a bibliográfiakészítést. Az elméleti kurzusrész után a hallgatók 16 órás gyakorlaton vesznek részt a Pécsi Tudományegyetem valamelyik kari- vagy szakkönyvtárában. A gyakorlat során az elméleti bevezetőn tanultak alapján és a gyakorlatvezető könyvtáros segítségével különböző keresési feladatokat végeznek el. A munka során a gyakorlatban mélyítik el elméleti tudásukat és megtapasztalják a keresők és adatbázisok adta lehetőségeket. A gyakorlati órák alkalmával a hallgatóknak lehetőségük van megismerkedni a következő keresőkkel és adatbázisokkal: Google, Wikipédia, MATARKA, EPA, NAVA, OPAC, PAD, MOKKA, MNB, KSH, MEK, NDA, SzocioWeb, HEKTOR, HUMANUS, MANCI, IKER, EISZ.

A kurzus egyik legfontosabb célja, hogy a hallgatók gyakorlat keretén belül tapasztalhassák és ismerhessék meg a társadalomtudományi tartalmakat feldolgozó szakadatbázisokat. A tantárgy képes megváltoztatni a fiatalok információkeresési és -felhasználási szokásait, illetve segít nekik eligazodni az interneten fellelhető különböző információforrások között, így már az egyetemi évek alatt is képessé válnak igényesebb írásművek elkészítésére, és nem csupán a Google-t veszik igénybe az információkeresés során.

Problémafelvetés

A legtöbb felsőoktatási intézményben, így a Pécsi Tudományegyetemen is megfigyelhetővé vált, hogy – az internet térhódításával – a hallgatók a könyvtár és a hagyományos dokumentumok mellett egyre nagyobb arányban használják az elektronikus úton hozzáférhető közleményeket is. Sőt, az interneten beszerzett információk használata egyre inkább kezdi kiszorítani a hagyományos, papír alapú információhordozókat mint például a könyv és a folyóirat.

A könyvtárismeret, könyvtárhasználat kurzus során az andragógia szakos hallgatók olyan ismeretekkel gazdagodnak, olyan tudással bírnak, mellyel idősebb, felsőbb éves humán- és művelődésszervező szakos társaik nem. Ezt a hipotézist egy a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karon végzett kutatás eredményeivel támasztom alá.

A kutatás

A 2006/2007-es tanév tavaszi és 2007/2008-as tanév őszi szemeszterében empirikus kutatást végeztünk (Egervári Dóra és Bognár Kristóf) a Pécsi Tudományegyetem több karán. A vizsgálat elsősorban a hallgatók információs kompetenciáit vizsgálta. A Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karon elsősorban az andragógia szakos és a felsőbb éves hallgatók szakirodalmi információszerzési szokásait mértük fel és annak elemzését végeztük el.

Az új bolognai képzési rendszerben tanuló andragógia szakos hallgatók alapvetően – nem utolsósorban a szervezett oktatás eredményének köszönhetően – más hétköznapi és szakirodalmi információkeresési szokásokkal rendelkeznek, mint a hagyományos, osztatlan alapképzésben résztvevő humán- és művelődésszervező szakos hallgatók. A két hallgatói csoport információszerzési szokásai között fennálló eltérést elsősorban a Könyvtárismeret, könyvtárhasználat kurzus indukálta. A kutatás egyik hipotézise, hogy az új bolognai képzési rendszerben résztvevő andragógus hallgatók – akik már kötelező tantárgyi keretek között részesültek könyvtárismereti, könyvtárhasználati képzésben – sokkal tájékozottabbak az internetes társadalomtudományi szakadatbázisok tekintetében, mint felsőbb éves hallgatótársaik.

A kutatás módszerül a kérdőíves felmérést választottuk. A kérdőív összesen 37 kérdést tartalmaz, mely három kérdéscsoportra osztható. Az első csoportot képezték a bevezető kérdések, ahol rákérdeztünk a nemre, korra, szakra, szociális, családi körülményre és egyéb szokásokra. A második kérdéscsoportba az irányított kérdések tartoztak, melyek az információszerzési és -felhasználási szokásokra irányulnak. Végül a levezető kérdések, ahol egy-egy konkrét tájékozódási feladattal bizonyosodunk meg a válaszadó informálódási szokásairól. A kérdések részben kontroll kérdésként is funkcionáltak. A társadalomtudományi tartalmú adatbázisok ismeretére és használatának gyakoriságára is ebben a blokkban kérdeztünk rá.

A visszaérkezett kérdőívek adatait 2008 tavaszán rögzítettük, az értékelésüket pedig az SPSS program (Statistical Package for the Social Sciences. SPSS 15.0 for Windows) segítségével végeztük el.

A kérdőívvel a nappali osztatlan alapképzésben résztvevő és az új bolognai képzési rendszerben résztvevő hallgatók 27%-át, összesen 118 főt vizsgáltuk. A legnagyobb arányban az andragógia szakos hallgatók képviseltették magukat, majdnem 70%-kal, mögöttük az informatikus könyvtárosok 22%-kal, a

humánszervezők 6%-kal, a művelődésszervezők 4%-kal. A felmérésben résztvevők aránya megfelel az összhallgatói arányszámoknak, mivel míg az új BA képzésben résztvevőknek több százas hallgatói létszámuk van, addig a felsőbb éveseknél ez a szám néhol az előző tizedére sem rúg.

A hétköznapi informálódás

Az egyetemi hallgatók általános hétköznapi tájékozódása során fontos szerepet játszik az internet. A válaszadók 44%-a elsőként ennek a csatornának a segítségével jut információkhoz. A második helyen a televízió szerepel 35%-kal. Ezek után következik 8%-kal a rádió, 7%-kal a nyomtatott sajtó (1. sz. ábra). Ennél viszont érdekesebb, amikor már egy konkrét napi hírre kíváncsiak, amelynek utána akarnak olvasni, ugyanis ebben az esetben már 56%-ban használják az internetet és csupán 28%-ban a TV-t, melyet meglepő módon 5,5%-kal követ az egyéb kategória. Ez utóbbi kapcsán elsősorban a családot, rokonokat, barátokat említették a hallgatók, és csak ezután jön az újság, rádió.

A megkérdezett hallgatók majdnem 80%-a gondolja úgy, hogy az internet az a forrás, ahonnan a leggyorsabban szerzi be a számukra fontos hétköznapi információkat. A válaszadók 12%-a szerint a televízió, 5%-a szerint az újság, melyen keresztül a leggyorsabban tájékozódnak. Az arányok egyértelműen arra világítanak rá, hogy az internet hozzáférhetőségével és gyorsaságával életünkben folyamatosan kiszorítja a hagyományos tömegkommunikációs csatornákat.

A szakirodalmi információszerzés

A hétköznapi információszerzéshez hasonlóan a tanulmányaikhoz szükséges információk is több csatornán juthatnak el a hallgatókhoz. A válaszadók átlag fele szerzi tanulmányaihoz szükséges információk 50%-át könyvből, míg sajtótermékből csupán 10%-át. A válaszadók 60-65%-a az internetről szerzi a szükséges szakirodalmi információk 35%-át, míg hagyományos forrásból a 40%-át. Ez azt jelenti, hogy a szakirodalmi információszerzés során a hallgatók több mint fele majdnem ugyanolyan arányban használja a könyveket, mint az internetet.

A továbbiakban külön vizsgáljuk a könyvtárakban és az interneten való informálódást. Először a könyvtárban való tájékozódást vizsgáltuk. Kérdésünk arra vonatkozott, hogy a hallgató honnan indulna el, ha csak a könyvtár állna lehetőségére az információszerzésben. A válaszadók 73%-a választotta a könyvtár elektronikus katalógusát, az OPAC-ot. 12% az információs pultnál kapja meg a számára fontos információkat, míg 5% elkezd böngészni a szabadpolcon, és 4% kikéri egy könyvtáros véleményét.

Az általános keresők használatának rutinja nagyon fontos, hiszen először ezen oldalakon érdemes elkezdni a különböző témákban való keresgélést, azonban minél többet szeretnénk olvasni egy témába, annál mélyebbre kell ásunk, annál speciálisabb portálokra kell linkelnünk, hogy az információ, melyet az internet segítségével találtunk, releváns is legyen. A webes keresőfelületek használata során különböző keresőtaktikákat kell alkalmaznunk, pontosan megfogalmazott keresőkérdéseket kell föltennünk, hogy a találati halmazunk teljes és pontos legyen. Ezekre azért kell törekednünk, mert elszalaszthatunk olyan információkat, melyek

fontosak lennének a témában, csak a keresőkérdés rossz megfogalmazása miatt maradnak ki a találati halmazból.

Az interneten való információszerzés kapcsán az első kérdésünk az volt, hogy a hallgató milyen típusú weblapról indul el, illetve konkrétan melyik oldalon kezdi a keresést. A hallgatók 84%-a valamilyen általános keresőoldalon kezdi a keresést, mellette elenyésző arányban jelentkezik a tematikus portál 9%-kal (2. sz. ábra). A mely weblapon kezdi a keresést kérdésre kiugróan magasán a Google-t választotta a válaszadók 90%-a. Mellette még szerepel pár általános keresőoldal, mint a www.startlap.hu, www.origo.hu, www.kapu.hu, www.altavista.hu, viszont a Google után a második helyen 4%-kal a www.lib.pte.hu áll (3. sz. ábra). Ez a pécsi Egyetemi Könyvtár honlapja, mely a hallgatók számára igen fontos weblap, ugyanis innen elérhető a könyvtár elektronikus katalógusa, mely a tanulmányokhoz szinte nélkülözhetetlen eszközzé vált.

Az internetes keresés során a keresőkérdés megfogalmazása után egy találati halmazon kell kiigazodnunk, és ebből kell kiválasztanunk a számunkra legmegfelelőbbeket. A hallgatók többsége a www.google.hu-t jelölte meg leggyakrabban használt keresőjének, ezért a találati halmaz szerkezeti leírásánál a Google-t vesszük alapértelmezettnek, általánosnak. A keresés lefolytatásakor a találati halmaz sorszámokkal jelölve a relevancia szerint sorban helyezkedik el, mely oldalakra tagolódik. Egy egyszerűbb lekérdezés ezért több millió találatot is eredményezhet, és nem biztos, hogy a számunkra legfontosabb információt tartalmazó honlap címe a Google találati halmazának elején fog szerepelni, ezért volt fontos kérdés a vizsgálatban, hogy a hallgatók vajon megelégszenek-e az általános webes keresők első oldalán közzétett információkkal. A válaszadók 70%-a tovább lapoz, tehát nem elégszik meg csupán az első oldal találataival, azonban a hallgatók majdnem egyharmada megelégszik az első tíz honlap információival. Ez az arány akár tetszetős is lehetne, ha ezzel párhuzamosan nem gondolnánk arra, hogy az egyetemi hallgatók, pontosabban a vizsgált mintánk mintegy 30 %-a teljesíti úgy tanulmányi kötelezettségét, hogy az első tíz találatban szereplő tartalmakkal megelégszik.

Az információszerzés során a gyorsaság és az ár meghatározó szempont. Kérdésünk arra irányult, melyik csatormán keresztül szerzik be a hallgatók a leggyorsabban és a legkisebb anyagi ráfordítással a számukra szükséges információkat. A leggyorsabb forrásnak – mint az várható is volt – az internet bizonyult. A válaszadók 80%-a választotta a világhálót a leggyorsabb információszerző csatornának, amely kimagaslóan vezet a többi előtt, mivel a könyvtárat a hallgatók 16%-a, a TV-t pedig 1% választotta. A költséghatékonyság tekintetében viszont már nagyobb a megoszlás a csatornák között. A hallgatók fele ugyan az előző válaszokhoz hasonlóan az internetet választotta, addig itt 41%-kal szerepel a könyvtár mint a második legolcsóbb csatorma. A televízió viszont ugyanolyan csekély aránnyal képviselteti magát mint az előzőekben. A válaszadók majdnem 50%-a úgy gondolja, hogy a leggyorsabban és a legkisebb anyagi ráfordítással az internetről tud informálódni. 30% állítja azt, hogy bár a leggyorsabban az interneten tájékozódik, ennél olcsóbban jut információkhoz a könyvtárban. A hallgatóknak 10%-a van azon az állásponton, hogy a könyvtár a leggyorsabb és a legolcsóbb alternatíva (5-6. sz. ábra).

A hallgatók egyre több – sokszor indokolatlan – esetben az internethez nyúlnak, ha információra van szükségük. A következő kérdésünk arra irányult, ha a hallgató rendelkezésére állna minden forrás melyiket választaná elsőként, illetve milyen sorrendben használná fel azokat, ha egy konkrét információt keresne. A

megkérdezettek 65%-a választotta az internetet első helyre. Magyarázható ez valószínűleg azzal, hogy a legolcsóbb és a leggyorsabb csatornának is a világhálót nevezték meg, így némelyeknek nem is jut eszébe más forrást használni. Az internetet 13%-kal a lexikon követi, majd 8%-kal az adatbázis és 5%-kal az enciklopédia. Ebből jól látható, hogy hagyományos, nyomtatott információs források háttérbe szorultak ugyan, de még mindig szükségesek, hiszen összességében a felmérésben résztvevők közel egynegyede azokat használja.

A szakirodalmi információszerzés tekintetében az utolsó kérdésünk az volt, hogy az egyetemisták tesznek-e különbséget a weblapok között annak függvényében, hogy hétköznapi vagy szakirodalmi információkat keresnek. A kérdésre a válaszadók 66%-a igennel felelt, azonban 33% nemmel, amely egy elég elrettentő adat, tekintve, hogy pár éven belül tudományos munkát kell írniuk, melyhez az információkat ugyanonnan fogják megszerezni mint a bulvár híreket (4. sz. ábra).

A könyvtár és az interneten való szakirodalom gyűjtés után külön részben lesz szó a társadalomtudományi szakadatbázisok használatáról. Az adatbázisokról fontos beszélni, mert jelentős tudásbázissal rendelkeznek, és ez bizony komoly pénzbe kerül az üzemeltetőknek, adott esetben a könyvtáraknak. A társadalomtudományi tájékoztató apparátus sosem fejlődött olyan intenzitással, mint a természettudományiak. Fontos ezt azért tisztázni, mert amikor a természettudományi területen oktatóknak, tanulóknak már természetes volt az internetet és az adatbázisokat használni, akkor a társadalomtudományok és a humán diszciplínák területén még alig jelentek meg az adatbázis-szolgáltatások. Az utóbbiak területére a változás sokkal lassabban és később jelent meg. Ez azonban nem magyarázat arra, hogy a jelen és a jövő értelmiségi rétege miért nem használja ezeket az alapvető forrásokat.

A társadalomtudomány területén több magyar és nemzetközi adatbázist, szolgáltatást ismerünk, és a nemzeti programoknak köszönhetően használhatunk is, amelyeknek a kumulált információs állománya igen jelentős egy-egy szakterületen, ilyen például a SzocioWEB és az EISZ is. Az egyetemi hallgatók számára primer információs forrásként szereplő, a nemzetközi és a nemzeti szakirodalmat feltáró és esetenként teljes szövegű hozzáférést is biztosító társadalomtudományi szakadatbázisokat a válaszadók mindössze 37%-a használ, ami egyben azt is jelenti, hogy 63%-a nem használ, illetve nem tud megnevezni ilyet.

Kérdőívünkben három kérdés foglalkozik kizárólag az adatbázisok ismeretével és használatával. Először rákérdeztünk arra, hogy a hallgatók melyik társadalomtudományi adatbázisokat használják. A kérdés pontosan úgy hangzott, hogy „Melyek az Ön által használt internetes társadalomtudományi adatbázisok?”. Lényegesnek éreztük ezt megemlíteni, mert a kérdésre a hallgatók majd 63%-a egyáltalán nem válaszolt, 13%-uk pedig a következők valamelyikét válaszolta: www.google.hu, www.kurzor.hu, www.lib.pte.hu, www.wikipedia.hu. Az itt említett oldalak természetesen használható keresők, csak nem kifejezetten társadalomtudományi adatbázisok. A válaszok számából kitűnik, hogy a hallgatók csupán 25%-a tudott megnevezni bármilyen internetes társadalomtudományi adatbázist, amely rendkívül alacsony értékű adatnak számít.

A hallgatók 25%-a, aki válaszolt a kérdésre leggyakrabban a MATARKÁ-t említették, utána a SzocioWEB, EISZ, MEK és a PAD szerepel. Az említett adatbázisok – az EISZ-szolgáltatásokat kivéve – magyar nyelvű adatbázisok. A MATARKA cikkadatbázis, a SzocioWEB szociológiai tanulmányok és cikkek adatbázis, a PAD fő profilja pedig a pedagógia. Ezek mellett a válaszokban

megjelent még az EBSCO, a MANCI, az EPA, az NPA, az IKER és az ERIC, de számuk csekély, mivel ezeket az adatbázisokat mindössze 1-1 ember említette meg.

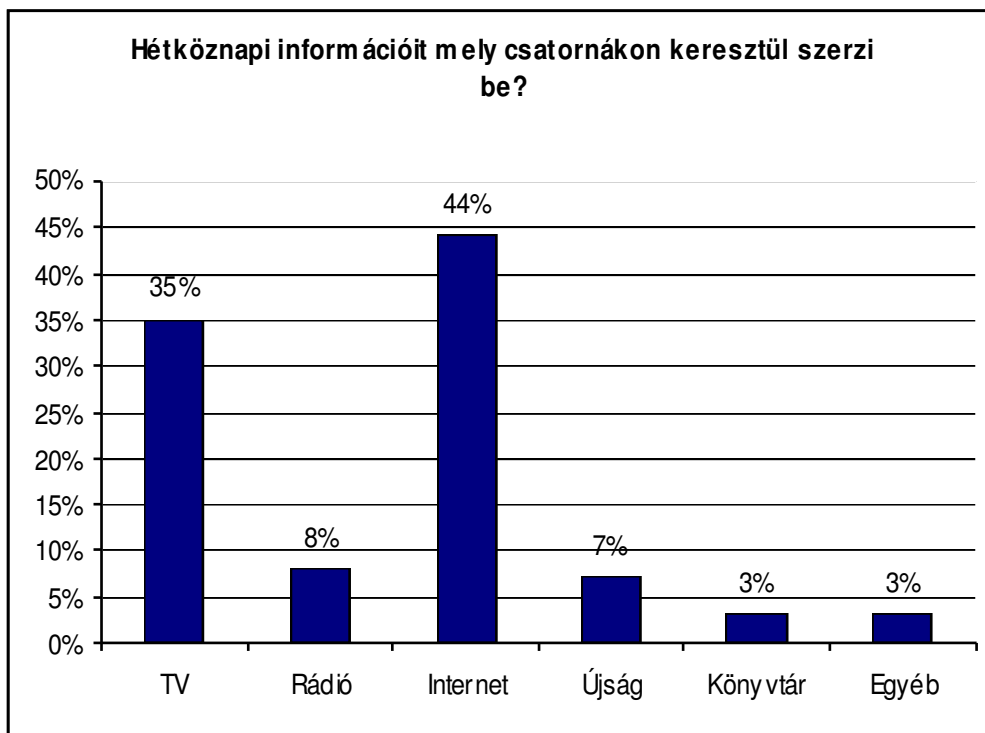
Az utolsó kérdésnél felsoroltuk a társadalomtudományok területét is feldolgozó legfontosabb adatbázisokat, illetve szolgáltatásokat és rákérdeztünk, ismerik-e ezeket a hallgatók. Az adatbázisok és szolgáltatások a következők voltak: EBSCO, EISZ, PAD, SzocioWEB, SSCI, DDA, ERIC, MATARKA, MEK, NAVA. A kérdésre átlagban a hallgatók 95%-a válaszolt. A legismertebb szolgáltatások és adatbázisok az EISZ, a MATARKA és a MEK lett átlagban 70%-os ismertséggel. Utánuk jön az ERIC, a SzocioWEB, az EBSCO és a PAD 50%-os ismertséggel, végül a legkevésbé ismertek az SSCI, a DDA és a NAVA lettek, melyeket a hallgatók 30%-a ismert.

A kutatás legfigyelemreméltóbb számadata az volt mikor az andragógia és a humán- és művelődésszervező szakos hallgatók adatbázis-használatát vetettük össze. Ugyanis míg a régi, osztatlan alapképzésben résztvevő tanulók – humán- és művelődésszervezők – csupán 10%-a addig az andragógia szakos hallgatók 40%-a tudott megnevezni általa rendszeresen használt adatbázist. A két adat között óriási a differencia mely kizárólag a Könyvtárismeret, könyvtárhasználat kurzus javára írható.

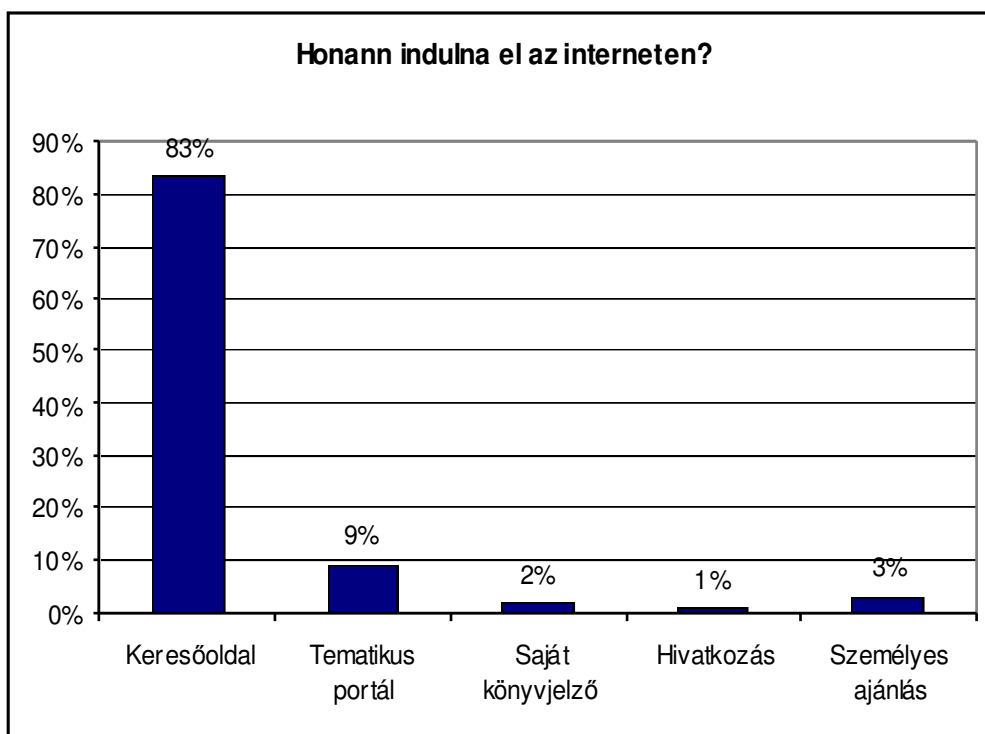
Összegzés

A hallgatóknak 63%-a nem használ adatbázist, viszont átlag fele ismer legalább egyet közülük. A differencia 13% azon hallgatók csoportja, aki ugyan tudja, hogy léteznek, ilyen adatbázisok, mégsem lép túl a Google határain. A Könyvtárismeret, könyvtárhasználat kurzus ezen a számon kíván javítani, illetve egyik fő feladatának tartja, hogy a hallgatókat megismertesse a lehető legtöbb lehetőséggel, melyet az információszerezés során hasznosíthatnak.

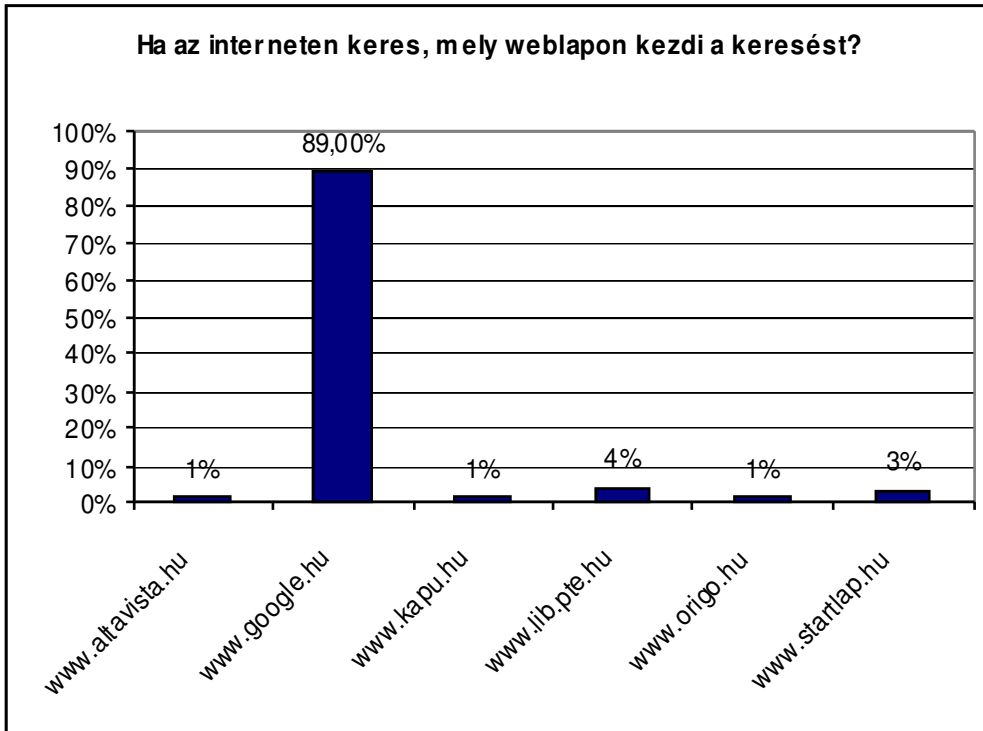
A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán három éve folyik a Könyvtárismeret, könyvtárhasználat kurzus, mely elengedhetetlenül fontos szerepet játszik az andragógusképzésben. A tantárgy során a hallgatók olyan elméleti és gyakorlati ismeretekkel gazdagodnak, amelyek az elkövetkező évek során és a munkaerőpiacon is óriási előnyt jelenthet számukra.



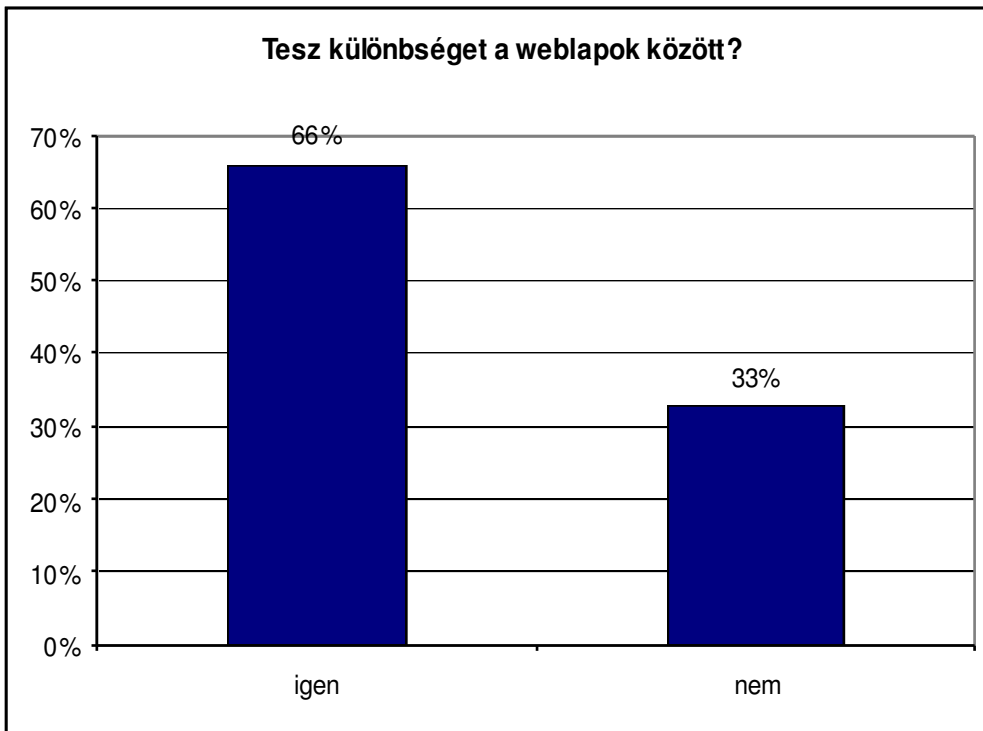
1. sz. ábra



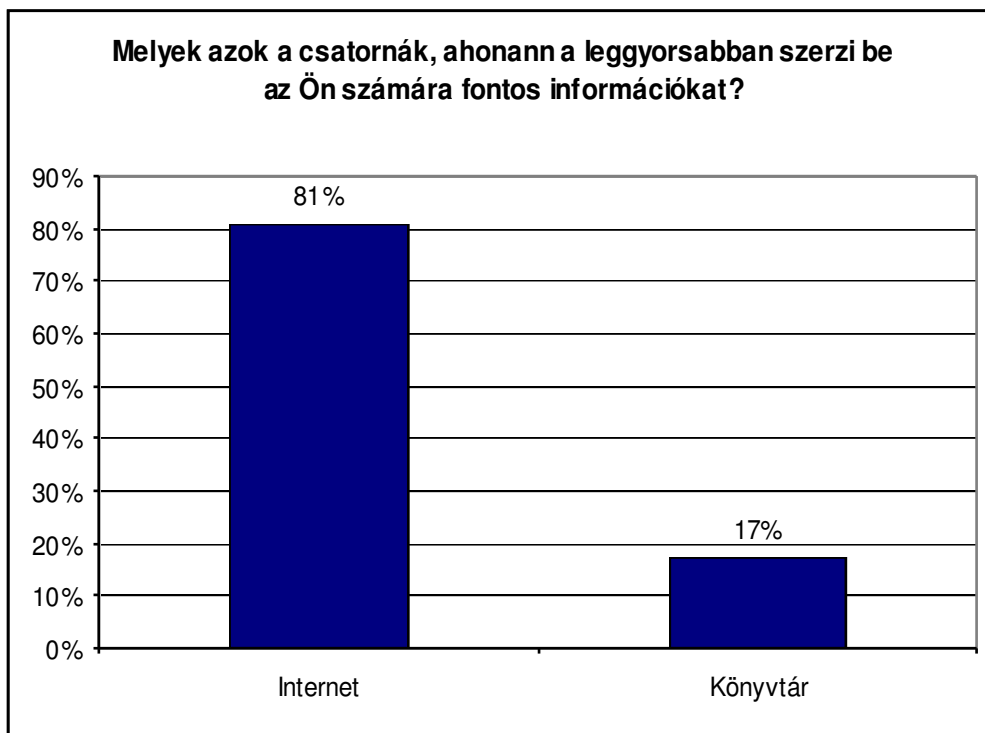
2. sz. ábra



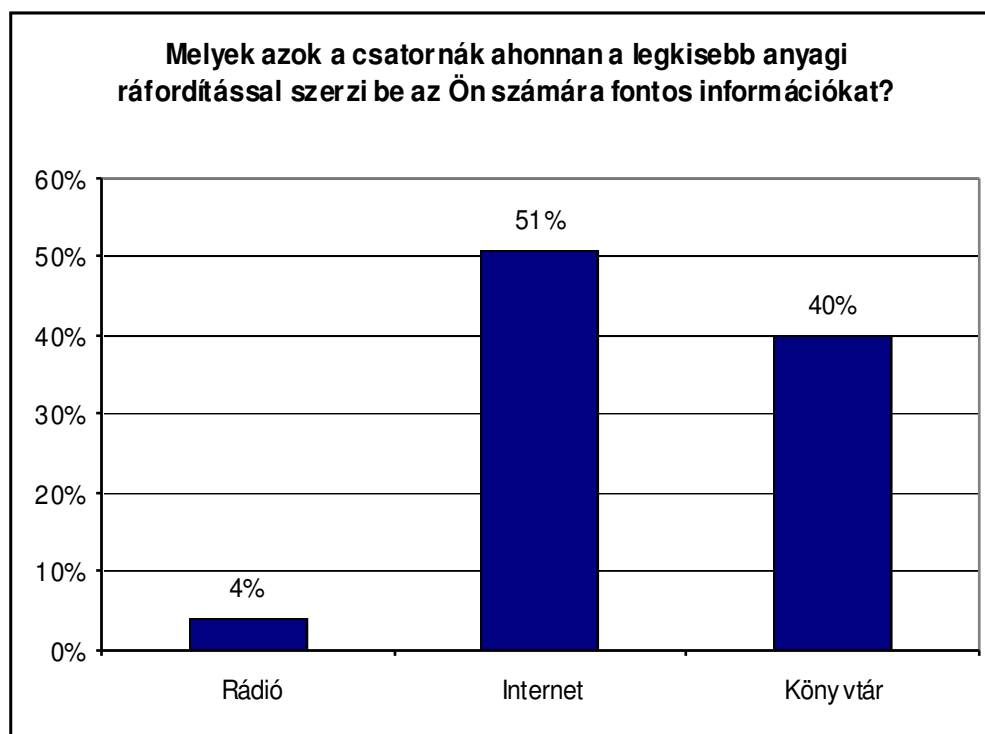
3. sz. ábra



4. sz. ábra



5. sz. ábra



6. sz. ábra

A környezeti nevelés és környezetjog tanításának jelenlegi helyzete a magyar felsőoktatásban

© Lehotai Lilla

lehotai.lilla@kgk.bmf.hu
(Budapesti Műszaki Főiskola, Budapest)

A folyamatos emberi fejlődés – anyagi és szellemi értelemben egyaránt – ma attól függ, átalakul-e az ipari forradalom óta teret nyert piacgazdaság.

Egy fizikailag korlátozott világban nem mehet vég nélkül az anyagi növekedés, és ha ez a növekedés exponenciális, akkor a korlátok határait hamarabb és sokszorosúbben érhetjük el, mint azt a tudósok jósolni képesek. A világ helyzete azokra az újításokra helyezi a hangsúlyt, amelyek a fenntartható gazdaság létrehozását segítik az ipari temelés új felfogásától a gazdasági fejlődés új mércéin és a mikrofinanszírozáson át a szén- dioxid kibocsátási üzletek alakulásáig és a biológiai sokféleség védelméig. A XXI. század gazdaságának azon kell nyugodnia, hogy jobban megértjük azt a fizikai és biológiai világot, amelytől függünk.

A magyar felsőoktatás csak akkor tudja teljesíteni küldetését, illetve a felsőoktatás által kibocsátott hallgatók csak akkor fognak megfelelni a fogadó intézmények követelményeinek, amennyiben a – felsőoktatási intézmény szakmai profiljának megfelelő- szakképzésen túl jelentős hangsúlyt fordítanak a környezetvédelmi nevelésre. Azaz nemcsak a környezetvédelmi ismereteket, hanem értékeket is közvetítenének hallgatóink részére.

Ehhez a felsőoktatásban paradigmaváltásra van szükség, amely elkerülhetetlen ahhoz, hogy felsőoktatásunk az említett területen felzárkózzék a nyugat- európai irányokhoz, modellekhez.

Jelen publikáció írója azt tűzte ki célul maga elé, hogy – a PhD cselekmények keretében – olyan kutatásokat végez, amelyek eredményei hasznosíthatóak lesznek a felsőoktatásban aktuális környezetvédelmi képzés fejlesztésének realizálásánál.

Ahhoz, hogy egy adott terület fejlesztésével kapcsolatban meg tudjuk fogalmazni annak irányait, terjedelmét és mértékét, mindenekeelőtt ismemünk kell, és ezért fel kell tárnunk a status quot, amely partikulárisan is meghatározza, leírja illetve keretet ad a jelenlegi állapotnak, pontosabban a rendszernek.

Mielőtt ezt részletesen tárgyalnánk, rögzíteni kell- már az adott téma jelentőségének hangsúlyozása okán is -, hogy a felsőoktatási intézmények által kibocsátott, végzett szakemberek olyan intézményekbe kerülnek- többnyire vezető beosztásban-, amelyekkel szemben igen erős követelmények, de legalábbis elvárások fogalmazódnak meg az állam, gazdasági környezet, a társadalom, illetve a civil szféra részéről. Ezt a konstellációt szemlélteti az 1. számú ábra.



1. sz. ábra

A status quo rögzítésénél – első sorban – a következő tényeket illetve körülményeket célszerű számításba venni:

- A környezetvédelmi képzés helyzete a fejlett EU tagországokban
- Politikai környezet
- Környezetjog
- Szabványok
- Társadalmi környezet
- Vezetési kultúra
- Média
- Humán erőforrás
- Tananyagok, programok

Természetesen a felsorolás mellőzi a teljességet, de vélelmezhetően ezek a szegmensek határolják be a – legnagyobb befolyással – környezeti nevelés jelenlegi állapotát.

A következőkben a felsorolt tényezőknek vizsgáljuk a felsőoktatásban történő környezeti nevelésre gyakorolt hatásait.

A környezetvédelmi képzés helyzete a fejlett EU-tagországokban

A fejlett EU tagországokban a felsőoktatásban résztvevő hallgatók már úgy „érkeznek”, hogy egy környezettudatos családi mikrokörnyezeti és társadalmi közegben szocializálódtak. Az említett országok esetében a felsőoktatásnak tehát már nincsenek szocializációs feladatai, hanem a környezettudatos attitűdre építve konkrét szakmai és jogi ismereteket tudnak „ráépíteni”, amely természetes következménye, hogy a környezettudatos képzés /oktatás- nevelés / hatékonyak bizonyul.

Politikai környezet

A tárgyalt téma kapcsán politikai környezeten a következő politikai alrendszereket értjük, amelyek összefüggésbe hozhatóak a környezetvédelemmel és környezettudatossággal:

- a) Gazdaságpolitika
- b) Környezetpolitika
- c) Oktatáspolitika.

Gazdaságpolitika

A gazdaságpolitikánál nehézséget okoz, hogy bár megvan a környezetvédelmi elhivatottság, de a környezetvédelem minden formája különös tekintettel az aktív műszaki berendezésekben testet öltő formákra, igen költségesek.

Antagonisztikusnak tűnik így például az, hogy minél nagyobb környezetszennyezői emisszió forrással állunk szemben, annál nagyobb – olykor a kibocsátó gazdasági teherbírását lényegesen meghaladó- környezetvédelmi beruházásokra lenne szükség. Ezeknél a cégeknél, bár megvan az elhivatottság és az elkötelezettség, de a hatékony környezetvédelem nehezen megvalósítható, mivel az állam a környezetvédelmi jogi szabályozásokon túl nem támogatja azokat megfelelő mértékben és módon.

Más megközelítésben adottak a jogi keretek az állam részéről, de nem biztosítottak a források (*támogatás, mérsékelt adóelvonás, terméktámogatás, stb.*).

Környezetpolitika

Környezetpolitikai szempontból hazánk EU konformnak tekinthető a következő okok miatt. Tisztáztak az alapelvek illetve az alapfogalmak úgy, mint:

- A fenntartható fejlődés elvei
- A nemzetközi egyezményeknek való megfelelés
- Etikai megfontolások
- Környezetpolitikai modell stb.

Rendelkezünk környezetpolitikai stratégiával, nemzeti környezetvédelmi programmal, intézményesítették a környezetügyi programok, szabályozták az intézményesítés körülményei, megtörtént a környezetvédelmi intézményrendszer átalakítása.

A környezetpolitika a rá váró feladatok közül elvégezte a következő kérdések tisztázását:

- A fenntartható fejlődés értelmezése
- Főbb gazdasági, társadalmi és környezeti várható trendek a XXI. század első évtizedében a fejlett országokban
- A fenntartható fejlődés irányításának javítása
- A fenntartható fejlődés megvalósítása előtt álló akadályok leküzdése
- Hosszú távú gondolkodás, rövidtávú kényszerek és érdekek
- Költséghatékonyság és finanszírozás dilemmái
- Szakpolitikák integrációja
- Proaktív környezetpolitika

- Intézményrendszer, döntéshozatal
- A fenntarthatóság politikai irányítása.

Oktatáspolitikai

Az oktatáspolitikai, mint a politika alrendszere – jelenleg a felsőoktatási intézményekben tapasztaltak szerint – nem valósította meg a környezetvédelem oktatásának központi irányítását, ami előnyös is lehet, ha egy felsőoktatási intézményben megfelelő humánerőforrás birtokában saját kezdeményezéssel ezt a hiányosságot igyekeznek kompenzálni, a képzőintézmény szakmai specifikumait is figyelembe venni, és figyelemmel kísérni azt is, hogy a felsőoktatási intézmény által a kibocsátott növendékeket a gazdasági szféra milyen szereplői kívánják várhatóan foglalkoztatni.

Az ilyen intézményeknél konfliktushelyzeteket okozhat a jelenlegi ügyrend bürokratikus jellegéből adódóan, a bevezetni kívánt és környezetvédelemmel kapcsolatos tantárgy akkreditálási kötelezettsége.

Ez a jelenlegi szisztéma késlelteti, időnként megakadályozza a kibontakozási törekvéseket, és nem utolsó sorban elkedvteleníti azokat a lelkes csoportokat, amelyek a rendszerhibát lelkesedéssel és megfelelő szakmai hozzáértéssel igyekeznek kompenzálni.

Ezeknek a körülményeknek hazai relációban az a következménye, hogy a felsőoktatási intézményekben környezettudatosság szempontjából alulszocializált jelentkezők környezetvédelmi szemlélete, identitása, elkötelezettsége nem sokat változik a felsőoktatási képzés során.

Előfordul, hogy ilyen hiányosságokkal kerülnek a gazdasági életbe, vezető beosztásba, amely konzekvenciái olyanok lehetnek, hogy vezetői tevékenységük során potenciális jogsértőkké válhatnak nem kis kárt okozva az általuk vezetett szervezeti egységnek vagy azon keresztül az egész intézménynek, amelyeknek a munkatársai.

Környezetjog

Magyarországon a környezetvédelemmel kapcsolatos jogi szabályozás EU konformnak tekinthető.

Ezzel a kérdéskörrel kapcsolatban a következő problémák merülnek fel: nem történt meg a környezetjog, mint önálló jogág és a kapcsolódó egyéb jogágak kellő integrálása, ezért olykor bizonyos környezetvédelmi jogesetek komoly bírói, ügyészi dilemmát okozhatnak. A környezetjog az említett alkalmazási hézagokkal kötelezettségeket hárít a környezetszennyezőkre, ugyanakkor a kötelezettségek teljesítését nem segíti kellő mértékben olyan jogágakkal, mint például adójog, versenyjog stb.

Más megfogalmazás szerint a környezetvédelem jogi szabályozása még aszimmetrikus.

Szabványok

A szabványok vonatkozásában az a lényeges változás történt a korábbi időszakhoz képest, hogy míg korábban a szabványok törvényerejűek voltak, jelenlegi alkalmazásuk nem kötelező.

Bizonyos szabványok úgy válnak kötelező érvényűvé, hogy az abban foglaltak betartását jogszabály írja elő.

Jelenleg az EU relációban az EN ISO 14001-es számú szabvány deklarálja azt, hogyan kell működnie egy adott vállalatnál a környezetirányítási rendszernek, amely működését az adott szerv önként vállalja.

Ez a rendszer úgy válik nemzetközileg elismertté, hogy a képzett és felélesztett KIR rendszert az adott cég nemzetközi akkreditációt élvező tanúsító céggel tanúsíttat, amely jogi aktust egy erről a tényről kiállított tanúsítvánnyal igazol.

Másik ilyen rendszer az EMAS. Mindkét szisztémának az a hiányossága, hogy amennyiben a tanúsítás meg is történik, ez a tanúsítás nem azt igazolja egy adott környezetszennyező céggel kapcsolatban, hogy az általa produkált emissziók a határértékek alattiak, hanem csupán azt, hogy az irányítási rendszere keretében, igyekszik a határérték fölötti emissziót csökkenteni.

Társadalmi környezet

Minden környezetszennyező, akár jogi, akár természetes személy; társadalmi környezetben helyezkedik el, amelynek tagjai vagy közvetlenül vagy közvetve válhatnak a környezetszennyezés szenvedő alanyaivá.

Ezt a nemkívánatos helyzetet két okból nem tudják reparálni:

- *Nem ismerik fel a környezetszennyezés tényét a már említett környezettudatossággal kapcsolatos alulszocializáltság miatt.*
- *Nem ismerik azt a hazai és nemzetközi szabályozást, mely során orvosolni, érvényesíteni tudnák jogséreleiket.*

Sokan nem is gondolnak arra, hogy környezetszennyezés fogalomkörébe tartozik a zárttérben történő dohányzás, a zaj, az elektromágneses sugárzás, a kommunális hulladék nem megfelelő kezelése (pl. műszakilag nem megfelelő emésztőgödör használata), szelektív hulladékgyűjtés nem teljesítése stb. Ennek az állampolgári magatartásnak többféle következménye lehet:

- *Jóhiszemű környezetszennyezőkké válnak nem megfelelő ismeretek hiányában.*
- *Nem ismerik fel a környezetszennyezés tényét, és ezért nem jelentik a hatáságnak.*
- *Felismerik a környezetszennyezés tényét, de nem tudják, milyen jogi fórumon jelentsék a jogsértést illetve kezdeményezzék a környezetvédelmi rehabilitálást.*

Vezetési kultúra

Egy intézmény kultúráját elsősorban annak elsőszámú vezetője határozza meg, alakítja ki és felügyeli.

A jelenlegi vezető kiválasztásánál nagyon sok szempontot figyelembe vesznek (életrajzi adatok, gyakorlat, motiváció, küldetéstudat stb.), de az általános környezetirányítási kulturáltság gyakori hiánya miatt nem szerepelnek a következők:

- *Megfelelő környezetvédelmi ismeretek.*
- *Környezetvédelmi kulturáltság.*
- *Általános környezetvédelmi tájékozottság.*
- *A környezetvédelmi oktatás jelentősége.*

Ennek az a következménye, hogy éppen az nem rendelkezik környezetvédelmi kultúrával, akinek a feladata lenne annak kialakítása és az a fölötti örökös.

Gyakran előfordul, hogy az elsőszámú vezető gazdasági érdekek vagy előnyök miatt, esetleg megszeg bizonyos környezetvédelmi előírásokat, vagy erre utasítja beosztottait.

Egy ilyen intézkedés szinte pillanatok alatt romokba dönthet egy előző vezető által komoly erőfeszítések árán, hosszú idő alatt kialakított környezetvédelmi kultúrát.

Média

A média az egyik leghatékonyabb kommunikációs eszköz. Annak ellenére, hogy bár nagy felületekkel és több csatornával rendelkezik; nem használják ki a média által biztosított feltételeket megfelelő módon a környezetvédelem irányításáért és ellenőrzéséért felelős szervek. Ezzel ezek a szervek nagymértékben felelősek a környezetvédelmi kultúra kialakulásának késedelméért.

Humán erőforrás

A felsőoktatási intézményekben – környezetvédelmi szempontból – nemcsak a környezetvédelmi ismeretek közvetítéséhez szükséges infrastruktúra hiányzik, hanem azok bemutatásáért és működtetéséért és az oktatásért is felelős személyek.

Leszámítva azokat a felsőoktatási intézményeket, amelyeknél az oktatási cél maga a környezetvédelem; nagyon kevés azon szakemberek száma, akik akár önálló tantárgyként, akár valamilyen környezetvédelemmel kapcsolatos tantárgyba integrálva, kellő elhivatottsággal oktatnák a környezetvédelem célját, módjait, jogi szabályozását, a szankcionálással kapcsolatos ismereteket komplex módon, ahogy azt a témakör fontossága, jelentősége megkívánja.

Fontos hangsúlyozni, hogy a környezetvédelem nem egy tantárgy csupán, hanem az egyetemes emberiség jelenét és jövőjét meghatározó nagyon fontos témakör, illetve mindenkire vonatkozó kötelesség.

Tananyagok, programok

Egy oktatási, különösen felsőoktatási intézménynél nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy az általa művelt, oktatott tudományok, témakörök ismeretek könnyen elsajátíthatók, és az emlékezetben maradandóak legyenek.

A környezetvédelmi képzés tekintetében sajnos hiányzik egy olyan jól áttekinthető, például lényeges esettanulmányokat tartalmazó alapmű, amely minden felsőoktatási

intézmény számára használható lenne oly módon, hogy azt csak a szakképzési irány specializációjának megfelelő, rövid kiegészítéssel kellene ellátni.

Ezzel szemben a felsőoktatási jegyzetek vagy tankönyvek – bár színvonalas alkotások -, e témában csak annak valamilyen kis „szeletét” tárgyalják.

Ennek a ténynek természetes velejárója az egyes témák ismételt megjelenése, az áttekinthetatlenség és bizonyos, nagyon fontos tények tárgyalásának hiánya.

Jelen helyzetfelmérés és a problémakör áttekintése első része volt annak a kutatásnak, amelynek végcélja a felsőoktatásban történő környezeti nevelés, oktatás továbbfejlesztési lehetőségeinek – és ez az egész szakirodalomra is vonatkozik – kijelölése és meghatározása.

Minőségszemlélet alapú tananyagfejlesztés a pécsi védőnőképzésben

© Deutsch Krisztina

krisztina.deutsch@etk.pte.hu

(Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs)

Donabedian modelljében az egészségügyi ellátás minősége három dimenzióban értelmezhető: a struktúra, a folyamat és az eredmény alapján. A fenti értelmezésében az egészségügyi ellátás struktúrájához tartozik a szakemberek megfelelő szintű és tartalmú képzettsége, amely nélkülözhetetlen bázisát jelenti a megelőzés, betegellátás, valamint a rehabilitáció hatékony folyamatának, ezáltal pedig az ellátottak egészségi állapotát kedvezően befolyásoló tényező. A megfelelő képzettséghez a megszerzett ismeretek folyamatos fejlesztésére van szükség valamennyi egészségügyi képzésben.

Ez a folyamat dimenzióban nem csupán a szakmai irányelvek, módszertani levelek és protokollok nyomon követését jelenti, hanem korszerű egészségfejlesztési szemléletet, és a már pályán lévőkötől is minőségszempontrú, kritikus gondolkodást. Olyan korszerű egészségfejlesztési szemléletet, amelyben a szakember facilitátora a kliens életmódrváltozásának és olyan minőségszempontrú gondolkodást, amelyben a gondozó, betegellátó tevékenység standardokon nyugszik, és alapvető eleme a szakmai tevékenységhez kötődő indikátorok értékelése és összehasonlítása.

Célunk, hogy megvizsgáljuk, mennyire képesek a védőnők családgonozó és egészségfejlesztő munkájuk során a társadalmi kihívásoknak megfelelően új prioritásokat meghatározni. Olyan új tudás és képesség szükségletekre felhívni a figyelmet, amelyekre a képzés oldaláról reflektálva – a hiányzó ismeretek, készségek és képességek elsajátításán keresztül – javítani lehet a védőnői tevékenység hatékonyságát. A szükségletként felmerülő tudás és képességelemeket a Védőnői Ellátási Standardokkal (VES) összefüggésben vizsgáltuk meg.

Az egészségügyi szolgáltatók szakmai tevékenységét, annak minőségét objektíven megítélni, csak jól mérhető és egymással összehasonlítható paraméterek alapján lehet. Az azonos szakmai tevékenységek egységes szemléletű értékelését, minősítését a standardok biztosítják.

A standardok tehát alkalmasak a szolgáltató szervezeten belüli szakmai és szervezeti tevékenység ellenőrzésére, nyomon követésére, értékelésére, azaz a belső auditra, a külső fél általi minősítésre, szakmai ellenőrzésre, szakfelügyeleti (klinikai) auditra.

A Magyar Egészségügyi Ellátási Standardok (MEES) tartalmazza a Védőnői ellátás folyamatára vonatkozó standardokat is 2007-től, amely az ellátás 11 területén foglalja össze az elvárható és értékelhető paramétereket. Ezek a következők:

1. Nővédelmi gondozás
2. Várandós anya gondozása
3. Gyermekágyas gondozása
4. Újszülött és csecsemő gondozása
5. 1-3 éves korú kisdted gondozása
6. 3-6 év közötti gyermek védőnői ellátása
7. Védőoltás
8. Iskolás, illetve tanköteles korú gyermek védőnői ellátása

9. Védőnői vizsgálatok, szűrővizsgálatok
10. Védőnői ellátás jelzőrendszere
11. Egészségfejlesztési tevékenység

Célkitűzésünk megvalósítására a következő *módszereket* alkalmaztuk:

- Oktató védőnői feedback kérdőívek vonatkozó kérdéseinek elemzése.
- Oktató védőnők körében végzett interjú.
- VES dokumentumelemzése.
- Védőnőképzés tanterveinek (4 éves védőnőképzés/egészségügyi gondozás és prevenció alapszak védőnő szakirány) a dokumentumelemzése.

A PTE ETK Pécsi Képzési Központ oktató védőnői által kitöltött feedback kérdőívek válaszait dolgoztuk fel a 2004/2005-ös tanévtől a 2006/2007-es tanévig terjedő időszakra vonatkozóan. A három tanévben összesen 130 (46,50,34) kérdőív került feldolgozásra. A kérdőívek 7 megye (Bács-Kiskun, Baranya, Békés, Fejér, Somogy, Tolna, Zala) oktató védőnőinek véleményét tükrözik, a falusi és városi körzetek megoszlása szerint pontosan 50-50% arányban. A feedback kérdőívek kérdései a védőnőhallgatók szakmai kompetenciákra való elméleti felkészítésére, valamint az oktatót ismeretanyagok gyakorlatban történő alkalmazására hasznosítására vonatkoznak. Ezeket az oktató védőnők a területi nagygyakorlatot követően töltik ki a következő szempontrendszer szerint:

- Nő, várandós-, csecsemő-, kisdéd-, kisgyermek gondozással kapcsolatos elméleti felkészültség és gyakorlati teljesítmény.
- Óvodai/iskolai munkával, egészségfejlesztéssel kapcsolatos elméleti és módszertani felkészültség és gyakorlati teljesítmény.
- A hallgató szűrővizsgálatokkal, önálló munkavégzéssel kapcsolatos teljesítmény, kommunikáció.
- A gyakorlat során felmerülő hiányosságok, valamint az oktatás javítását célzó javaslatok, véleményük a képzésről.

Eredmények

Célkitűzésünk szempontjából elsősorban az elméleti és gyakorlati oktatás hiányosságait és korrekciós javaslatait tartalmazó kérdéseket tartalmazó válaszokat elemeztük. A 130 válaszadó védőnő a kérdőívek 2/3-ban vagy nem jelölt meg hiányosságot, vagy csak pozitív tartalmú véleményének adott hangot a képzéssel kapcsolatban.

A javító szándékú vélemények és javaslatok itt többnyire a képzés tantárgyi részleteire, kisebb és rendszerint gyakorlati vonatkozású mozzanataira tértek ki. Összesítésre csak azok kerültek, amelyek a három tanév vonatkozásában legalább 5-ször szerepeltek. Ezek között jelent meg a hallgatók csecsemőtáplálással kapcsolatos ismereteinek és ételkészítési jártasságainak, a védőoltásokkal kapcsolatos gyakorlati felkészítésnek (oltóanyag igénylés, oltóanyag felszívás, oltóanyag tárolás, szülők tájékoztatása), a szociális juttatások és családtámogatási rendszer nyomon követésének és a laboreredmények értékelésének a hiányossága, valamint a felszínes gyógyszeres ismeretek.

E módszer kapcsán kevesebb volt a megjelölt komplex, átfogó ismeretkör, illetve készség, képesség hiánya. E körben a következőket jelölték meg: kommunikációval, a krízisek kezelésével, az óvodások pszichoszomatikus fejlődésével és

egészségfejlesztésével, a kisdetek nevelésével, és oktatás módszertani ismeretekkel kapcsolatos hiányosságok.

A csoportos és srukturálatlan interjú módszerünk alkalmazásához a minden év áprilisában megrendezett Oktató védőnői konferencia teremtette meg a lehetőséget. Itt történik a védőnőhallgatók területi nyári és nagy gyakorlatának a hallgatói és oktatóvédőnői feedback-ek alapján történő szummatív értékelése, továbbá megfelelő alkalom az oktatók és az oktató védőnők közötti konszenzusteremtő párbeszédre és továbbképzésre is. A képzés fejlesztését célzó oktató és vezető védőnői vélemények itt szóban is megfogalmazásra kerülnek a képzés oktatói által feltett kérdések alapján.

Az elmúlt három tanévben itt fogalmazódtak, vagy erősödtek meg azok az igények, amelyek a társadalmi igények változásaira már érzékenyen reagáltak. Az oktató védőnők a következő ismeretek szerepét emelték ki:

- Mentálhigiéné, ezen belül segítő beszélgetés, krízis prevenció és intervenció, gyermekbántalmazás.
- Pedagógia, ezen belül hangsúlyozottan a különböző életkorú, a hátrányos helyzetű és a roma gyermekek nevelésének kérdései.
- A roma családok gondozásának problémái.
- Önismeret fejlesztés, kommunikáció és konfliktuskezelés.
- A korszerű egészségfejlesztéshez kapcsolódóan az egészségfejlesztési folyamat tervezése, valamint a közösségi egészségfejlesztés.
- Gondozási terv készítésének metodikája a családgondozó munka minden területén.

Amit rendkívül fontosnak gondolunk, hogy az interjú során a *védőnők* a fenti ismereteknek nem csupán a képzésben történő elmélyítését hangsúlyozták, hanem saját maguk *továbbképzési igényeként is határozottan megfogalmazták.*

A MEES Védőnői ellátás folyamatára vonatkozó standardjainak elemzése alapján a következő megállapításokra jutottunk. Ha a fent felsorolt szükségleteket összehasonlítjuk a védőnői ellátás folyamatának standardjaival, azok magyarázatával és felülvizsgálati szempontjaival, akkor jól láthatók az egybeesések. Azaz, a védőnői ellátás 11 területére lebontott standardokban, részben, vagy egészben visszaköszönnek a hiányként, vagy megerősítendő területként feltüntetett ismeretek és készségek. *A gondozási terv készítése, a mentálhigiéné és nevelési tevékenység az ellátás több területén is alapvető elvárásként szerepel.*

Mégis úgy látjuk, hogy érdemes kiemelnünk a felmerült oktatási szükségletekhez kapcsolódóan az ellátásból két olyan területet, amely a képzés részéről nem csupán ismereteket, hanem megalapozott szemléletet is igényel és főként a szemlélettől függ, hogy mennyire lesz hatékony akár a pályakezdő, akár a már pályán lévő védőnő ez irányú tevékenysége.

Az egyik a védőnői ellátás jelzőrendszerként való működése (10). Hiszen itt a holisztikus egészségfelfogáson és az egészséget befolyásoló tényezők ismeretén túl, csak egy megalapozott *mentálhigiéné szemlélettel bíró védőnő* képes a veszélyzetettséget nem csupán észlelni, hanem az első segítség nyújtása mellett a megfelelő szakember felé és ráadásul még időben irányítani. E standard felülvizsgálati szempontjai a következők:

1. A védőnői gondozási tevékenység során a gondozott családok társadalmi, szociális helyzetének megismerése, a gondozott szomatikus és pszichés állapotának megismerése biztosított.
2. A védőnő rendelkezik a szociális és mentálhigiénés segítségnyújtást biztosító intézmények, szervezetek, szakemberek adatbázisával.
3. A szociális és mentális segítségnyújtás lehetőségeit dokumentáltan közvetíti a családok felé és figyelemmel kíséri az eredményességet.
4. A családok gondozásában résztvevő szakemberek, intézmények tájékoztatása, az információ átadás, a veszélyeztetettség jelzése biztosított és dokumentált.
5. Veszélyeztető tényező észlelése, valamint a szakhálózat értesítése dokumentáltan történik.
6. A családokat segítő karitatív és támogató szervezetekkel az együttműködés koordinatív és dokumentált.
7. Veszélyeztetettség észlelése esetén az adatvédelem, a titoktartás szabályai kiemelten érvényesülnek, szabályozottak.

A másik a védőnő egészségfejlesztő tevékenysége (11). Ehhez sem elegendő ugyanis az ismeretek és készségek birtoklása. Az egészségfejlesztésnek az egyéni, a csoportos vagy közösségi szintjén egyformán fontos a *tradicionális szemléletet meghaladó és a facilitátor szerepet magáénak érző szemlélet*. A védőnő egészségfejlesztési tevékenységéhez kapcsolódó standard hat felülvizsgálati szempontjának e nélkül megfelelni nem lehet. E szempontok a következők:

1. A gondozott családok számára biztosított a folyamatos és rendszeres megelőző ellátás.
2. A prevenció tevékenység multidiszciplináris és multiszektoriális együttműködésben valósul meg.
3. Az egészségfejlesztés, az egészség, mint érték elfogadtatása, a gondozott otthonában, a tanácsadó helyiségben, valamint lehetőség szerint egyéb közösségi programokra alkalmas helyszíneken történik.
4. A védőnői prevenció tevékenység gerincét az egyéni és kiscsoportos interakciókon alapuló emberi kapcsolatok alkotják.
5. A megelőző ellátás a testi, a pszichés és a szociális egészség védelmét felölelve valósul meg.
6. A preventív ellátás eredményességének, minőségének fejlesztése új fogalmak, új szemlélet, új módszerek elsajátításával a hagyományostól eltérő attitűdök alkalmazásával valósul meg.

Végül kiemeljük azokat a *pedagógia körébe tartozó ismereteket és készségeket, melyek a csecsemő(4), a kisdéd(5), az óvodás(6)- és iskoláskorú(8) gyermekek védőnői ellátásában és az egészségfejlesztés(11) területén egyaránt jelen vannak standardok szintjén is*.

A *tantervek dokumentumelemzése* során összehasonlítottuk a 4 éves (2006 előtti) védőnőképzés, valamint a bolognai folyamat szellemében készült egészségügyi gondozás és prevenció alapszak védőnő szakirányának a kurrikulumát.

Az elemzés során a következő megállapításokra jutottunk. A pedagógia tudományon belül elsősorban a nevelélmélet és az oktatálmélet felhalmozott és rendszerezett ismeretei segítik a védőnők tevékenységét. A nevelélmélet a mindennapi családgondozó munkában, az oktatálmélet az óvodai, iskolai valamint a közösségi egészségfejlesztésben, a gyógypedagógia a sajátos nevelési igényű és

korai fejlesztésre szoruló gyermekek ellátásában van segítségünkre. *Pedagógia, Neveléstudomány és Gyógynevelés tárgyak* már a vizsgálatot megelőző tantervben is szerepeltek, de ezek tananyagtartalma korszerűsítésre került. A vizsgált időszakban került bevezetésre a *Hátrányos helyzetű pedagógiája, valamint a Roma családok gondozása* című tantárgy. E tárgyak a roma, valamint más okból hátrányos helyzetű gyerekek személyiségfejlesztéséhez jelentenek támpontot és természetesen a Bsc. típusú képzésben is szerepelnek.

Szintén a vizsgált időszakban kezdődött a *Mentálhigiéné oktatása* a speciális szaktárgyi modul keretében, míg az alapképzésben *Mentálhigiéné* helyett *Családgondozás és krízisprevenció* tantárgy szerepel, de megnövelt gyakorlati óraszámával.

Az *Egészségnevelés-egészségfejlesztés* tantárgy az alapképzésben a korábbi 3 féléves képzési időről 4 félévesre bővült, összesen 70 óra elmélet és 70 óra gyakorlati óraszámával. Az egészségfejlesztéshez kapcsolódó jártasságok megszerzését további 20 óra terepgyakorlat segíti elő.

A *Kommunikáció és Személyiségfejlesztés* óraszámát a vizsgált időszakban és jelenleg is megegyező és már a képzés II. és III. szemeszterében helyet kap.

Következtetések: Elidegenedő társadalmunkban, a szenvedélybeteg és antiszociális felnőttek, valamint a lelkiileg sérült és bántalmazott gyermekek egyre növekvő táborában a védőnő családgyógyász, helyzetfelismerő és egészségfejlesztő szerepe és felelőssége egyre nagyobb. A pályán dolgozó védőnők is felismerték és jelezték a társadalmi változásokhoz és igényekhez illeszkedő új prioritásokat a védőnői munkában. Az új irányhoz pedig elsősorban a modern pszichológiára alapozott pedagógia, a mentálhigiéné, a krízisprevenció és intervenció tartoznak, melyek az új képzési programokban nagyobb szerepet kell, hogy kapjanak a védőnői ellátási standardok megismertetésével együtt. Ugyanakkor az is látható, hogy a képzés innovatív szemlélettel, gyorsan és rugalmasan reflektál az új kihívásokra.

Felhasznált irodalom

DEUTSCH Krisztina (2005): Pedagógia a védőnői munkában. *Védőnő*, XV. évf., 5. sz. pp. 19-20.

Az Egészségügyi gondozás és prevenció alapszak Védőnő szakirány képzés kurrikuluma (2006). PTE ETK Pécsi Képzési Központ, Pécs.

Az Egészségügyi Minisztérium közleménye a Magyar Egészségügyi Ellátási Standardok (MEES) kézikönyvéről (1.0 verzió) (2007). *Egészségügyi Közlöny*, 4. sz., február 21., pp. 707-813.

Az egészségügyről szóló 1997.évi CLIV. törvény 136.§-a.

A négyéves védőnőképzés kreditalapú kurrikuluma (2004). PTE ETK Pécsi Képzési Központ, Pécs.

A védőnő preventív alapfeladatai, kötelezettsége és felelőssége a megelőző ellátásban (2004). Országos Tisztifőorvosi Hivatal, Budapest.

Védőnői Ellátási Standardok kézikönyve (1.0 verzió) (2005). Egészségügyi Minisztérium, Budapest.

A felsőoktatás munkaerőpiaci kimenete

© Csehné Papp Imola

papp.imola@gtk.szie.hu

(Szent István Egyetem Humántudományi, Nyelvi és Tanárképző Intézet, Gödöllő)

A felsőoktatás, melynek feladata a szakemberképzés, szoros kapcsolatba kerül a piaccal, hiszen az a célja, hogy jól felkészített, diplomás munkavállalók jelenjenek meg a munkapiacra, és az ottani keresletnek megfelelő kínálatot nyújtsanak. Ennek kínálatnak kell kielégítenie a mindenkorin keresletet, mégpedig befogadóképességben és szerkezetében egyaránt. A gazdaság munkaerő ellátása annál megfelelőbb, minél jobban kapcsolódnak egymáshoz a piac szereplői. A tanulmány egyrészt a leendő közgazdászok pályaelképzeléseit vizsgálja (beleértve a munkahelykeresés körülményeit, a jövőbeni munkahely jellemzőit), másrészt a már végzett közgazdászok munkaerő-piaci helyzetét, terveik megvalósulását. A vizsgálat eredménye az összehasonlításon alapul.

A felsőoktatás és a munkaerőpiac kontaktusára vonatkozó elgondolások

Magyarországon a foglalkoztatottak száma a rendszerváltás óta majdnem háromnegyedére csökkent, a felsőoktatás hallgatóinak létszáma ellenben több mint 3,5-szeresére nőtt (Berde, 2006). Gyorsan emelkedtek a munkahelyi követelmények, a diplomások iránti igény soha nem látott méreteket öltött. A foglalkoztatás szűkülése miatt azonban természetesen adódik a kérdés, hogy a változások hogyan érintették, illetve a közeljövőben hogyan fogják érinteni a frissen diplomázottak lehetőségeit, esélyeit a munkaerő-piacra.

Egy stabil piacgazdaság számára fontos a kiegyensúlyozott munkaerőpiac, melynek egyik alapeleme, hogy a felsőoktatás kibocsátása és a munkaerőpiac felvételképessége egyensúlyban legyen. Olyan szervezeti eljárásra van szükség, amely lehetővé teszi, a közvetlen kapcsolat kialakítását a felsőoktatás és a munkaerőpiac szereplői között. Egy ilyen, a felsőoktatás kibocsátását mérő módszerrel lehetőség nyílik arra, hogy feltáruljon a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolata, és ezáltal lehetőség adódik a felsőoktatás kibocsátásának értékelésére. A felsőoktatás kimenetének – végzős hallgatók – ismeretét feltételezve, érdemes elemezni, hogy miként működik a munkaerőpiac felsőoktatást érintő, bemeneti oldala is.

A tanulmány kérdésfelvetése az elképzelt és a valós munkaerőpiaci kilátások összehasonlítására vonatkozik. A vizsgálat törekvése az volt, hogy felfedjem a hallgatók igényeit a jövőbeni munka-elképzeléseikkel, munkakörülményeikkel kapcsolatban, hogy milyen munkát vállalnának el, fizetés terén milyenek az igényeik, hol szeretnének dolgozni. Célom volt továbbá, hogy mindezek megvalósulását megvizsgáljam a már korábban végzetek körében is. Vizsgálatom elvégzését azok az elméleti elgondolások is indokolták, amelyek a magyar felsőoktatás közgazdász végzettségű szakemberek túlképzésére vonatkoznak.

A teljesség igénye nélkül, pár ellentétet kiemelve foglalom össze azokat a gondolatokat, amelyek a saját vizsgálat elvégzését is motiválták. Az Állami

Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) adatai szerint míg a teljes hazai népesség körében a munkanélküliek aránya megközelíti a 8 százalékot, addig a diplomásoknál csupán 2-3 százalék körül mozog ez az érték. Igaz, szakemberek szerint a valós diplomás munkanélküliség ennél valamivel több lehet, mivel ők nagyobb arányban nem regisztráltatják magukat a munkaügyi kirendeltségeken.

A szakirodalom két erőteljesen különvált irányzatot tartalmaz a felsőoktatás kibocsátása és a munkaerőpiac igényeivel kapcsolatban. Az egyik irányzat szerint nincs diplomás túlképzés, és a felsőoktatásból frissen kikerülő fiatalok nem szorítják ki az alacsonyabb végzettségűeket munkahelyeikről. A másik elképzelés követői szerint igenis van diplomás túlképzés. Ez az irányzat is vallja azonban, hogy a magasabb képzettségi szint összességében a gazdaság és társadalom javára válik, még akkor is, ha a diplomás fiatalok egy részét csalódások érik a munkaerő-piacon. A rendszerváltás utáni Magyarországon mindeztől még túlsúlyban vannak az első irányzathoz tartozó elméleti munkák.

Polónyi & Tímár (2001), Polónyi (2004) a rendszerváltás utáni időszakra vonatkozóan a felsőoktatás erőltetett, átgondolatlan növekedéséről beszél. Galasi & Varga (2005), Kertesi & Köllő (2005), Csehné (2008) érvelései alapján az EU-hoz viszonyítva túl sok az alacsony iskolázottságú munkavállaló Magyarországon, ezért véleményük szerint pár évig nem kell attól tartani, hogy túlképzés lesz diplomásokból. Igaz, hogy mindez azt eredményezi (Adler, 2001), hogy egyre több fiatal kényszerül végzettségénél alacsonyabb álláshelyek betöltésére. A diplomások kiszorító hatását Galasi (2004) is hangsúlyozza. A kommunikáció, a jog- és a társadalomtudományok területén nagy a túlkínálat, aminek egyenes következménye, hogy sokan a képzettségükön aluli állást is elvállalnak. Emiatt viszont az alacsonyabb – de az adott állásnak mégis megfelelő – képzettséggel rendelkezők nem jutnak hozzá az őket megillető helyekhez.

Az Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet felméréséből (2005) és Hidvégi (2007) tanulmányából kiderül, hogy a munkáltatók igénylik a nyelvek ismeretét, az informatikai ismereteket, a jó kommunikációs és az alkalmazkodó képességet, és sok diplomás pályakezdő nem felel meg ezeknek a feltételeknek. A szakemberek szerint nem minősül piacképes diplomának az, amelyik csak elméleti tudást nyújt. Ennek megfelelően piacképes diplomának minősítették a villamosmérnöki, gépészmérnöki diplomákat, az informatikus, a pénzügyi és számviteli diplomákat, a gazdasági diplomákat, a kereskedelmi és logisztikai diplomákat.

Ismeretes továbbá, hogy napjainkban a diplomázott fiataloknak nagyon magas elvárásaik vannak, mind a jövedelem és mind a betöltendő pozíciók terén (Schrantz, 2007).

A vizsgálat

A vizsgálati mintát a Nyíregyházi Főiskola II. és III. éves nappali tagozatos, gazdálkodás szakos hallgatói (100 fő), illetve ugyanezen felsőoktatási intézmény gazdálkodási szakán (2004-2006) között végzett közgazdászok (29 fő) alkották. A vizsgálat kérdőíves felmérésével készült 2007 májusában.

Feltételezésem – amely szerint a diploma megszerzése után még inkább tanulni szeretnének a hallgatók, mint kilépni az általuk kevésbé ismert munkaerőpiacra – beigazolódott.

Az alábbiakban a vizsgálatból óvatosan levonható legérdekesebb következtetést sorolom fel. A végzés után a főiskolai hallgatók alig fele (48%) szeretne csak

munkába állni, 40% még tanulna, 12%-uk mindkét választ megjelölte. Akik a továbbtanulást jelölték meg, azok többnyire kiegészítő egyetemi szintű közgazdasági diplomát szeretnének, de voltak olyanok, akik jogot, pszichológiát vagy politológiát tanulnának inkább.

A jövőbeli munkahely területi elhelyezkedésével kapcsolatban öt lehetséges válasz közül kellett kiválasszák a hallgatók a nekik megfelelőt, amivel mobilitási hajlandóságukat vizsgáltam. Erre a kérdésre adott válaszok nem mutatnak nagy aránytalanságokat, 29-en Nyíregyházán, 27-en más megyében, 26-on lakóhelyükön szeretnének munkát kapni, 13 fő maradna Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, 20-an pedig külföldön próbálkoznának. (Ide kívánczik a megjegyzés, hogy felsőfokú nyelvtudással csak 3-an rendelkeznek, a többiek egyenlő megoszlásban közép- illetve alacsony szintű munkával is beéimék, a többiek egyenlő megoszlásban közép- illetve alacsony szintű munkával is beéimék, 8 fő pedig bármilyen munkát elvállalna, ami adódik.)

A megkérdezettek 88%-ban a szakterületükön szeretnének elhelyezkedni, és csak végzettségüknek megfelelő munkát vállalnának el. 4-en végzettségüknél alacsonyabb szintű munkával is beéimék, 8 fő pedig bármilyen munkát elvállalna, ami adódik.

A kar hallgatói közül a legtöbben nagyvállalatoknál (33 fő), vagy multinacionális cégeknél szeretnének dolgozni (27 fő), fele annyian középvállalatoknál (19 fő). Kevesen jelölték be az állami szektort (16 fő), és a magánvállalkozóként történő elhelyezkedést (4 fő). Egy válaszadó jelölte, hogy kisvállalkozásnál is dolgozna, viszont egyetlen hallgató sem szeretne a nonprofit szektorban dolgozni. Szakterületüket illetően, ez érthető. 62-en középvezetőként, 20-an beosztottként, 18-an felsővezetőként képzelik el magukat, 43%-ban a diplomás minimálbér kétszereséért dolgoznának, 35-en megelégednének a diplomás minimálbérrel is, viszont 22 fő a diplomás minimálbér háromszorosáért vállalna munkát.

1. sz. táblázat. *A hallgatók elképzelése jövőbeli munkájukról (%)*

Multinacionális vállalatnál	27
Nagyvállalatnál	33
Középvállalatnál	19
Kisvállalkozásnál	1
Magánvállalkozóként	4
Állami szektorban	16
Civil szférában	0
Összesen	100
Felsővezetőként	18
Középvezetőként	62
Beosztottként	20
Összesen	100
A diplomás minimálbérért	35
A diplomás minimálbér kétszereséért	43
A diplomás minimálbér háromszorosáért	22
Összesen	100

A sikeres elhelyezkedéshez szükséges kompetenciák közül a kar hallgatói a nyelvismeretet tartják a legfontosabbnak, továbbá magabiztosság, problémamegoldó képesség, jó kapcsolatok, és jó kommunikációs készség szükséges a jó elhelyezkedéshez. A megkérdezettek többsége úgy gondolja, hogy nem sokkal a diploma megszerzése után már el tud helyezkedni.

2. sz. táblázat. *A hallgatók elképzelése az álláskereséssel töltött idő hosszáról (%)*

Azonnal el tudok helyezkedni	47
A gyakorlati helyemre felvesznek	14
Nem sokkal a diplomaszerezés után el tudok helyezkedni	23
El kell telni egy kis időnek amíg el tudok helyezkedni	15
Sokáig nem tudok majd elhelyezkedni	1
Összesen	100

A második feltevés helyessége, miszerint a friss diplomás közgazdászok, a közhiedelemmel ellentétben nem tudnak azonnal elhelyezkedni a munkaerőpiacon, és csak egy részüknek sikerül szakmájának megfelelő munkahelyet találnia – szintén kimutatható.

Az elemzések alapján az alábbi rövid megállapításokat tettem. A vizsgálati mintát képezők csupán 16%-a vállalta a továbbtanulást, ők egyetemi közgazdasági képzésben vesznek részt.

Az álláskeresés helyszínét illetően legtöbben más megyében kerestek munkahelyet (32%), 24% a lakóhelyén, 10-10% pedig Nyíregyházán és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Azok, akik eddig még nem találtak munkát, több választ is megadtak, már mindenhol próbálkoztak.

A megkérdezettek 62%-ban a szakterületükön tudtak elhelyezkedni, és végzettségüknek megfelelő munkát végeznek. 4-en (14%) végzettségüknél alacsonyabb szintű munkával is beérték, 24% pedig bármilyen munkát elvállalna, ami adódik, de még nem talált állást.

A végzett közgazdászok közül a két fő (7%) multinacionális cégnél dolgozik, ezt követi a középvállalkozásoknál betöltött munkahelyek aránya (41%), majd az állami szektor (4 fő, 14%), és a civil szférában, nonprofit szektorban is ennyien (14%) találtak munkát. Kettő középvezetőként, a többiek beosztottként tevékenykednek. Azok közül, akik dolgoznak, 86% bérként a diplomás minimálbért kapja, 7% kapja ennek a kétszeresét, 7% pedig nem kapja meg a törvényben előírt összeget. A megkérdezettek mindannyian első munkahelyükön vannak.

3. sz. táblázat. *A végzettek jelenlegi munkahelyének jellemzői (%)*

Multinacionális vállalatnál	7
Középvállalatnál	41
Állami szektorban	14
Civil szférában	14
Nem dolgozik	24
Összesen	100
Felsővezetőként	0
Középvezetőként	7
Beosztottként	93
Összesen	100
A diplomás minimálbérért	86
A diplomás minimálbér kétszereséért	7
Nem kapja meg a diplomás minimálbért	7
Összesen	100

A végzetek közül 17-17% azonnal, illetve 3 hónapon belül talált magának munkát, 21-21%fél, illetve egy évig keresgélt, 24% a diploma megszerzése után egyáltalán nem dolgozott még.

4. sz. táblázat. A végzetek az álláskereséssel töltött idő hosszáról (%)

Azonnal el tudott helyezkedni	17
Nem sokkal a diplomaszerzés után el tudott helyezkedni	17
El kell telni egy kis időnek amíg el tudott helyezkedni	21
Sokáig nem tudott elhelyezkedni	21
Nem tudott elhelyezkedni	24
Összesen	100

A fiatal közgazdászok nagytöbbsége a munkaerőpiaci információs csatornák közül az internetet vette igénybe az álláskereséshez (43%), majd az álláshirdetéseket (28%) és a személyes kapcsolatokat (22%). 1 fő (3,5%) a telefonkönyvet lapozgatva vette sorra a munkáltatókat, 1 főt pedig a munkaügyi kirendeltség közvetített ki sikeresen.

Összefoglalás

A felsőoktatás a szakemberképzés feladatán keresztül szoros kapcsolatba kerül a piaccal, hiszen a szolgáltatás egyik célja, hogy jól felkészített, diplomás munkavállalók jelenjenek meg a munkapiacra és az ottani keresletnek megfelelő kínálatot nyújtsanak. Ennek a frissen végzettek, és/vagy pályamódosításokból összetevődő kínálatnak kell kielégítenie a mindenkor keresletet, mégpedig volumenben és szerkezetében egyaránt. Minél jobban illeszkednek egymáshoz a piaci szereplők, annál jobb lesz a munkapiaci egyensúly, s annál kielégítőbbé válik a gazdaság munkaerő ellátása.

Ma már nincs biztos állással kecsegtető diploma. A fiatal diplomások közül mindenkinek problémát jelent az álláskeresés. Jelentős különbségek mutatkoznak tehát az elképzelések és a megvalósult tények között.

Javaslatok

A levonható következtetéseket nem szabad tehát összekevernünk a friss diplomásokra vonatkozó valóságos tényekkel. A középiskolában és a felsőoktatásban is helyet kellene szorítani a fiatalok tájékoztatására a munkaerőpiac állapotáról, arról, hogy bizonyos szakmák milyen mértékben telítettek, milyen kompetenciákat igényelnek. Sajnálatos, hogy hazánkban a munkaerőpiaci információk áramlása nem működik kielégítően.

Vélhetően támaszt nyújtaná egy-egy intézmény kiválasztásakor az ott végzett hallgatók pályakövetéses vizsgálatának nyilvánossá tétele. A végzősöknek fel kell készülniük az esetleges szakmaváltásra, és képessé kell válniuk a munkaerő-piacra történő változásokhoz való alkalmazkodáshoz.

Felhasznált irodalom

- ADLER Judit (2001): Diploma után. *Munkaügyi Szemle*, 45. évf. 5. sz. pp. 11-13.
- BERDE Éva (2006): A diplomázás előtt álló fiatalok pályaelképzelései, és a munkaügyi statisztikai adatok tényei alapján várható rövid távú tendenciák. *Munkaügyi Szemle*, 50. évf. 2. sz. pp. 29-32.
- CSEHNÉ Papp Imola (2008): Az oktatás és a munkaerőpiac. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 10. sz. pp. 80-84.
- Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet (2005): Kényszerből a felsőoktatásba. Kevésbé egyenlő diplomák és diplomások, Kézirat, Székesfehérvár.
- GALASI Péter (2004): A felsőfokú végzettségű pályakezdők munkaerőpiaci sikeressége. In: *Munkaerőpiaci Tükör 2004*, MTA & KTI, Budapest.
- GALASI Péter & VARGA Júlia (2005): *Munkaerőpiac és oktatás*. MTA & KTI, Budapest.
- HIDVÉGI Péter (2007): Életpálya-építés és pályára irányítás kapcsolata a fiatalok foglalkoztatásában, *Munkaügyi Szemle*, 51. évf. 6. sz. pp. 9-10.
- KERTESI Gábor & KÖLLŐ János (2005): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 3. sz.
- POLÓNYI István & TÍMÁR János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- POLÓNYI István (2004): A diplomások foglalkoztatási jellemzőinek alakulása a tömegesedéssel. *Magyar Felsőoktatás*, 5. sz.
- SCHRANZ Edit (2007): Mennyit ér a diploma a munkaerőpiacon? *Munkaügyi Szemle*, 51. évf. 2. sz. pp. 17-21.