

A tömegoktatás elitképzésének értékei

Veroszta Zsuzsanna

■ A tömegessé vált felsőoktatás értékészletének elemzéseiben a „mi nincs?” oldaláról közelítő vizsgálódások inkább a korábbi, elitképzési szakaszhoz kapcsolódó értékek hanyatlását, a klasszikus egyetemi értékek megrendülését emelik ki. Mindazonáltal felsőoktatásunk értékei felé a „mivé lett?” kérdéssel is fordulva a tömegképzés által életre hívott új felsőoktatási értékészletet is azonosíthatunk. ■

A hagyományos, kevesek számára nyitott elit egyetemek kritikai függetlenségét, humanista tradícióit és képzési sajátosságait a tudásalapú társadalom egyetemének képlékenyebb és heterogénebb értékstruktúrája váltotta fel, amely azonban olyan értékek erősödésével járt, mint a demokratizálódás, esélyegyenlőség, társadalmi reakciókészség (beleértve a munkaerőpiac-releváns képzettséget). E témáról szólva a modern felsőoktatás fontos teoretikusa, Scott (2004) is azt látta velünk, hogy a tudásalapú társadalom tömegesedett felsőoktatásának értékészlete alapjaiban tér el ugyan az elit egyetemek értékészletétől, ám e különbség nem feltétlenül és kizárólagosan valaminek az elvesztéseként értelmezhető. A modern felsőoktatás intézményei eszerint saját, minőségileg jelentősen eltérő értékészlettel rendelkeznek. Scott tételét alapul véve az alábbiakban épp e kitermelt sajátos felsőoktatási tömegképzési értékészlet egy szegmensének, az elitképzési értékeknek azonosítására törekszünk. Kiinduló feltevésünk során az elit- és tömegképzések hallgatóinak felsőoktatással kapcsolatos értékeiben markáns eltéréseket valószínűsítünk, ám miközben úgy véljük, az elitképzések hallgatóinak felsőoktatási értékészlete továbbra is elkülöníthető jegyekkel bír, feltevésünk szerint e sajátosságok minőségi eltérést mutatnak a felsőoktatás elit szakaszának domináns értékeitől.

A tömegessé válás és differenciálódás révén megváltozott felsőoktatási értékészlet számos szempontból övezi aggodalom és szkepticizmus. Az egyik ilyen dimenzió kétségtelenül a hallgatói közeg sokfélesége, mely az átlagminőség romlását is jelenti: minél többen kerülnek be egy-egy korosztályból, annál nagyobb lesz a kevésbé kiváló hallgatók bekerülési esélye. Ennek következménye aztán nem csupán az oktatói oldalon tapasztalható kritikai attitűd (Bojda, 2000), hanem egyebek mellett egy új típusú intézményi hierarchizálódás is. A tömegoktatás

által keletkezett kihívások az oktatói oldal is érintik, hiszen a hagyományos partnerségen alapuló tanár-diák együttműködés a hallgatók számának felfutásával nem valósítható meg. A tömeges korszak felsőoktatásában maga az átadott tudás változik meg jelentősen. A klasszikus egyetemi korszak tudásátadásához képest – a tudástípusok kettősségéből kiindulva (Pléh, 2002) – a tömegigényeknek megfelelni akaró felsőoktatásban egyre nagyobb súlyt kapnak a pragmatikus tudáselemek, a felülről lefelé építkező ünnepi tudás helyett az alulról felfelé építkező köznapi tudás átadása (Ferge, 1976), az explicit tudás (tudni mit) helyett az implicit ismeretek (tudni hogyan) dominálnak. Jól érzékelhető mindez a kettősség a tömegképzés és elitképzés viszonylatában. Pléh szerint a kettős tudás kérdése a tömeg- és elitképzés kapcsán azért is hangsúlyos, mert a kétféle képzéstípus közti pusztán hierarchikus különbségtétel a tömegképzést egyfajta forráshiányok révén csökkentett explicit tudásalapú elitképzéssé degradálhatja (Pléh, 2002), holott két különböző, önmagában értékes tudástípusról van szó. Különösen aktuális ez a megfontolás annak fényében, hogy a tömegoktatás megítélésében az elitképzés szerepének csökkenésén való sajnálkozás, a tömegesség eszméjének egyetemtől távol tartása, elutasítása gyakori gondolati elem (lásd erről pl. Readings, 1995; Ritzer, 1988; Karnoouh, 2000). A kritikai hangnemben felvázolt alacsony előképzettségű, fogyasztóvá degradálódott, sőt az infokommunikációs eszközök elterjedése következtében szeparálódott, a könyvtárak helyett a számítógépek előtt ülő hallgatók víziója mellett többen arra is rámutatnak, hogy a tömegesedés negatív tendenciái a felsőoktatás professzori gárdáját sem hagyták érintetlenül (Hrubos, 2007; Altbach, 2002).

A tömegoktatás-elitoktatás problémája a felsőoktatás teoretikusai közül többeket indított az elitoktatás új útjainak keresése felé. A humanista tradíciótól áthatott egyetemi közeg ethosza az egyetemes tudást és egyéni kiteljesedést szolgáló, magas minőségű oktatás. Míg a középkori egyetemek hallgatóikat állami, egyházi szolgálatra készítették fel, a humanista egyetem a reneszánszsal teremtette meg az önmagáért való, tiszta tudás eszméjét. Az elméleti és gyakorlati képzés ókori görög iskoláig visszanyúló kettőssége olyan dichotómiákban testesül meg, mint a retorika és filozófia, a gyakorlat és elmélet, a hasznosság és az egyéni fejlődés. A tömegképzés korszakában az e kettősség közt egyensúlyozó egyetemi oktatást a külső elvárások a képzés gyakorlatiasabb régiói felé mozdítják el, amely összecseng a hallgatói igényekkel is. A felsőfokú képzés e tekintetben olyan befektetésként értelmezhető, amelynek munkaerő-piaci megtérülést kell produkálnia. A hallgató e szempontból mint fogyasztó, vevő lép be a felsőoktatásba, amely a gyakorlati oktatás során ellátja készen kapott tényekkel, ám félő, ezek kapcsolatát elméleti háttér híján már nem tudja értelmezni. Más szóval (Lay, 2004), a tömegesedés kinyitotta ugyan a kapukat a „tudás templomaihoz”, a kérdés azonban az, milyen érték maradt még e templomokban, amihez ezáltal a hallgatók hozzáférhetnek. A tömegesedéssel aláásott hagyományos egyetemi értékek esetében persze nem csupán a gyakorlati, gazdaságossági szempontok hatása érezhető. Megváltozott a felsőoktatást körülvevő társadalmi közeg (Scott, 1995). A tudásalapú társadalomban az egyetem értékei a korábbinál sokkal közvetlenebb kapcsolatban állnak a társadalom értékkészletével. Azáltal, hogy az egyetem csak egyike a tudásalapú társadalom intézményeinek, a szervezet függetlenségének megóvása és értékkészletének rögzítése is nehezebbé vált. Az egyetem normatív hatalma összességében csökkent (Scott, 2004). Ebben a közegben az elitoktatás szeparálása sokak számára megfelelő értékátmentési útnak tűnhetett. A hagyományos akadémiai szférában a tömegoktatás értékeinek számbavétele helyett tehát sokkal inkább az elitképzés féltése, az egyetem tradicionális értékei feletti aggodá-

lom tendenciája erős, miközben magának az elit fogalomnak a jelentésváltozása is végbemegy (Setényi, 1995). A *felsőoktatás* tradicionálisan kevesek számára létrejött rendszerének – ahogy ezt a *közoktatástól* való elkülönülést nevében is hordozza – a tömegek befogadására kellett készen állnia, ami kulturális változást is eredményezett. A hagyományos elit egyetem sajátossága a társadalomtól tartott kritikus távolságban ragadható meg leginkább, hiszen ez az elkülönülés biztosítja az elit számára saját értékészletének megőrzését és képviselését, másrészt utánpótlásának megfelelő formálását. A tömegegyetemek ezt a kritikai függetlenséget több okból sem tudják kialakítani, sokkal inkább bevonódnak a társadalomba, amiből az is következik, hogy értékészletük is képlékenyebb az elit egyetemekénél. A társadalomhoz több szállal kapcsolódó tömegegyetemek nem lehetnek a hagyományos elitreprodukció intézményei, már csak azért sem, mert a modern társadalom sokkal mozgékonyabb hatalmi struktúráihoz kell alkalmazkodniuk. Még ha azt is látjuk, hogy a tömegképzés nem tudott a korábbihoz hasonló saját értékstruktúrát stabilizálni és konzerválni, számos tekintetben előnye kétségtelen az elit egyetemekhez képest. Ez az érték főképp a nyitottságban és az ebből fakadó demokratizálódásban ölt testet. A tömegesedés értékvonzata a felsőoktatás kontrolljának megváltozása is: az addigi szilárd belső viszonyítási pontok helyett a külső elszámoltathatóság, az eredményességi mutatók váltak relevánssá, a hagyományos értékeket és magasabb hallgatói kiválóságot az erősödő verseny és növekvő nyilvánosság váltotta fel (Mazsu, 1995). Az elit egyetemekre mind társadalmi, mind intellektuális értelemben jellemző zártság kapacitásait is limitálja, ezzel szemben a tömegintézmények mind az átadott ismeretek, mind a fogadott hallgatók társadalmi helyzetét tekintve nagyfokú nyitottságot és heterogenitást képviselnek. Ez a nyitottság a tudásalapú társadalommal kiépített kölcsönös kapcsolatok variabilitása mellett egy új etikai bázis megszületésének alapja lehet, amely épp a sokféle tudástradíció összetartásában képviselhet alapvető szerepet, miközben etikai szempontokkal gazdagítja az ismeretek, gyakorlatok korábban tisztán technikai területeit is (Scott, 2004). Scott alaptétele szerint tehát az egyetemi autonómia csökkenése és az egyetemi értékek inkoherens átalakulása nem feltétlenül jelenti az egyetem bukását, sőt betagozódása a tudásalapú társadalomba épp a folyamatosan változó intézmény adaptációs sikerét mutathatja és egy új típusú egyenlőségeszmény, újraértelmezett társadalmi felelősség felé nyithat utat.

A tömegessé vált felsőoktatásban értelmezhető elitképzés megragadása céljából az alábbiakban a felsőoktatáshoz kötődő hallgatói értékek vizsgálatához fordulunk. A vizsgálatunk során feldolgozott adatbázis az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. – Országos Felsőoktatási Információs Központ (OFIK) irányításában 2009-ben lezajlott „Diplomás Pályakövető Rendszer – Hallgatói motivációs vizsgálat” kutatásának adatait tartalmazza.¹ A vizsgálati populációt az államilag elismert felsőoktatási intézmények nappali alap- és osztatlan képzésben részt vevő hallgatói alkották. A kutatás során lehetőségünk nyílt a felsőoktatáshoz kapcsolódó hallgatói értékek feltérképezésére. A felsőoktatási értékek hallgatók körében zajló vizsgálatának kulcselemét a felkínált érték kategóriák azonosítása és definiálása jelentette. Az ennek so-

¹ A kutatás a TÁMOP 4.1.3 projekt keretében valósult meg. A kvóta szerinti mintavétel során képzési terület, évfolyam és nem szerint arányos mintát vettek. A mintanagyság 7 835 fő, az adatfelvétel standard kérdőív alapján, személyes megkérdezéssel történt.

rán alkalmazott három értékdimenziót (akadémiai, praktikus, illetve társadalmi felelősség értékek) a felsőoktatás három alapvető fontosságú dokumentuma alapján határoztuk meg és bontottuk tovább az ezekben rögzített alapértékek mentén. A válaszadók az egyes felsőoktatási értékek fontosságát 1-től 5-ig terjedő skálán jelölték. A változószett az alábbi érték-hordozó fogalmakból állt:

- Akadémiai felsőoktatási értékek – a Magna Charta Universitatum (1988) alapján
 - *Tudományos kutatás*
 - *Függetlenség a politikai hatalomtól*
 - *Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata*
- Praktikus felsőoktatási értékek – a Bolognai Nyilatkozat (1999) alapján
 - *Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása*
 - *Munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség*
 - *Rugalmas képzési rendszer (változtatás, megszakítás, újrakezdés)*
- A társadalmi felelősség felsőoktatási értékei – a UNESCO Dekrétum (World Declaration, 1998) alapján
 - *Felelősség az egész társadalom iránt*
 - *Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása*
 - *Társadalmi esélyegyenlőség elősegítése*

Feltevésünk szerint a felsőoktatásunkon belül elkülöníthető elitképzések hallgatóinak felsőoktatási értékészlete eltérést mutat a felsőoktatás egyéb területein tanulók értékeitől. A kritikus pont e vizsgálati szakaszban az „elitképzés” háttérváltozójának pontos definiálása és előállítása. A fogalom mérhetővé tételekor legfontosabb lépés az elitképzés általunk megalkotott definíciójának rögzítése. A változó megalkotásához az elit fogalmát Trow (1974) felsőoktatási részvételre vonatkozó kategorizációjának elve alapján a hozzáférés szűkösségeként definiáltuk. Ennek értelmében egy felső, 5–10%-os hallgatói csoport elkülönítése volt a célunk.² Az elitképzés változójának megalkotásakor másik alapelvünk az volt, hogy sem kizárólag intézményi (kari), sem pusztán képzési elitben nem gondolkozhatunk – a differenciálódott felsőoktatási rendszerben nincsenek egyértelműen elit karok, illetve szakok, avagy ha vannak is, ezek megbízható mérése igen problematikus. Ezért az elit definiálásának kritériumaként adott karok adott képzéseit vettük alapul, figyelembe véve, hogy a különböző intézmények azonos szakjai közt is nagy különbségek lehetnek. A hozzáférés szűkösségét a bekerülési esély³ mutatójával mértük, amelyet minden mintába került intézmény minden szakjára kiszámítottunk. A mutató az adott intézmény adott szakjára államilag támogatott képzésre leadott első helyes jelentkezések és a felvettek hányadosaként állt elő. Ez praktikusán azt jelenti, hogy a legnehezebben hozzáférhető képzéseket tekintjük elitképzésnek. Jóllehet a bekerülés nehézségének mérésére

² Trow a tömegesség fogalmának definiálásában a felsőoktatás elit szakaszaként azt az időszakot nevezi, amikor a felsőoktatásba beiskolázottak releváns kohorszon belüli aránya 10% alatt van. A 10 és 35% közötti állapot a tömegessé válás időszaka, 35% feletti beiskolázási arány esetén a felsőoktatás tömegesnek tekinthető (Trow, 1974).

³ A bekerülési esély számításához a 2009-es hivatalos felsőoktatási felvételi statisztikát vettük alapul. Az adatok forrása a www.felvi.hu honlap volt.

több hivatalos felsőoktatási statisztikára alapozó változó is adódhat (Veroszta, 2008), a hozzáférés szűkösségét leghatékonyabban ez a hányados sűriti magába – amelyet egyébként a képzés bármely szegmensére (pl. intézményi, szakos, képzési területi, kari szintekre is) előállíthatunk. Az elitképzés kategóriáját tehát ennek értelmében a mintába került hallgatók szakos bekerülési nehézség szerinti rangsorban elfoglalt felső 7%-os szegmenséből vonjuk össze. A változó előállítása a magyar felsőoktatás specifikumaiból adódóan mindazonáltal megkövetelte az elitbe besorolható szakok, avagy intézmények körének előzetes szűkítését.⁴ A létrehozott elitképzési változó ellenőrzésére megvizsgáltuk kapcsolatát a (felső)oktatási státus egyik meghatározó hierarchizáló változójával, a szülői végzettségi státussal. A két változó statisztikai kapcsolata megnyugtatóan erősnek és következetesnek bizonyult.

Az elitképzéssel jellemezhető hallgatói csoport esetében tekintsük át először is kapcsolódásukat a hagyományos akadémiai értékekhez. Amennyiben a mai felsőoktatás elitképzése a „múltból” emelkedett át s nem új jegyekkel bíró hallgatói csoport, azt várhatnánk, hogy körükben a hagyományos akadémiai értékek felülértékelése jellemző. Az eredmények első ránézésre azt mutatják, hogy az elitképzés változója valóban szignifikáns kapcsolatban van az akadémiai értékek alakulásával (1. táblázat).

1. táblázat. Az elitképzési jelleg és az akadémiai értékdimenzió kapcsolata
Átlag, esetszám, egyszempontú varianciaanalízis F-statisztikájának szignifikanciaértéke

Elitképző jelleg	Akadémiai értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Elitképzések hallgatói	12,6766	538	0,002
Egyéb képzések hallgatói	12,4104	7 180	
Összesen	12,4290	7 718	

Az akadémiai értékek összegző kategóriáját felbontva a Magna Charta Universitatumban hangsúlyozott három fő érték alapján specifikálhatjuk az elitképzés és a hallgatói értékek kapcsolatát. A varianciaanalízis eredményei azt mutatják, hogy az akadémiai dimenzióhoz sorolt értékek közül az elitképzés esetében kizárólag az intézmény politikai értelemben vett függetlenségének felülértékelése a döntő megkülönböztető jegy (2. táblázat). Meglepő módon épp a klasszikus tudományegyetemi jellegnél kiemelten fontosnak mutató tudományos kutatás értéke nem jellemzi erősebben a mai értelemben vett elitképzés hallgatóit a többiekénél. Ez az

⁴ Nem emeltük be a művészeti, katonai, rendőrtiszti képzéseket. Ennek oka, hogy Magyarországon e képzések (a művészképzés esetében túlnyomórészt) egy-egy intézményhez kötődnek. A képzések unikális volta rendkívül kis bekerülési esélyeket produkál. Ugyancsak kimaradtak a magán/alapítványi intézmények szakjai. Az ok ismét csak a képzési struktúrából ered: a mutatónk alapját képező államilag támogatott képzések jelentősen alacsony aránya ezen intézmények esetében torzítja a bekerülési esélyeket – tehát ismét csak nem a képzés elit jellegéből adódik. Sajnálatosan ugyanis az adatbázis nem adott módot az államilag támogatott és költségtérítéses hallgatói kör elkülönítésére.

eredmény ráirányíthatja figyelmünket az elitképzés fogalmának újraértelmezésére, amelyben a klasszikus „elefántcsonttorony” jelleg, a tudományos produktum kizárólagossága helyett más szempontok erősödnek fel.

2. táblázat. Az elitképzés és az egyes akadémiai értékek kapcsolata

Átlag, esetszám, *egyszempontú* varianciaanalízis F-statisztikájának szignifikanciaértéke

Elitképző jelleg	Akadémiai értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Tudományos kutatás			
Elitképzések hallgatói	3,93	538	0,284
Egyéb képzések hallgatói	3,88	7 180	
Összesen	3,89	7 718	
Függetlenség a politikai hatalomtól			
Elitképzések hallgatói	4,35	538	0,000
Egyéb képzések hallgatói	4,19	7 180	
Összesen	4,20	7 718	
Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata			
Elitképzések hallgatói	4,40	538	0,052
Egyéb képzések hallgatói	4,34	7 180	
Összesen	4,34	7 718	

Miután az elitképzés akadémiai értékekkel feltételezett kapcsolatának megerősítése során láthattuk, hogy e kapcsolat lényegében a politikai autonómia fogalmának felülértékeléséből fakad, a másik két hagyományos akadémiai értékkel az elitképzések résztvevői nem jellemezhetők az átlagosnál erősebben, érdemes azt vizsgálnunk, hogy a klasszikus akadémiai dimenzió helyett milyen értékközeghez köthető a tömegessé vált felsőoktatás elitképzése. Mindehhez azt feltételezzük, hogy a felsőoktatás felső szegmensében az elitképzés új értékstruktúrája mutatható ki, melynek értékkezletét a tudásalapú társadalom egyetemének szintén új (képlékenyebb, heterogénebb és főleg gyakorlatorientáltabb) értékstruktúrája dominálhatja.

Miután láthattuk azt, hogy az általunk elemzett képzési elit az akadémiai értékekből levezetett „klasszikus” elitkoncepciónak kevésbé felel meg (az általunk elkülönített elitképzést reprezentáló hallgatói csoport sem a tudományos kutatás, sem a tanár-diák kontaktus akadémiai értékeit nem értékelte átlagon felül fontosnak), az elithez kapcsolódó hagyományos értékek ellenpólusaként vizsgáltuk e hallgatói csoport viszonyát a felsőoktatás társadalmi felelősségének vonatkozásában is. Mivel a klasszikus, társadalomtól elzárkózó elitkép helyett a vizsgált hallgatói csoport az olyan elvont társadalmi értékek vonatkozásában, mint az esélyegyenlőség, avagy felelősség, a többségi jellemzőket mutatta, egyelőre azt tudjuk tehát, hogy az elitképzésre járó hallgatók döntően nem az akadémiai vagy a társadalmi felelősség értékekben térnek el a többiekétől.

Rendelkeznek azonban a többi hallgatótól őket megkülönböztető más értékdominanciával, melyet alapvetően a praktikus értékdimenzióhoz fűződő kapcsolatuk határoz meg. A Bolognai Nyilatkozatból levezetett praktikus értékek és az elitképzési jelleg kapcsolatának variancia-

analízise megerősítik a praktikus szempontok elitspecifikus jellegét, hiszen az elitképzésekre járó hallgatók a vizsgálatba bevont mindhárom értékváltozó fontosságát szignifikánsan magasabbra értékelték a többiekénél (3. táblázat). Az egyes értékek átlagának alakulásából levonhatjuk azt a következtetést, hogy a tömegessé vált felsőoktatás képzési elitjébe tartozó hallgatókat a hagyományos akadémiai értékek dominanciája helyett a praktikus értékek erősebb képvisellete jellemzi.

3. táblázat. Elitképzési jelleg és az egyes praktikus értékek kapcsolata
Átlag, esetszám, egyszempontú varianciaanalízis F-statisztikájának szignifikanciaértéke

Elitképzési jelleg	Praktikus értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
A munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség biztosítása			
Elitképzések hallgatói	4,59	539	0,006
Egyéb képzések hallgatói	4,50	7 208	
Összesen	4,50	7747	
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása			
Elitképzések hallgatói	4,09	539	0,033
Egyéb képzések hallgatói	4,01	7 208	
Összesen	4,01	7 747	
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)			
Elitképzések hallgatói	4,35	539	0,000
Egyéb képzések hallgatói	4,20	7 208	
Összesen	4,21	7 747	

A felsőoktatási elit értékprofiljának megalkotása után e képzési csoport intézményi hátterének feltárásával egészítjük ki az elitképzés hallgatóinak megragadását. E munka során bevont háttérváltozóink a képző intézmény típusa és a képzési forma. Az intézményi típusokon belül egy kari szintre lebontott tipológiával dolgoztunk, amelynek előállítása során az egyetemi intézményeken belül külön kódoltuk azokat a hagyományos tudományegyetemi karokat, amelyek az egyetemi képzés tradicionális képviselői. E tekintetben a „modern” humboldti és napóleoni egyetem szerkezetét tekintettük definíciós alapnak (Redl, 2001; Kant, 1997; Karády 2006). Idesoroltuk tehát a hazai tudományegyetemek bölcsészettudományi, természettudományi, orvos- és jogtudományi karait. A többi egyetemi kar, a főiskolák és az egyetemek főiskolai karai ez esetben is külön kódokat kaptak.

A képzőintézmény működési formájának kontextusában az elitképzésben részt vevő hallgatók felülreprezentáltságát az akadémiai értelemben vett elitfogalomtól eltérően nem a klasszikus tudományegyetemi karokon (bölcészet- és természettudományi, orvosi, illetve jogi karok), hanem az egyetemi karok egyéb, fennmaradó szegmensében mérhetjük. A klasszikus karokon az elit súlya a többi szak hallgatóiéhoz hasonló. Azonban az elitnek a főiskolákon és a főiskolai karokon mért alulreprezentáltsága arra utal, hogy az „elit” jelleg valóban magában foglal – ha nem is akadémiai értelemben vett – hierarchikus jellegzetességeket (4. táblázat).

4. táblázat. Az elitképzések hallgatóinak megoszlása a képzőintézmény típusa szerint
Elemzés, sorszázalék, reziduálisok

Elitképzési jelleg		Képző intézmény típusa				
		Klasszikus tudomány-egyetemi kar	Egyéb egyetemi kar	Főiskola	Egyetem főiskolai kara	Összesen
Elitképzések	Esetszám	115	362	68	0	545
	Százalék	21,1%	66,4%	12,5%	,0%	100,0%
	Adj. Resid.	-,5	10,4*	-6,0*	-8,1*	-
Nem elit képzések	Esetszám	1 615	3 190	1 735	787	7 327
	Százalék	22,0%	43,5%	23,7%	10,7%	100,0%
	Adj. Resid.	,5	-10,4*	6,0*	8,1*	-
Összesen	Esetszám	1 730	3 552	1 803	787	7 872
	Százalék	22,0%	45,1%	22,9%	10,0%	100,0%

*A χ^2 próba reziduálisai alapján szignifikáns kapcsolatok

A képzési elitre jellemző hierarchizált intézményi háttér a hallgatók képzési forma szerinti megoszlásában is megmutatkozik. A mai elitképzések hallgatói a hagyományos egyetemi képzésben és a BA/BSc szakokon mutatnak felülreprezentáltságot. Egy akadémiai jellegű elit magasabb arányban tartozott volna az egyetemi képzések mellett az egységes és osztatlan képzési körbe, az általunk feltárt praktikus értékorientációjú elitcsoport azonban a hagyományos egyetemi képzések mellett az új képzési rendszer BA/BSc szakjain összpontosul. A hierarchikus tendenciák mindemellett ezt az elitet is jellemzik, amire a hagyományos főiskolai képzéseken belüli erős alulreprezentáltság utal (5. táblázat).

5. táblázat. Az elitképzések hallgatóinak megoszlása képzési szint szerint
Elemzés, sorszázalék, reziduálisok

Elitképzési jelleg		Képzési szint				
		Egységes és osztatlan	Hagyományos egyetemi	Hagyományos főiskolai	BA/BSc	Összesen
Elitképzések	Esetszám	0	207	8	329	544
	Százalék	,0%	38,1%	1,5%	60,5%	100,0%
	Adj. Resid.	-7,9*	7,7*	-8,9*	4,3*	-
Nem elit képzések	Esetszám	750	1 696	1 122	3 690	7 258
	Százalék	10,3%	23,4%	15,5%	50,8%	100,0%
	Adj. Resid.	7,9*	-7,7*	8,9*	-4,3*	-
Összesen	Esetszám	750	1 903	1 130	4 019	7 802
	Százalék	9,6%	24,4%	14,5%	51,5%	100,0%

*A χ^2 próba adjusztált standardizált reziduálisai alapján szignifikáns kapcsolatok

A tömegessé vált felsőoktatás képzési elitjét és annak értékkeszletét vizsgálva tehát egyrészt azt találjuk, hogy a mai felsőoktatásnak is van a többségtől elkülöníthető értékstruktúrával és képzési-intézményi háttérrel jellemezhető elitszoportja, amely az elitnek megfelelően erős hierarchizáltságban mutatkozik meg. Másfelől az is egyértelműnek látszik, hogy ez az elit értékeit tekintve nem az akadémiai mércék szerinti „klasszikus, hagyományos” elitfogalmat képezi le. A tömegessé vált felsőoktatásban a hozzáférés szűkösségén alapuló hallgatói képzési elitet dominánsan praktikus értékorientáció jellemzi, felsőoktatási megoszlását tekintve pedig erősen kapcsolódik az egyetemi – ám nem a klasszikus tudományegyetemi – szférához.

Hivatkozások

- Altbach, G. P. (ed.) (2002): *The Decline of the Guru*. Chesnut Hill, Boston College.
- Bojda B. (2000): Oktatói tapasztalatok az egyetemi „tömegtermelésben”. Budapest, *Educatio*, 2000/I. Felsőoktatási Kutatóintézet. 181–184.
- Bolognai Nyilatkozat* (1999): Joint declaration of the European Ministers of Education. The Bologna Declaration of 19 June 1999.
- Ferge Zs. (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Hrubos I. (2007): Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio*, 2007/4. 353–365.
- Kant, I. (1997): *Történefilozófiai írások*. Szeged, Ictus.
- Karády V. (2006): Egy ellenmodell: a napóleoni Francia Egyetem és utóélete. *Educatio*, 2006/4. 684–702.
- Karnouuh, C. (2000): Jegyzetek az egyetem válságáról. *Korunk*, Egyetem – egyetemesen. Kolozsvár.
- Lay, S. (2004): *The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles. Observatory Magna Charta Universitatum*. Bologna, Bononia University Press.
- Magna Charta Universitatum* (1988): Bologna.
- Mazsu J. (1995): Helyét kereső felsőoktatásunk. *Debreceni Szemle*, 1995/1. 93–99.
- Pléh Cs. (2002): Tudások az egyetemen: készségek és tömegek, elitek és műveltségek. *Iskolakultúra*, 12. 3–7.
- Readings, B. (1995): *The University in Ruins*. Cambridge, Harvard University Press.
- Redl K. (2001): A fakultások vitájának előtörténetéhez. In: Tóth T. (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltásai: Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Budapest, Professzorok Háza. 57–72.
- Ritzer, G. (1998): *The McDonaldization Thesis: Explorations and Extensions*. London and Thousand Oaks, CA, Sage.
- Scott, P. (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Open University Press.
- Scott, P. (2004): Ethics “in” and “for” Higher Education. *Higher Education in Europe*, 29:4. 439–450.
- Setényi J. (1995): Az elitoktatás jelentésváltozása. *Educatio*, 1995/4. 627–638.

Trow, M. (1974): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education*. Paris, UNESCO.

Veroszta Zs. (2008): A bekerülési esélyek időbeli alakulása (2003–2007). *Felsőoktatási MŰHELY*, 2008/II. 17–28.

World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998): World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO.