

**AZ INTÉZMÉNYI TANULÁS EREDMÉNYESSÉGE ÉS MINŐSÉGE, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A NEM
HAGYOMÁNYOS HALLGATÓKRA**

Összefoglaló

A Tanuló régiók Magyarországon kutatás¹ keretében működő munkacsoportunk arra vállalkozott, hogy megpróbál túllépni az „átlagos tanuló” formális oktatásának és képzésének bemutatásán, és a leíró statisztikák mögött megbújó „nem hagyományos” tanulói társadalmat térképezi fel. Jelen tanulmány első megközelítésben tárgyalja ezeknek a tanulói csoportoknak a részvételét az oktatási intézményrendszerben. A vizsgálat céljából kiragadott csoportok a romák, a migránsok és a felnőtt korban az iskolapadba visszatérők². Az első két hallgatói csoport ma is valószínűleg kisebbséget alkot a felsőoktatásban, és az átlag hallgatóktól eltérő tanulási pályafutással és speciális igényekkel rendelkeznek. A felnőtt hallgatók nem létszámuk, hanem tanulási útvonaluk miatt tekinthetők ma is nem hagyományos hallgatóknak.

Kulcsszavak: formális tanulás, eredményesség, speciális csoportok

1. A közoktatás és a felsőoktatás eredményességének vizsgálata

A magyar közoktatási intézmények rangsorát két fő tényező alapján állítják össze: milyen arányban jutnak be az iskola tanulói a magasabb iskolafokozat nagy presztízsű intézményeibe, valamint, hogy milyen eredménnyel szerepelnek a jelentős tanulmányi versenyeken. E teljesítménymutatók fontosak ugyan, de kizárólagos alkalmazásuk számos kérdést vet fel. Például gyakori, hogy kizárólag a matematikai és olvasási teljesítményt vizsgálják, a más tantárgyak terén elért eredményeket nem (LADD és WALSH 2002). Ráadásul e mutató nem feltétlenül méri az oktatás minőségét és hatékonyságát, és gyakran méltányossági problémákat vet fel. Sok esetben ugyanis igyekeznek a gyengébben teljesítő diákokat kizárni a mérésekből: vagy olyan módon, hogy az iskola már eleve fel sem veszi őket, vagy speciális nevelési igényű tanulóvá minősíti át (RADÓ 2007; WILSON 2004).

Ezzel szemben a minőségorientált mérési rendszer az egyes intézmények értékelésén alapulna, amely a tanulói eredményességet csak egy – vagy néhány – indikátorként kezeli, egyéb mutatók mellett. Az összes tényezőt figyelembe vevő rangsorokat felállítani talán nem lehetséges, de néhány mutatót mindenképpen érdemes szem előtt tartani, ha az egyes iskolák hatékonyságára vagyunk kíváncsiak. Ilyen például a tanári kar összetétele, a főállásban dolgozók aránya, és az, hogy milyen nagy a túlórák mértéke, azaz mennyire túlterheltek a tanárok.

Köztudott, hogy az egyes iskolák szocioökonómiai státusa eltérő, emiatt egyre több helyen használják az úgynevezett pedagógiai hozzáadott érték mutatót. Alkalmazása Angliában már teljes körű: az angol iskolai rangsort 1992 óta teszik közzé, és először 2002-ben került be két, hozzáadott értéket megjelenítő mutató a mérésbe. A tapasztalatok azt

¹ A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* kutatás keretében készült. (A kutatás vezetője Prof. Dr. Kozma Tamás)

² A *felnőtt tanulók vizsgálata* tanulmányrész megírása a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

mutatják, hogy az iskolai rangsorok nagyon érzékenyek a „hozzáadott érték”-típusú mutatókra, és a két új mutató jelentős elmozdulásokat eredményezett a rangsorban, mind lefelé, mind felfelé. Az is látható, hogy a hozzáadott érték mutatók alkalmazása csökkenti az iskolák szelekciós késztetését, mert az eredményesség ilyen mérése már nem ösztönöz arra, hogy eleve a legsikeresebb tanulókat igyekezzenek kiválasztani az intézmények (WILSON, 2004). Létezik egy általánosan elfogadott módszertani alapvetés, amit az úgynevezett „berlini alapelvek” foglalnak össze. Ez leszögezi egyebek mellett, hogy a rangsorok mennyiségi kritériumokon nyugszanak, így önmagukban nem alkalmasak az egyetemek és a főiskolák minőségi értékelésére. A berlini alapelvek egyik fő meglátása, hogy az eltérő történeti meghatározottságú, eltérő háttérű, más profillal rendelkező intézmények nem rendezhetőek egyazon rangsorba. (OFI 2011).

Nyilvánvaló tehát, hogy egyetlen, vagy néhány dimenzió vizsgálata nem képes visszatükrözni a felsőoktatás egyik legfontosabb jellemzőjét, a komplexitást. Egy olyan összetett kép megalkotásához, amelynek hiányát a közoktatás kapcsán már említettük, a felsőoktatási intézmények esetében is több tényezőt kell figyelembe venni. Ilyen térkép készítését tűzte ki célul a U-MAP projekt, amely nem valamiféle listát vagy normatív osztályozási rendszert kívánt létrehozni, hanem a felsőoktatási intézmények tényleges jellemzői és tevékenysége alapján alkotott csoportokat, amelyek alkalmasak arra, hogy kimutassák a hasonlóságokat és a különbözőségeket egyaránt. Az ily módon készült „mapping” képes arra, hogy az intézmények sokszínűségének is teret adjon, megmutatva azok valós jellegzetességeit (VAN VUGHT et al. 2010).

1. táblázat – A U-MAP vizsgálati dimenziói és indikátorai

<p>Oktatás és tanulás A fokozatok szintje A képzési terület szélessége A fokozat jellege Oktatási kiadások</p>	<p>Tudástranszfer Az elindított vállalkozások száma Szabadalmak száma Kulturális aktivitás Tudástranszferből származó bevételek</p>
<p>A hallgatók összetétele Felnőtt hallgatók Munka mellett tanulók Távoktatásban résztvevők Teljes hallgatói létszám</p>	<p>Nemzetközi orientáció Külföldi hallgatók Nemzetközi csereprogramok keretében beérkező hallgatók Nemzetközi csereprogramok keretében kiküldött hallgatók Külföldi oktatók, kutatók</p>
<p>Kutatás Referált publikációk A doktori programokban végzettek Kutatási kiadások</p>	<p>Regionális elkötelezettség A régióban munkát vállaló végzett hallgatók A régióból származó első éves hallgatók A régióból származó bevételek</p>

Forrás: van Vught et al. (2010): The European Classification of Higher Education Institutions

Bár a U-MAP számos indikátort használ, az alkotók felhívják a figyelmet arra, hogy a modell így sem fedti le a felsőoktatási intézmények jellemzőinek minden fontos dimenzióját. Így például kimaradt a szociális dimenzió, amelynek vizsgálatáról egyelőre a szükséges adatok hiányában mondtak le. De fontosnak tartják kiemelni, hogy amint lehetőség nyílik rá, bekerül a modellbe az esélyegyenlőség, azaz, hogy a hátrányos helyzetű csoportok – rossz szocioökonómiai családi környezetből származók, bevándorlók, fogyatékkal élők – tagjainak van-e lehetősége bejutni az adott intézménybe.

2. Kompetenciamérések a köz- és felsőoktatásban

A kompetenciamérések elsődleges céljuknak tekintik azt, hogy a tanulók képesek legyenek a tudásukat alkalmazni az életben vagy további ismeretszerzésre tudják felhasználni azt, tehát birtokában legyenek annak az eszköztudásnak, amely a továbbhaladásuk alapfeltétele. Ezért ezen felmérések tesztjei nem a tantervi követelmények teljesítésére, hanem valós problémák megoldására irányulnak és a fejlesztés, mint prioritás jelenik meg bennük. A kapott eredményeket a fejlesztési programok főként a megalapozásra, míg a legtöbb iskola önelemzésre, önfejlesztésre használja fel (VÁRI ET AL., 2005).

A hazai közoktatási mérési- értékelési rendszer szempontjából az egyik legértékesebb és legkorszerűbb elemnek mondhatók az Országos Kompetenciamérések – OKM –, melyek az adott tanulócsoporthoz tudását és képességeit mérik fel. Ezen mérések célja egyrészt, hogy megismerjék a tanulók teljesítményét, másrészt, hogy kialakítsák a felmérésben résztvevő iskolák mérési- értékelési gyakorlatát. S mivel az OKM nem a konkrét tantervi- tantárgyi tudást méri, hanem a bizonyos képességet és kompetenciákat, ezért a PISA–vizsgálatokhoz hasonlíthatók (SINKA, 2006).

Az 1990-es évek végén az OECD elindította azt a nemzetközi, monitorozó jellegű, háromévente megrendezésre kerülő PISA felméréssorozatot, mely a tudás hétköznapi életben való alkalmazhatóságát méri a 15 éves tanulók körében, vagyis azt, hogy tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek (PISA 2009 MÉRÉS). Főbb mérési területei közé sorolható, az olvasás–szövegértés, az alkalmazott matematikai valamint természettudományi műveltség, amelyekből az egyik mindig nagyobb hangsúlyt kap a másik kettővel szemben. Az eddigi méréseken Magyarország átlageredménye szövegértésből és matematikából nem érte el az OECD- országok átlagát, természettudományokból viszont átlagos volt.

A felsőoktatásban történő kompetenciamérések közül nagyon érdekesnek bizonyul BÍRÓ ET AL. (2007) kutatása, amelynek fő célja, a felsőoktatási intézményekben tanuló elsőéves és végzős hallgatók munkaerő-piaci szempontból fontos kompetenciáinak felmérése és kompetencia - profiljának meghatározása. A kutatás egyik részében a sikeres elhelyezkedéshez szükséges kompetenciákkal kapcsolatban kérdezték meg a hallgatókat, így információkat kaptak arra vonatkozóan, hogy a válaszadó személyek mire számítanak az álláskeresés során, illetve mely kompetenciákról feltételezik, hogy kiemelkedően vagy kevésbé lényegesek a munkaadók számára. A megkérdezett hallgatók összességében a döntési képességet tartották a legfontosabb kompetenciának, ami a munkáltatói elvárások között szerepelt ugyan, de nem a leglényegesebb elvárások között. A többi fontosnak ítélt kompetencia – mint a megbízhatóság, szakmai ismeret, pontosság, felelősségvállalás képessége, együttműködő képesség – már nagyobb összhangot mutat a keresleti oldal elvárásával, de ezen kompetenciák egy része nem szerepel a munkáltatói elvárások országosan összesített tizenkettes mezőnyében. Összességében megállapítható, hogy a munkaerő-piac keresleti és kínálati oldalának igényei csak részben fedik egymást, tehát a hallgatók nem ugyanazt tartják a legfontosabbnak, mint a munkáltatók.

Ezért a jövőben a részvételi, módszertani és társadalmi- érzelmi kompetenciák fejlesztésére kell helyezni a hangsúlyt, továbbá a képzési folyamatban a felsőoktatási intézményekben hagyományosan kínált szemlélettől eltérő megközelítésre van szükség, amely az aktív tanulásra, az egyének kapcsolatának és együttműködésének fokozására, a multidiszciplináris megközelítések támogatására helyezi a hangsúlyt (KISS, 2010).

3. Roma fiatalok az oktatásban

Napjainkban Magyarország egyik fontos probléma – és kérdésköre a hazai halmozottan hátrányos cigányság helyzete. A cigány lakosság segítése, társadalmi integrációja, a kialakult helyzet komplex kezelése fontos feladat kell, hogy legyen, melyben kiemelt szerepet kellene kapnia az oktatásnak. A hazánkban megtalálható régiók közötti különbségek ellenére, a cigányság országszerte hasonló gondokkal küzd. A cigányság megoszlása az ország területein belül nem egyenletes, ennek okai adódhatnak a sajátos természetföldrajzi körülményekből, a társadalmi – gazdasági környezet különböző hatásaiból (helyi gazdaság fejlettsége/szerkezete, környék lakosságának befogadó készsége), illetve történelmi folyamatok állhatnak még a háttérben.

Csongor Anna (1992) meghatározása alapján a cigányságot szokás etnikumnak, nemzetiségnek, önálló kulturális identitással rendelkező, a társadalom peremére szorult szociális rétegnek tekinteni. Kiemelendő, hogy a cigányként való besorolás egyik legfontosabb burkolt formában jelen lévő dimenziója a társadalmi – gazdasági státusz, másképpen a marginalizálódott helyzet (FIÁTH, 2002). Forray R. Katalin megállapítása szerint a cigányok életstílus – csoportként való értelmezése vezet legközelebb ahhoz az oktatáspolitikához, amely ki tudja kerülni mind a szociokulturális felfogásból következő asszilmilatorikus, mind pedig az etnicitás és a kulturális különbségek túlhangsúlyozásából eredő oktatáspolitikai veszélyét (FORRAY 1998).

Az 1992. évi nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól készített törvénytervezet megfogalmazásában a cigányság etnikai kisebbség, mert különbözik a lakosság többi részétől a nyelv, a kultúra és a hagyományok tekintetében, ugyanakkor mégsem nemzetiség, mert nincs anyanemzete (FIÁTH, 2002). Csongor Anna (1992) ezzel szemben úgy fogalmaz, hogy a cigányság nemzetiség mivel tagjai a társadalom kirekesztő és megbélyegző magatartása következtében átveszik a cigány minősítést: a cigányságot vállalják, és egyfajta önmeghatározásként fogadják el.

A kisebbségről szóló törvények, a különböző kormányzati dokumentumok, kisebbségi önkormányzatok a „cigány” megnevezést használják, ahogyan a hivatkozott magyar szakirodalom jelentős része is. Mindezek mellett a politikai nyelvhasználat nemzetközileg a roma („rom”) népvét helyezi előtérbe. A magyarországi cigányság jelentős része – pl. a magyar cigányok és a beások – nem nevezi magát „romának”, viszont a politikai szóhasználatban itthon is egyre elfogadottabbá válik ez az elnevezés. A társadalomtudományi kutatások szintén „cigányokról” szólnak, illetve váltakozva, mintegy szinonimaként használják a két fogalmat (FORRAY, 1999).

A 2001. évi népszámlálási valamint egyéb, empirikus kutatások adatai szerint a teljes roma népességben belül a diplomások aránya nem éri el a 2 százalékot (KEMÉNY, JANKY és LENGYEL, 2004, HABLICSEK, 2007). Habcsek László saját számításai szerint 2001-ben a 30-34 évesek közül felsőfokú végzettséggel a férfiak mindössze 0,5, a nők 0,3 százaléka rendelkezik. A tíz évvel korábbi méréskor ez a szám mind két nem esetében 0,2 százalék volt. A 2003-as országos, közel 5500 fős roma vizsgálatban a megkérdezett 20-24 évesek mindössze 1,2 százaléka járt felsőoktatási intézménybe. Egy másik vizsgálatból kiderült, hogy a 2001/2002-ben felvett hallgatók 2,8 százaléka válaszolta azt, hogy van cigány a felmenői közt (KEMÉNY, JANKY és LENGYEL, 2004). Az oktatási intézményrendszerekben zajló képzés a cigányság problémavilágának egy olyan területét képviseli, amelynek fejlesztése hosszú távon a romákat érintő, hátrányok, nehézségek felszámolásához vezethet (FORRAY – HEGEDŰS, 1991).

Hablicsek László (2007) tanulmányában arról számol be, hogy a roma nemzetiségű népesség jellegzetesen alacsony iskolai végzettségű, ezt népszámlálási adatokkal támasztja A teljes (roma és nem-roma) népességben, beleértve a kisgyermeket is, a 8 osztályt el nem végzettek aránya 23–27 százalék a férfiaknál és a nőknél, a roma nemzetiségű népességben 57–65 százalék. A 15 éves és idősebb népességben, ugyancsak a 8 osztállyal sem rendelkezőket vizsgálva, a roma és nem-roma népességben arányuk 8–14 százalék (férfiak és nők), a roma nemzetiségű népességben 31–48 százalék. Az iskolai végzettség szintje az életkorral emelkedik, de egy bizonyos életkor után a változások erősen lelassulnak. Azt mondhatjuk, hogy a 30–34 éves kor az, amikor kialakul a „végső” iskolai végzettségi struktúra a kohorszokban. Ez persze nem jelent abszolút korhatárt, hiszen a továbbiakban is változhat (valamelyest) a végzettség, például az esti-levelező képzéssel, a vándorlásokkal, a halandóság szelektív hatásával. A 30–34 éves kor mindenesetre egyfajta referencia-életkor az iskolázás „eredményességének” megítélésére (HABLICSEK, 2007).

Cserti-Csapó (2006) szerint, a cigánygyerekek iskolai alulteljesítésnek oka két fő szálra vezethető vissza, az egyik dimenzió a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzet, a másik pedig az ún. eltérő családi szocializáció, eltérő kultúra, nyelv, stb. (tehát az etnicitás) szempontja. Radó (1997) úgy gondolja, nem egyszerűen a cigány tanulók nagy számának iskolai sikertelenségéről, hanem a magyarországi cigányság, mint olyan iskolai sikertelenségéről kell beszélnünk. A magyar iskolarendszer és a cigányság egész egyszerűen nem összeférhetőek egymás számára. A cigány tanulók iskolai sikertelensége nem vezethető vissza egyetlen problémára, sokkal inkább különböző problémák egymással összefüggő rendszere.

4. Migráns tanulók a magyar iskolákban

A szakirodalomban gyakran találkozunk a köz- és felsőoktatásban résztvevő, földrajzi mobilitásban érintett gyermekek megnevezésének problémájával. A migráció mögötti motivációk magyarázatul szolgálnak a különbségek tisztázására. A legplasztikusabb példa a nagykövetek gyermekeinek, a határon túlról áttelepült magyar család gyermekeinek és a háborúk vagy természeti katasztrófák elől menekülő bevándorlók gyermekeinek összehasonlítása. Koller Inez tipizálása alapján az első kettő az önkéntes, míg az utóbbi a kényszerű migrációhoz sorolható. Az országba való belépés különbözőségei miatt más-más jogszabályok lépnek érvénybe letelepedési engedély vagy menedékjog kérvényezésekor (KOLLER, 2009). Ugyanakkor az 1993. évi LXXIX. törvény kimondja, hogy minden gyermek tanköteles, így a külföldi, migráns gyermekek – a kisebbségi vagy nemzetközi közoktatási intézményeket leszámítva – a magyar diákokkal együtt tanulnak. Bár a közoktatási törvény szerint az egyenlő bánásmód alapján tilos a hátrányos megkülönböztetés, a szakirodalom mégis gyakran beszámol a diákok negatív tapasztalatairól (ILLÉS – MEDGYESI, 2009; FEISCHMIDT – NYÍRI, 2006). Az intézményvezetők sem ismerik pontosan a vonatkozó jogszabályokat, de a tanárokat is gyakran felkészületlenül éri egy-egy külföldi állampolgárságú és/vagy nem magyar nemzetiségű gyermek (FEISCHMIDT – NYÍRI, 2006). Érdekes áttekintenünk a köz- és felsőoktatásban regisztráltan megjelenő külföldi állampolgárságú gyermekek számának trendszerű alakulását (lásd 3. táblázat). Mint látjuk, minden oktatási-képzési szinten nőtt a külföldi állampolgárságú gyermekek száma, a legfeltűnőbbben a felsőoktatásban.

2. táblázat – Külföldi állampolgárságú gyermekek száma a magyar köz- és felsőoktatásban (nappali tagozatok)

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Szakközépiskola és gimnázium	Felsőoktatási intézmény
1995/1996	n.a.	2 353	463	2 046	6 300
1999/2000	n.a.	3 830	444	3 566	7 711
2005/2006	1 683	4 515	717	5 152	10 974
2010/2011	1 701	4 288	487	3 659	15 889

Forrás: Oktatás-statisztikai évkönyv 2010/2011: 32

A felsőoktatási tanulási célú migráció meghatározása is meglehetősen összetett. Egyrészt a felsőoktatásban is továbbtanulhatnak a migráns szülők gyermekeit, másrészt a szülők nélkül érkező, kifejezetten tanulási célú migránsokat kell megkülönböztetnünk. Az OECD vizsgálatokban is jelzett operacionalizációs probléma jelenik meg ebben a kérdésben, ti. a hallgatói mobilitás nemzetközi összehasonlítását nehezíti az, hogy a különböző országokban mást értenek külföldi hallgatók alatt. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok esetében megkülönböztetik az ún. foreign students és az international students fogalmát. Előbbi esetben a fogadó országba való érkezés elsődleges célja a bevándorlás, letelepedés, pl. a szülők migrációjából fakadóan. Ezzel szemben az international students kategória azokra vonatkozik, akik számára az elsődleges cél a felsőfokú képzésbe való bekapcsolódás, ami általában önállóan, a szülők mobilitásától függetlenül zajlik le (EDUCATION AT A GLANCE, 2010).

5. Felnőtt tanulók az iskolapadban

KASWORM (1993) az OECD csoportosítását alkalmazza, amikor az életút és életkor felől közelítve definiálja a felnőtt hallgatót. Eszerint a felnőtt tanuló hosszabb szünet után tér vissza a formális oktatás világába, de a felnőtt hallgató meghatározható életkori csoportok szerint is. A felsőoktatásban megjelenő felnőttek hagyományos elnevezései mellett megjelennek olyan kifejezések, mint a felsőoktatás „elfelnőttese” vagy „az őszülő campusok” (SCHUETZE-SLOWEY, 2000: 13), amelyek egyértelműen az expanzió nyomait viselik magukon. WOLTER (2000) hat különböző csoportot különít el a német nem tradicionális hallgatók vizsgálata során. Az első csoportot a „második képzési út” csoportjának nevezi, amikor is az egyén szakmát tanul, és az érettségét is esti vagy levelező oktatás során szerzi meg, majd későbbi életkorban diplomát szerez. A második csoportba tartozó „harmadik utasok” a szakmaszerzést követően úgy kerülnek a felsőoktatásba, hogy különbözeti vizsgát tesznek érettségi gyanánt. A következő tanulói út, ha érettségi után először a szakmát szerzi meg az egyén, majd így iratkozik be a főiskolára, egyetemre („dupla kvalifikáció”). A negyedik csoportba sorolja azokat a hallgatókat, akiknek minden feltétel adott volt az azonnali továbbtanulásra, de valamilyen okból mégsem a teljes idejű képzés mellett döntenek. Az ötödik csoport a többed-diplomásokat takarja, akik professzionálódás vagy szakmai megfontolás miatt térnek vissza az iskolapadba. A hatodik csoport a szenioroké, akik nyugdíjba vonulásuk után, többnyire személyes érdeklődésüknek megfelelően képzik tovább magukat.

A nem hagyományos hallgatókat tipizálók általában a megelőző végzettséget, az életkort, a társadalmi háttérrel és származást használják fel csoportjaik megalkotásához. Ez érhető tetten BRON ÉS AGÉLII (2000) felosztásában is, akik a svéd tanulókat hét csoportra osztja: a nagyon fiatal belépők (Svédországban ugyanis nem jellemző 18 évesen

felsőoktatásba lépni), általában a 25 év feletti érettségizettek, munkás osztály gyermekei, részidős képzésűek, más etnikai hovatartozásúak, népfőiskolákról érkezők és az olyan hallgatók, akiknek szükségletei különböznek másokétól (pl. gyermekek, sérültek). PECHAR és WROBLEWSKI (2000) egyéb szempontok alapján is vizsgálja a nem hagyományos hallgatókat, a korábban említett életkor és társadalmi hovatartozás mellett figyel a munkával kapcsolatos információkra (foglalkoztatott vagy munkanélküli, beosztás, munkaidő), illetve a választott szakterületre. PUSZTAI (2011) a nem tradicionális hallgatók pályafutásában a regionális különbségeket hangsúlyozza a hátrányos helyzetű térségben végzett kutatásai során.

SCHUETZE és SLOWEY (2002) kétféle interpretációban látja a nem hagyományos hallgatók megjelenését. Az egyik az egyenlő esélyek elmélete, amikor a társadalmilag vagy oktatásilag hátrányos helyzetűek (migránsok, kisebbségben élők stb.) válnak részévé a felsőoktatásnak, a másik az életciklus elmélet, amely az életszakaszok módosulására fókuszál (szakképzettség megszerzése, munkatapasztalat fázisa előzi meg a diplomaszerezést). A nem tradicionális hallgatók tömeges megjelenésének végeredménye, az előzmények különbözősége ellenére mindenképpen felveti az egyre diverzifikáltabb hallgatói igényekre adandó válaszok szükségességét. A felnőttek tanulásának okát több oldalról vizsgálhatjuk, nevezhetjük korrekciós vagy rehabilitáló funkciójának (MAYER, 2000), érvelhetünk az intergenerációs és intragenerációs mobilitás igényével (NAGY, 2003), a korábban hátrányos helyzetű csoportok esélyegyenlőségi törekvéseivel (SCHUETZE-SLOWEY, 2002).

Magyarországon az intézményi tanulás a felnőttek körében leginkább felsőfokú szinten jelenik meg. A 3. táblázat adatai alapján jól látható, hogy az oktatási szintek növekedésével párhuzamosan növekszik a felnőtt tanulók aránya a képzésben.

3. számú táblázat – A oktatási intézményekben tanulmányokat folytató tanulók száma és aránya a nappali és felnőttoktatásban, 2010/2011.

Tanulók száma és aránya a kezdő évfolyamokon	általános iskola	szakiskola	szakközép iskola	gimnázium	felsőoktatás
Összes tanuló, fő	97716	36094	47038	47870	114198
Felnőttoktatásban résztvevő, fő	52	708	815	5406	36076
Felnőttoktatásban résztvevő, az összes tanuló százalékban	0,5	2	1,7	11,3	31,6

Forrás: Az Oktatási évkönyv 2010/11. adatai alapján saját számítás

A Nemzeti Erőforrás Minisztériumnak a 2010/2011. tanévre vonatkozó előzetes statisztikai adatai alapján hasonlóan alakul a tendencia, általános iskolában mindössze 0,2 százalék a felnőttek aránya, szakiskolában 6 százalék, szakközépiskolában közel 14 százalék, még a gimnáziumban érettségizettek egyhuszada felnőtt. A felsőfokú intézmények tanulóinak egyharmada vesz részt részidős képzésekben (Statisztikai gyorstájékoztató 2010). Az elmúlt évtizedben a létszámbeli változásokat leginkább a nappali képzésben tanulók követték, a részidős képzés hallgatói között nagyobb elbizonytalanodást látunk a diplomaszerezést illetően (ENGLER et al. 2012).

Összegzés

Tanulmányunkban a formális tanulás kapcsán a közoktatás, felsőoktatás és felnőttoktatás szintjein kíséreltük meg megragadni a jól ismert és a kevésbé alkalmazott eljárások mentén született mutatókat és jelenségeket. Az oktatási statisztikák, rangsorok mögött rejlő tanítási-tanulási folyamat és oktatói-nevelői munka valóságos eredményességét, hozzáadott értékét nehéz objektív eszközökkel mérni. Kiváltképp kihívást jelent racionálisan összehasonlítani az egyes térségekben folyó pedagógiai munkát, vagy éppen különböző társadalmi rétegeket magába foglaló intézeteket rangsorolni, de ugyanilyen problémába ütközünk, ha különböző speciális tanulókat integráló vagy nem integráló intézményeket hasonlítunk össze teljesítményük alapján.

IRODALOM

- BÍRÓ Krisztina – CSÁNYI Zsuzsanna (2007): A hallgatók elhelyezkedéséhez kötődő kompetenciák vizsgálata.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/rangsor2007/070710_bdf_kompetenciakutatas_jelentes.pdf [2012.05.13.]
- BRON, Agnieszka – AGÉLII, Karin (2000): Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (ed.): Higher education and lifelong learners. London and New York, Routledge-Falmer. 83-100.
- CSERTI-CSAPÓ Tibor (2012): A cigány népesség a társadalmi – gazdasági térszerkezetben. Virágmandula Kft, Budapest.
- CSONGOR Anna – SZUHAY Péter (1992): Cigány kultúra, cigány kutatások. Phralipe 2. o.n.
- ENGLER Ágnes – TÖZSÉR Zoltán – SZILÁGYI Györgyi (2012): A felsőoktatás tömegesedése, különös tekintettel a nem nappali tagozatos hallgatókra a Bihar-Bihar tanulórégióban, 1990-2010. *Hungarian Educational Research Journal*, II. évf. 2012/1. <http://herj.hu/category/abstracts-20123-szam/tan-20123/>
- FEISCHMIDT Margit – NYÍRI Pál (szerk.) (2006): Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek a magyar iskolákban. Budapest, MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet.
- FIÁTH TITANILLA (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: Babusik Ferenc (szerk.): A romák esélyei Magyarországon. Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon. Kávé Kiadó, Budapest.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (1991): Támogatás és integráció – Oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskolázásához. OKI, Budapest.
- FORRAY R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, 8., 3-13.
- FORRAY R. Katalin (1999): Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. *Educatio*, 2., 223-234.

HABLICSEK László (2007): A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: tények és becslések. *Kisebbség – kutatás*, 4.

HARS Ágnes (2001): Népeségmozgások Magyarországon a XXI. század küszöbén. In Dr. Lukács Éva – Dr. Király Miklós (szerk.): *Migráció és Európai Unió*. Budapest, Szociális és Családügyi Minisztérium

ILLÉS Katalin – MEDGYESI Anna (2009): A migráns gyerekek oktatása. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.

KASWORM, Carol E. (1993): Adult Higher Education from an International Perspective. *Higher Education*, vol 25. No. 4. 411-423.

KEMÉNY István – JANKY Béla – LENGYEL Gabriella (2004): A magyarországi cigányság, 1971-2003. Gondolat Kiadó, Budapest.

KISS Paszkál (szerk.) (2010): *Diplomás Pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest

KOLLER Inez Zsófia (2009): Az európai migráció története a második világháborút követően. <http://www.ittvagyunk.eu/htmls/tanulmanyok.html?essayID=133> [2012. 01. 21.]

LADD, Helen F. – WALSH, Randall P. (2002): Implementing value-added measures of school effectiveness: getting the incentives right. *Economics of Education Review*, Vol. 72., No. 21, 1 – 17.

MAYER József (2000): Az iskolarendszerű felnőttoktatásról 2000-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 13-23.

NAGY, Péter Tibor (2003). A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja, *Educatio*, 2. 236-252.

OECD (2010): PISA 2009 Result Vol.V. Learning Trends. Changes in student performance since 2000. OECD, Paris.

OFI (2011): Felsőoktatási rangsorok nemzetközi és hazai gyakorlata. http://femip.hu/c/document_library/get_file?p_l_id=10203&folderId=22823&name=DLFE-712.pdf [2012. május 10.]

PECHAR, Hans – WROBLEWSKI, Angela (2000): The enduring myth of the full-time student: an expolation of the reality of participation patterns in Austrian universities. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (ed.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 28-47.

PISA 2009-es mérés: <http://www.oh.gov.hu/orszagos-nemzetkozi/pisa/pisa-2009-meres> [2012.05.10.]

PUSZTAI Gabriella (2011). A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

RADÓ Péter (1997): Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. NEKH, Budapest.

RADÓ Péter (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 57. 12. 3 – 40.

SCHUETZE, Hans G. – SLOWEY, Maria (2000): Traditions and new directions in higher education. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (ed.): Higher education and lifelong learners. London and New York, Routledge-Falmer. 3-24.

SCHUETZE, Hans G. – SLOWEY, Maria (2002): Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. Higher Education Vol. 44. 3-4. 309-327.

SIMON Mária (2005): A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. szám, 205-213.

SINKA Edit (2006): A kompetenciamérés hasznosulása és fogadtatása az iskolákban. In: Lannert Judit és Nagy Mária (2006): Az eredményes iskola. Adatok és eredmények. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2010/2011 (2011). Budapest, NEMFI

VAN VUGHT, Frans A. – KAISER, Frans – FILE, Jon – GAETHGENS, Christiane – PETER, Rolf – Westerheiden, Don F. (2010): The European Classification of Higher Education Institutions. CHEPS, Enschede

VÁRI Péter et al. (2005): Kompetenciamérés 2004. Sulinova Kht. Értékelési Központ, Budapest.

WILSON, Deborah (2004): Which Ranking? The Impact of a „Value-Added” Measure of Secondary School Performance. Public Money and Management, Vol. 24., No. 1, 37 – 45.

WOLTER, Andrea (2000): Non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (ed.): Higher education and lifelong learners. London and New York, Routledge-Falmer. 49-66.