

**Nyugat-magyarországi Egyetem**  
**Közgazdaságtudományi Kar**  
Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola  
Marketing Program

**EMBERITŐKE-ELEMZÉS A GAZDASÁGTUDOMÁNYI  
ALAPKÉPZÉST FOLYTATÓ INTÉZMÉNYTÍPUSOK KÖRÉBEN**

Doktori (PhD) értekezés

**Petőné Csuka Ildikó**

**Sopron  
2011.**

**Emberitőke-elemzés a gazdaságtudományi alapképzést folytató  
intézménytípusok  
körében**

Értekezés doktori (PhD) fokozat elnyerése érdekében

Készült a Nyugat-magyarországi Egyetem  
Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola

Marketing programja keretében

Írta:  
Petőné Csuka Ildikó

Témavezető: Dr. Somogyi Ferenc CSc

.....

Elfogadásra javasolom (igen / nem)

(aláírás)

A jelölt a doktori szigorlaton 96,3 % -ot ért el.

Sopron, 2007. február 14.

.....  
a Szigorlati Bizottság elnöke

Az értekezést bírálóként elfogadásra javasolom (igen /nem)

Első bíráló (Dr. ....) igen /nem

.....

(aláírás)

Második bíráló (Dr. ....) igen /nem

.....

(aláírás)

A jelölt az értekezés nyilvános vitáján ..... % - ot ért el.

Sopron, .....

.....  
a Bírálóbizottság elnöke

A doktori (PhD) oklevél minősítése.....

.....  
Az EDT elnöke

## TARTALOMJEGYZÉK

1	BEVEZETÉS.....	6
1.1	A kutatás jelentősége és célja.....	9
1.2	A kutatás módszere.....	11
2	AZ EMBERI TŐKE ELŐTÉRBE KERÜLÉSÉNEK ELMÉLETTÖRTÉNETI ÉS GAZDASÁGTÖRTÉNETI HÁTTERE.....	12
2.1	Az emberi tőke fogalma(i).....	12
2.2	Korai közgazdasági emberitőke-elméletek.....	14
2.3	Modern közgazdasági emberitőke-elméletek.....	16
2.4	Gazdasági növekedés és az emberi tőke.....	18
2.5	Az emberi tőke sajátosságai.....	23
2.6	Emberitőke-beruházások.....	26
2.6.1	Az egyén beruházása az emberi tőkébe.....	28
2.6.2	Vállalati képzések.....	30
2.6.3	Az állam szerepe az emberitőke-beruházásokban.....	31
2.7	Az emberitőke-elmélet kritikája.....	32
3	AZ OKTATÁS SZEREPE AZ EMBERI TŐKE KÉPZŐDÉSÉBEN.....	33
3.1	Oktatás: Fogyasztás vagy beruházás? Magán- vagy közjóság?.....	33
3.1.1	Fogyasztás vagy beruházás?.....	33
3.1.2	Magán- vagy közjóság?.....	35
3.2	Az oktatás hatékonyságának elemzése.....	36
3.2.1	A felsőoktatás erőforrásai.....	36
3.2.2	Az oktatás költségei és haszna.....	37
3.2.3	Az oktatás megtérülési rátája.....	46
4	A FELSŐOKTATÁS TENDENCIÁI AZ ELMÚLT ÉVTIZEDEKBEN.....	59
4.1	Nemzetközi kitekintés.....	59
4.2	A magyar felsőoktatás változásai.....	60
5	AZ EMBERI TŐKE ELEMZÉSE A FELSŐOKTATÁS KONTEXTUSÁBAN.....	67
5.1	A hallgatók felsőfokú tanulmányokba történő emberitőke-beruházási döntései.....	67
5.2	Emberitőke-elemzés a felsőoktatásban oktatók körében.....	69
5.2.1	Az oktatói életpálya és megfelelő színvonalú rekrutáció problematikája.....	70
5.2.2	Emberitőke-index a felsőoktatásban.....	71

6	EMPIRIKUS KUTATÁS .....	74
6.1	Kutatási módszertan .....	74
6.2	A kutatás célja .....	76
6.3	A vizsgált felsőoktatási intézmények köre .....	77
6.4	Emberi tőke kontextusában végzett elemzés a hallgatók és felsőoktatók körében	79
6.4.1	Vizsgált hallgatói összetétel és a hallgatókra vonatkozó hipotézisek .....	79
6.4.2	A hallgatók intézményválasztásának elemzése .....	82
6.4.3	A hallgatók vélekedése a képzés hasznáról .....	92
6.4.4	A hallgatók képzésének költségei és mérlegelésük .....	96
6.4.5	Továbbtanulás hajlandósága hallgatói szemmel .....	107
6.4.6	A felsőoktatásba történő emberitőke-beruházások megtérülése a három vizsgált intézménytípus példáján .....	113
6.4.7	A vizsgált karok oktatói összetétele, az oktatókra vonatkozó hipotézisek ..	122
6.4.8	(Tovább)képzés és az emberitőke-beruházások oktatói szemmel .....	125
6.4.9	Emberi erőforrás politika .....	128
7	EREDMÉNYEK .....	134
7.1	Új és újszerű tudományos eredmények .....	134
8	KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK, TOVÁBBI KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK .....	137
9	ÖSSZEFOGLALÁS .....	139
10	SUMMARY .....	143
11	IRODALOMJEGYZÉK .....	147
12	MELLÉKLET .....	156

## TÁBLÁZATOK

1. táblázat Munkanélküliségi ráta iskolai végzettség szerint az EU-ban, 2007, 25–64 éves korcsoport (%).....	25
2. táblázat A 25-64 éves foglalkoztatottak keresete a középiskolát végzettek keresetének százalékában .....	41
3. táblázat A felsőoktatás hasznai.....	45
4. táblázat A felsőoktatásba való belépési döntés belső megtérülési rátája (IRR) .....	47
5. táblázat Hét OECD ország 25-64 éves kor közötti teljes népességének relatív munkajövedelme oktatási szintenként (Bázis középfokú oktatás = 100%).....	50
6. táblázat Az oktatás megtérülési rátája országcsoportonként és oktatási szintenként (részletes módszer) .....	50
7. táblázat Átlagos iskolázottság és a teljes megtérülési ráta országcsoportonként .....	51
8. táblázat Az oktatás hozzájárulása a gazdasági növekedéshez (%) .....	56
9. táblázat A felsőoktatás mutatószámai fenntartók szerinti bontásban 2009/2010.....	62
10. táblázat Szervezeti értéket növelő emberi erőforrás tényezők .....	72
11. táblázat Intézménytípusok mátrixa állami-magán-főiskola-egyetem viszonylatban.....	77
12. táblázat A mintavétel és az alapsokaság nagysága intézményenként.....	79
13. táblázat Tagozatok megoszlása intézményenként .....	79
14. táblázat Az intézmények hallgatóinak megoszlása édesapjuk legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%-ban).....	84
15. táblázat Átlagok és szórásuk aszerint, hogy a hallgatók továbbtanulási döntéseiben kik milyen mértékben játszottak szerepet.....	85
16. táblázat Mit mérlegelt elsősorban a felsőoktatási intézmény kiválasztásakor?.....	86
17. táblázat KMO and Bartlett’s teszt .....	89
18. táblázat A faktort alkotó változók befolyása a faktor értékeire.....	90
19. táblázat A független háttérváltozók hatása a faktorra (ANOVA) .....	90
20. táblázat A faktor szkórok átlaga .....	91
21. táblázat Az intézménytípusokban szerzhető végzettség jövőbeli hasznáról alkotott vélemény (a karrier szempontjából) ANOVA táblája .....	93
22. táblázat A tanulmányi költségek mérlegelésének korrelációs mátrixa.....	98
23. táblázat A szülői havi támogatás átlagösszegének és az apa legmagasabb iskolai végzettségének kapcsolatának ANOVA táblája .....	101
24. táblázat Az oktatás egyéni belső megtérülési rátái Magyarországon (oktatási fokozatonként a megelőző fokozathoz képest- %) .....	114
25. táblázat Az oktatás egyéni megtérülési rátái oktatási szintenként az előző oktatási szinthez viszonyítva.....	115
26. táblázat A BME-n szerzett végzettség egyéni belső megtérülési rátái karonként.....	115
27. táblázat Tanulmányokkal összefüggő évi közvetlen költségek és bevételek összesen.....	118
28. táblázat Egyéni belső megtérülési ráták az oktatás közvetlen költségeit beszámítva .	119
29. táblázat Egyéni belső megtérülési ráták intézményenként .....	119
30. táblázat Mennyi idő alatt hozza be kereseti elmaradását (3 év) - és a tanulás közvetlen költségeit - egy főiskolát végzett (BSc) hallgató középiskolát végzett társához képest?..	122
31. táblázat Minősített oktatók arányára vonatkozó mutatószámok.....	123

## ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra Emberitőke-beruházások összetétele rendelkezők és források szerint .....	26
2. ábra Az emberitőke-felhalmozás optimális mértéke .....	29
3. ábra Az oktatásban való részvétel megtérülési rátája regressziós becslés alapján .....	47
4. ábra Egyéni és társadalmi megtérülési ráták az oktatásban.....	49
5. ábra A hallgatók számának alakulása 1990-es évek elejétől napjainkig .....	61
6. ábra Az oktatók számának alakulása 1990-es évek elejétől napjainkig .....	61
7. ábra A felsőoktatásba jelentkezett és felvett hallgatók létszámának alakulása .....	63
8. ábra Alternatív keresetáramlások .....	68
9. ábra A gazdasági felsőfokú tanulmányokra való továbbtanulásról hozott döntés időpontja a levelező tagozatos hallgatóknál intézményenként.....	83
10. ábra A gazdasági felsőfokú tanulmányokra való továbbtanulásról hozott döntés időpontja a nappali tagozatos hallgatóknál intézményenként .....	83
11. ábra A különböző intézménytípusokban szerzett végzettség jövőbeli karrier szempontjából lényeges hasznáról alkotott vélemény a három vizsgált intézmény hallgatóit összehasonlítva (1-5-ig értékek átlagai) .....	92
12. ábra A felsőfokú tanulmányok elvégzésének lehetséges hasznai intézményenként .....	95
13. ábra A hallgatók vélekedése anyagi helyzetük alakulásáról intézményenként külön-külön a diploma megszerzése után .....	96
14. ábra A tanulmányok költségeinek mérlegelése különböző szemszögből.....	97
15. ábra A szülői havi támogatás átlagösszege az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint .....	100
16. ábra A szülői havi támogatás nagysága az apa foglalkozása szerint.....	101
17. ábra Havi tanulmányokkal összefüggő költségek (kivéve a tandíjat és tankönyveket) 103	
18. ábra Tandíjmelkedésre adott hallgatói válaszok levelező tagozaton .....	105
19. ábra Tandíjmelkedésre adott hallgatói válaszok nappali tagozaton.....	106
20. ábra A hallgatók alapképzés utáni továbbtanulásának hajlandósága és édesapjuk legmagasabb iskolai végzettsége közötti viszony .....	109
21. ábra A hallgatók alapképzés utáni továbbtanulásának hajlandósága intézményenként külön a levelező és nappali tagozaton .....	110
22. ábra Az alapképzés utáni továbbtanulásának hajlandósága aszerint, hogy jelenleg dolgozik-e a hallgató .....	111
23. ábra Az alapképzés utáni továbbtanulási hajlandóság a hallgató saját anyagi helyzetének megítélése szempontjából vizsgálva.....	112

## **1 BEVEZETÉS**

A 20. század végére világossá vált: az emberi tőke szerepe a gazdasági fejlődésben alapvető. Az emberi tőke értékelése a következő területekhez köthető:

1. oktatás-gazdaságtan
2. foglalkoztatás
3. gazdasági növekedés.

A felsorolt területek egymástól egyáltalán nem függetlenek. Amennyiben a gazdasági növekedést tágabb értelemben úgy értelmezzük, mint a gazdaság mindig növekedő képességét, hogy állampolgárai gazdasági, társadalmi és környezeti jóllétét javítsa, akkor minden egyéb téma a felsoroltak közül az utolsónak valójában részhalmaza. Disszertációmban főként oktatás-gazdaságtani megközelítésben vizsgálom az emberi tőkét, azonban az emberi tőke elemzésekor - elkerülhetetlenül - érintem a foglalkoztatás és a gazdasági növekedés területét is. „A humán értékek előtérbe helyeződése azonban makroszinten, nemzetgazdasági szinten is trendszerűen látszik. A nemzetgazdasági növekedés régebbi motorjai: a föld, a tőke és a természeti erőforrások mára elvesztették jelentőségüket.” (Svéhlik, 2004 – 105. o.) Korunk újabb nagy horderejű változása: a tudás- és információs forradalom az egész gazdaságra és társadalomra kiterjedően érezteti hatását. „A tudás előtérbe kerülésével a sikeresség tényezői között egyre előkelőbb helyet foglal el az ember, a tudás hordozója. Ma az vezetheti az élbolyt, aki gyorsan tanul, így hangsúlyt fektet a tanulásra...” (Bittner, 2002) „Azokban a társadalmakban, ahol a tudás az egyik legfontosabb termelési tényező, a foglalkoztatottságot alapvetően az jellemzi, hogy az igény a magasan kvalifikált munkaerő iránt növekszik. A szakképzett és tanult szakemberek keresettebbé válnak.” (Lakatos, 2005 – 36. o.) Ezért fontos, hogy a 21. század elején olyan (felső)oktatási rendszert alakítsunk ki, amely megfelelően képzett tanárokkal, hallgatói motivációkkal, eszközökkel és jól felépített stratégiákkal érdemi választ tud adni a jelenlegi válságra, a globalizáció kihívásaira adott nemzet gazdasági és társadalmi környezetére tekintettel. A válságon és a globalizáción kívül egyéb problémákkal is szembe kell néznünk: a társadalmi előregedéssel, a nyugdíjkorhatár szükségszerű emelésével. Következésképpen az élethosszig tartó képzés elengedhetetlen, a tudás szerepe nemcsak Magyarországon, az egész világon felértékelődött. Az országok versenyképességének mérésekor a tudományos infrastruktúra versenyképességi tényező alatt az emberi tőke versenyképességét az alábbi mutatókkal elemzik:

- Oktatás általános mutatói
- Óvoda és általános iskola mutatói

- Középfokú oktatás mutatói
- Felsőfokú oktatás és élethosszig tartó tanulás mutatói.

Értekezésemben ez utóbbi tényezőre a felsőfokú oktatásra és annak legfőbb érdekeltjeire a hallgatókra, s emberitőke-beruházásaikra fókuszálok illetve ezt egészítem ki az oktatók emberitőke-vizsgálatával. Vizsgálati szempontjaim a két érintett esetében eltérnek, ugyanis a hallgatók egy „flow jellegű állományt” képviselnek a felsőoktatásba „beáramolva”, s onnan a hozzáadott értékkel 3-5 év múlva „kiáramolva” érintettségük csak átmeneti jellegű, ezért a hallgatók esetében emberitőke-beruházásaik (döntésének) körülményeit vizsgálom. Ezzel szemben az oktatók esetében egy „stock jellegű állományról” van szó, akik alapesetben több évtizedet töltenek a felsőoktatásban, s emberi tőkéjük által gazdagítják mások emberi tőkéjét, ezáltal hozzájárulnak az emberi tőke képződéséhez. Disszertációm keretében az oktatók emberi tőke gyarapításához való hozzájárulásának körülményeit vizsgálom, egyrészt az oktatók véleménye szempontjából, hogy a felsőoktatási intézmény emberi erőforrás politikáján keresztül mennyire biztosítja ennek a feltételeit, másrészt az oktatók hozzáállását saját emberi tőkéjük gazdagításához, ugyanis ez az alapvető feltétele annak, hogy a hallgatók emberi tőkéjének képződésében döntő szerepet tudjanak játszani. *Az emberi tőke és az emberitőke-beruházások a felsőoktatásban* témakör Magyarországon csak érintőlegesen kutatott téma. Jelen kutatás különösen arra helyezi a hangsúlyt, hogy az emberitőke-beruházás miként értelmezhető a felsőoktatásban. Ötéves oktatói gyakorlatom során tapasztalatokat szereztem a felsőoktatás magánszférájáról, annak sajátosságairól. Azért választottam ezt a témát, mert itt egybevágnak a gyakorlati tapasztalatom és az érdeklődésem. Emberi tőkét kívántam kutatni, és azt, hogy ez hogyan illeszthető bele a felsőoktatási intézményekbe, melyet törekedtem a felsőoktatás egyik legfőbb érintettje: a hallgatók oldaláról megközelíteni.

Az emberitőke-beruházások költségekkel járnak, az egyének e költségek jövőbeli kifizetődése reményében fektetnek be. Az egyén tudása és jártassága termelőtőke-állományt hoz létre. Ennek az értéke abból vezethető le, hogy az egyén jártasságaival mennyit tud keresni a munkaerőpiacon. Az egyén tudásába és jártasságába történő beruházás három szakaszban történik (Ehrenberg – Smith, 2003 - 314.o.):

1. *kisgyermekkorban mások döntései alapján* – a szülői erőforrások, a szülők irányítása alatt. Az egyén tanuláshoz való viszonyát, egészségi állapotát, várható élettartamát a kulturális környezet és a korai iskolai tapasztalatok határozzák meg.



2. *tizenéves és fiatal felnőttkorban* a középiskolában illetve felsőoktatási intézményben szereznek ismereteket és jártasságot, ezáltal is gyarapítják emberi tőkéjüket.
3. *a munkaerőpiacra lépés után* részidős vagy munka közbeni képzéssel, vagy rövid formális képzéssel folytathatják az emberi tőke felhalmozását.

Értekezésemben a második életszakaszra fókuszálok, amikor az egyének már elég érettek ahhoz, hogy legnagyobb részben saját maguk válasszák meg foglalkozásukat, döntsenek emberitőke-beruházásaik felett. Az egyének emberitőke-beruházással kapcsolatos döntéseit befolyásolja, hogy milyen könnyen tudnak tanulni, milyen jövőre vonatkozó törekvéseik, várakozásaik vannak és milyen a jövedelmi helyzetük. Az emberitőke-döntések elemzésekor nem mért szempont, hogy a döntéshozó egyének tanuláshoz való viszonyukban és tanulási képességeikben különböznek. A középiskolások keresetre való várakozásai és a felsőfokú tanulmányokba történő beruházás megtérülésére vonatkozó elvárásai egyértelműen befolyásolják a továbbtanulásról hozott döntéseiket:

- hogy jelentkeznek-e a felsőoktatásba,
- hogy főiskolán vagy egyetemen folytatják tovább a tanulmányaikat, illetve
- állami vagy magán fenntartású felsőoktatási intézményben tanulnak tovább.

E feltételezésből kiindulva vizsgálom a hallgatók továbbtanulási döntéshozásának körülményeit az emberitőke-elmélet (közgazdasági összefüggéseinek) igazolásának tükrében a gazdaságtudományi alapképzést folytató felsőoktatási intézmények típusaiban (állami-, és magán illetve főiskola és egyetem viszonylatában) a hallgatók körében. A felsőoktatás emberi tőkéjének hallgatói oldalát kiegészítve az oktatói oldal elemzésével ugyanezen intézmények oktatóit vizsgálom munkakörülményeik, emberi tőke képződésében játszott szerepük vonatkozásában. Kutatásom célja kettős, egyrészt pontosabb képet festeni a felsőoktatásba továbbtanulni szándékozók számára döntéseik körülményeiről azzal, hogy e kutatás keretei között megvizsgálom, hogy mennyire mérlegelik döntésük során továbbtanulásuk költségeit illetve az oktatásba történő beruházásuk hasznait, azaz mekkora súlyt képvisel döntéseikben az emberitőke-elmélet néhány közgazdasági összefüggése. Könnyebb eligazodásuk érdekében kiszámoltam a felsőoktatásba történő emberitőke-beruházásuk egyéni megtérülési rátáját illetve a megtérülési idő hosszát. Másrészt úgy gondolom, hogy a felsőoktatási intézmények számára is fontos visszajelzés lehet jelen kutatás eredménye mind a hallgatói emberitőke-beruházási döntések elemzésével, mind a beruházások megtérülésére vonatkozó számításokkal és az oktatók interjúkkal történő felmérésével.

A dolgozatomban elemzett emberi tőke, emberitőke-beruházás a gazdaságtudományi alapképzést folytató intézménytípusok körében nem az egész gazdasági felsőoktatást szándékozik reprezentálni, hanem a gazdasági felsőoktatásban részt vevő intézmények négy típusát. A négy intézménytípus modelljét (mely háromra redukálódott) hasonlítom össze a kutatásom során felállított hipotéziseim bizonyításakor. Amennyiben országosan reprezentatív adatfelvételt készítettem volna, úgy a magánfőiskolák aránya nagyon alacsony lett volna, ezért egy-egy intézménytípus kiválasztásával az volt a célom, hogy az egyes kiválasztott intézménytípusok jól reprezentálják az intézménytípusok modelljeit, azaz jól megragadjam a négyféle (vizsgálatomban háromféle) felsőoktatási intézményt. Úgy gondolom, hogy a vizsgálatban résztvevő intézmények jól reprezentálják a gazdaságtudományi alapképzést folytató intézmények típusait.

### **1.1 A kutatás jelentősége és célja**

Ez a munka a felsőoktatásban jelenlévő emberi tőke és az emberitőke-beruházások témáját elemző tudományos kutatásnak a kezdeti lépése. Remélem, hogy a felsőoktatási intézményekben vezető beosztást betöltők gondolkodását sikerül megváltoztatni dolgozóikról és majd nagyobb mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy az alattuk dolgozó munkavállalók segítségével az intézményi célokat elérjék. Célkitűzéseim az alábbiak:

- az emberi tőke szakirodalmának részletes áttekintése: az emberi tőkével kapcsolatos fogalmak tisztázása, az emberi tőke értékét megmutató közgazdasági modellek ismertetése. A nemzetközi szakirodalmi feldolgozás a nagy klasszikusok művein alapul: Smith, Machlup, Engel, stb. A modern nagy emberitőke-elméletek megalkotói közül nemzetközi „hadszíntéren” főként Schultz és Becker munkássága a legkiemelkedőbb, disszertációmban több alkalommal hivatkozom munkájukra. A magyar emberitőke-kutatók közül Varga és Polónyi számítanak a nagy „klasszikusok” közé, de számos jeles magyar képviselője van az emberi tőke oktatásgazdaságtani vonatkozásának, akiknek munkáit kutatásom során szintén feldolgoztam (Bródy, Jánossy, Laáb, Lakatos).
- a nemzetközi felsőoktatásban történt tendenciák áttekintése után a hazai felsőoktatás változásainak, valamint a mai magyar felsőoktatási intézmények helyzetének elemzése a kapcsolódó publikációk és statisztikai adatok alapján. Az emberi tőke témában született szakirodalmak részletes feldolgozásával ellentétben, a felsőoktatás témakörének elemzésekor nem törekedtem teljességre, inkább

statisztikai adatokra támaszkodva vázoltam a felsőoktatás elmúlt évtizedekben történt változásait, s következményeit, a jelenlegi helyzetet.

- empirikus vizsgálat segítségével a magán- és állami felsőoktatási intézmények emberi tőkéjének elemzése hallgatói és oktatói oldalról a Budapesti Gazdasági Főiskola (továbbiakban BGF), Kodolányi János Főiskola (továbbiakban KJF) és a Széchenyi István Egyetem (továbbiakban SZE) példáján keresztül; az eredmények kiértékelése, következtetések, javaslatok megfogalmazása.

A magánfelsőoktatás főbb jellemzőivel kapcsolatosan már végeztek kutatásokat (Szemerszki, 2006), azonban ezek inkább átfogó jellegűek voltak, a felsőoktatás egészébe ágyazottan elemezték a magánfelsőoktatást. A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatóit nem lehet egységesen kezelni a belső rétegződés miatt, ezért nagy jelentőséggel bírnak azok a kutatások, amelyek egy-egy szakterületen, illetve képzési szinten megfelelő múlttal rendelkező intézmények körében zajlanak, és összehasonlító elemzéseket végeznek állami- és nem állami intézmények között (Szemerszki, 2006). Munkámban kimondottan a közgazdász-képzés emberi tőke oldalát vizsgálom egy-egy kiemelt példán összehasonlítva az általam definiált felsőoktatási intézménytípusokat. Kutatásom fő célkitűzése a hallgatók emberitőke-beruházásainak elemzése, melyet kiegészítettem a felsőoktatásban dolgozó oktatók emberi tőkéjének vizsgálatával. A hallgatói és oktatói oldal empirikus kutatásával számos speciális kérdésre kerestem a megbízható, alátámasztott választ:

1. A hallgatók elsődleges döntéshozói-e a felsőoktatásban való részvételükről hozott döntésnek?
2. Mit tartanak legfőbb felsőfokú végzettség megszerzéséből eredő haszonnak a hallgatók?
3. Mennyire erős tényező az emberitőke-elmélet a hallgatók felsőoktatásban való részvételről hozott döntéseiben?
4. Milyen potenciális hatása lehet a tandíjak emelésének a hallgatók azon szándékára, hogy folytatják-e tanulmányaikat?
5. A felsőoktatás fő érintettjei (hallgatók és oktatók) tudatában vannak-e annak, hogy a megszerzett ismeretek elavulnak és ha igen, támogatják-e az ismereteik megújítását, „frissítését”?
6. Mennyire van jelen illetve mennyire tartják fontosnak az üzleti szemlélet jelenlétét a felsőoktatás emberi tőkéjét képviselő oktatók a felsőoktatási intézmények működésében?

7. A magyar felsőoktatásban dolgozó oktatók mennyire elégedettek intézményük emberi erőforrás politikájával, a szakmai fejlődési lehetőségekkel?

## **1.2 A kutatás módszere**

A dolgozat nagyrészt leíró jellegű, a témával kapcsolatos alapfogalmakat, tendenciákat, összefüggéseket ír le, s magyaráz meg, valamint összehasonlító jellegű elemzésekre is sort kerít. A vizsgálandó problémakört a következő módszer segítségével közelítettem meg:

1. Az intézményi háttér elemzése a kiválasztott intézményekben történő személyes kapcsolatfelvétellel és dokumentumgyűjtéssel. Ennek célja az intézményi sajátosságok feltárása volt. A tanulmányi ügyekért felelős személynek illetve kari titkárnak tettem fel a hallgatókkal kapcsolatos kérdéseket, valamint a legfrissebb hallgatói statisztikákat tőlük kértem el.
2. Hallgatói kérdőívek összeállítása, elektronikus úton történő lekérdezése a három kiválasztott magán- illetve állami felsőoktatási intézmény nappali és levelező tagozatos hallgatói körében.
3. Az oktatói oldal vizsgálata intézményenként 7-7 strukturált interjú keretében. Az előző kutatási fázisok tapasztalatait figyelembe véve, a hallgatói kérdőívekből nyert adatok elemzése tükrében került sor az oktatók körében elvégzett interjúkra. Megítélésem szerint az a tény „helyettesíti” a nagyobb mintát, hogy amióta ezzel a témával foglalkozom, tudatosan kerestem azokat az alkalmakat (konferenciákat, fórumokat), ahol oktatókkal kapcsolatba tudtam lépni és - az interjúk során is feltett – kérdéseket is felvettem, hogy a kapott információkat kutatásomban fel tudjam használni. Ezt olyan empirikus forrásnak tekintem, amely a strukturált interjúval egyenértékű, sőt véleményem szerint objektívebbnek tekinthető.

Értekezésemben a különféle tőkefajták (1. számú melléklet) közül az emberi tőkét vettem mélyebb vizsgálat alá. Felsőoktatásban dolgozó oktatóként az oktatásba történő beruházások fontosságát átlátva választottam kutatási témának az emberi tőkét a felsőoktatásban. Elsőként az emberi tőke fogalmával, az emberitőke-elmélet kialakulásával és történeti fejlődésével foglalkozom.

## **2 AZ EMBERI TŐKE ELŐTÉRBE KERÜLÉSÉNEK ELMÉLETTÖRTÉNETI ÉS GAZDASÁGTÖRTÉNETI HÁTTERE**

### **2.1 Az emberi tőke fogalma(i)**

A szakirodalomban erősen vitatott az emberi tőke fogalma, nem találhatunk rá egy általánosan elfogadott, pontosan definiált fogalmat. <sup>1</sup>Elsőként a klasszikus emberitőke-kutatók fogalom meghatározásait tisztázom. Az emberitőke-elméletek atyja (Schultz, 1983) emberi tőke gyarapítónak nevez minden olyan befektetést, amelynek következtében nő az emberek termelékenysége. Becker (1993- 1.o.) könyvében az emberi tőkét az emberitőke-beruházásokon keresztül határozza meg: „Olyan tevékenységek, melyek megnövelik az emberekben meglévő erőforrások nagyságát, és ezáltal hatnak a jövő pénzbeli és pszichikai jövedelmeire.” Szintén beruházási oldalról közelíti meg az emberi tőkét Machlup, aki szerint emberi tőkének csak azt az emberbe történő beruházást lehet tekinteni, amely a jövőbeli magasabb fogyasztás érdekében lemondást jelent a jelenbeli fogyasztásról. Hangsúlyozza, hogy az emberi tőke fejlesztése nem választható el az emberi testtől, agytól és lélektől. „... a kifejletlen, szakképzetlen munkaerőt meg kell különböztetni a kifejlesztett, vagyis szakképzett munkaerőtől, vagyis a fizikai vagy szellemi kapacitását növelő beruházások által termelékenyebbé tett munkaerőtől. Az ilyen tőkéletesítés alkotja az emberi tőkét.” „Csak a beépített, elválaszthatatlan beruházások számítanak emberi tőkének.” (Machlup, in Schmidt – Kemenes, 1982) Machlup szerint nem szabad a tudást (tudástőke) az emberi tőkével egyenlővé tenni:

1. A tudásnövekedés nem jár együtt mindig az emberi tőke képződésével (a tudásmennyiség például bővül iratokban, könyvekben rögzített tudás által, mely nem növeli szükségszerűen az emberi tőkét).
2. Az emberi tőke képződése nem mindig jelent tudásnövekedést. (bár az egyén teljesítménye és keresőképessége nő).

Például az egészségügyi ellátásba való befektetés nem tudásba történő beruházás, annak ellenére, hogy emberi tőkébe ruház be az egyén. Ugyanígy a migráció sem tartozik a tudásba való befektetések közé, ebben az esetben a költözéssel hozzák létre a keresetük megszerzésének (és növelésének) képességét, mely esetben a költözés színhelyén való

---

<sup>1</sup> Az emberi tőke, de főként az emberitőke-beruházás és a tudásmenedzsment nagyon szorosan kapcsolódnak egymáshoz, sőt átfedésben vannak, ugyanis mindkettő a tudás megszerzésével, bővítésével kapcsolatos. Míg az emberitőke-beruházás esetében a beruházási döntésen van a hangsúly, addig a tudásmenedzsmentnél magán a tudásbővítési és felhasználási folyamatokon. Mivel kutatásom döntően a beruházási döntés körülményeire irányult, ezért a tudásmenedzsment témakörét bővebben nem érintettem.

fizikai jelenlét elválaszthatatlan az egyéntől. A Rosentól (1987 - 682. o.) származó emberi tőke: az emberekben megtestesülő készségállományt és termelékeny tudást öleli fel. Az emberitőke-beruházások megtérülése az emberekben megtestesülő készségek és keresőképességi potenciáltól illetve a piaci és nem piaci környezetben hozott döntések hatékonyságától függ.

Kendrick (1976) szerint a fizikai és emberi tőke négy kategóriája:

- nem emberi fizikai tőke (a termelőgép attól lesz tőkeeszköz, hogy jövőbeli hozadékra van kapacitása)
- nem emberi eszmei tőke (pl. gépek termelő kapacitásának a javulása),
- emberi fizikai tőke (a munkaképes korba lépésig (14 év) felmerülő felnevelés átlagos költsége, mert „14 éves korig élő testeket állít elő”, ezután már nem fizikai tőkéről beszélünk, mert innentől már a „hozzáértésüket és reflexeiket” javítja),
- emberi eszmei tőke (az előző pontban említett nevelési költségeken felül a munkaerő minőségét, termelékenységét érintő oktatási, egészségügyi költségek).

Egészen más logika alapján Friedman (1969) is a tőke négy kategóriáját különböztette meg két dimenzió mentén a tőke fizikai vagy emberi típusa és termelői vagy fogyasztási funkciója alapján. Véleménye szerint az egyén négyféle tőkejósággal rendelkezik:

- fizikai termelőtőke (pl. a varrógép),
- emberi termelőtőke (pl. a számítástechnikai szakismeret),
- fizikai fogyasztási tőke (pl. a tévékészülék)
- emberi fogyasztási tőke – az rendelkezik ezzel, aki beruház „haszonszerző képességébe” (pl. a zeneértés).

Az emberi tőke fogalma a kendricki tőkebesorolások emberi fizikai és emberi eszmei tőke fogalmainak együttesével, illetve a friedmani emberi termelőtőke és az emberi fogyasztási tőke kategóriákkal tehető egyenlővé. Az emberi tőke magában foglal minden termelékenységnövelő befektetést, így az emberi eszmei tőkén felül az emberi fizikai tőkében megtestesülő nevelési költségeket is. Az emberi termelőtőke a jövőbeli termelékenységet emeli, míg a fogyasztási tőke a jelenbeli fogyasztásról lemondva növeli a jövőben a jövőbeli javak elfogyasztásából eredő hasznosságot. Az emberi fogyasztási tőke az emberi termelőtőkével ellentétben nem alkalmas összehasonlításra, úgy mint például a végzettségek szerinti összevetés, amely az egyének termelő tőkéjét hasonlítja egymáshoz. Azért sem lehetséges az összehasonlítás, mert az emberi fogyasztási tőke esetében az abba történő beruházás következtében a fogyasztás hasznosságát intenzíven növeljük, azaz nem a fogyasztási egységek száma növekszik, hanem az egységnyi fogyasztással elérhető

élvezet/hasznosság. „Az emberi tőke részint az egyén felhalmozott tudásából és tapasztalatából, részint a veleszületett és/vagy kifejlesztett képességeiből - köztük az érzelemgazdagságából (rossz esetben sivárságából), - részint tenni akarásából áll.” (Laáb, 1999)<sup>2</sup> Az OECD definíciója hasonlít Laáb meghatározásához, mely szerint az egyének emberi tőkéje az egyének tudását, készségeit, kompetenciáit és tulajdonságait jelenti. Az emberi tőkét többféle módon lehet definiálni:

- a) elvárt jövedelmek (hasznok) jövőbeli áramlataként,
- b) beruházási költségek múltbeli áramlatának akkumulált összegeként, vagy
- c) valamilyen közös elszámolási egységben kifejezett egyéni képességek – egy adott időpontban mért – összegeként.

Tökéletes piaci verseny és tökéletes információk esetén ezek az alternatív meghatározások egybevágnak. A gyakorlatban azonban természetesen az emberi tőke piacára is, más tőkejósághoz hasonlóan, a tökéletes piactól való eltérés a jellemző, bizonytalansággal, tökéletlen információkkal és állandó változással. Véleményem szerint az emberi tőkeállományra úgy is tekinthetünk, mint az emberi tőke felhalmozása érdekében hozott múltbeli befektetési döntések eredményére (következményére). Az egyén képességeinek és tudásának jelenlegi állománya tehát események (döntések) élethossziglani áramlatának az összessége. Az egyén emberi tőkéjének nagyságára, felépítésére ható döntéseket szereplők széles sokasága hozza, magában foglalva: saját magukat, szüleiket, munkáltatóikat, az államot, az oktatók és tanácsadók egész sorát. Jelen értekezés primer kutatása keretében az egyének emberitőke-beruházási döntéseit vizsgálom a felsőoktatási továbbtanulás szempontjából a szülők döntéshozatali szerepét is érintve.

## **2.2 Korai közgazdasági emberitőke-elméletek**

Az emberi tőke elmélet megszületésének és fejlődésének történetét illetve gazdasági vonatkozásait tekintem át röviden az első fejezetben. Az emberi tőke koncepciója visszavezethető már az ősi Rómához, amikor a rabszolgákat fizikai és mentális képességeik szerint értékelték. Az emberi tőke birtoklásának a képessége nyilvánvaló a középkori önfoglalkoztató mesteremberek és a bér munkások modern koncepciójában is.

Az emberi tőke elmélete szerint az oktatás növeli a résztvevő termelékenységét. A korai közgazdaságtan gondolkodói is felismerték, hogy az emberi tudásnak gazdasági szempontból értéke van. Számos közvetlen és közvetett hasznot tulajdonítottak az

---

<sup>2</sup> Laáb a tudáson, tapasztalaton és képességeken kívül az egyén érzelemvilágát és belső motiváltságát is kiemeli, mint jelentős emberi tőkét meghatározó alkotó tényezőt.

oktatásnak, de csak egy részük terjesztette ki a tőke fogalmát az emberekre. A klasszikus közgazdászok közül a következőket érdemes megemlíteni az emberi tőke elméletének fejlődése szempontjából: Sir W. Petty (1623-1687) használta először az emberi tőke kifejezést és határozta meg az emberi tőke értékét. A. Smith (1723-1790) az emberi tőkét az álló tőke fogalmába helyezte el: „Az álló tőke részének kell tekinteni a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét. Az ilyen tudás és készség megszerzése tényleges kiadásokat jelent, mivel megszerzőjét neveltetése, tanulmányai vagy tanonckodása idején is el kell tartani: alapjában véve úgy kell felfogni őket, mint az illető személyben rögzült és megtettesült tőkét.” (Smith, 1992 – 322.o.) Sokat idézett munkájában, *A nemzetek gazdagsága* című műben az oktatás gazdasági fejlődésben játszott szerepéről is írt. Rávilágított, hogy a képzettségnek, a megszerzett tudásnak jelentős szerepe van az egyén- és az ország jövedelmének alakulásában.

T. R. Malthus (1766-1834) szerint az oktatás elősegíti a társadalmi mobilitást illetve mérsékli a népességnövekedést. Az oktatás fejlesztésében látta a harmonikus növekedés biztosítását, mert az iskolázott, művelt egyéneket sokkal kevésbé lehet félrevezetni. Véleménye szerint az oktatás kiterjesztése az egyének felvilágosításának az eszköze, ezért szorgalmazta a kötelező népoktatás bevezetését, mert az felszámolná a gyermekmunkát és későbbre tolná a házasságkötéseket. F. List (1789-1846) azt írja, hogy „a nemzetnek anyagi javakat kell feláldoznia és nélkülöznie, hogy szellemi és társadalmi erőket megszerezzen, fel kell áldoznia jelenlegi előnyöket, hogy magának jövőbelieket biztosítson” (List, 1940). Az egyén műveltsége, képzettsége fontos feltétele a gazdasági felzárkózásnak. List szerint az oktatás olyan növekedési tényező, amelynek növelése érdekében akár nemzedékeken át le kell mondani bizonyos előnyökről, hogy azok később hatványozottan térüljenek meg. J. H. Von Thünen (1783-1850) véleménye szerint „az iskolázottabb népek nagyobb tőkét birtokolnak, amelynek hozadéka a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki” (Von Thünen, 1875). Az iskolázottabb nemzetek ugyanolyan anyagi javakkal több jövedelmet hoznak létre, mint az iskolázatlanabb népek. E. Engel (1821-1896) számította ki először a termelési költségeken alapuló megközelítés alapján az ember gazdasági értékét, mely szerinte megegyezik az eltartási, nevelési költségekkel. Feltételezte, hogy a nevelési költségek minden évben konstans összeggel növekednek, így számolta ki az eltartási, nevelési költségeket a születéstől 27 éves korig, ugyanis erre az életkorra tette a nevelés befejeződését. W. Farr (1807-1883) alkalmazta először a tőkésített kereseteken alapuló megközelítést, mely szerint az egyén gazdasági



értéke a jövőbeli nettó keresetének a jelenlegi értéke korrigálva (halandósági adatokat is figyelembe véve) a megélhetési költségekkel.

A korai közgazdasági elméletek megalkotása jó alapot teremtett a 20. század modern emberitőke-elméleteinek születéséhez, és az emberitőke-elmélet további töretlen fejlődéséhez. A. Smith *A nemzetek gazdagsága* c. munkája nemcsak a klasszikus közgazdaságtan bibliája, hanem az emberitőke-elmélet alapvető kiinduló műve. A. Smith jelentős lépést tett az emberitőke-elmélet megszületése érdekében, ő írta le elsőként 1776-ban többek között az emberi tőke koncepciójának elméleti alapját: a sok munka- és idő-költségen oktatott egyén elvárja, hogy a szokásos munkabéren felül keressen, hogy az oktatás költségei kifizetődjenek. A bérkülönbségek oka tehát az oktatás, mint a jövőbeli keresetbe való befektetés illetve az emberi tőke mennyiségbeli különbségei. A korai közgazdasági elméletek megszületése után a közgazdászok jó ideig nem foglalkoztak hangsúlyosan az emberi tőkébe történő beruházásokkal. A téma úgy került újra előtérbe, hogy a gazdasági növekedéshez való hozzájárulás forrásait kezdték kutatni illetve a kevésbé fejlett országok oktatásába történő beruházás, valamint az egyes foglalkozások között fellelhető keresetkülönbségek vizsgálata kapcsán.

### **2.3 Modern közgazdasági emberitőke-elméletek**

A modern emberitőke-elmélet az 1940-es évek neoklasszikus közgazdászaitól (Friedman, 1945) eredeztethető és jelentősen az 1960-as években fejlődött ki igazán elsődlegesen Th. W. Schultz és G. S. Becker munkássága nyomán. Az emberitőke-elmélet azt feltételezi, hogy az oktatásba történő befektetésnek univerzálisan megtérülése van. Ezt a feltételezést vizsgálták, és az adatok azt mutatják, hogy a különböző típusú befektetéseknek nagyon különböző a megtérülési rátájuk és a megtérülési ráták aszerint is jelentősen különböznek, hogy férfiakról vagy nőkről van szó illetve regionális, etnikumi különbségek is fellelhetők mindegyik oktatási szinten. Az emberi tőke elmélet kidolgozói megpróbálták választ adni néhány addig megoldatlan közgazdasági problémára. Ilyen problémák voltak:

1. Beruházási probléma: a nemzet erőforrásainak nagy részét fordítja oktatásra. Mivel szűkösek az erőforrások, ezért választani kell közülük. A beruházások közötti választási lehetőségek sorba rendezéséhez és a racionális döntéshez szükséges a beruházások gazdaságossági vizsgálata. Az emberi tőke elmélet abban segít, hogy lehetővé teszi, hogy az emberi tőkére is alkalmazzuk a fizikai tőkére vonatkozó elemzési módszereket, viszont az emberi tőke jövedelmezőségének mérése további problémákat vet fel.

2. Növekedési probléma: az emberi tőke elméletének megszületését tulajdonképpen a gazdasági növekedés forrásainak a meghatározása váltotta ki. Az emberi munkát homogén tényezőként kezelve a gazdasági növekedés forrásai nem állapíthatóak meg. Az elmélet megalkotói szerint a gazdasági növekedés egyik oka az emberi tőke növekedése.

3. Jövedelemelosztási probléma: a különböző végzettséggel rendelkezők munkából származó jövedelme eltérő illetve az életkereseti görbék iskolai végzettség szerint különböző pályát írnak le. Az emberi tőke elmélet szerint az eltérések a felhalmozott emberi tőke nagyságával arányosak.

F. Harbison. és C. A. Myers (1966) az ember gazdasági szerepével foglalkozó elméleteket négy csoportba sorolták:

1. Az oktatási költségek és a jövedelemnövekedés közötti összefüggések meghatározása adott országban adott időtartamra.
2. Az oktatás nemzeti jövedelemhez való hozzájárulásának megközelítése.
3. Az oktatási költségek hozamának meghatározása.
4. Az iskoláztatási arányok és a nemzeti jövedelem nemzetközi összehasonlítása.

A szerzőpár 75 ország adatain végzett korrelációs számítással határozták meg, hogy melyik erőforrás-mutató mely gazdasági színvonal mutatóval van szoros kapcsolatban. Eszerint a gazdaság és társadalom fejlődése szoros oksági kapcsolatban áll a tudás felhalmozódásával. Véleményük szerint az emberi erőforrás fejlesztésének a következő útjai vannak:

1. Gyermek, fiatalok oktatása és nevelése. Ez a legjelentősebb.
2. Munka közbeni tapasztalat- és tudásszerzés.
3. Önálló művelődés, tanulás.
4. Az egészségügy és táplálkozás javítása. Ez közvetve hat a tudásra illetve képzettségre.

Más megközelítések az ember gazdasági szerepével foglalkozó elméleteket három fő áramlatba sorolják:

1. Az *emberitőke-elmélet*, mely szerint az emberitőke-beruházás mind az egyén, mind a nemzetgazdaság részére megtérül.
2. A *szűrőelmélet* (screening) szerint az oktatás nem járul hozzá a termelékenység növekedéséhez, hanem információkat szolgáltat a munkavállalókról, amely információk alapján a munkáltatók ki tudják szűrni a magasabb termelékenységű munkavállalókat.

3. A *munkaerő-szükségleten* alapuló megközelítés szerint a gazdasági növekedéshez meghatározott foglalkoztatási és képzési jellemzőjű munkaerőre van szükség. (Polónyi, 2002)

G. S. Becker az emberitőke-beruházások kvantifikálásával, e befektetések hatékonyságával foglalkozott. A középiskolai és főiskolai oktatás megtérülését vizsgálta az Egyesült Államokban. Kutatta a keresetek, a megtérülési ráta és a beruházott összeg közötti összefüggéseket. Az emberitőke-elmélet talán legnagyobb alakja az 1979-ben Nobel-díjat kapott *Th. W. Schultz*. Tanulmányában megállapítja, hogy az emberi tőke növekedése nagyobb a nem emberi, újratermelhető tőke növekedésénél. Becslések alapján az mondható, hogy a nemzeti jövedelem nagyobb ütemben nő, mint a jövedelem előállításához felhasznált erőforrások (a föld, a munkaerő, az újratermelhető tőke). A kettő közötti növekedési ütembeli különbség pedig egyre nagyobb lesz. Amennyiben az emberi képességekben való növekedés nem tart lépést a fizikai tőkével, ez akadályozza a gazdasági növekedést. Többek között arra is kereste a választ, hogy vajon az emberi tőkeállomány változások mekkora mértékben magyarázzák a kibocsátás növekedését. Véleménye szerint az emberi tőkeállomány változásának méréséhez több szempontra is ügyelni kell. (Schultz, 1983 – 141.o.)

- tartósság tekintetében a különböző erőforrások eltérő értékű állományt jelenthetnek, még akkor is, ha a nyújtott szolgáltatásuk értéke azonos. (Pl. két azonos szakmában dolgozó munkaerőnek más a tudásállományának az értéke, ha pályakezdő, és más, ha nyugdíjazás előtt van.)
- a képzettség tartósabb, mint a nem emberi tőke (több évtizedig is szolgálhatja az egyént)
- általában a fiatal korcsoportoknak magasabb a képzettség szintje.

Az emberitőke-elmélet a közgazdasági gondolkodás fejlődését eredményezte azáltal, hogy az emberi erőforrást a fizikai tőkével megegyező módszerrel elemezte, az ember gazdasági szerepének vizsgálatát továbbfejlesztette, és a munkaerő-piac elemzésében is nagyot újított az egyének emberi tőkéjével összefüggő munkajövedelmek vizsgálatával.

## 2.4 Gazdasági növekedés és az emberi tőke

A gazdasági növekedés a nemzetgazdaság potenciális kibocsátásának szakadatlan növekedését jelenti. Napjainkban a legfőbb gazdasági cél: a növekedés. A kibocsátás négy

tényező függvénye. A technológiai változás fogja át a fizikai értelemben is megjelenő termelési tényezőket:

$$Y = T \cdot f(A, N, K)$$

(ahol Y: kibocsátás; T: technológiai változás; A: természeti erőforrások; N: emberi erőforrás ráfordítás; K: tőke ráfordítás).

A fizikailag megragadható tényezők pótlólagos felhasználása során általában érvényesül a csökkenő hozadék törvénye, míg a technológiai változás növekvő hozadékot is eredményezhet. A közgazdászok között folyó viták többnyire arról szólnak, hogy melyik összetevő milyen mértékben járul hozzá a növekedéshez. Jelen értekezés keretei között az összetevők gazdasági növekedéshez való hozzájárulására helyezve a hangsúlyt az oktatás és az annak révén képződött emberi tőke gazdasági növekedésben játszott szerepét vizsgálom. Az uralkodó közgazdaságtan arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen tényezők határozzák meg a GDP növekedését. A mindent számszerűsíteni törekvő irányzatok közmegegyezésre jutottak abban, hogy a jövedelemnövekedéshez a termelési tényezők (föld, munka, tőke) 20-30 százalékban járulnak hozzá. A gazdagodás nagyobb hányadát – 70-80 százalékát – az ún. „technológiai változás” eredményezte (Csuka – Somogyi, 2009). A technológiai változás gyűjtőfogalom, R.M. Solow vezette be a közgazdaságtanba (Solow, 1957). Mindazokat a vezetési, szervezési, marketing, műszaki, jogi és pénzügyi újításokat jelenti, amelyek egy nemzetgazdaság hatékonyságát emelik. Kritikusai a fogalmat parttalannak tartják, ezért – némi öniróniával – a „tudatlanságunk koefficiensé”-nek nevezik (Balogh-Streeten, 1963). A termelési tényezőkön belül a föld, s ez a közgazdaságtanban minden gazdálkodásban felhasznált természeti tényezőt magában foglal, olyan csekély arányban járul hozzá a gazdagodás növekedéséhez, hogy legtöbb esetben el is tekintenek tőle. A GDP-növekmény 3-4 százalékáról van szó csupán. A 20-30 százalékból fennmaradó rész fölött a munka és a tőke fele-fele arányban részesedik. A technológiai változás mögött – állítják az uralkodó irányzatot jelentő neoklasszikusok – az emberitőke-beruházások állnak (a szakképzéssel, az egészségüggyel, a kutatással és a migrációval kapcsolatos kiadások). A legújabb irányzat, az ún. „új növekedési elmélet” ezekhez a tényezőkhöz köti javaslatait, amitől természetesen a növekedési ütem élénkülését várja. Növelni kell a könyvtárak és az informatikai rendszerek színvonalát, a tehetséges emberek ösztönzési rendszerét meg kell újítani, a külgazdaság legyen nyitott az

innovációkra, emelni kell az oktatás színvonalát, hatékonyá kell tenni a tulajdonjogvédelmet, a szabadalmi jogrendszert, a szellemi termékek védelmi jogát (Romer, 1994).<sup>3</sup>

A hetvenes években az endogén fejlődés elméletében már felbukkannak a belső tényezők között az emberi erőforrások. Az új növekedési elméletek célja a *technikai változás*, mint a legfontosabb termelési tényező okainak meghatározása, azaz a korábban exogén tényező endogenizálása. A kutatásokban legtovább Romer és Lucas jutott: a növekedés kétharmadát-háromnegyedét adja a technológiai változás. Ezt felhasználva egy vállalat innoválni tud, az egyéni tudása belső (endogén) tényezővé válik. A technológiai változások az új technológiákba és emberi erőforrásokba történő befektetések révén, azok hozamaként jelentkeznek. Ezért a technológiai fejlődés a gazdasági növekedés endogén tényezőjének tekinthető. A tudás a tőke meghatározó formája, és a gazdasági növekedés elsősorban a tudásakkumuláció mértékétől függ. Az egyéni tudásra is érvényes a csökkenő hozadék törvénye. Romer és Lucas szerint a kollektív tudás vezethet növekvő hozadékhoz is. Az új növekedési elméletek nem adnak választ arra a kérdésre, hogy miként válik az egyéni tudás társadalmivá. A kollektív tudást még nem sikerült belső tényezővé tenni. Az emberi tőke lehetséges tényezői közül az oktatás mellett a felsőoktatáshoz is kötődő kutatás-fejlesztést is érdemes kiemelni, amikor a gazdasági növekedésre ható tényezőkről gondolkodunk. Romer modellje alapján az endogén fejlődés a kutatás-fejlesztésbe való beruházások által vonzott fizikai befektetéseknek köszönhetően következik be. A neoklasszikus közgazdászok tehát arra a kérdésre keresték a választ, hogy a munkán, tőkén és földön kívül a nemzeti jövedelem hányad része tulajdonítható az oktatás hatására az emberi tőkében bekövetkezett változásnak, amit Solow technikai haladásnak nevezett el.

Az emberitőke-elméletet kutató néhány neoklasszikus közgazdász vizsgálatainak bemutatásához szükséges tisztázni a „reziduum” fogalmát. A "reziduum" vagy maradék tényező az, amit a gazdasági növekedés összetevői közül az emberi tőke szerepének felismerése nélkül nem tudtak magyarázni a közgazdászok. *E. F. Denison* (1962) a "maradék" tényező elemzésének legnagyobb teoretikusa. Az oktatás illetve a rövidebb munkaidő hatását próbálta meghatározni. A maradékot tényezőkre bontva azt kapta eredményül, hogy a tudás fejlődésének illetve a tömegtermelésből eredő megtakarításoknak tulajdonítható a legnagyobb befolyás a gazdasági növekedés felett. Számításai szerint az USA 1929 és 1957 közötti gazdasági növekedésének 20%-a származik az emberi tudásmennyiség növekedéséből. Megvizsgálta annak a lehetőségét is,

---

<sup>3</sup> Az ötletek P. Romertől származnak. Magyarországon az új növekedési elméletet leghitelesebben Meyer Dietmar (1995) mutatta be.

hogyan az USA nemzeti jövedelmének évi 0,1%-os növelését milyen módszerekkel lehetne megvalósítani, s arra jutott, hogy a

- a munkaerő létszámának 2,4 %-os emelésével, vagy
- a munkaidő heti egy órával történő emelésével, vagy
- a munkaerő másfél évvel hosszabb ideig történő iskoláztatásával.

Az újratermelhető fizikai tőke és a jövedelem hányadosa csökken, viszont az emberi tőke és a jövedelem aránya növekszik. Schultz egyik hipotézise az volt, hogy amennyiben az összes tőke jövedelemhez viszonyított aránya állandó, akkor a gazdasági növekedés eddig megmagyarázatlan része az emberi tőke növekedéséből ered. A másik hipotézis szerint az egyén gazdasági képességeinek túlnyomó része beruházás eredményeképp keletkezik – a veleszületett képességkülönbségektől eltekintve – azaz a keresetkülönbségek nagy része abból adódik, hogy az egyének eltérő mértékű összeget ruháznak be saját magukba. A harmadik hipotézis szerint az emberitőke-beruházások növekedéséből kifolyólag a beruházások egyre inkább egyenletesebben oszlanak meg, ezáltal a keresetek megoszlásának egyenlőtlenségét csökkentik. Schultz az Egyesült Államok 1929 és 1957 közötti különböző tőkeállományait és azok évi növekedési ütemeit vizsgálta. Becslése alapján határozottan állítható, hogy az emberitőke-beruházások növekedése a munkaerő minőségét javította és ez a gazdasági növekedésnek nagyon fontos forrása.

Jánossy (1966 – 11. o.) szerint „a gazdasági fejlődés igazi hordozója” az ember. Jánossy a háború utáni gazdasági csodákat elemezve jut el ahhoz a felismeréséhez, hogy „a társadalom – bár gyakran késedelmesen és lemaradásokkal – végül mindig előteremti a munkaerő mindenkori fejlettségi szintjének megfelelő termelési eszközöket.” Bródy (2007) cikkében megállapítja, hogy „egyértelmű a válasz arra a Jánossy Ferenc által felvetett kérdésre, hogy mi pótolja a vesztes háborúk, forradalmak, államosítások és privatizálások lezajlása után a növekedés forrásait, tehát az elvesztegetett vagyont. A szürkeállomány és az izomrostok fokozott működése.” Az embert a társadalom legfontosabb tőkéjének tartja, aminek a fontossága idővel növekszik. Bródy szerint nehéz megállapítani, hogy az emberi tőke mennyisége mikor múlta felül a dologi tőke nagyságát, ami szembeötlő, hogy míg a második világháború után csak 6 év elemi oktatás volt kötelező, addig az ezredfordulóra ez már 12 évre növekedett. A fejlett országok demográfiai adataiból kiindulva nem a munkavállalók mennyisége, hanem a képzettségük, minőségük, értékük növekszik. Jánossy a gazdaság zavartalan növekedési pályáját nevezte el trendvonalnak. Véleménye szerint a trendvonal csak úgy képes túlélni a sokkokat (katasztrófákat, háborúkat), ha van egy olyan tényező, amely a sokk előtt, alatt és után is nagyrészt változatlanul fejlődik, tehát

fenntartja a trendet és a többi tényezőt is felhúzza, de ez egyben korlátot is jelent a növekedésben. Így fordulhatott elő Jánossy magyarázata alapján, hogy a háborúban nagy veszteséget szenvedett országok (Japán, Németország, Olaszország) sok esetben a háború előtti növekedési ütemtől gyorsabb növekedést értek el. Ez a jelentős szerepet játszó tényező Jánossynál az „emberiség”, „minden tapasztalatával, tudásával, ismeretével együtt” (Jánossy, 1966 – 112. o.). A Jánossy által meghatározott emberi tényező képes a gazdaságot visszajuttatni a sokkok után a hosszú távú fejlődés trendvonalára. Nagyon figyelemre méltó a 1970-es évek végi és a korai 1980-as évek gazdasági fejlődésének nagyon magas rátája a négy ázsiai tigris országában: Koreában, Taiwanban, Szingapúrban és Hong Kongban. A természeti erőforrások majdnem teljes hiányát lehet kiemelni mindegyik országban és mindegyik nagyon kevés technológiai és tőke alappal indult a fenti időszak elején. A gazdasági sikerükkel ezen „fogyatékoságok” ellenére felhívták magukra a figyelmet, mert oly módon hasznosították az emberi erőforrásokat, hogy az lett a gazdasági növekedés motorja az iskolázásba és a felsőoktatásba való befektetésük által. Romer kutatásai eredményét úgy foglalta össze, hogy a hosszú távú gazdasági sikert meghatározó tényezők az oktatás javítása és a megtakarítás fokozása. A tudásszint országok, régiók közötti szétterjedésének okai: az intézményi rendszer fejlettsége, a tehetséges emberek ösztönzési rendszere, a külgazdaság rugalmas politikája, az oktatási rendszer színvonala, a jogrendszer.

Az emberi tőke jelentősége két szempontból is nagy:

1. Az emberi tőke határozza meg az új technológia gazdaságba integrálásának képességét. Ha az emberi tőke nagysága nő, akkor a gazdaság képesebb lesz a még fejlettebb technológiát akceptálni, s így emelkedik a gazdaság termelékenysége.
2. Az emberi tőke nagysága határozza meg azt, hogy egy régió vagy ország mennyire képes új, saját technológiákat fejleszteni.

A tudásban gazdag, viszonylag sok emberi tőkével rendelkező régiók/országok a kreativitást igénylő tevékenységekre specializálódnak, míg az emberi tőkében szegényebb régiók/országok jellemzően inkább rutintevékenységekre szakosodnak. A különböző típusú és fejlettségi szinten levő régiók versenyeznek a képzett munkaerőért. Az emberitőke-beruházások máshol való megtérülése regionális probléma, ugyanis a képzett munkaerő oda vándorol, ahol jobban megfizetik.

Az újjászületett elmélet alapvető állításai a következők:

1. Az oktatás és a gazdasági teljesítmény között kapcsolat van és ezért az oktatás szintjének fejlesztése a munkaerőn keresztül az ország gazdasági versenyképességét növeli.
2. Az egyének tudatos és racionális döntést hoznak, amikor saját oktatásukba fektetnek a beruházás megtérülésének reményében a magasabb kereseteken keresztül.
3. Az oktatásnak termelékenységet növelő hatása van, ugyanis a képzett dolgozók termelékenyebbek, mint a kevésbé képzettek és ezért megéri többet fizetni nekik.
4. Az emberitőke-beruházás hasznainak túlnyomó része az egyénnél és nem a társadalomnál jelentkezik, ezért az egyéneknek kellene viselniük oktatásuk költségeinek nagy részét.

Ezeket az állításokat vizsgálom meg most részleteiben.

## **2.5 Az emberi tőke sajátosságai**

Az emberi tőke más tőkefajtáktól eltérő tulajdonsága, hogy az ember részét képezi: az emberben testesül meg. Tőkéről van szó, mert jövőbeli szükségletkielégítés illetve jövőbeli jövedelem, vagy mindkettő forrása. Machlup szerint a termelő ember tőke, azaz olyan befektetés, amely „jövedelemszerző potencialitás” (Machlup, 1982). Véleménye szerint akkor képződik emberi tőke, amikor az egyének szellemi vagy fizikai felkészültségét átalakító beruházások képessé teszik őket több vagy jobb áru/szolgáltatás nyújtására, magasabb pénzjövedelem szerzésére, jövedelmük értelmesebb elköltésére, illetve az életből több öröm szerzésére. Az első kettő azt jelenti, hogy annál színvonalasabb az emberi tőke minél nagyobb anyagi haszonnal jár. A két utóbbi pedig a boldogabb élet lehetőségére utal, mely közvetetten az emberi tőke termelőkéességére is kihat. A nagyobb élvezeti képességből eredő nem pénzbeli elégedettséget, az ún. „lelki jövedelmet” nem lehet megbecsülni.

Az emberi tőke egyedi tulajdonságokkal rendelkező erőforrás (Polónyi, 2002):

- illikvid, azaz nem választható el a tulajdonosától (ez különbözteti meg a többi tőkefajtától)
- nem adható el, vagy ajándékozható oda, mely az előbbi tulajdonságból következik,
- élettartama legfeljebb a tulajdonosának az aktív élettartama lehet,<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Bár vannak ezzel ellentétes állásfoglalások is, például Laab más véleménnyel rendelkezik az emberi tőke élettartamáról: „...az emberi tőke használati ideje legfeljebb tulajdonosa aktív élettartamával egyenlő. Praktikusan igaz. Ugyanakkor az is tény, hogy az emberi tőke képes túlélni tulajdonosát részint a



- megszerzése nemcsak más erőforrásokat, hanem időt vesz igénybe,
- az emberi tőkét birtokló egyén önálló, saját akarata van, ezáltal befolyása van a termelőképessége felett,
- az emberekbe történő befektetéssel lehet emberi tőkét létrehozni,
- két részre bontható: öröklött és megszerzett képességekre,
- láthatatlan, csak a belső/külső hatását lehet észlelni,
- az emberi tőke belső hatásairól, azaz arról, amit az emberek megtanultak, sokat tudunk,
- külső hatásai pozitívan hatnak a gazdasági növekedésre, pl. a tovagyrúzó hatások (spill-over effects), mely azt jelenti, hogy termelékenyebb, magasabb emberitőke-környezetben az emberek jártasságának, tudásának, szakértelmének szintje magasabb, mint alacsonyabb emberitőke-környezetben.

Az emberi tőke nem idegeníthető el, ezáltal beruházásának finanszírozása céljából nehezebb hitelt szerezni, azért is, mert a jövőbeli keresetet a hitelintézetek nem tudják zálogként kezelni.<sup>5</sup> Másrészt az emberitőke-beruházásnak jóval nagyobb a kockázata és a bizonytalansága, mint a fizikai tőkének, az is előfordulhat, hogy nem térül meg. A haszon elmaradása feletti bizonytalanságnak több oka lehetséges:

- az egyén nincsen pontosan tisztában a veleszületett képességeivel, azaz az önmagába történő beruházás mellett vagy ellen való döntésekor nincs elegendő információ birtokában (főleg a felsőoktatás esetében),
- az egyén élettartamát, mely a hozammal erős pozitív korrelációban van, csak becsülni lehet, nem lehet pontosan előre kiszámítani,
- több évtizedbe is telhet a megtérülés időtartama, a fizikai tőkével ellentétben, ahol a haszon pár év, esetleg egy évtized alatt realizálódik. Előfordulhat, hogy generációkkal később térül meg, az is lehet, hogy nem pénzügyileg, hanem „emberi kvalitásban, életszínvonalban és életminőségben” (Éger, 2005). A bizonytalanságot az is növeli, hogy a gazdasági környezet milyenségét szintén nem lehet előrejelezni, mely erősen befolyásolja a realizációt,

---

hátrahagyott tárgyasult szellemi termékeiben, részint példamutatásával, szellemi kisugárzásával, tudása átörökítésével gazdagíthatja az egyetemes emberi kultúrát.” (Laáb, 1994)

<sup>5</sup> Friedman ezzel kapcsolatosan a következőképpen nyilatkozik: "Az emberekbe történő befektetést azonban nem lehet ugyanazokkal a feltételekkel, vagy ugyanolyan könnyedén finanszírozni, mint a fizikai tőkébe történő befektetéseket. Könnyű belátni, hogy miért. Ha fizikai tőkébe történő beruházásra kölcsönöznek egy összeget, akkor a kölcsönadó azáltal szerezhet kölcsöne számára némi biztonságot, hogy jelzálogot jegyeztet be a tulajdonra, vagy egy bizonyos követelési jogot magának tart fenn a vagyontárgyon és adott esetben számíthat rá, hogy befektetésének legalább egy részét a vagyontárgy értékesítésével visszaszerzi. Viszont egy ember keresőképességének növelésére adott hasonló kölcsön esetén nyilvánvalóan semmilyen hasonló biztosíték nem szerezhető. Egy nem rabszolgatartó társadalomban a befektetést megtestesítő embert nem lehet sem eladni, sem megvásárolni.” (Friedman, 1996 – 111.o.)

- előfordulhat, hogy a várakozásokkal ellentétben nem kap munkát a képzett egyén (ez az előbbivel szoros összefüggésben van, mert a munkanélküliségi ráta erősen függ a gazdasági környezettől), habár az iskolázottság véd a munkanélküliségtől.

#### *A munkanélküliség hatása az emberi tőkére*

A munkanélküliek aránya a képzettebb rétegekben alacsonyabb, a különbség szignifikáns a munkanélküliségi rátában az egyes oktatási szintek között. Nemcsak annak valószínűsége nő, hogy egy magasabb képzettségű részt vesz a munkaerőpiacon, hanem az aktív munkaidő is emelkedik az oktatási szint növekedésével. A 25-64 éves korcsoport végzettségi szintek szerinti munkanélküliségi rátái (1. táblázat) azt igazolják, hogy az alacsonyabb iskolázottság a bérhátrányon kívül a munkanélküliség nagyobb kockázatával jár. A nemzetközi adatok is arról tanúskodnak, hogy a magasabb képzettség csökkenti a munkanélküliség kockázatát. „Sajátos az emberi tőke hozamtermelő képessége is: a begyakorlottság, a jártasság, a szerzett tapasztalat révén az idő előrehaladtával jellemzően nem csökken, hanem növekszik, az intenzív igénybevétel erőnlétét, edzettségét fokozza, míg kímélése berozsdásodáshoz, leépüléshez vezet. Akkor avul látványosan, ha mellőzik (munkanélküliség, kényszernyugdíjazás) vagy ha rosszul használják (alacsonyabb, vagy magasabb felkészültséget, képességet, érettséget igénylő munkakörben)”. (Laáb, 1994)

**1. táblázat Munkanélküliségi ráta iskolai végzettség szerint az EU-ban, 2007, 25–64 éves korcsoport (%)**

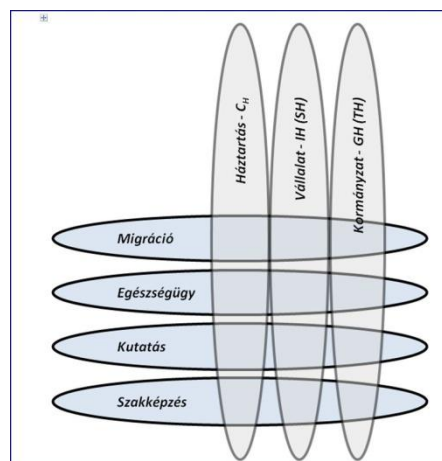
EU országok	Alapfokú végzettség (ISCED 0–2)	Középfokú végzettség (ISCED 3–4)	Felsőfokú végzettség (ISCED 5–6)	Összesen
EU-27	9,2	6,0	3,6	6,1
Csehország	19,1	4,3	1,5	4,9
Hollandia	4,0	2,7	1,8	2,7
Nagy-Britannia	6,0	3,6	2,1	3,7
Románia	6,6	5,5	2,2	5,2
Írország	6,1	3,5	2,3	3,8
Ausztria	7,4	3,3	2,4	3,8
<b>Magyarország</b>	<b>16,0</b>	<b>5,9</b>	<b>2,6</b>	<b>6,5</b>
Svédország	7,0	4,2	3,4	4,3
Szlovákia	41,5	8,6	3,4	10,0
Finnország	8,9	6,1	3,6	5,5
Németország	17,7	8,2	3,7	8,2
Lengyelország	15,5	8,7	3,8	8,2
Olaszország	6,3	4,1	4,2	5,0
Franciaország	10,2	5,9	4,8	6,7

Forrás: KSH- [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu) (2009.március 30.)

Az emberi tőke minősége romlik, ha kihasználatlanul áll, azaz az egyén munkanélkülivé válik. Ebben az esetben a többi erőforráshoz hasonlóan az emberi tőke is folyamatosan elavul, a munkanélküliség rontja az egyén által megszerzett képességet, mert a munkanélküli nem tudja folyamatosan használni a tudását, és minél hosszabb ideig állástalan, annál nehezebben tud beilleszkedni egy munkahelyen. A munkanélküliség a társadalom számára egyéb károkat is okoz az elvesztett kibocsátáson kívül. Az egyént lelkileg is megviseli a tétlenség, s ez hosszabb távon egészségügyi gondokhoz vezethet, ami növeli az állam egészségügyi kiadásait. (Samuelson – Nordhaus, 1987 - 304. o.)

## 2.6 Emberitőke-beruházások

Egy nemzet képességpotenciálját beruházásokkal lehet növelni. A nemzetek különböző képességpotenciállal rendelkeznek, mely alatt az emberitőke-állományt és az emberitőke-beruházások során erre rakódó emberi tőkét értjük együttesen. Az emberitőke-beruházások értelmezhetőek a háztartások, vállalatok és a nemzetgazdaságok szintjén.



**1. ábra Emberitőke-beruházások összetétele rendelkezők és források szerint**

*Forrás: Meyer-Somogyi-Somogyi(1999): Az emberi tőke válsága 77.o. alapján – saját szerkesztés*

$C_H$ : a háztartások rendelkezésre álló jövedelmének azon része, amelyet emberitőke-képzésre fordítanak

$I_H$ : a vállalati emberitőke-beruházás

$S_H$ : a vállalati emberitőke-beruházásokra szánt megtakarítások

$G_H$ : az emberi tőkére fordított állami beruházások

$T_H$ : az állami emberitőke-beruházások fedezetéül szolgáló adóbevétele

Mibe kell fektetni ahhoz, hogy ez az emberi képességpotenciál nőjön, avagy mit tekintünk emberitőke-beruházásnak? T. W. Schultz az emberitőke-elméletek atyja szerint az emberitőke-beruházás a következőket foglalja magában (Schultz, 1983):

- az alapoktatáson felüli iskoláztatás költségeit
- a kutatást
- az egészségügyi kiadásokat
- a migrációval kapcsolatos kiadásokat.

Ebből következően az emberitőke-beruházás óriási kört fed le az egészségügyi kiadásoktól a nevelési költségekig, a születéstől kezdve mindaddig, amíg az egyén munkába nem lép, azaz minden beletartozik, ami ahhoz szükséges, hogy valaki munkaerővé válhasson. Schultz megállapítja továbbá, hogy az emberi tudás hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít. Amit fogyasztásnak nevezünk, annak jó része az emberi tőkébe való beruházást jelenti. (Schultz, 1983) Minden olyan befektetés, amelynek következtében nő az emberek termelékenységére: emberitőke-beruházás. A fizikai tőkejavakhoz hasonlóan az emberi tőke elmélet értelmében az oktatási, képzési költségeket az emberi tőkébe fektetett beruházásként értelmezzük, ahol a tőke nagysága a tőkejavak előállítására fordított kiadásokkal, a beruházások jövedelmezősége pedig költség-haszon elemzéssel mérhető. Az összes tőkén belül az emberi tőke súlya nagy, habár a hagyományos tőkéknek tulajdonítanak nagyobb jelentőséget. A gazdasági növekedést akadályozhatja, ha az emberi képességek nem tudnak lépést tartani a fizikai tőkével. Az emberi képességeket növelő tevékenységek öt lényeges területét különbözteti meg (Schultz, 1983 – 60.o.):

- Egészségügyi létesítmények és szolgáltatások: az egyén élettartamának, állóképességének, életképességének, erejének javítását szolgáló kiadásokat foglalják magukba.
- Munka közbeni képzés.
- Formális, szervezett elemi-, középfokú-, felsőfokú oktatás.
- Felnőttképzési programok (nem vállalatok által szervezett).
- Egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében.

A hosszabb élettartam arra ösztökéli az egyéneket, hogy nagyobb befektetést eszközöljenek a képzésükbe, hogy jövőbeli keresetük emelkedjék. A jobb egészségi állapot és életerő következményeként a munka termelékenysége is növekedik. Az emberitőke-beruházások mértéke függ a jövőbeli várható jövedelmektől illetve a fogyasztás

nagyságától. További befolyásoló tényező a döntéshozó egyén gondolkodásmódja, kockázatvállaló képessége.

### 2.6.1 Az egyén beruházása az emberi tőkébe

Az emberitőke-beruházás olyan beruházási fajta, ahol az egyéneknek az idejüket is fel kell áldozni, ezért minél hamarabb hozza meg a döntést az egyén, annál nagyobb és biztosabb a megtérülés. Az emberi tőke növekedésével nő a feláldozandó idő értéke, mivel értékesebb az elszalasztott kereset. Későbbi életkorban hozott döntés esetén rövidebb a haszon beszedésének ideje. Az egyén kora tehát döntő szerepet játszik a beruházási döntésben. Idősebb korban az egyén nehezebben szánja rá magát az emberitőke-beruházásra, mert egyrészt a képzés költsége magasabb: magasabb az elmaradt munkabér illetve a tanulási képességek is változnak idővel, másrészt a haszon is rövidebb ideig élvezhető, hiszen kevesebb a még hátralévő, munkában töltött idő. A nyugdíjrendszer erős befolyással lehet az egyén beruházási döntésére. A magasabb nyugdíjkorhatár, illetve a nyugdíj mellett végezhető munka szabályozása, illetve az utolsó évek keresetének magasabb súlya a nyugdíjbeszámításnál emberitőke-beruházásra sarkallhatja az egyént. Az elmaradt kereset annak az időnek az értéke, amit az egyén tanulással tölt el. Természetesen az elmaradt kereset nagyon sok tényező függvénye: az iskolázás szintjének, régióknak, iparágak, nemnek, kornak, a felsőoktatási intézmény típusának. Csökkentve némelyest az elmaradt keresetet a felsőfokú intézményben továbbtanuló hallgatóknak egyre nagyobb hányada vállal munkát tanulmányai mellett, mert egyre többen tanulnak tovább, és így egyre nagyobb azoknak az aránya, akik szerényebb jövedelmű családból származnak.

Szintén fontos tényező a döntéskor a beruházás élettartama. Figyelembe kell venni, hogy:

- a beruházás hány éven keresztül hoz többletjövedelmet, és
- mennyi idő alatt kerül ki a „termelésből”, illetve
- mennyi idő alatt amortizálódik (az emberitőke-elmélet a nyugdíjkorhatárt veszi ez idő alapjául, azonban a mai élethossziglani tanulás elmélete a gyorsabb leértékelődésre épül).

Az emberitőke-beruházás alapmodelljei

Az emberi tőke felhalmozásának három fajta költsége:

1. *Közvetlen* vagy zsebből fedezett költségek (tandíjak, tankönyvek illetve egyéb beszerzésre fordított kiadások)

2. Elmaradt kereset

3. Pszichés veszteségek (a tanulás nehéz és monoton)

A beruházás hozadéka:

- a magasabb jövőbeli kereset,
- munkával való nagyobb elégedettség,
- érdeklődési területek nagyobbra értékelése.

Az éves hozamok ( $B_1, B_2, \dots$ ) adott időn ( $T$ ) át tartó áramlásának jelenértékét a következők alapján számíthatjuk ki  $r$  diszkontláb mellett.

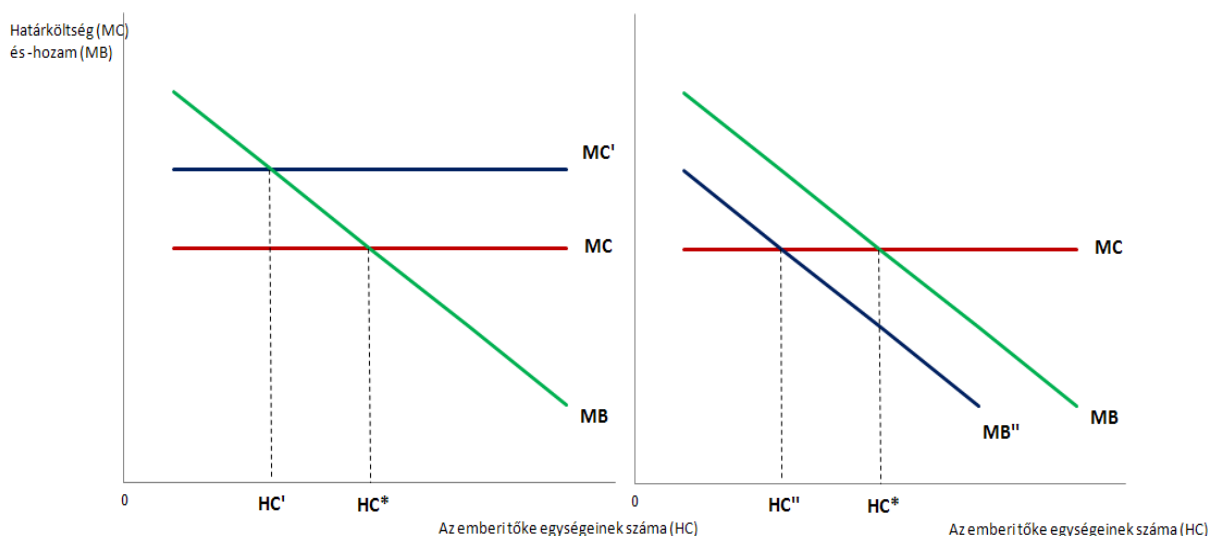
$$\text{Jelenérték} = \frac{B_1}{(1+r)} + \frac{B_2}{(1+r)^2} + \dots + \frac{B_T}{(1+r)^T}$$

Az emberitőke-beruházás modell feltételezi, hogy az egyének továbbtanulási döntéseik során hasznosságmaximalizálók és teljes élettartamukat veszik figyelembe. Ezért feltételezzük, hogy a közeljövő beruházási költségeket ( $C$ ) a távolabbi jövő hozamaival vetik össze oktatási döntésükkor:

$$\frac{B_1}{(1+r)} + \frac{B_2}{(1+r)^2} + \dots + \frac{B_T}{(1+r)^T} > C$$

Kétféle módszerrel vizsgálhatjuk meg, hogy a jövőbeli hozamok értéke meghaladja-e a költségeket.

1. *Jelenérték-módszer*: valamely  $r$  diszkontláb érték mellett hogyan viszonyul a hozamok jelenértéke a költségekhez.
2. *Belső megtérülési ráta módszer*: arra a kérdésre adja meg a választ, hogy legfeljebb mekkora lehet a diszkontláb, hogy a beruházás még mindig jövedelmező legyen?



2. ábra Az emberitőke-felhalmozás optimális mértéke

Forrás: Ehrenberg-Smith (2003) – 318.o.

A 2. ábra a marginális költségek és marginális hozamok viszonyával szemlélteti az emberitőke-beruházással kapcsolatos döntéseket. Feltételeztem, hogy az emberi tőke minden egyes további egységének határköltsége (MC) állandó. Az MB határhozamok nettó jelenértéke csökkenő, mert minden egyes további tanulóval töltött iskolaév csökkenti a hozambegyűjtéssel töltött évek számát. A hasznosságmaximalizáló mennyiség ( $HC^*$ ) ott van, ahol  $MC = MB$ . Az emberitőke-beruházásaik kiválasztása során az egyének különböző erőforrások, eltérő tanulási képességek és jövővel kapcsolatos várakozások birtokában döntenek. Vannak, akik a tanulást különösen nagy tehernek tartják, azok jóval magasabb marginális pszichés költséget tulajdonítanak az emberi tőke felhalmozásának. A 2. ábrán az  $MC'$  vonal jelzi, hogy magasabb marginális pszichés költséggel alacsonyabb szintű emberi tőkére tesznek szert ( $HC' < HC^*$ ). Ugyanígy, akik kisebb jövőbeli hozamra számítanak további emberitőke-beruházástól ( $MB''$  vonal), azok is kevesebb emberi tőkére tesznek szert ( $HC'' < HC^*$ ).

### **2.6.2 Vállalati képzések**

Sok esetben nem a hallgató hozza meg a döntést, hanem a munkaadó ösztönzi és finanszírozza a továbbtanulást. A munkaadó költsége nemcsak a tandíj, hanem a kurzusok idejére fizetett munkabér is, haszon pedig a termelékenység növekmény. A beruházás élettartama viszont rövidebb és bizonytalanabb, mint az egyén számára. Ezért a munkaadók sok esetben nem hajlandóak támogatni általános, nem kellően specializált képzéseket, amelyek nem kapcsolódnak közvetlenül a munkakörhöz. A munkaadók a következő esetekben hajlanak munkavállalóik képzésébe beruházni, ha:

- annak következtében teljesítmény növekmény várható,
- a munkavállaló várható foglalkoztatási ideje magas,
- a munkahelyváltás esélye kicsi,
- a bevételi többlet kisebb részét kell csak béremelésként a munkavállalónak kiadni,
- a képzés költsége alacsonyabb, azaz költséghatékony,
- megfelelő információ áll rendelkezésükre.

A vállalatok számára szükséges munka egy része a munkaerőpiacon rendelkezésre áll, bérbe tudják venni, míg a másik részéhez, amely már speciális ismereteket igényel, nem lehet olyan könnyen hozzájutni. Ezek csak munka közbeni képzéssel sajátíthatóak el. A vállalat csak akkor ruház be a képzésbe, ha az elérhető haszon, a jövőbeli költségmegtakarítás magasabb a befektetett összegnél.

Varga Júlia a képzések két fajtáját a következőképpen különbözteti meg (Varga, 1998):

- *általános képzés*, amely által az egyén jövőbeli termelékenysége nemcsak az adott képzést nyújtó vállalatban nő,
- *speciális képzés*, amely által csak a képzést nyújtó vállalatban emelkedik az egyén jövőbeli termelékenysége.

A speciális képzettséget szerzettek kevésbé hajlandóak foglalkozást, iparágat váltani, mert az emberitőke-beruházásuk értéke kárba veszne és a váltással elérhető profit a legtöbb esetben nem lenne akkora, mint a beruházás értéke. A profitmaximalizáló vállalatok az általános képzést végző munkavállalónak általában kevesebbet, a speciálisan képzettnek pedig többet fizetnek, mint amennyi bért máshol kapnának. A speciálisan képzett egyén állásbiztonsága tehát nagyobb és határterméke is magasabb.

### **2.6.3 Az állam szerepe az emberitőke-beruházásokban**

Az oktatási szektor költségeinek nagy részét a világ legtöbb országában az állam fedezi. Az állam ezáltal kétféle funkciót tölt be: egyrészt megpróbálja befolyásolni az egyéni és vállalati beruházási döntéseket, másrészt munkáltatóként is aktívan részt vesz a munkaerőpiacon. Az állam oktatási befektetéseinek pénzübeli motivációja, megtérülése: az egyének által befizetett adók és illetékek. Az állami szerepvállalás mellett szól az is, hogy az oktatás nem magánjóság, azaz nemcsak a benne résztvevőnek hoz hasznot, hanem kvázi közjóságról beszélhetünk, mert externális hozamokkal is jár. Ezenkívül más okai is vannak az állami beavatkozásnak, ilyen érvek:

- az oktatási piac tökéletlensége
- az oktatásban résztvevők rendelkezésére álló információk hézagossága,
- esélyegyenlőség megteremtése.

A haszon egy része osztható, ennyiben magánjóság az oktatás. A közvetlen haszonélvezők a képzésben résztvevők és családjaik. Az egyén „időallokációja” a piaci és nem piaci tevékenységek között családfüggő, kölcsönösen függ a család tagjainak szükségleteitől, tevékenységeitől, jellemzőitől. A család ugyanis megosztja a fogyasztását, a fizikai- és emberitőke-beruházásokat tagjai között (Mincer-Polachek, 1974). A haszon másik része oszthatatlan: olyan externális haszon, amelyet a társadalom minden tagja vagy nagyobb csoportjai is élveznek. Az állami beruházások megfelelő mértéke attól függ, hogy milyen relatív fontosságot tulajdonítanak az egyéni és társadalmi hozamoknak.



## **2.7 Az emberitőke-elmélet kritikája**

Blaug az emberitőke-elmélettel szemben azzal a kritikával él, hogy az a formális iskoláztatásra koncentrál, ahelyett, hogy a képzés összes formáját felölelné; másrészt a mennyiségre helyezi a hangsúlyt a minőség helyett és a veleszületett képesség illetve a családi háttér keresetre való befolyását hanyagolja.

Sweet szerint tudományos körökben, az oktatás „rég” gazdaságtana megfeneklett abban, hogy hogyan fejlesszék a kompetenciát és túlságosan leszűkült a termelékenység mérésére, illetve az ismereteket és tudást az oktatás kizárólagos területként kezelte, a jövedelmet a termelékenység legmegalapozottabb mércéjeként és az egyént a tudás felhalmozásának legitim egységeként. Véleménye szerint a tudás és a termelékenység közötti kapcsolat tanulmányozásának túl szűk körű megközelítése eredményeként csak terméketlen módszertani viták születtek és az egyén és a termelékenység közötti kapcsolat tágabb értelmezése teret veszített. Sweet szerint az tudás és a termelékenység viszonyában új megközelítésre van szükség (Sweet, 1989 – 136.o.). A következőképpen azonosítja a megközelítés jellemzőit:

- az általános- és a szakképzés között szorosabb integrációra van szükség,
- a munkahelyi ismeretfejlesztésre és az oktatás és munka közötti kapcsolatra jobban kell koncentrálni,
- a már meglévő munkavállalók képzési szükségleteire ugyanakkora hangsúlyt kell fektetni, mint az belépő munkavállalók (ki)képzésébe, és
- a technológia, munkaszervezés és ismeretlétrehozás közötti interakciókat is középpontba kell helyezni.

### **3 AZ OKTATÁS SZEREPE AZ EMBERI TŐKE KÉPZŐDÉSÉBEN**

Az oktatás célja kettős: kulturális és gazdasági értéket ad. Kulturális értéke, hogy felelősségteljesebb egyéneket formál, az egyének pontosabban láthatják értékeiket, lehetővé teszi, hogy az egyének jobban becsülni tudják az életet. A kulturális értékek létfontosságát elismerve és nagyra értékelve, a dolgozat célja az oktatás gazdasági vetületének elemzése. Elsősorban arra keresem a választ, hogy az oktatási költségeket hogyan lehet felosztani a fogyasztás és a beruházás között, mekkora az emberitőke-beruházás megtérülési rátája, illetve az emberitőke-állomány növekedése mekkora részét indokolja a gazdasági növekedésnek.

#### **3.1 Oktatás: Fogyasztás vagy beruházás? Magán- vagy közjószág?**

##### **3.1.1 Fogyasztás vagy beruházás?**

Az emberi tőke esetében probléma, hogy hogyan lehet megkülönböztetni a fogyasztást (költségeket) a beruházási (tőkeképződést szolgáló) kiadásoktól. Az oktatást vajon fogyasztásnak (és, ha igen, kinek kell fizetnie érte) vagy beruházásnak (és ki kapja a beruházás megtérülését) kell-e tekintenünk? Már Schultz (1961) is foglalkozott ezzel a kérdéssel megkülönböztetve az oktatás beruházási jellegét a fogyasztási jószág jellegétől. Három kategóriát különített el:

1. teljes egészében fogyasztók preferenciáit kielégítő kiadások, melyeknek nincsen képességnövelő hatásuk (fogyasztási kiadások)
2. teljes egészében képességfejlesztő kiadások, melyek preferenciákat egyáltalán nem elégítenek ki (beruházási kiadások)
3. mind képességnövelő, mind preferencia kielégítő kiadások – a legtöbb tevékenység ez utóbbi kategóriába tartozik.

A közgazdászok túlnyomó többsége az oktatási kiadások egy részét fogyasztásként értelmezi, így az oktatásba történő befektetés nem teljes egésze számít beruházásnak. Ezért megkérdőjelezendő azon kutatások eredménye, amelyek az oktatás összes költségét veszik számba az oktatás szerepének megállapításához.

## Az oktatás, mint fogyasztási döntés

Bizonyos esetekben az egyént nem a későbbi haszon, a jövedelemtöbblet ösztönzi a továbbtanulás mellett, hanem a „pillanatnyi élvezet” (a kellemes szabadidőtöltés, a társaság, az agytréning, stb.). Ebben az esetben a költségek és a hasznok egy időben merülnek fel, tehát nem kell diszkontálnunk, így könnyebb dolgunk van, azonban a hasznokat nehezebb mérni. Az előbbiekből kifolyólag a fogyasztási döntést tehát nem lehet befolyásolni a majdani hozam emelésével illetve a piaci kamatláb (diszkontláb) csökkentésével. Az oktatás határhaszna nem csökken a fogyasztás növelésével, azaz ez esetben nem érvényesül a csökkenő határhaszon törvénye. Az oktatás tehát az ún. fogyasztás utáni javakhoz sorolható, melynek fogyasztási szintje attól függ, hogy korábban milyen mennyiségben és minőségben fogyasztotta az egyén. Az alacsonyabb képzettségűek körében az oktatás, mint fogyasztási jószág kevésbé népszerű, mint a magasabb képzettségű egyéneknél. Nemzetközi tapasztalatok is arról tanúskodnak, hogy az alacsonyabban képzettségűek kevésbé vesznek részt a felnőttképzésben. Az emberi tőke elmélet megszületése előtt az oktatást fogyasztásként fogták fel, amelynek keresletét az egyéni ízlés, az egyén keresete, és a szolgáltatás ára (tandíj) határozza meg. Az oktatás fogyasztási cikként még ma is jelentős súllyal szerepel azokban az országokban, ahol az emberi tőke magas szinten van, hiszen itt az emberek sok esetben inkább az érdeklődési körük bővítésére, mintsem a munkájukkal összefüggésben veszik igénybe az oktatási szolgáltatásokat. Az elmúlt évtizedek során az oktatási költségek növekedése 3 és félszer olyan gyors volt, mint a fogyasztói jövedelmek növekedése. Ennek kétféle magyarázata lehetséges:

1. Amennyiben az oktatást tiszta fogyasztási folyamatnak tekintjük, akkor a gyors növekedés okaként az oktatás iránti kereslet nagy jövedelemrugalmasságát határozhatjuk meg.
2. Amennyiben az oktatást tisztán beruházásnak fogjuk fel, akkor az indok az emberitőke-beruházások nem emberi tőkénél magasabb hozama.

Az oktatás megtérülése nagymértékben függ attól, hogy az oktatási költségek hányad részét tekintjük fogyasztásnak, és melyek a beruházásként kezelhető költségek. Minél több költséget tekintünk beruházásnak, annál kevesebb lesz az oktatás megtérülési rátája. Nem helyes az a megítélés, hogy az összes oktatás alatt felmerülő költséget beruházásként kezeljük, mert „az oktatás a fogyasztói tőke egy formáját hozza létre, amelynek az a sajátossága, hogy javítja a tanulók ízlését és fogyasztásának minőségét élettartamuk összes hátralévő részében.” (Schultz, 1983 – 66.o.) A felsőoktatás fogyasztói összetevője iránti

kereslet jövedelemrugalmassága nagy, a luxus javakénak felel meg, a termelői összetevő iránti keresletet nehéz meghatározni, ez a gazdaság termelőtevékenységéből vezethető le. Tehát az oktatásnak van egy olyan része, amely a tartós fogyasztási javakhoz hasonlítható, más része pedig a termelő eszközökkel rokon.

### **3.1.2 Magán- vagy közjóság?**

Vajon az oktatásból, képzésből származó hasznok az egyéneket gazdagítják, akiknek ezért a megszerzéssel járó költség nagy részével szembesülniük kell, vagy a hasznokat a tágabb közösség élvezi? Az oktatás, azon belül a felsőoktatás hasznai tartalmazzak közjóságot és magán komponenst. Figyelemre méltó az akörüli vita, hogy a felsőoktatás milyen mértékben kezelhető közjóságként. Sok felsőoktatási intézmény politikája azt a nézetet támogatja, hogy a felsőoktatás elsődlegesen közjóság. A pontos kétfelé választásnak a köz- és magánjóság között politikai döntésnek kellene lennie. A döntéshozásnak egy feltételen kellene alapulni: a közjóság jelleg túlsúlyán. A magán és közösségi hozzájárulást a magán és közösségi hasznokkal össze kellene párosítani (melyek az előbbiből származnak). Ezek után felmerül az a kérdés, hogy az egyes partnereknek (egyén, munkáltató, társadalom) milyen arányát kellene viselniük az oktatási, képzési költségeknek. Minél nagyobb a társadalom haszna – az egyéni hasznok mellett - annál inkább az állam marad a legfőbb finanszírozó. A kormánypolitika tartalmazza a munkáltatók ösztönzését, hogy jobban járuljanak hozzá az oktatáshoz, képzéshez, amelyből hasznuk származik. „A humántőke képzése – a szocializáció és a szakképzés – kollektív feladat, amelyet a szülők és a közületek a globális műszaki beruházások értékét messze meghaladó ráfordítások árán érnek el, amelyet a használó, a tőke nem térít meg, így a nevelést és a képzést szolgáló kollektív beruházások értékének jó része a magánszférában csapódik le.” (Menyhair, 2003 – 492. o.) A felsőoktatás sokkal inkább magán, mint közjóság, mivel az egyéni felhasználók élvezik a felsőoktatás legtöbb hasznát élettartamuk során kapott magasabb kereseteikben illetve a magasabb hasznosságban. Az egyetemi oktatás és kutatás társadalmi hasznai is tekintélyesek és nehéz ezeket mennyiségileg meghatározni. A felsőfokú tanulmányokból eredő hasznokat bővebben a felsőoktatás extern hatásai című fejezetben fejtem ki.

### 3.2 Az oktatás hatékonyságának elemzése

Az oktatás hatékonyságáról van szó, amikor arról beszélünk, hogy az oktatási intézmények mennyire képesek az adott erőforrásokból a lehető legjobb eredményeket elérni<sup>6</sup>. Az oktatás költséghatékonyságának elemzésekor arra kerestetik válasz, hogy egy adott célt mekkora költséggel lehet elérni, amelyhez mérni kell az oktatás eredményét és ráfordításait. Általában a ráfordítások mérésével nincsen probléma, jól meghatározhatóak pl. az egy tanulóra jutó átlagos vagy egyéb költségek, ráfordítások. Az eredmények mérése már komolyabb problémát vet fel. Az egyszerű (mennyiségi) mutatók használata (elvégzett osztály, végzettség szintje stb.) nem jelent gondot, azonban az eredmény minőségének mérése már jelentős akadályokba ütközik. Még nagyobb korlátot jelent az oktatási folyamat tényleges eredményének, a „hozzáadott” eredménynek a megállapítása.

Az oktatás költség-haszon elemzéseit feltételezik, hogy az oktatási ráfordítások megtérülése mind egyéni, mind társadalmi szinten mérhető. Az egyéni megtérülések számításakor figyelembe kell venni a nem pénzbeli előnyöket, hasznokat, a társadalmi megtérülésnél pedig az externális hozamokat, melyek értéke pénzben nem határozható meg. Az oktatás költség-haszon elemzéséhez használt módszerek: a nettó jelenérték és a belső megtérülési ráta vizsgálata. Az oktatási befektetések jövedelmezőségét tehát a nettó jelenérték vizsgálatával is szokták elemezni. A *nettó jelenérték (NPV)*: azt mutatja meg, hogy a beruházás teljes időtartama alatt keletkező pénzáramok diszkontált összegéből levonva a kezdő pénzáramot mekkora lesz az így képződő nettó jövedelem. Eszerint azon beruházásokat szabad elfogadni, amelyek nettó jelenértéke pozitív. Az oktatás esetében ez azt jelenti, hogy egy előzetesen kiválasztott diszkontráta segítségével az adott emberi tőke nettó jelenértékét kiszámolják, és ha pozitív az eredmény, akkor az emberitőke-beruházás jövedelmező. Az oktatás megtérülési rátájának elemzését a 3.2.3. fejezetben tárgyalom.

#### 3.2.1 A felsőoktatás erőforrásai

Schultz becslése alapján a felsőoktatási hallgatók elmaradt keresete az oktatási folyamatban képződő emberi tőke költségeinek több mint felét teszi ki. Ennek ellenére az oktatástervezés során ettől eltekintenek, ez torzítja a felsőoktatás-gazdaságtani elemzéseket:

---

<sup>6</sup> Varga részletesen kifejti az oktatás gazdasági alapfogalmait (Varga, 1998).

- beleszámítva az elmaradt kereseteket, több mint kétszer olyan költséges lenne a felsőoktatás,
- mivel az elmaradt kereseteket nem veszik számításba, azaz „ingyenes” erőforrásnak tekintik, így nem lehet hatékony a tervezés,
- a hallgatók idejével való takarékoskodásnak így nincsen ösztönzője,
- a hallgatók idejének értéke nő az anyagi ráfordításokhoz képest, melyről az oktatástervezőknek nincsen visszacsatolásuk,
- a felsőoktatás megtérülési rátája túlbecsült lesz,
- az”ingyenes” oktatás mégsem ingyenes,
- a nemzeti jövedelem számításakor a megtakarítás, beruházás, és tőkeképződés alábecsült lesz.

A beruházási erőforrások hatékony elosztásához a következő feltételek fennállása szükséges:

- az oktatási szolgáltatások piacán verseny van, ezáltal hatékony oktatásról beszélhetünk,
- a hallgatók tájékozottak,
- a tőkepiac hatékony,
- a felsőoktatásnak nincsen társadalmi hozama. (Schultz, 1983 – 198.o.)

A hallgatók tisztában vannak az elmaradt keresettel, viszont saját képességeikkel már kevésbé. A jövőbeli jövedelmükkel való tájékozottságuk sem megbízható. Az egyes felsőoktatási intézmények oktatási szolgáltatásainak minőségi különbségeiről való tájékozottságuk úgyszintén hiányos. Ezen szolgáltatások árai nem az előállításukhoz szükséges költségekkel arányosak, azaz nem hatékonysági árak. Az előbbi okokból kifolyólag az erőforrások elosztása nem hatékony a felsőoktatásban.

### **3.2.2 Az oktatás költségei és haszna**

Az egyének akkor tanulnak tovább felsőoktatási intézményben, ha úgy látják, hogy ezáltal jobb helyzetbe kerülnek. A „hozamok” egy része már rövidtávon jelentkezik, – pl. tetszenek a kurzusok vagy a diákéletmód - a felsőoktatás ilyen vonatkozásban fogyasztási jószág. A felsőoktatás elmúlt évtizedekbeli expanzióját azonban a fogyasztási hozamok emelkedésével nem lehet magyarázni, ugyanis a fogyasztási hozamok egy-két évtized alatt alig változtak, tehát a felsőoktatásban való részvétel növekedése a beruházás költségei és

hozamai változásának köszönhetőek. A felsőoktatásban való továbbtanulásnak vannak nem pénzbeli költségei és nem pénzbeli hozamai is, melyeket nem tudunk mérni, ezért empirikus elemzésben inkább a felsőoktatás pénzben mérhető marginális költségeire fókuszálunk. Az emberi tőkére, mint bármely más tőkejóságra, az a jellemző, hogy megteremtése költségekkel jár egy bizonyos időszakban, majd későbbi időpont(ok)ban adja a hasznot. A költség-haszon elemzések alapfeltétele, hogy a költségek és a hasznok pénzben mérhetőek legyenek, azonban az oktatásnak vannak pénzben nem mérhető hozamai is. A mérési nehézségek miatt általában csak a pénzbeli hasznokat veszik számításba az elemzésekkor. Az első lépés a költségek és a hasznok meghatározása, majd mérése. Megkülönböztetendők az oktatás egyéni és társadalmi költségei, illetve az egyéni és társadalmi hasznok.

#### Az emberi tőke képződésének költségei

Az oktatásban résztvevő egyénnek közvetlen és közvetett költségei is felmerülnek a képzéshez kapcsolódóan (Schultz, 1983 – 110.o.). *Egyéni közvetlen költségek*: az egyénnek az oktatásban való részvétel miatt közvetlen fizetett pénzbeli kiadásai (tandíj, beiratkozási díj, szállás-, utazási-, és ruházkodási költségek, iskolai felszerelések költségei). A kapott támogatások csökkentik az előbbi költségeket. *Egyéni közvetett költség*: a képzésben való részvétel miatt elmulasztott jövedelem. (Az alapoktatás költségeinek a számításaiból kihagyjuk az elmaradt keresetet.) Az egyes hallgatók elmaradt jövedelmei között nagy különbségek mutatkoznak, mivel vannak, akik részmunkaidőben munkát vállalnak, ami elsősorban az életkor, lakóhely és jövedelmi helyzet függvénye. *Nem pénzbeli, nem számszerűsíthető egyéni ráfordítást* jelent az egyénnek az őt körülvevő megszokott környezet, a család, a barátok elhagyása. Schultz 1900 és 1956 között vizsgálta a fenti költségeket az Egyesült Államokban. Elemzése alapján a felsőfokú intézmények esetében az összes költségnek kb. a felét az egyének elmaradt keresete teszi ki 1900-ban, míg 1956-ra ez az arány már 60%-ra nőtt. Ennek oka, hogy a közép- és felsőfokú oktatás jelentősége növekedett. Az oktatás egyéni költségeinél sokkal jelentősebbek annak társadalmi költségei. Az oktatást jórészt ingyen vagy kedvezményes áron tudja igénybe venni a képzésben résztvevő egyén, mert az állam, azaz a társadalom fedezi a ráfordításokat. *Társadalmi közvetlen költségek* az oktatás miatt felmerülő kiadások, melyek nem azonosak az állami költségvetésből az oktatási intézményekre eső hányaddal, mert az oktatási intézményeknek más jellegű kiadásaik is vannak, pl. szociális, egészségügyi, stb. *Társadalmi közvetett költségek* közé tartoznak az oktatási intézmények adómentességének

költségei (az oktatás haszonlehetőség-költségei), az értékcsökkenés és az elszalasztott bérleti díj költsége. 1. Az oktatási intézmények adómentességével a társadalmi (adó jellegű) költségek nem csökkennek, csak áthárítják azokat az adómentességet nem élvezőkre. Az adómentesség költségeinek számításba vételekor figyelembe kell venni azt is, hogy az adók egy részét az oktatási intézményekre költik, ezért az adók nem oktatási célú hányadát kell csak az oktatás haszonlehetőség-költségeibe beleszámítani. 2. Az oktatási intézmények fizikai elhasználódását számolják el az épületek és felszerelések értékcsökkenéseként. 3. Az elszalasztott bérleti díj haszonlehetőség-költsége az oktatási intézmények épületeinek oktatási célú bérbeadásának elmaradt haszna. 4. Egyéb társadalmi közvetett költségek közé számítandó továbbá, ha az oktatásban résztvevők kedvezményes árú szolgáltatásokat vesznek igénybe (pl. nappalis hallgatók utazási kedvezményének költsége). Machlup (1966) teljesen más módon közelíti meg az oktatás költségeit. Sok olyan tételt is számba vesz, amelyeket Schultz nem, például figyelembe veszi az otthoni nevelés költségét (idetartoznak a gyermekekkel otthonmaradó anyák elmaradt keresetei is), egyházi nevelés, katonai nevelés, különleges iskolák költségei, munkahelyi képzési költségek, a közoktatás és a közkönyvtárak összes költsége.

Amennyiben az elmulasztott kereset vagy a felsőoktatásban tanulók pénzügyi támogatása csökken, úgy az emberitőke-beruházások valószínűsége kisebb, vagyis a felsőoktatásba történő továbbtanulás költségérzékeny. Ezt támasztja alá az is, hogy a jómódú családokból származó, kiváló képességű diákok sokkal nagyobb valószínűséggel folytatnak felsőfokú tanulmányokat, mint az alacsonyabb jövedelmű családi háttérrel rendelkező, kiváló képességű hallgatók. Becker modellje (1993) szerint a szülők jövedelme csökkenti az oktatás költségeit. A magasabb jövedelemmel rendelkező családok számára az azonos szintű tanulmányi költség alacsonyabb használdozatnak számít. Ez a jövedelmi hatás csak egy adott jövedelmi szintig hat. A jövedelem csak akkor jelent korlátot, ha a képzés költségeinek finanszírozására nem lehet hitelt felvenni és a jövedelem nem éri el azt a szintet, ami felett a tanulmányi költségek már nem térülnek meg. A továbbtanulás döntése nemcsak a jelenlegi, hanem a jövőbeli jövedelemtől és annak növekedési ütemétől, valamint a munkanélkülivé válás valószínűségétől is függ.

Az emberi tőke képződésének haszna

Az egyének emberitőke-beruházásaik folyamán az emberi tőkájükből származó összes haszon maximalizálását szeretnék elérni. Az oktatásból származó egyéni hasznot,



elsősorban az iskolázottságnak megfelelő többlet-életkeresetekkel mérik. Ezenkívül számos más, nehezebben mérhető egyéni haszon is realizálódik, pl. nyugalmasabb munkakörülmények, kötetlen munkaidő, nagyobb szabadság, egyéb természetbeni juttatások, munkanélküliséggel szembeni magasabb védettség. Az egyén dönti el, hogy ezek a mérhető vagy nehezen mérhető hasznok függvényében mennyit ruház be a saját emberi tőkéjébe. Az egyén a költségeket és hozamokat veti össze, amelyek nem egy időpontban merülnek fel. A különböző időpontokban keletkező költségeknek és hozamoknak más az értékük. Nyilván a jelenlegi jövedelem értékesebb, ezért a jövőbeli időszakok jövedelmét is jelenlegi értékre kell hozni az összehasonlíthatóság érdekében, azaz valamilyen kamatlábbal diszkontálni szükséges. Az egyén a pénzbeli haszon maximalizálása helyett az emberi tőkéjéből származó összes haszon maximalizálását szeretné elérni.

Kinek kell(ene) fizetni a magasabb szintű oktatásból és képzésből eredő hasznokért? A tanulás többfajta érintettnek hoz hozamot. Legalább három fél hasznosul: a társadalom, az egyén és a munkáltató. Ki a felelős azért, hogy a tanulásnak megillető helye, rangja legyen és ki a felelős az érte való fizetségért? Bizonyítékok tömege létezik arról, hogy a magasabb szintű oktatás és képzés haszna nemcsak az egyénnek hoz hasznot, hanem a gazdaságnak is. A magasabb szintű oktatásba és képzésbe fektetett erőfeszítések nemcsak az egyén hosszú távú foglalkoztatási kilátásait növelik, hanem a nemzet tudásának fejlesztésén keresztül hozzájárulnak a gazdaság fejlődéséhez és segítik annak képességét, hogy a gazdasági körülményekben, technológiában bekövetkezett változásokhoz igazodni tudjon. A tanulás tehát „kifizető”, azaz hasznot hoz a nemzetnek, vállalatnak, és az egyénnek. Az oktatás tehát elsősorban azoknak a nemzeteknek prosperál, akik beruháznak és elősegítik, hogy a tanulmányok folytatása gazdasági, társadalmi és egyéni hasznokat hozzon az állampolgáraiknak.

Az iskolázottabb egyén magasabb termelékenységébe következtében elérhető többletnél általában magasabb az általa kapott jövedelem-többlet/munkabér, mivel a piac nem tudja felmérni az emberitőke-állományt, így ebben az esetben az oktatás jelző hatása (signaling effect) alapján (azaz, hogy milyen az iskolai végzettségük) sorolja be a munkaerőpiac a munkavállalókat bizonyos „emberitőke-kategóriákba”. A magasabb iskolai végzettségű, képzetesebb munkavállalónak magasabb tőkeállományt valószínűsít, így magasabb jövedelmet fizet. Az emberi tőke további összetevői nagyon nehezen becsülhetőek (a

tapasztalat kivételével), így azt mondhatjuk, hogy a magasabb képzettség miatt adott jövedelemtöbblet általában nagyobb annak tényleges gazdasági értékénél.

**2. táblázat A 25-64 éves foglalkoztatottak keresete a középiskolát végzettek keresetének százalékában**

Ország	Legfeljebb a középiskola alsó tagozatát végzettek	Főiskolát végzettek	Egyetemet és posztgraduális kurzust végzettek
Csehország	68	150	180
Dánia	85	115	140
Egyesült Államok	70	116	184
Egyesült Királyság	64	125	168
Finnország	97	121	186
Franciaország	84	126	169
Hollandia	84	*	137
Írország	76	117	183
Kanada	82	107	151
Magyarország	68	*	179
Németország	81	108	163
Norvégia	85	*	138
Portugália	62	139	192
Spanyolország	76	96	161
Svájc	74	137	162
Svédország	90	*	129

\* A főiskolát és egyetemet végzettek adata együtt.

*Forrás: Education at Glance 2000, OECD Paris.*

A 2. táblázat a jövedelem és az oktatási szint kapcsolatát mutatja. Jól szemlélteti, hogy a legmarkánsabb vízvonal az iskolázottság és a keresetek függvényében a középfokú szint, ugyanis e szint fölött az oktatási befektetések megtérülése jól érzékelhető az egyén számára. A középfokú és felsőfokú végzettségűek között tehát sokkal nagyobb a kereseti differencia, mint a középfokú és az annál alacsonyabb végzettséggel rendelkezők között. Amennyiben a frissen végzett diplomások és a középiskolát végzettek keresete közötti rés szűkül, úgy a felsőoktatásban való részvétel csökkenésére lehet számítani, ha pedig ez a különbség tágul, akkor a részvétel nőni fog. A felsőfokú végzettség hozamának utóbbi évekbeli (évtizedbeli) nagymértékű emelkedése is az oka a felsőoktatás jelentős expanziójának. Az egyetemi szint tehát a magasabb élethosszig tartó „büntetést” ró ki az egyénre az átlagnál alacsonyabb jövedelem formájában. Ez egybevág (Becker 1993 12. és 30.o.) állításával, hogy a keresetek, jövedelmek egyenlőtlensége általában pozitív kapcsolatban van az

oktatással és képzéssel és a keresetek csökkenő mértékben nőnek az életkor előrehaladtával. Mincer (1958) szerint az egyének munka közbeni képzésében illetve tapasztalatában lévő különbségek okozzák a keresetek közötti eltéréseket. Megalkotta a tapasztalat-kereseti függvényt, amely az életkor és a keresetek kapcsolatát szemlélteti, ugyanis Mincer szerint a termelési hatékonyságot az oktatás és a munka közbeni tapasztalatok határozzák meg. A termelékenység egy adott időpontig nő, majd csökkenni kezd. Munkássága nyomán a következő megállapításokra jutott:

- A magasabb képességet és iskolázottságot megkövetelő szakmákban a termelékenység és a keresetek emelkedése meredekebb.
- A fizikai munkakörök esetében a kezdeti emelkedés kisebb és a csökkenés is korábban kezdődik.
- Minél iskolázottabb/ képzettebb az egyén, annál gyorsabban és tovább nő a termelékenysége, azaz a tapasztalat annál nagyobb mértékben befolyásolja a termelékenységet.

Ehrenberg és Smith (2003) kutatásaik során a kereset életkor növekedésével történt változásai nyomán valamint a keresetkülönbözetelek tekintetében a következőket állapította meg:

1. A leggyorsabban a munkával töltött, aktív életszakasz elején nő a kereset.
2. Az iskolához kapcsolódó keresetkülönbözetelek a dolgozók életének későbbi szakaszaiban nagyobbak.
3. A férfiak esetében nagyobbak a(z) életkorból és iskolázottságból eredő keresetkülönbözetelek, mint a nőknél.

A férfiak teljes pályafutása alatti keresetnövekedésének kétharmada a munkába lépésüket követő első tíz évben következik be. Ennek egyik nyomós oka a munka közbeni képzés. A munka közbeni speciális képzés költségét a munkáltató és a munkavállaló közösen állja. A munkavállaló általában magasabb munkabért kap, mint a képzés időszaka alatti határterméke, a képzés elvégzése után pedig kevesebbet, mint a képzés utáni határterméke. Általános képzés esetén a munkavállaló általában egyedül viseli a képzés költségét, mivel máshol is alkalmazható jártasságokat szerez vele. A következő esetekben nagyobb a valószínűsége az emberitőke-beruházásnak, amikor:

- a várható keresetkülönbözetelek nagyobbak,
- a beruházás költsége alacsonyabb,
- a beruházónak hosszabb ideje van a hozamok begyűjtésére,
- a beruházónak alacsonyabb a diszkontrátája.

A gyors tanulás képességével rendelkezők képzési ideje lerövidül, és a pszichés költségek is kisebbek. A gyorsan tanulóknak előszeretettel adnak képzési lehetőséget a munkáltatók is. A munka közbeni képzés nemcsak a képességgel, hanem az iskolázottsággal is pozitív kapcsolatban van. Akik tehát többet ruháztak be az iskolázásukba, azok az iskola utáni munka közbeni képzésükbe is többet fektetnek. A jobb végzettség nem az egyedüli biztosíték a jobb elhelyezkedési kilátásokra és a magasabb jövedelmi szintre és az oktatás önmagában egyedül elégtelen, nem képes javítani a lehetőségek egyenlőtlenségén. Azoknak az egyéneknek a keresete, akik rövidebb képzési idejű, alacsonyabb szintű képzésre nyernek felvételt, korlátozott azokhoz képest, akik magasabb szintű végzettséget szereznek. Az oktatásba történő beruházás teljes megtérülési rátájának a vizsgálata nagyon nehéz, mivel csak a pénzügyi megtérülést tudják figyelembe venni, a szellemi nem és az informális munka közbeni képzést sem mérik. Úgy tűnik, hogy a tanulás és kereset közötti kapcsolatot könnyebb kimutatni, mint bebizonyítani azt, hogy a kettő közti ok és okozat kapcsolat fennáll.

Az oktatás révén képződő emberi tőke externális hatásai

Az oktatás részben osztható haszna mellett – melynek haszonélvezői a képzésben résztvevők és családjaik – olyan externális, oszthatatlan hasznokkal is jár, amelyet a társadalom minden tagja, vagy legalábbis nagyobb csoportjai élvezhetnek. Az oktatáshoz, mint kvázi közjósághoz a következő externális hozamok járulnak (Varga, 1998):

- az oktatás révén a demokratikus intézmények hatékonyabban tudnak működni,
- a képzett emberek jobban tudnak alkalmazkodni a technikai változásokhoz,
- alacsonyabb szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások,
- alacsonyabb bűnözés, ezáltal kisebb bűnüldözési, büntetés-végrehajtási költségek,
- kevesebb tökéletlenség a piacon,
- közösségileg előállított közszolgáltatások növekedése, a magasabb végzettségűek gyakrabban nyújtanak önkéntes szolgáltatásokat, pl. idősgondozás, ápolás.

Extern hatások az egyének által a továbbtanulás mérlegelésekor figyelembe nem vett költségek és hasznok. Az állam oktatásba való beavatkozásának legfőbb indokát jelentik e hatások. A különböző oktatási szintekhez eltérő mértékű extern hatások kapcsolódnak, így az állami beavatkozás oka és mértéke is más és más. Ennek a különbözőségnek egyik fő oka az egyéni és társadalmi megtérülési ráták eltérése az oktatás egyes szintjein: a felsőbb szinteken az egyéni hasznok aránya nagyobb, mint a társadalmi hasznoké. Az állam oktatásba történő beavatkozásával a cél az intézményi közgazdaságtan által a gazdaság

fejlődése szempontjából fontosnak tartott tranzakciók lebonyolításához szükséges akadályok lebontása. Annak oka tehát, hogy az alap- és középfokú oktatásban nem merül fel vita az állami finanszírozást illetően az az ún. tranzakciós költségek alacsonyan tartása. Az alapoktatás nem az egyéni hasznok növeléséhez járul hozzá elsősorban, hanem a már említett tranzakciós költségek alacsonyan tartásához az interperszonális kommunikáció könnyebbé tételével és a közösen vallott normák kialakulásának elősegítésével. Az alapoktatás finanszírozásával az állam tehát elsősorban a társadalmi haszn nagyságát emeli. Munkám témaköréből kifolyólag a felsőoktatás extern hatásaira, hasznaira helyezem a hangsúlyt.

### **A felsőoktatás extern hatásai**

A felsőoktatás extern hatásait két csoportra lehet osztani (Szalai, 2005):

- gazdasági hatások,
- társadalompolitikai hatások.

A két legfontosabb *gazdasági hatás*: az innovációs kapacitás kiépítése és az emberi tőke fejlesztése. Az innovációs kapacitás a felsőoktatás kontextusában azt jelenti, hogy a gazdasági növekedés húzó erejét a felsőoktatásból kikerülő képezik. A nemzetgazdaságok komparatív ereje ma már nem a természeti erőforrásokból, hanem a tudományos-információs potenciálból ered, melynek fejlesztésében a felsőoktatásnak nagy szerep jut. Az emberi tőkét megéri fejleszteni, mert a magasabban képzett szakemberek iránt a munkaerőpiac kereslete nagyon magas.

A felsőoktatás *társadalompolitikai hatása* többek között, hogy a közpolitika kialakítása egy képzett társadalomban sokkal egyszerűbb. Az oktatás pozitívan hat továbbá a társadalmi mobilitás elősegítésére, csökkenti a bűnözést, növeli az adományozók körét. A képzettebb egyének jobban ügyelnek egészségükre, ezáltal kisebbek lesznek az egészségügyi kiadások. A magasabb iskolai végzettségűek általában politikailag aktívabbak is. Az egyén emberi tőkébe való beruházási döntését befolyásolja a majdani keresetének adózás utáni haszna: a jövőbeli nettó bér. A magasabb képzettséggel járó többletkereset az egyén pénzügyi haszna. Az egyén számára csak az adózott kereset jelent hasznot mint szabadon felhasználható jövedelem. A társadalom számára azonban a bruttó bér, illetve az adó összege is haszonnak számít, főleg a progresszív adórendszerben, ahol a magasabb bér magasabb adókulccsal adózik. A társadalom oktatási haszna továbbá, hogy az oktatás következtében nő az iskolázott egyén termelékenység, ezáltal többletoutput

keletkezik, amit az adózatlan keresetnövekedés tükröz. Az emberitőke-elmélet alapvető feltételezése, hogy a magasabb keresetek a magasabb termelékenységet fejezik ki. A felsőoktatásból eredő gazdasági és társadalmi hasznokat szemlélteti az 3. táblázat egyéni és közösségi bontásban. Empirikus kutatásom során a felsőoktatásban való részvétel egyéni hasznát vizsgálom elsősorban gazdasági vonatkozásban.

**3. táblázat A felsőoktatás hasznai**

	<b>Közösségi haszon</b>	<b>Egyéni haszon</b>
<b>Gazdasági haszon</b>	Növekvő adóbevétel Magasabb hatékonyság Növekvő fogyasztás A munkaerő növekvő rugalmassága Csökkenő függés a kormányzati támogatástól	Magasabb fizetés és juttatások Foglalkoztatottság Magasabb megtakarítás Jobb munkafeltételek Egyéni/Szakmai mobilitás
<b>Társadalmi haszon</b>	Csökkenő bűnözés Több adomány/ több önkéntes munka A polgári lét magasabb szintje (pl. magasabb választói aktivitás) Társadalmi kohézió, a különbözőség könnyebb elfogadása Növekvő fogékonyság a technológia használatára, elfogadására	Jobb egészség/ magasabb várható élettartam Az utódok jobb életminősége Jobb fogyasztói döntések Magasabb személyes státusz Aktívabban eltöltött szabadidő

*Forrás: IHEP (1998) 20.o. in Szalai(2005)*

### 3.2.3 Az oktatás megtérülési rátája

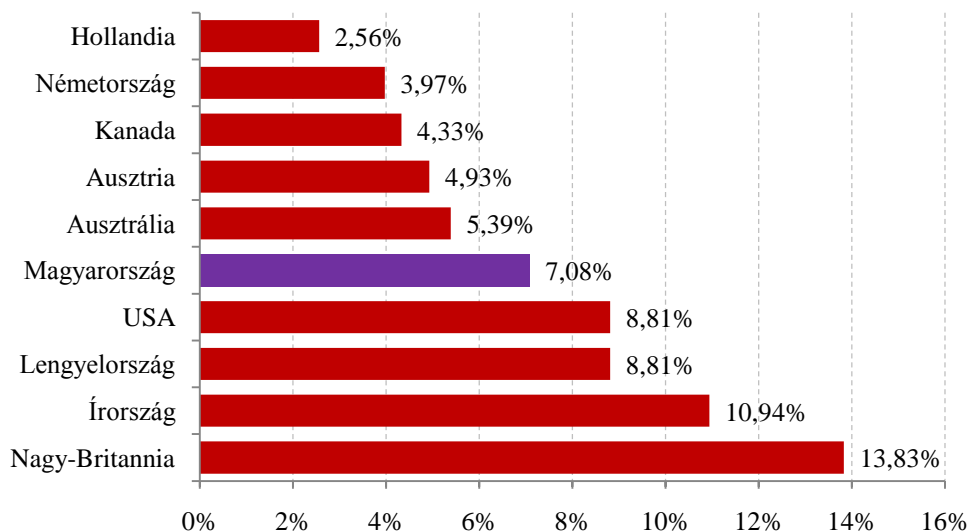
Az 1960-as évek elején néhány közgazdász azt mutatta ki, hogy ha az oktatási költségeket emberitőke-beruházásnak tekintjük, akkor annak a megtérülési rátája meghaladja a fizikai tőkebefektetéseket. Az emberi tőke az emberek belső intelligenciájára épülő oktatási tevékenységnek köszönhető, amely növeli a saját szükségleteik kielégítéséhez szükséges készségeket, a tudást és a hozzáállást, és közvetetten mások szükségleteinek a kielégítését. Ez magában foglal egy tudatos és racionális befektetést az emberi tőke megszerzése érdekében elvárva ezen befektetés jövőbeli megtérülését. Az oktatás iránti kereslet alapvetően a munkaerő-piaci készségek megszerzésének szükséglete által vezérelt és emiatt az egyének ösztönözve vannak az oktatásba való beruházásra. Az emberitőke-beruházások jellegzetessége, hogy mind a befektetés időtartama nagyon hosszú, mind pedig a befektetés megtérülési ideje. Egy-két évtizeddel korábban még azt lehetett mondani, hogy a ráfordítások már a születés pillanatában (sőt már a fogantatástól) elkezdődnek és addig tartanak, amíg az egyén az iskolarendszertől kilépve a munkaerőpiacon megjelenik. Tehát az átlagosan mintegy két évtizedes beruházásnak körülbelül negyven-negyvenöt év alatt meg kellett térülnie, a nyugdíjköltségekről nem is beszélve, amelyeknek szintén az aktív időszakban kellett megtérülniük. Ma már az élethossziglan tartó tanulás rendszerében a ráfordítások is tovább tartanak, mint bő két évtized.

Az egyén oktatásba történő beruházásának belső megtérülési rátája

Az emberi tőkébe történő befektetés nettó hozamát regressziós módszerrel és belső megtérülési rátával (IRR) is tudjuk mérni.

1. A *regressziós becslés* lényege, hogy keresztmetszeti mintán a felsőoktatási képzettséget bele vesszük egy a jövedelmet - az oktatás pénzben kifejezett hasznát - magyarázó regressziós egyenletbe. Legyen
  - $D=0$ , ha nincs felsőfokú végzettsége az egyénnek, és
  - $D=1$ , ha van felsőfokú végzettsége. $y=A+\beta*D$  egyenletet becsülünk a legkisebb négyzetek módszerével (OLS becslés), s az így kapott becsült érték adja az oktatás megtérülési rátáját.

Harmon et al. (2000) keresztmetszeti mintából készített regressziós becslése a magyar oktatási egyéni megtérülési rátát 7,08%-ra értékelte (3. ábra), mellyel Magyarország a vizsgált országok felső negyedébe esett, azaz ha a kockázatmentes hozamoktól eltekintünk, megéri az oktatásba fektetni Magyarországon.



**3. ábra Az oktatásban való részvétel megtérülési rátája regressziós becslés alapján**

*Forrás: Harmon et al. (2000) in Szalai – 54.o.*

2. A *belső megtérülési ráta (IRR)* számításához meg kell becsülni a képzés költségeit és a várható hasznokat, meg kell vizsgálni, hogy mely diszkontráta esetén lesz a költségek és hasznok jelenértéke egymással egyenlő, azaz a nettó jelenérték éppen nulla.

A KSH adataiból és az OECD összehasonlító adórátaiból kiindulva a *belső megtérülési ráta* számításának eredményeit a 4. táblázat foglalja össze:

**4. táblázat A felsőoktatásba való belépési döntés *belső megtérülési rátája (IRR)***

Felsőoktatásba	18 év	40 év	45 év	50 év
<b>lépés kora</b>				
IRR	9,256%	6,643%	6,455%	5,855%

*Forrás: Szalai (2005) 55.o. Homolya Dániel számítása*

Magyarország esetében magasabb a *belső megtérülési ráta* a 18 éves korban belépőknél, mint Olaszország (7,5%) vagy Kanada (8,7%) esetén, viszont alacsonyabb, mint az USA-ban (14,9%) és Nagy-Britanniában (18,2%).



A belső megtérülési ráta elemzésénél három módszert alkalmaznak leggyakrabban: a részletes módszert vagy teljes módszert, a rövidített módszert és a Mincer-féle kereseti függvény módszert (2. számú melléklet). Az első megtérülési ráta vizsgálatok Theodore Schultz és Gary Becker munkáiban találhatóak. Schultz az oktatás egyéni és társadalmi rátáit becsülte statisztikai adatok segítségével az Egyesült Államokban, ezeket összegezve kapta az oktatás összes költségét oktatási szintenként. Ezeket összevetette a képzettségből származó keresetekkel, amelyek véleménye szerint egyértelműen összefüggésben vannak az iskolázottsággal. Schultz ezzel a munkájával elindított egy folyamatot, amelynek köszönhetően ma már több száz országban készültek különböző időszakokra megtérülési ráta becslések. Az 1950-es években kezdődő, az 1960-as években ugrásszerűen megnövekedő vizsgálatok a részletes/teljes módszerrel készültek. Ma is számos országban készülnek becslések a világon, melyek egyértelműen bizonyítják az emberi tőke elmélet jelentőségét.

#### Egyéni és társadalmi megtérülés

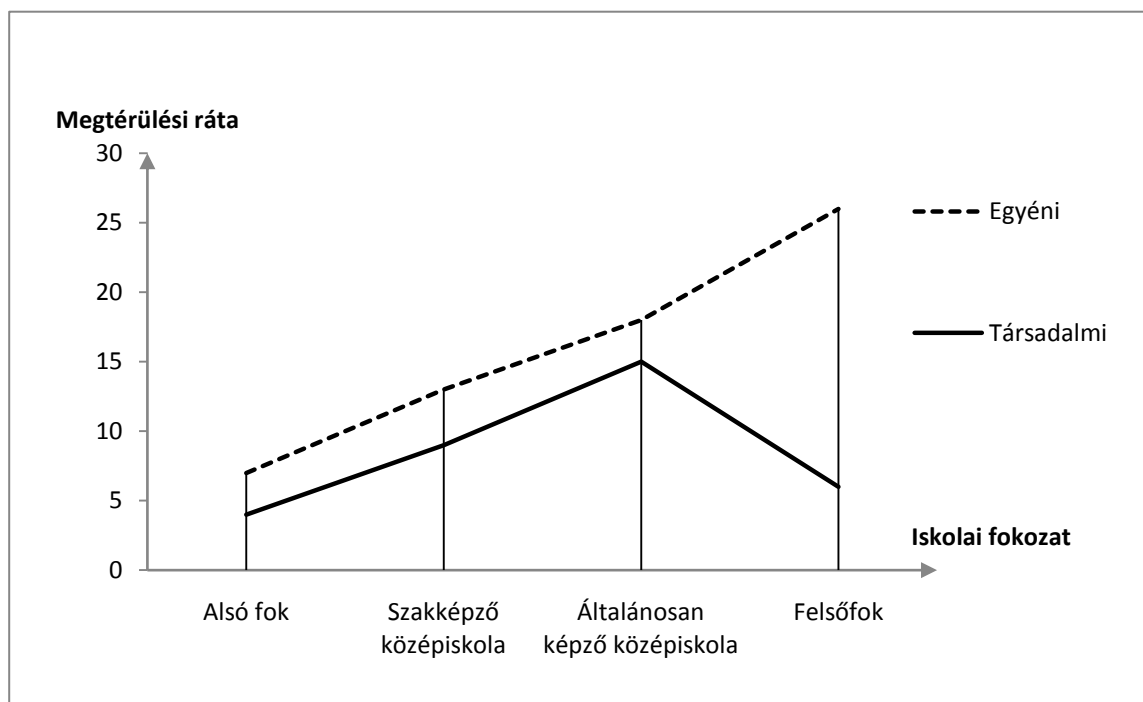
A beruházások egy része az egyént (családot) terheli, más része a társadalmat, illetve az annak a képviselőjében fellépő államot. Ez alapján a megtérülésnek is kétfelé kell oszlania: egyrészt egyéni (családi) megtérülésre, másrészt társadalmi megtérülésre, ami a társadalom ráfordításait teszi kifizetődővé. Az egyéni megtérülés az egyén jövőbeli többletkeresete. Az emberi beruházást mikroökonómiai szinten elemző elméletek legnagyobb problémája, hogy az egyén „önmagára” (oktatásra) fordított ráfordításainak csak a pénzügyi megtérülését tudja számításba venni. A magasabb szintű oktatás más (már említett) módon is megtérül az egyénnek, nemcsak pénzügyileg. A társadalmi megtérülés jóval több mindent foglal magába. Minden beletartozik, ami lehetővé teszi, hogy egyre hatékonyabb, modernebb termelési eszközök működésével, egyre jobban szervezett szolgáltatásokkal és infrastruktúrákkal tesszük mind hatékonyabbá a nemzeti jövedelem, a GDP termelését. Több kutatóban is felmerült a kérdés, hogy valójában mit nevezhetünk „társadalmi” megtérülési rátának, amely ténylegesen tartalmazza a valódi társadalmi hasznokat, externáliákat. Az e témájú becslések élesen eltérnek a szakirodalomban. A képzett egyének keresetei például nem tükrözik az externális hozamokat, amelyek hatással vannak a társadalomra.<sup>7</sup> Ezeket a hasznokat sok esetben nehéz azonosítani is, nemcsak mérni.

---

<sup>7</sup> Ezeket externáliaként vagy spill-over hatásként szokták nevezni, mivel átadják azokat egymásnak, illetve a közösség többi tagjának.

Amennyiben sikerülne az összes externáliát belefoglalni a társadalmi megtérülési rátába, úgy a társadalmi megtérülési ráták valószínűleg magasabbak lennének az egyéni megtérülési rátáknál.

Az oktatás költség-haszon elemzése során kiszámítják a különböző oktatási szintek egyéni és társadalmi megtérülési rátáját. Az egyéni és társadalmi megtérülési ráták összehasonlításra kerülnek. Az egyéni ráták az állami beavatkozás miatt magasabbak a társadalminál. A kettő között annál nagyobb az eltérés, minél több támogatást nyújt az állam az oktatásba. Amennyiben egy képzési program támogatása jelentős, úgy megnő a kereslet adott oktatás iránt. Amint a kereslet nagyobb lesz, mint a kínálat, az adott oktatási program támogatását csökkenteni kell, így a társadalmi és egyéni megtérülési ráták közötti különbség kisebb lesz, és a kereslet mérséklődik. Az állam azért is avatkozik be az oktatásba, mert az externális hozamokkal jár, illetve az oktatási piac tökéletlenségei miatt. Az externális hozam az alap- és középfokú oktatásban magasabb, mint a felsőoktatásban, mégis ez utóbbiban a legmagasabb az állami támogatás aránya. A felsőoktatás egyéni és társadalmi rátája közötti különbség a legnagyobb (lásd 4. ábra és 6. táblázat). Az egyéni ráfordítások elmaradnak a közösségi (állami) költségektől, ennek is köszönhető, hogy az egyén számára jelenti a legnagyobb hasznot. Amennyiben a megtérülési ráta lenne az oktatás tervezés alapja, úgy ez a módszer biztosan az oktatási költségekhez való egyéni hozzájárulás növelését javasolná a felsőoktatásban.



4. ábra Egyéni és társadalmi megtérülési ráták az oktatásban

Forrás: Varga, 1998 – 111.o.

Az összes vizsgált országban pozitív összefüggést találtak az iskolázottság és a keresetek szintje között, azaz a magasabb iskolai végzettség magasabb keresettel jár. Ahogy az 5. táblázat is szemlélteti, a felsőfokú és középfokú végzettséggel rendelkezők között jóval nagyobb a kereseti különbség, mint a középfokú vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkezők között, azaz a középfokú szint fölött válik magassá az oktatási befektetések egyéni megtérülése. A felsőbb középfokú és felsőfokú oktatás belső megtérülési rátája az OECD országokban 7% és 19% közötti, azaz megéri az oktatásba beruházni. A lenti táblázat a tanulmányok jövedelem-prémiumát mutatja a középfokú végzettségi szintet tekintve bázisnak. A táblázatból kitűnik, hogy a felsőfokú végzettség megszerzése Magyarországon ad a legnagyobb jövedelem-többletet.

**5. táblázat Hét OECD ország 25-64 éves kor közötti teljes népességének relatív munkajövedelme oktatási szintenként (Bázis középfokú oktatás = 100%)**

Országok	Középfokú oktatás alatt	Felsőfokú oktatás
Dánia	79,8	136,1
Franciaország	86,6	124,1
Hollandia	83,6	149,9
Kanada	75,9	145,1
Magyarország	77,1	209,9
Németország	84,7	143,6
USA	70,3	185,8

*Forrás: OECD (2003)*

A legújabb (2002-es) megtérülési ráta becslések (6, 7. táblázat) hat új megfigyelésen és huszonhárom korábban is megfigyelt ország adatainak frissített becslésén alapulnak.

**6. táblázat Az oktatás megtérülési rátája országcsoportonként és oktatási szintenként (részletes módszer)**

Régió	Társadalmi megtérülési ráta (%)			Egyéni megtérülési ráta (%)		
	alsó	közép	felső	alsó	közép	felső
Ázsia	16,2	11,1	11	20	15,8	18,2
Kelet-Közép-Európa és Észak-Afrika (OECD országok nélkül)	15,6	9,7	9,9	13,8	13,6	18,8
Latin-Amerika és Karibi térség	17,4	12,9	12,3	26,6	17	19,5
OECD	8,5	9,4	8,5	13,4	11,3	11,6
Afrika (Észak-Afrika nélkül)	25,4	18,4	11,3	37,6	24,6	27,8
<b>A Világ</b>	<b>18,9</b>	<b>13,1</b>	<b>10,8</b>	<b>26,6</b>	<b>17</b>	<b>19</b>

*Forrás: Psacharopoulos-Patrinós(2002)*

A frissített vizsgálatok tapasztalatai alapján a következő megállapításokra jutottak:

1. A megtérülések a gazdasági fejlődés és az oktatás növekvő fokozatai felé csökkennek. Ez alapján a fejlődő régiókban magasabbak a ráták és a magasabb iskolai végzettség felé haladva általában csökken a társadalmi megtérülés. A fejletlenebb régiókban a felsőbb oktatás egyéni megtérülése magasabb, mint a fejlettebb régiókban.
2. Az egyéni megtérülések magasabbak, mint a társadalmi megtérülések. Ez annak a következménye, hogy az oktatást nagyrészt állami forrásból finanszírozzák, és a társadalmi megtérülési ráta nem foglalja magában az összes társadalmi hasznot, bár próbálkoztak ezt mérhetővé tenni.
3. Idővel némileg csökkent az oktatás megtérülése, különösen a nőkre. (Psacharopoulos az 1994-es és a 2002-es vizsgálatainak adatait vetette össze.)

**7. táblázat Átlagos iskolázottság és a teljes megtérülési ráta országcsoportonként**

Régió	Iskolázottság (év)	Teljes megtérülési ráta (%)
Ázsia	8,4	9,9
Kelet-Közép-Európa és Észak-Afrika (OECD országok nélkül)	8,5	7,1
Latin-Amerika és Karibi térség	8,2	12
OECD	9	7,5
Afrika (Észak-Afrika nélkül)	7,3	11,7
A Világ	8,3	9,7

Forrás: Psacharopoulos-Patrinós (2002)

Az oktatásba történő beruházás megtérülése a nőknél lényegesen alacsonyabb, mint a férfiaknál. Psacharopoulos (1984 – 342.o.) azt állítja, hogy a nők esetében az oktatás eredménye, kihatása nemcsak a keresetek emelkedésének kérdése, hanem szükséges lehet a végzettségek megszerzése a munkaerőpiacon való részvétel esélyének növelése érdekében. A felsőfokú végzettséggel rendelkező női munkaerőnek magasabb a munkaerő-piaci részvétele. A felsőfokú végzettségű nőknek 1991-ben csak 15,2%-a nem volt munkaerő, összehasonlítva a végzettség nélküli nőkkel, ahol ez az adat 50,5%. A fentiekben megbecsült oktatási megtérülési ráta felfele és lefele is eltérhet a családi háttértől, az iskola minőségétől függően, sőt egyéb torzító hatások is felléphetnek a becslési eljárásakor (3. számú melléklet).

Az életkor szerinti jövedelemstruktúra bizonyítja igazán, hogy a képzettség nemcsak az életpálya kezdetén, hanem folyamatosan jövedelem-prémiumot biztosít. Szellemi és fizikai bontásban próbáltam megközelíteni és szemléltetni az előbbi állítást. A fizikai-szellemi

bontásból következtetni lehet arra, hogy a felsőfokú végzettségűek kereset növekedésének az üteme is magasabb, mint az alacsonyabb végzettségűeké (4. számú melléklet).

Az oktatás megtérülésének tanulmányozása, kutatása egyre inkább támogatott az egyes kormányok és egyéb szervezetek oldaláról, mert a makropolitikai döntéseket megkönnyíti, lehetőséget nyújt a szűk erőforrások optimálisabb elosztására a különböző oktatási szintek között. Az oktatás megtérülése másrészt hasznos mutatója az oktatás termelékenységének, és ösztönzi az egyéneket, hogy ruházzanak be saját emberi tőkéjükbe.

### *Jelzésmodell*

A munkaadó sosem lehet biztos a felveendő munkavállaló termelékenységében. Ez a bizonytalanság még a munkavállaló felvétele után is sokáig fennállhat. A munkaadó csak bizonyos mutatókat tud megfigyelni, mint pl. az életkor, szakmai tapasztalat, iskolai végzettség, amelyekről vélhető, hogy a termelékenységgel kapcsolatban vannak. A mutatók egy része megváltoztathatatlan (pl. az életkor). Más részük viszont, mint pl. az iskolai végzettség megszerezhető. Az ilyen megszerezhető mutatókat nevezik *jelzéseknek*. A jelzési modell alapján az iskolában elsajátított tananyag arányos az ott eltöltött idővel. Amennyiben a végzettség csak jelzőeszköz lenne, akkor a munkaadók kezdetben biztosan támaszkodnának rá, s amint a munkavállalókról tapasztalatokat szereztek, az iskolázottság szerepének csökkennie kellene a kereset összegének megállapításában. Az iskolázott, túlképzett munkavállalók általában kevesebb gyakorlatot szereznek, és kevesebb munkahelyi képzést kapnak, mint a többiek, azaz az iskolázásból eredő emberitőke-többletük az emberi tőke egyéb más formáiban meglévő hiányosságaikat ellensúlyozza. A kereset, s így az oktatási beruházás hozama összefüggésben van az oktatási intézmény minőségével is. A magasabb minőségű oktatási intézmények hallgatóinak későbbi keresete nagyobb (Ehrenberg – Smith, 2003). Amennyiben a felsőoktatási intézmény közvetlenül vagy közvetve javítja a leendő munkavállalók termelékenységét, úgy a munkaadók hajlandóak lesznek magasabb bért fizetni az iskolázottabb munkavállalónak. A munkaadók általában az iskolázottsági követelményeket hangsúlyozzák a munkavállalók felvételekor. Ebből az emberitőke-elmélet és a jelzési modell alapján arra lehet következtetni, hogy vagy az iskolázás növeli a munkavállalók teljesítményét, vagy az iskola egy olcsóbb szűrési eszköz a munkáltatók által alkalmazható más eszközöknél. „A felsőoktatás, mint szakképzés a közgazdászok számára mindenekelőtt a munkaerő képességpotenciáljának gazdagítását segíti elő. Az emberitőke-elmélet amellettt érvel, hogy ez a megerősödött

képességpotenciál az egyének termelékenységét, s így munkájuk piaci értékét növeli” (Csuka – Somogyi, 2003 – 115. o.). Nyugodtan állíthatjuk, hogy az iskolázás társadalmi hozamot eredményez, mivel a munkaadók hajlandóak nagyobb keresetet nyújtani a magasabb iskolázottságú munkavállalónak.

Az oktatás hatása a gazdasági növekedésre

A gazdasági növekedés jelentős hányada megmagyarázatlan maradna, ha csak a hagyományos termelési tényezőket vennénk figyelembe a gazdasági növekedés elemzésekor. A megmagyarázatlan maradék indokát először a technológiai-műszaki fejlődésben látták, később a munka minőségi változásában. A munka minőségében történt javulást az iskolázottságban történt növekedés következményének tartották, ezért a gazdasági növekedés vizsgálatához ezt figyelembe vevő elemek bevonására volt szükség. Az oktatási, képzési kiadásokat befektetésként ismerték el, ez volt a kiindulópontja az emberitőke-elmélet fejlődésének. Az oktatás a munkaerő-állomány termelékenységének növekedésén keresztül hozzájárul a gazdasági növekedéshez. A gazdasági növekedés akadályai a rendelkezésre nem álló megfelelően képzett munkaerő. Természetesen csak akkor okoz gazdasági növekményt az emberitőke-beruházás, ha fizikai tőke beruházások kísérik. A magas egy főre jutó GDP-jű országokban az oktatásban résztvevők aránya is magas. Azt viszont nem lehet tudni, hogy melyik az ok és melyik az okozat. Az oktatás nemcsak beruházás, hanem fogyasztás is, így a fogyasztási javakra jellemzően az oktatásból is többet szeretnének „fogyasztani” a jövedelem növekedésével. Az egyes oktatási szinteknek eltérő szerepük van a gazdasági fejlettség szerint: az alacsony fejlettségű országokban az alapoktatásnak jelentős és a középfokú oktatásnak is érzékelhető szerepe van a gazdasági növekedésben, míg a fejlettebb országokban a felsőoktatásnak van nagyobb hatása (Balázs, 2005 – 15.o.). A felsőoktatás hozzájárulása a gazdasági növekedéshez tehát a gazdasági fejlettség színvonalával együtt emelkedik. Az alacsonyabb fejlettségű országokban a felsőoktatás „előreszaladása” diszfunkcionális lehet. Nagyon sok tanulmány számol be az oktatás és a nemzeti gazdasági teljesítmény közötti feltételezett közvetlen lineáris kapcsolatról. A kormányok oktatási politikájának erre a kapcsolatra kellene fókuszálnia, mert a gazdasági versenyképesség javításában alapvető jelentőségű szerepe van az oktatásnak és képzésnek. E vélemény úgy tűnik, hogy világszerte kritika nélküli elfogadást nyert. Széles körben elismert, hogy az oktatási teljesítmény javítása létfontosságú a viszonylagos gazdasági hanyatlás feltartóztatására. A gazdaság és a technológiai haladás változása a dolgozóktól magasabb ismeretek

alkalmazását követeli meg munkájuk során. Azok az ismeretek, amelyeket a dolgozók a munkaerőpiacra visznek, emelik termelékenységüket a munkahelyen, hasznot hoznak a dolgozóknak, a munkáltatóknak és az egész nemzetnek. Az oktatás és a munka között tehát pozitív, közvetlen kapcsolat van. Az emberi tőke a gazdasági teljesítményt nagymértékben meghatározza. Az emberitőke-elmélet olyan értelmezése, amely az oktatást és képzést beruházásként kezeli és az ismeret létrehozás termelékenységre való közvetlen hatását hangsúlyozza, az 1960-as évektől vált uralkodó gazdasági elméletté. Az oktatás és a gazdaság szükségletei összefüggenek, egymástól elválaszthatatlanok. Mindennemű oktatásnak és képzésnek a munkáltatók által megkövetelt ismereteket kell szolgáltatniuk.

Az oktatás hatását az Egyesült Államok mezőgazdaságára vizsgálta Nelson és Phelps (1966). Kutatásuk során arra jutottak, hogy a jobban képzett farmerek gyorsabban tudják alkalmazni az új eljárásokat és termékeket, illetve könnyebben ki tudják értékelni az azokra vonatkozó információkat az alacsonyabb képzettségű társaikkal szemben. Az oktatás és a technológia szoros kapcsolatát Gary Becker (1993) is elemezte. A legtöbb elemző úgy gondolja, hogy az a tudás, amit a hallgatók az iskolában szereznek – amit a közgazdászok emberi tőkének címkéztek – termelékeny dolgozóvá teszi a őket. Minél több oktatásban vesz részt az egyén, annál termelékenyebbé válik, és annál több keresetet kap. Bár egyes kutatók megkérdőjelezték ezt a feltételezést – egy felmérés alapján az oktatási ismeretek közvetlenebb mérése, elég gyenge hatást mutat a keresetekre. Ezt támasztja alá az Egyesült Államok gazdasága is, ahol a termelékenység növekedése csökkent a népesség gyorsan növekvő oktatási szintje ellenére (McGrath, 1983 – 2.o.). Az oktatás emeli az új inputok, úgy mint a technológiai innováció elfogadását és hatékony használatát, azonban önmagában nem hoz létre termelékenységet. A termelékenység nem a benső, egyénekebe ágyazott emberi tőkétől függ, hanem a készségek, ismeretek konkrét hasznosításától.

*Az emberi tényező gazdasági növekedésben játszott szerepe* Schultz szerint három okra vezethető vissza:

- dolgozók számának növekedése (mennyiségi jellegű),
- átlagdolgozó iskolában eltöltött éveinek száma (minőségi jellegű),
- oktatási költségek (minőségi jellegű).

A végzetek kínálatának növekedésével a végzett munkaerő iránti kereslet is többé-kevésbé automatikusan növekedni fog, amely jobb munkaerő vonzani fogja a tőkebefektetéseket. (a kormányzati felsőoktatás politika reményei szerint) A tanult munkaerő expanziója valószínűleg csökkenti e csoport keresetét az ugyanazokért a munkákért folyó nagyobb

versenynek köszönhetően. Fontos ismerv a társadalom szempontjából az is, hogy mekkora a gazdasági aktivitási ráta, azaz a munkaképes korú népesség milyen hányada akar munkát vállalni.

Sokan próbálták megmérni az oktatás gazdasági növekedéshez való hozzájárulását. A két legjelentősebb mérési technikát: Denison és Schultz dolgozta ki. Mindketten a kereseti különbségekből indultak ki, ezt használták fel az oktatás munka minőségére tett hatásának a kiszámításához. Alapfeltevésük az volt, hogy a keresetek nem térnek el a határterméktől, így a jövedelemkülönbségek teljes egészében a képzettségnek köszönhetőek. Balázs (2005) véleménye szerint az oktatás abban az esetben javítja az egyének termelékenységét, ha olyan képzési struktúrájú emberi erőforrást bocsát ki, amilyenre a gazdaságnak szüksége van és a gazdaság ezt akceptálni tudja. Rubinson és Fuller (1999) kutatásaik során az előbbiekhöz hasonlóan arra jutottak, hogy az oktatási beruházások gazdasági növekedésben való megtérüléséhez öt feltételnek kell teljesülni:

1. Az oktatási szinteken pontosan a munkaerőpiaci kereslettel egyenlő számú diák/hallgató felvétele (mennyiségi követelmény).
2. A hallgatók megfelelően, kb. azonos szinten sajátítsák el a tananyagot (minőségi követelmény).
3. A gazdasági elvárások alapján kerüljön kialakításra a tananyag (tartalmi követelmény).
4. Az egyes oktatási szinteken végzetek iskolázottsági szintjüknek megfelelő munkakörben helyezkedjenek el (hasznosulási követelmény).
5. A gazdasági igények változásairól az oktatási intézmények időben kapjanak visszajelzést (visszacsatolási követelmény).

Balázs megállapítása teljes mértékben megfeleltethető a Rubinson és Fuller által megfogalmazott 1., 3., 4., és 5. megtérülési feltételnek, hiszen a gazdaság csak akkor tudja befogadni a megfelelő képzettségű emberi tőkét, ha a képzési anyag a gazdasági elvárásokat figyelembe véve lett kialakítva, ehhez szükséges az is, hogy az oktatási intézmények időben informálva legyenek a gazdaság igényeiről, s annak változásairól, és a végzetek a végzettségüknek megfelelő állást kapjanak.

A kutatási módszertől függően eltérő eredmények születtek az oktatás gazdasági növekedésben játszott szerepének számszerűsítése folytán. A különböző eredmények ellenére a kutatások megegyeztek abban, hogy az oktatás jelentős részben hozzájárul a gazdasági növekedéshez. Az oktatás (iskolázottság) növekedése átlagosan a növekedés



9%-át magyarázta meg. A meg nem magyarázott maradék is nagyobb volt azokban az országokban, ahol gyors volt a gazdasági növekedés üteme. Japánban például 1955 és 1985 között az éves átlagos növekedési ütem 10% volt, aminek csak 39%-át tudták a termelési tényezők növekedésével magyarázni, az iskolázottság növekedésével pedig a növekedés 3,3%-a magyarázható (8. táblázat). Az oktatásnak köszönhetően a munka minőségében történt javulás egynegyed arányban járul hozzá a nemzeti jövedelem növekedéséhez (Psacharopoulos, 1984 – 74.o.) az átlagos, egytized alatti hozzájárulással szemben. Ugyancsak Psacharopoulos jegyzi meg, hogy az emberitőke-fejlesztés néhány országban a nemzeti jövedelem növekedési üteméhez csak kisebb mértékben járul hozzá: az oktatással magyarázott nemzeti jövedelem növekedési ütem pl. Dániában 4%, Japánban 3,3%, Németországban 2%, szemben a kanadai nagyon magas 25%-kal (8. táblázat). Véleménye szerint az elemzések valószínűleg alulbecslik az oktatás gazdasági növekedésre és társadalmi jólétre gyakorolt valódi hatását. (Psacharopoulos, 1984 – 339.o.)

**8. táblázat Az oktatás hozzájárulása a gazdasági növekedéshez (%)**

Ország	Az oktatás hozzájárulása a gazdasági növekedéshez	Ország	Az oktatás hozzájárulása a gazdasági növekedéshez
Észak-Amerika		Latin-Amerika	
Kanada	25,0	Chile	4,5
Egyesült Államok	15,0	Argentína	16,5
		Kolumbia	4,1
		Brazília	3,3
Európa		Ecuador	4,9
Belgium	14,0	Honduras	6,5
Dánia	4,0	Peru	2,5
Franciaország	6,0	Mexikó	0,8
Németország	2,0	Venezuela	2,4
Olaszország	7,0	Ázsia	
Görögország	3,0	Japán	3,3
Izrael	4,7	Malajzia	14,7
Hollandia	5,0	Fülöp-szigetek	10,5
Norvégia	7,0	Dél-Korea	15,9
Egyesült Királyság	12,0	Afrika	
Szovjetunió	6,7	Ghána	23,2
		Kenya	12,4
		Nigéria	16

*Forrás: Psacharopoulos (1984)*

Azok az országok, amelyek bruttó nemzeti termékük magasabb hányadát fordítják oktatásra, hosszabb távon általában nagyobb és tartósabb gazdasági növekedést realizálnak. Így történt ez Írország és Finnország esetében is. Az OECD országok nagy részében a bruttó nemzeti termék 6%-át vagy annál nagyobb hányadát fordítják oktatásra, míg Magyarországon az oktatásra fordított kiadások a GDP 4,7%-át teszik ki a 2009-ben (6. számú melléklet). Azokban az országokban, ahol magas az oktatásra fordított kiadások aránya, ott az egy lakosra jutó GDP is magas és fordítva. A képzettebb munkaerő tehát valóban nagyobb hozzáadott értéket teremt, azaz beigazolódik az emberi tőke kitüntetett szerepe a gazdasági fejlődésben.

Fuller és Rubinson három megközelítést dolgozott ki az oktatás gazdasági növekedéshez való hozzájárulásáról. Véleményük szerint a két szféra között van, de nem automatikus a kapcsolat.

1. A *funkcionalista* megközelítés szerint az oktatás legfőbb szerepe a társadalmi struktúra és tagoltság újratermelésében van és tagadja az oktatás gazdasági fejlődéshez való hozzájárulását, mert az oktatásnak e funkciója gátolja az oktatási rendszer reálszférához való kapcsolódását. A legnagyobb akadályt a kulturális tőkére épülő tananyag, az oktatáshoz való hozzájutás módjai és az oktatásnak a közigazgatási rendszerhez való közvetlen kapcsolódása jelenti. Minél nagyobb a társadalmi tagozódás újratermelését végző funkció, annál kisebb az oktatás gazdasági növekedésre való hatása.
2. A *konfliktuselmélet* szerint a magasabb iskolai végzettségnek a magasabb státusú munkák betöltése során van jelző szerepe, az oktatás tartalma ebből a szempontból nem lényeges. A státusverseny az oktatás expanziós spirálját indítja be, mely a reálszféra igényeitől elszakad. Minél nagyobb jelentősége van a státusokért folyó versenynek az iskolázottság emelkedése mögött, annál kisebb az iskolázottság gazdasági növekedésre gyakorolt hatása.
3. Az *institucionalista* megközelítés szerint az oktatás pozitív hatása a gazdasági fejlődésre akkor és annyiban érvényesül, amikor és amennyiben a „tudástermelés” a gazdaságban hasznosítható. A releváns tudást tehát a gazdaságnak be kell tudni fogadnia és szükséges az oktatás és a reálszféra közötti szoros kapcsolat.

A *szűrőelmélet* képviselői szerint nem bizonyított, hogy az oktatás pozitív hatással van az egyén termelékenységére, inkább az oktatásnak abban van szerepe, hogy az általa adott végzettség alapján szelektálnak a munkaadók, azaz információt szolgáltat. „A diploma

szerep szinten javítja a munkaadók információit... A diplomások számának növekedésével egyrészt apad a diploma meglétéből fakadó információs előny, mert a több azonos diplomás közül egyéb információ hiányában nehezebb választani, másrészt a felsőfokú képzés alatti szinteken – a létszám relatív vagy abszolút apadásával – a szelekció problémássá válik; elvégre korábban több ember között több jó akadt.” (Csuka – Somogyi, 2003 – 116. o.) A munkáltatók nem tudják előre, hogy mennyire termelékeny a potenciális munkavállaló, hiszen ez csak a munkavégzés során derül ki, így marad az iskolai végzettség, ami alapján válogatni tudnak. Az iskolázottabb egyénekről azt feltételezik, hogy olyan tulajdonságokkal rendelkeznek, amelyek hatékonyabbá és képezhetőbbé teszik őket. Eszerint nem az iskolában tanultak a fontosak, hanem azok a tulajdonságok, amelyeket az iskolaviselt emberek magukénak tudhatnak. A szűrésnek van egyéni és társadalmi haszna. Egyéni haszon a jövedelemtöbblet. Társadalmi haszon, hogy az iskolázottabb embereknek más a választása a fogyasztás, a munka és szabadidő között. A szűrőelmélet szerint az oktatási rendszer a munkavállalókat a szűrés segítségével elosztja a munkahelyek között. Az iskolai értékelés elvileg pártatlan, ezért széles körben elfogadott. A jó iskolai előmenetelhez és a hatékony termelőképességhez szükséges készségek közel azonosak. Empirikus vizsgálatok (Riley 1976, Wolpin 1977) megerősítették az emberitőke-elmélet helytállóságát a szűrőelmélettel szemben, bár némelyikük a szűrőelmélet gyengébb alátámasztásaként is szolgált. A szűrőelmélet e szerint annyiban működik, hogy a magasabb végzettségűek magasabb kezdő fizetéssel indulnak, mert a munkáltatók nem ismerik a leendő munkavállaló termelékenységét, illetve az iskolarendszer valóban szelektálja a hallgatókat, azaz szűrési funkcióval rendelkezik. A mérleg az emberitőke-elmélet (ahogy azt empirikus kutatások is bizonyították) javára dőlt el a szűrőelmélettel szemben: az oktatás termelékenységnövelő hatását nem lehet kétségbe vonni.

## 4 A FELSŐOKTATÁS TENDENCIÁI AZ ELMÚLT ÉVTIZEDEKBEN

### 4.1 Nemzetközi kitekintés

Az Európai Unió tagjaként jelentős fontosságúnak tartom a magyar felsőoktatás szempontjából elsősorban az Európában lezajlott felsőoktatási változások tárgyalását. Az Európai Unió, mint régió versenyképessége mellett ill. annak előfeltételeként az európai felsőoktatásnak úgyszintén versenyképesnek kell lennie, a világban jelenlevő tudáspiaci versenyben is meg kell állnia a helyét. A felsőoktatás tömegesedése, ezen tömegigény felismerésének következményeként az intézményalapítási jogosultságok megváltozása, a nem állami intézmények elterjedése magával hozta a *felsőoktatás piacosodását*. A munka melletti tanulás iránti érdeklődés emelkedése még tovább növelte a felsőoktatás piaci versenyét. A piacosodott felsőoktatás alapvető kritériuma: a *szolgáltató magatartás* (Szövényi, 2001). Szolgáltató magatartás a hallgatók fele, akiket hozzásegít emberi tőkéjük gyarapításához és szolgáltató magatartás a munkaerőpiac fele, hiszen a felsőoktatás a *magasan képzett munkaerő és a technológiai fejlesztés meritési bázisa*. A felsőoktatás közvetlen hatást gyakorol a munkaerőpiacra hallgatóin keresztül. A jelentős túlkínálat következtében *előtérbe került a minőségbiztosítás* a felsőoktatásban. Ennek előhívói egyrészt: az előbbiek során már említett *felsőoktatási expanzió*, másrészt a globalizáció, melynek eredményeképp *nagyon összetett és sokrétű oktatási szféra* alakult ki, ahol az erőteljes verseny következtében az oktatási intézmények próbálják magukhoz csalogatni a potenciális hallgatókat. Ebben a bonyolult, heterogén oktatási rendszerben valamiképp érvényesülnie kell az átláthatóságnak, elszámoltathatóságnak, a minőségbiztosítás egyik funkciójának: az egyes intézmények közötti átjárhatóság biztosításának. Harmadrészt az oktatási intézményeknek egyre nagyobb az autonómiájuk az állammal szemben, ezért az állam értékelőként jelenik meg az oktatás színvonalának biztosítása érdekében (Hrubos, 2003).

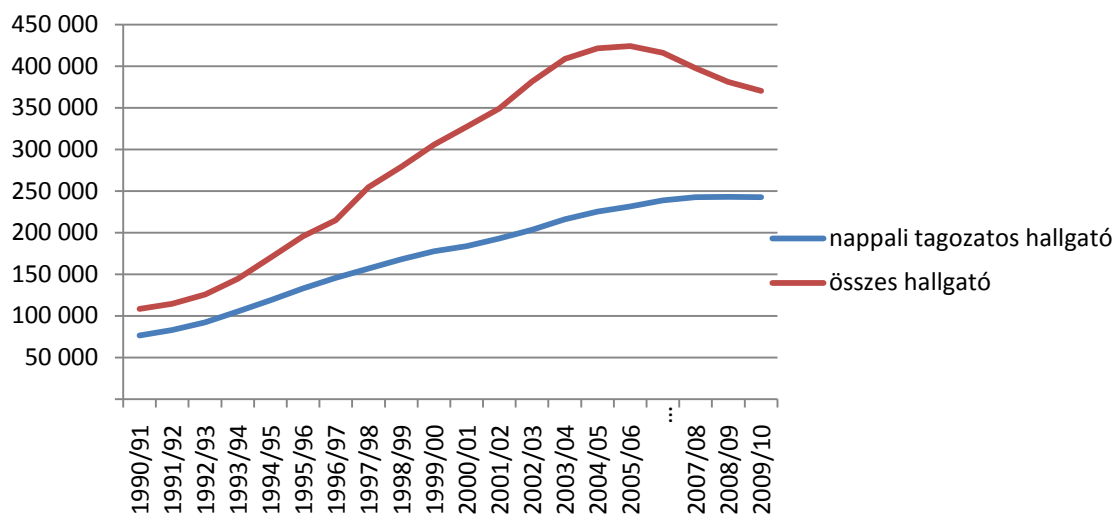
Amennyiben az Európai Unióban a mostani *népesedési trendek* és bevándorlási politika változatlan marad, akkor a felsőfokú intézmények potenciális fiatal hallgatóinak száma abszolút értékben is csökkenni fog. Ezt a hatást nem biztos, hogy felül tudja múlni a felsőfokú képesítést szerzők arányának további növekedése, ezért az iskoláknak fel kell készülniük a hallgatói létszám csökkenésére és egyes alacsony hatékonyságú vagy kevésbé keresett intézmények megszűnésére.

Az uniós tagállamok felsőoktatási intézményeinek is fel kell venniük a versenyt nemcsak egymással, hanem a magas presztízsű tengerentúli egyetemekkel is. Az ún. Bolognai folyamat ebben is segíthet az európaiaknak, ugyanis a *külföldi diplomák egymás közötti könnyebb elismerése* a jövőben jó eszközt adhat az Európai Felsőoktatási Térség diplomáinak és programjainak külföldön történő népszerűsítésére. Napjainkban a világban és már nemcsak a legfejlettebb országokban a *magas képzettség egyre alapvetőbb presztízsű*, a felsőfokú képzésben résztvevők száma növekszik, sok munkahelyen, sőt a személyes szférában is hátrányos csak érettségivel rendelkezni. Ezzel párhuzamosan megfigyelhető, hogy a *társadalmi esélyegyenlőség is egyre csökken*, hiszen kutatások bizonyítják, hogy a magasabb kulturális ill. gazdasági tőkével rendelkezőknek kiemelkedő lehetőségük van a felsőoktatási intézményekbe való bejutásra, azaz az előnyösebb társadalmi helyzetű fiatalok aránya a felsőoktatásban egyre magasabb.

A felsőoktatási piac globalizációján, a *Bolognai Folyamat lépésein* keresztül Magyarország az Európai Felsőoktatási és Kutatási Térség részévé vált. (Lineáris képzés és kreditrendszer bevezetése, nemzeti határokon átnyúló oktatás elősegítése az oktatói, hallgatói mobilitás növelésével.) Az oktatás érintettjei, kutatói közt erősen vitatott, hogy ez számunkra, a magyar felsőoktatás minőségi színvonalára szempontjából mennyire előnyös. A világban és Európában a felsőoktatásban lezajlott változások nyomán a következő fejezetben a magyar felsőoktatás elmúlt évtizedekbeli trendjeit tárgyalom.

#### **4.2 A magyar felsőoktatás változásai**

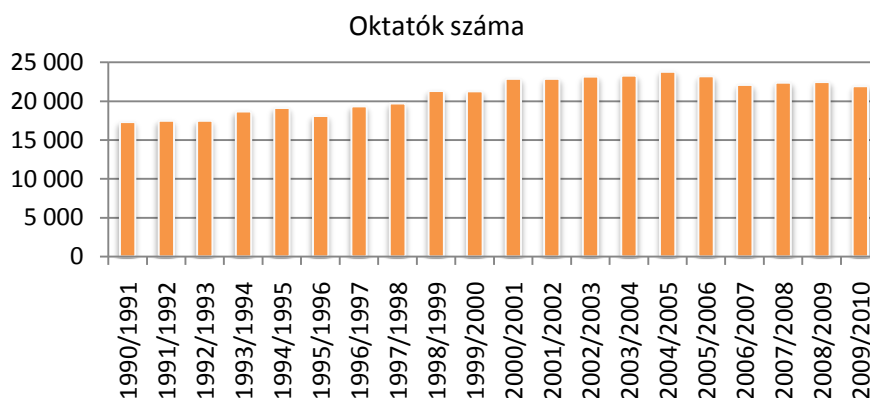
A magyar felsőoktatás jelenlegi helyzetét meghatározó elmúlt évtizedekbeni események, tendenciák első körben a piaci körülményekhez való alkalmazkodás szükségességét vonták maguk után. A felsőoktatás Magyarországon is *tömegessé vált*: a tudás felértékelődött, jelentősen megnőtt a felsőoktatásba bekerülők száma és aránya. Az 1990-es évek kezdetétől 2005/2006-os tanévre Magyarországon négyszeresére *nőtt a felsőoktatásban részt vevő hallgatók létszáma* (ebből a nappali tagozatosaké a háromszorosára), míg a főállású oktatóké gyakorlatilag változatlan maradt, a félállású v. eseti megbízás alapján dolgozó oktatóké is csak kismértékben emelkedett.



5. ábra A hallgatók számának alakulása 1990-es évek elejétől napjainkig

Forrás: KSH Oktatási adatok 2009/2010

A felsőoktatási intézmények érdeke az elmúlt két évtized során minél több hallgató felvétele, melyben a legnagyobb szerepet a hallgatóarányos intézményi finanszírozás játszotta. Ezzel szemben a felsőoktatási intézmények nagy része az *oktatók létszámát csak csekély arányban tudta bővíteni* a hallgatók nagymértékű létszámnövekedéséhez képest csökkentve az oktató egy hallgatóra jutó idejét, *drasztikusan növelve ezáltal leterheltségüket* a minőségi színvonal rovására. A felsőoktatási intézmények versenyképességét, minőségét Magyarországon ma olyan formális tudományos teljesítmények határozzák meg, mint az akadémiai fokozatok száma, a publikációk mennyisége. Így az oktatás és a nevelés szenved csorbát, ugyanis az oktatóknak a publikációk terhe következtében és az akadémiai fokozatokért való küzdelemben a minőségi oktatásra és nevelésre már nem marad elég ideje.



6. ábra Az oktatók számának alakulása 1990-es évek elejétől napjainkig

Forrás: KSH Oktatási adatok 2009/2010

Míg a fejlett európai országokban 15, addig nálunk 17 hallgató jut egy főállású oktatóra, jelenleg 21.934 főállású oktatóra 307.331 egyetemi és főiskolai szintű oktatásban résztvevő jut. 1990-2004 között a felsőoktatási intézmények oktatói kara 37%-al bővült, ami a hallgatók létszámának növekedéséhez képest elenyésző, nem is beszélve a főállású oktatók körének csupán 4%-os növekedéséről. Ennek is köszönhető a hallgató-oktató arány nagymértékű romlása az elmúlt évtizedekben (9. táblázat). A főiskolai szinten oktatók létszámának növekedése jelentősen meghaladta az egyetemeken oktatók számának emelkedését, ami a főiskolai hallgatók létszámának nagyobb arányú emelkedésével van kapcsolatban (nagyreszt a magán intézmények megalakulásának köszönhetően). A nappali tagozatos képzésben résztvevők aránya egyre alacsonyabb, így a hallgató-oktató arány javult ebben a szegmensben.

**9. táblázat A felsőoktatás mutatószámai fenntartók szerinti bontásban 2009/2010**

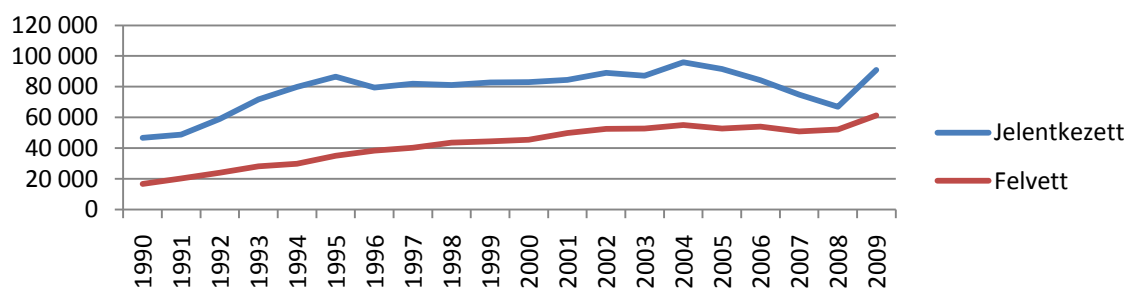
A felsőoktatás mutatószámai 2009/2010	Fenntartók szerinti megbontás			Összesen
	Állami	Egyházi	Magán	
Intézmények száma	29	25	15	69
Hallgatók száma	320 919	21 534	27 818	370 331
ebből nappalis a hallgatók száma	214 344	12 950	15 407	242 701
Oktatók száma	17 956	2 187	1 791	21 934
Egy oktatóra jutó nappalis hallgatók száma	12	6	9	11
Egy oktatóra jutó összes hallgató száma	18	10	16	17

*Forrás: OM Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009*

Az utóbbi évtizedek nagy horderejű változása, hogy az új információs technika behatolt a felsőoktatásba. A gazdaságban megjelenő új technológiák a felsőoktatásra is nagy hatással vannak. A távoktatás módszerének létrejötte és terjedése az élethosszig tartó tanulással párhuzamosan valósul meg a felsőoktatásban. A tagozatok aránya a 1990-es évek elejétől napjainkig erőteljesen megváltozott: a levelező és távoktatási tagozatok térnyerése tapasztalható a nappali tagozattal szemben. A növekedés üteme kezdetben kisebb mértékű, majd 1993-tól gyorsabb volt. A hallgatók létszámán belül 1992/93-ban volt a legmagasabb a nappali tagozatos hallgatók aránya: 78 %, jelenleg 66 %. A főiskolák levelező tagozatán tanulók száma nőtt a legjobban, több mint négyszeresével és ha ehhez még hozzáadjuk a távoktatási tagozatot is, több mint hatszoros a növekedés. Rendkívül népszerűvé vált a levelező képzés és a távoktatás: az 1990-es évek elejéről 2004-re 32 ezerről mintegy 196 ezerre nőtt a hallgatók létszáma annak ellenére, hogy e tagozatok jelentős része költségtérítéses. Így állt elő az az arány, hogy a nappali tagozaton a hallgatók 80 százalékának tanulmányait finanszírozza az állam, ugyanakkor az esti-levelező tagozatosaknál ez az arány 25-28%, a távoktatás pedig teljes egészében önköltséges alapon

működik. A meredek hallgatói létszámemelkedés ezeken a tagozatokon 2004-ben megállt, sőt azóta - relatíve és abszolút - fokozatosan csökken (jelenleg 128 ezer). Az esti, levelező és távoktatásos tagozatok jelentős súlyt képviselnek a felsőoktatásban, bár a hallgatók létszáma ezen a tagozaton 7,5%-kal csökkent (2009/2010-ben) az előző évihez képest. A női hallgatók aránya 1992-ben érte el az 50 százalékot, jelenleg 56%, és a gazdasági karokon több mint 60 százalékban nők tanulnak.

1990-ben a jelentkezők alig 36%-át, míg az 2009/2010-es tanévben pedig már több mint 67%-át vették fel a jelentkezett hallgatóknak, miközben 2008-ban ez az arány 77%-kal érte el a tetőpontját a jelentkezések jelentős csökkenése folytán. A 2008-as jelentkezések számában történt visszaesést nem az érettségizők számának csökkenése, hanem valószínűleg a felsőfokú szakképzésre jelentkezők növekedése okozta.



## 7. ábra A felsőoktatásba jelentkezett és felvett hallgatók létszámának alakulása

Forrás: KSH Oktatási adatok 2009/2010

Az előbbieket annak is köszönhetőek, hogy *megnőtt a munka melletti tanulás iránti érdeklődés*, a munkaerőpiacról az oktatásba való visszatérés aránya - azaz az „élethosszig tartó tanulás” eszméje megvalósulni látszik. Ez azt bizonyítja, hogy az oktatási rendszer és a munka világa közötti határ egyre nyilvánvalóbban elmosódik, az egyének életkortól függetlenül törekednek emberi tőkéjük gyarapítására, elavulásának elkerülésére. A felsőoktatásba való több bemeneti illetve kimeneti lehetőség biztosításával ma már szabadabban lehet életpályát tervezni illetve módosítani. A felsőoktatás *demográfiai mélyponton* van, mely még jobban kiélezi az intézmények közötti versenyt.<sup>8</sup> Magyarország népessége drámaian öregszik, mely egy idősebb hallgató-generáció megjelenését hozta magával, ez pedig egy nagyon összetett hallgatói generációt eredményezett. 2005-ig nőtt, majd 2006-tól már csökkenést mutat a 30 évesnél idősebbek aránya a hallgatókon belül. 2003-2005-től kezdve a felsőoktatási létszámot a demográfiai trendek befolyásolják, mivel az extenzív bővülés lehetősége már teljesen beszűkült, a felsőoktatási intézményeknek

<sup>8</sup> A 20-24 éves korosztály teljes népességen belüli aránya az 1999-es 8,7%-os csúcsponttól visszaesett a 1990-es évek eleji szintre.



adott létszámon kell osztozniuk. A *felsőoktatás piacosodása* ment végbe: a meglévő egyetemi szektor mellett rövidebb képzési idejű, gyakorlatra orientált képzést nyújtó intézmények terjedtek el. Ezen intézmények legfőbb jellemzője: a rendkívül változatos összetétel mind a képzési szinteket, programokat, mind az irányításukat, finanszírozásukat tekintve. Tulajdonképpen a tömegoktatás egyik következménye a felsőoktatás piacosodása, ugyanis az elitista felsőoktatás idején állami költségvetésből tartották fenn a felsőoktatást, azonban a hallgatói létszámok nagymértékű növekedése következtében az állami finanszírozás rendszere fenntarthatatlanná vált, így szükségszerű volt a piaci eszközök felsőoktatásba való bevonása. A *felsőoktatás* tehát sokrétűvé, de ezzel együtt *kaotikussá is vált*. A hallgatói kereslet növekedése és az eltérő oktatási profilok iránti érdeklődés emelkedése következtében jelentősen bővült a felsőoktatási intézményhálózat. A sokféle képzés, program kínálata a minőségmérés eszközeinek kialakítását követelte meg. A *minőségbiztosítás* (az akkreditáció bevezetése ellenére) még ma is *megoldandó feladat* a felsőoktatásban. A felsőoktatási intézményeknek saját maguknak kell meghatározniuk intézményük sajátosságait szem előtt tartva a minőségi rendszer kiépítésének módját, hogy az minden jelentős működési területre kiterjedjen, ezáltal fenntartva és növelve versenyképességüket. Több *szervezeti és tartalmi korszerűsítésen* ment keresztül a felsőoktatás a jelentős létszámnövekedéssel párhuzamosan. Az 1990-es években a választható szakirányok köre fokozatosan bővült. A felsőoktatási intézmények száma 1989-ig 54-58 közötti, majd a rendszerváltás után gyors növekedésnek indult, s 1992-re 91 intézménnyel érte el a csúcst. A 2000-ben lebonyolított *szervezeti integráció* következtében több szakirányt, kart koncentráló intézmények jöttek létre. Ennek eredményeképpen az 1999. évi 89 önálló intézményből 62 lett a következő tanévre, ami azóta szaporodott: jelenleg 69 felsőoktatási intézmény működik Magyarországon (10. táblázat) állami, egyházi és magán fenntartásban. A felsőoktatás finanszírozását tekintve az 1990-es évek elejére az intézményi finanszírozás volt a jellemző, mely fokozatosan alakult át a *hallgatói létszámot figyelembevevő normatív finanszírozási rendszerré*. Ez magában hordozta azt a veszélyt, hogy a felsőoktatási intézmények annyi hallgatót fogadtak/fogadnak be, amennyinek a képzését nem tudják megfelelő színvonalon ellátni, tehát hatékonyságnövelésre motiválja az intézményeket a minőségfejlesztéssel szemben. A felsőoktatás egyre inkább alulfinanszírozott<sup>9</sup>, jelenleg a költségvetési támogatás reálértéke az 1991. évinek kb. a fele. Az egy hallgatóra jutó támogatás reálértékének ill. a GDP arányában mért relatív értékének meredek és tartós csökkenése (ez utóbbi 1991-ről 2000-re

<sup>9</sup> A költségvetés oktatási kiadásait mutatja be 1995-2009 között a 6. számú melléklet táblázata, az államháztartási kiadások és a GDP %-ában, illetve ugyanígy a felsőoktatási kiadásokat a GDP %-ában mérve.

77%-os esést jelent) bizonyos mértékig a tömegessé váló felsőoktatás javuló méretgazdaságosságának és növekvő hatékonyságának is betudható (Polónyi, 2002).

### *A magánfelsőoktatás kialakulása Magyarországon*

Az rendszerváltás után a felsőoktatás tömegesedése és a költségvetési támogatások csökkentése a magasabb költséghatékonyságú képzések megjelenését vonta maga után. A felsőoktatási intézményi rendszer felépítése átalakult, végbement a felsőoktatás „privatizációja” *kialakult a magánfelsőoktatás*, és súlya egyre nagyobb lett a felsőoktatáson belül. Az utóbbi két évtized felsőoktatásának egyik legjelentősebb momentuma a nem állami, magán (főleg alapítványi) felsőoktatási intézmények megjelenése és elterjedése. A magán intézmények száma 1995 és 2010 között 4-ről 15-re emelkedett. Ezen intézményekben kínált szakok a legnépszerűbbek közé tartoznak. Ez azt jelenti, hogy a nem állami intézmények többnyire helyesen ismerték fel a potenciális hallgatói keresletet. Ennek okai (Szemerszki, 2006):

- az állam által kielégíthetetlennek látszó megnövekedett hallgatói kereslet
- a kulturális heterogenitás: eltérő szemléletű, világnézetű rétegek oktatási igényei
- gyorsabb reakció a változó munkaerőpiaci kihívásokra (ehhez igazodó szakstruktúra kialakítása főiskolai szintű képzések nyújtásával).
- gazdasági szempontok erőteljes megléte (fejlettebb régiókban és az alacsonyabb költséggigényű szakterületeken jönnek létre).

A magán erőforrások felsőoktatásba való fokozottabb bekerülése két területen történt:

- az állami erőforrások külső bővítéseként az állami felsőoktatási intézményekben (szektoron belül),
- és a magánfelsőoktatás megjelenésével és elterjedésével (a szektorok között).

A magánfelsőoktatás Magyarországon nagyrészt a költségtérítéses főiskolákat öleli fel. Értekezésemben - terjedelmi korlátokra való tekintettel, illetve amiatt, hogy kimondottan a közgazdász BSc képzést nyújtó felsőoktatási intézmények emberi tőkéjét elemzem - a magánfelsőoktatás részeként kezelt egyházi intézményeket nem vizsgálom. A magánfelsőoktatási intézmények forrásainak egy része az állami költségvetési támogatás, további forrásai a tandíjak, önkormányzati támogatások, vállalatoktól és végzett hallgatóktól származó juttatások. Országonként eltérő a magánfelsőoktatás költségvetés általi finanszírozása, ugyanígy a felsőoktatás állami szegmensének is különböző mértékű

az állami finanszírozása. Általános tendencia, hogy a fejlettebb országok nagyobb arányban támogatják a magánfelsőoktatást, mint a kevésbé fejlettek.

A magyar felsőoktatási rendszer az elmúlt két évtizedben jelentős változásokon ment keresztül, ami a felsőoktatási rendszer kínálatát, szerkezetét befolyásoló, azzal (elvileg) szoros kapcsolatban lévő munkaerőpiac (át)alakulásának is köszönhető. A felsőoktatási intézmények és a munkaerő piac kapcsolatát elemezve látható, hogy megindult a helyi gazdasághoz való alkalmazkodás, azonban sok esetben az intézmények inkább a jelentkezésekből és visszajelzésekből következtetnek a képzésük iránti munkaerő keresletre, bár már elkezdődött a végzetek munkaerőpiaci elhelyezkedéseinek nyomon követése. Nagymértékű előrelépést jelent, hogy mára már nagyon sok intézmény felismerte a gazdasági szereplőkkel való kapcsolatok kialakításának, ápolásának fontosságát és egyre inkább törekednek elsősorban a hallgatók, de a vállalatok igényeinek a kielégítésére is (igaz ez utóbbira kisebb mértékben). A tudomány és gazdaság kapcsolatát még szorosabbra kellene fűzni, hogy a tudományos eredmények gazdaságilag hasznosíthatóak legyenek. E kapcsolat fontosságát már Jánossy Ferenc (1966) híres hazai kutató közgazdászunk is felismerte és mélyen elemezte. Elméletéből is levezethető, hogy a gazdasági fejlettség szintje szerint van egy optimális oktatási szerkezet, amely a gazdasági fejlettségnek megfelelő szakképzettségű munkaerőt biztosít. Az oktatáspolitikának feladata, hogy a gazdaságnak megfelelő optimális oktatási szerkezet létrejöttét ösztönözze. A felsőoktatás szerkezetének a gazdaság igényeivel való összehangolása ma már megvalósulni látszik a felvételi keretszámok kialakításakor, de még az előző évek (évtizedek) oktatáspolitikája folyományaként – mely az intézmények érdekeltségének nagy teret hagyott - a felsőoktatás szerkezete a gazdaság tényleges szakemberszükségletéhez viszonyítva jelentős torzulásokat mutat. A munkaerő szükséglet alakulásáról készített előrejelzések, a végzősök elhelyezkedésének nyomon követése, a felsőoktatási intézmények minősítése egyre hangsúlyosabb feladattá válik a felsőoktatás eltömegesedése nyomán.

## **5 AZ EMBERI TŐKE ELEMZÉSE A FELSŐOKTATÁS KONTEXTUSÁBAN**

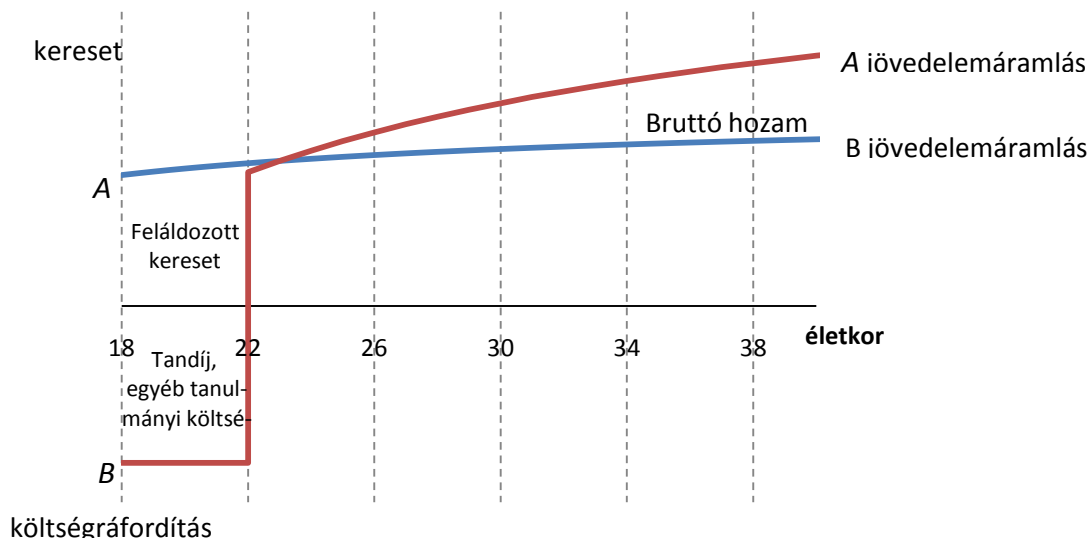
### 5.1 A hallgatók felsőfokú tanulmányokba történő emberitőke-beruházási döntései

Az egyénnek plusz költséget is jelent a továbbtanulás (tandíj, könyvek, utazás, stb.), ebből kifolyólag is korlátoznia kell a jelenbeli fogyasztását a későbbi többletjövedelem érdekében. Az egyénnek azt kell megvizsgálnia, hogy a továbbtanulásból származó többletjövedelem fedezi-e az emberitőke-beruházás költségeit: a feláldozott jövedelmet és a tanulás költségeit. Az egyén választja ki az intézményt, amelyben tovább kíván tanulni, illetve ő dönti el, hogy milyen hosszú képzési idejű szakot választ. Nyilván az a célja, hogy minél kisebb költséggel ruházzon be. A feláldozott jövedelem az egyén számára adottság, mert a munkaerőpiacon alakul ki. Mi befolyásolja az egyén döntését, hogy milyen képzést választ? Egyrészt az induló fizetések, másrészt a negyvenes éveikben járók keresete. Az oktatásba beruházó egyének kockázata (a bizonytalanság) úgy csökkenthető, ha a szakválasztás minél távolabbi időpontban történik meg, azaz kevésbé szakosított oktatásra kell törekedni. (Polónyi, 2002 – 47.o.) A 3.5.1.1 fejezetben az emberitőke-beruházás alapmodelljeiben már bemutattam az egyének továbbtanulási döntéseinek modellezését. Kiegészítésként az egyén kétféle döntési lehetőségét tárgyalom, ugyanis amikor az egyén döntést hoz az emberitőke-beruházásról, akkor a jelenlegi és jövőbeli fogyasztása között választ. Az egyén tehát kétféleképpen dönthet:

- a jelenre orientáltan, azaz olyan szakmát választ, amelynek jövőbeli hozadéka a jelenlegi beruházáshoz képest alacsony. E döntéshozó szemében a fogyasztás előrébbvaló az emberitőke-beruházásnál, azaz a jelenbeli fogyasztás érdekében hajlandó lemondani a későbbi magasabb keresetről.
- jövőre orientáltan, azaz olyan szakmát választ, amelynek jövőbeli hozadéka a jelenlegi beruházáshoz képest magas. Az emberitőke-beruházás számára sokkal fontosabb a jelenlegi fogyasztásnál, azaz hajlandó lemondani a jelenlegi fogyasztásról, hogy a jövőben magasabb keresethez jusson.

A jelenre orientált döntéshozó kevesebb valószínűséggel fektet be a felsőoktatásba, mint a jövőre orientált. Azok, akik az átlagnál nagyobb mértékben diszkontálják a jövőt a jelenhez képest, azaz magas diszkontlábat használnak, jelenorientáltak. A jelenorientált ezáltal kisebb hozamra számít a felsőoktatásban való részvétel eredményeképpen, így kisebb valószínűséggel is vesz részt abban. Az egyének beruházási döntéseik során használt diszkontrátákról nem állnak rendelkezésünkre pontos adatok, viszont kutatások

azt bizonyítják, hogy akiknek nagy a hajlandóságuk a továbbtanulási beruházásra, azok más tekintetben is előrelátóak, azaz jövőre orientáltak. Például az egészségügyi statisztikák is azt támasztják alá, hogy a magasabb iskolai végzettségűek egészségesebb étrendet választanak, jobban tudatában vannak az egészségügyi kockázatoknak, és inkább vesznek igénybe megelőző egészségügyi ellátásokat.



### 8. ábra Alternatív keresetáramlások

Forrás: Ehrenberg-Smith (2003) – 320.o.

A 8. ábra szemlélteti, hogy a felsőoktatásban továbbtanulni szándékozó kétféle un. „keresetáramlás” közül választ. Az „B” áramlás a középiskolát végzetteknél 18 éves korban kezdődik, de nem emelkedik olyan magasra, mint a felsőfokú végzettségű keresetáramlása („A” áramlás). A „A” áramlás negatív az első 3-5 évben - attól függően, hogy hány éves képzésbe ruházott be az egyén – az oktatás közvetlen költségei miatt. A két áramlás közötti keresetkülönbség a bruttó hozam, melynek sokkal magasabbnak kell lennie a költségeknél, hiszen ez utóbbiakat jelenbeli értékükre kell diszkontálni, s így is még magasabb hozamot kell kapnunk, hogy megérje a felsőoktatásba befektetni. Az egyéneknek a különböző felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásokban elérhető keresetekről átlagosan pontos információikkal rendelkeznek, ebből és az emberitőke-elméletből kiindulva feltételeztem, hogy döntésük, hogy melyik szakot válasszák, és mennyi ideig folytassák tanulmányaikat: egy beruházási döntés. Ennek során a várható ráfordításokat összehasonlítják a várható hasznokkal, tulajdonképpen tudat alatt megtérülési mutatókat számolnak. A gyakorlati primer kutatásom során céлом az volt, hogy megvizsgáljam, hogy a hallgatók mennyire mérlegelik továbbtanulásuk költségeit és

hogyan ítélik meg az oktatásba való beruházásuk hasznait, azaz az emberítőke-elmélet közgazdasági összefüggései mekkora súlyt képviselnek döntéseikben.

## 5.2 Emberítőke-elemzés a felsőoktatásban oktatók körében

„A felsőoktatás minőségének legfontosabb tényezője ugyancsak a személyi feltételek megléte. A jól képzett, szakmailag felkészült, alkotó munkában is jártas, tudós oktatók nélkül ... eredményes oktatás nem valósulhat meg.” (P. Csuka, 2007 – 185. o.) A felsőoktatók jelenlegi munkaerőpiaci helyzetének elemzéséhez érdemes végigtekinteni, milyen változásokon ment végig az „akadémiai” hivatás. Bourdieu szerint (1988) szerint az egyetemi tanári hivatás elvesztette „méltóságteljes státusát”, amit mindig is a politikai hatalom határozott meg. Az akadémiai foglalkozás társadalmi helyzete nagymértékben megváltozott a 20. század második felében, ugyanis egyre inkább eltávolodik az értelmiségi szereptől. Altbach a következőképpen foglalja össze az oktatók munkaerőpiaci helyzetének változását az elmúlt évtizedek alatt a felsőoktatási piac kialakulása következtében: „A *tömegesedés* egyebek mellett az oktatói kar felhígulásához vezetett, valamint ahhoz, hogy az eredeti tudományos közösségek fokozatosan elveszítik identitásukat. Az *elszámoltathatóság* az oktatók hagyományos autonómiáját korlátozza azzal, hogy egyre szorosabb ellenőrzés alá vonják a tevékenységüket, s ezzel oktatónak lenni kevésbé kívánatos. A *privatizáció* bizonyos értelemben arra ösztönzi az oktatókat, hogy növeljék saját és intézményük bevételeit, mégpedig olyan szolgáltatásokkal, amelyeknek semmi közük az oktató munkához. A *piacosítás* pedig arra készteti az oktatókat, hogy a hallgatók érdeklődéséhez, valamint a munkaadók igényeihez szabják tananyagaikat.” (Altbach 2002: 9-10) Altbach tehát az akadémiai foglalkozás válságát állapítja meg. Weber (1995) más szempontból hasonlítja a tudományos pályát kockázatos vállalkozáshoz, melyet sok előre nem látható esemény befolyásol. A tudományos pályát űzőnek alapvetően kétféle követelménynek kell megfelelnie – az oktatás és a kutatás feltételeit is teljesítenie kell. Ahogy ez az oktatókkal lefolytatott interjúkon is kiderült az akadémiai hivatás egy nagyon összetett foglalkozás, s előfordul(hat), hogy a különböző funkciók ellátása során az egyik funkció (oktatás színvonala vagy a nevelés) csorbát szenved a másik funkció végzése miatt (kutatás)<sup>10</sup>. Az elmúlt évtizedekben a felsőoktatásban dolgozó oktatókkal kapcsolatban a következő paradoxon állt elő: a képzett

---

<sup>10</sup> A hallgatók alapvető emberi értékekre történő nevelése legalább olyan fontos oktatói feladat, mint a szakmai ismeretek közvetítése. Egy felsőoktatásban dolgozó oktatónak három fajta képességpotenciállal szükséges rendelkeznie: oktatói, nevelői és kutatói, melyek közül a nevelési feladat szorult leginkább a háttérbe, sajnos a mai felsőoktatás nem fordít kellő figyelmet a hallgatók erkölcsi nevelésére.

munkaerő értéke egyre magasabb, míg az akadémiai hivatás leértékelődött. A foglalkozás státusa csökkent, a kereseti lehetőségek romlottak, ehhez még hozzáadódik, hogy a társadalom elégedetlen a végzett hallgatók tudásával, a kutatások eredményeinek relevanciájával.

### **5.2.1 Az oktatói életpálya és megfelelő színvonalú rekrutáció problematikája**

Az oktatói utánpótlás legnagyobb problémája, hogy a tanári szakra jelentkezők felkészültsége romlik. Nemzetközi kutatások (Hanushek, 2003) vizsgálták a tanári pálya mellett döntők képességeinek a változását, és arra jutottak, hogy az 1960-as években a legjobb képességű egyének azonos valószínűséggel választottak tanári vagy egyéb foglalkozást, míg az 1980-as és 1990-es években már többnyire a rosszabb képességgel rendelkezők választották a tanár szakot. A tanári, oktatói minőségromlásnak és sok országban a tanárhiánynak is az oktatók alacsony keresete az oka. Ezen kívül az oktatói és nem oktatói állásban elérhető keresetek különbségének is jelentős szerepe van az oktatói pálya választásában. Az oktatók képzésének bővítésével, színvonalának fejlesztésével tehát még nem oldódik meg az oktatói utánpótlás minőségi kérdése, az oktatói pályát társadalmi presztízsének és anyagi megbecsülésének növelésével lehet csak vonzóbbá tenni. Az oktatás során termelt emberi tőke egy részét a felsőoktatásnak vissza kell tartania magának, hogy képzett oktatói legyenek. A felsőoktatási intézmények oktatói ellátottságának minőségi kérdése az, hogy az ily módon „visszatartott” egyének alkalmasak-e az oktatásra, vajon a legjobb hallgatók közül kerülnek-e ki? A gazdasági szakterületen az óriási probléma az, hogy a szakmában magasak a fizetések, így a legjobb hallgatók nem a tudományos pályát választják, hanem a piaci szférában helyezkednek el. Jó esetben a felsőoktatásban bennmaradó oktatóvá „előlépett” végzett hallgatót belső motivációja, elhivatottsága tartja bent, és így folyamatosan fejleszti, képzeti magát, s rosszabb esetben a felsőoktatásnak durván csak a „maradék” szakember jut. A felsőoktatás minősége szempontjából nagy jelentőséggel bír, hogy az oktatói hivatást azok a legrátermettebb, legtehetségesebb emberek válasszák, akik magas szintű előképzettséggel és műveltséggel, továbbá a hallgatók fejlődését támogató nevelés-oktatás területén megfelelő személyiségjegyekkel, szociális érzékenységgel rendelkeznek, illetve a már gyakorló és eredményes oktatók pedig maradjanak a pályán. Ehhez szükséges a már hosszú évek óta tervezett oktatói életpálya-modell bevezetése. Olyan életpálya-modellre van szükség, amely a pálya egészén motivál; biztosítja az oktatói munka magas színvonalát, a

foglalkoztatási biztonságot, a megfelelő megélhetést, a szakmai fejlődést, az oktatók társadalomban betöltött szerepének az elismertségét, valamint lehetőséget teremt az alkalmatlan jelentkezők kiszűrésére. A felsőoktatási intézmények emberi erőforrás politikájában az oktatói életpálya-modell kialakítása egyre hangsúlyosabb szerepet kap, s remélhető, hogy a jelenlegi oktatói életpálya-tervezet valóban orvosolni fogja az előbbieken felvázolt oktatók minőségi utánpótlásának problémáját.

### **5.2.2 Emberitőke-index a felsőoktatásban**

A felsőoktatási intézmény számára nyilván értékkel bír, hogy az adott oktatói gárdával dolgozik, ezért nagyon fontos ezen érték bemutatása. A felsőoktatási intézmények versenyképességének egyik kulcseleme az oktatókban megtestesülő emberi tőke, melynek minőségét főként a következő tényezők befolyásolják: megfelelő emberek felvétele, az oktatókba való befektetés (képzés), az intézmény kultúrája, széleskörű információ-megosztás az intézményben, megfelelő (nemcsak pénzalapú) jutalmazási és kompenzációs rendszer. E tényezők értéke az oktatók teljesítményében illetve lojalitásában mutatkozik meg<sup>11</sup>. Az emberi tőke értékének mérése a felsőoktatásban sok buktatóval rendelkezik. Ebersberger (1981) szerint az emberi tényező számszerű értékelésének jelentős pszichológiai hatása lehet. Véleménye szerint egy le- vagy felértékelés önbeteljesítő jóslatként komoly mértékben meghatározhatja az ember teljesítményét, jövőbeli karrierjét, azaz kis mérési/becslési hiba következménye óriási kár lehet. Osztvá Ebersberger véleményét az oktatók emberi tőke értékét mérése úgy gondolom, nem lehet mérni, mert megfoghatatlan dologról van szó és ez esetben az oktatóknak nem az összes rendelkezésre álló kvalitását kellene értékelni, csak olyan képességeit és tudását, amelyek a felsőoktatási intézmény céljait szolgálják, és amelyek e célok elérése érdekében hasznosításra kerülnek. Ezért sem kíséreltem meg jelen disszertáció keretei között a kiválasztott felsőoktatási intézmények oktatóinak emberi tőkéjét számszerűsíteni. Egy adott intézményben az oktatók emberi tőkéjének értéke állandóan változik, mert az oktatók megfelelő kiválasztásán és képzésén kívül motiválásukkal, irányításukkal is teremthető plusz érték, azaz növelhető az oktatói emberi tőke értéke, tehát az emberi erőforrás politika óriási szerepet játszik az oktatói emberi tőke gyarapításában, az „érték-előállítás” támogatásában.

---

<sup>11</sup> A felsőoktatási oktatók esetében különösen fontos a lojalitás, hiszen nem egy könnyen helyettesíthető, standardizálható munkát végző „tömegmunkás”-ról van szó, hanem nagy szaktudást igénylő, egyedi, kreatív feladatokat ellátó munkavállalóról.



Az emberi tőke pénzmentes mérésének a ScoreCard rendszerhez hasonló fajtáját dolgozta ki a Watson Wyatt tanácsadó cég a vállalatokra. Az általuk kitalált un. emberitőke-index (Human Capital Index – HCI) 5 szervezeti értéket növelő tényezőt különböztet meg:

**10. táblázat Szervezeti értéket növelő emberi erőforrás tényezők**

Szervezeti értéket növelő emberi erőforrás tényezők	Elérhető értéknövekedés mértéke
Megfelelő juttatási rendszer	16,5% - 21,5%
Kollegális, rugalmas munkahely (elégedett dolgozók)	9,0% - 21,5%
Jó munkaerő felvétel, megtartás (alacsony önkéntes fluktuáció)	5,4% - 14,6%
Kommunikációs integritás (javaslatok, ötletek szabad áramlása; üzleti célok dolgozókkal való megosztása; kommunikációs eszközökhöz való könnyű hozzáférés)	2,6% - 7,1%
Hatékony emberi erőforrás technika (munkatársak jobb kiszolgálása, költségcsökkentési lehetőségek keresése, feladatvégrehajtás pontosságának növelése)	4,2% - 6,5%

Forrás: [www.watsonwyatt.com](http://www.watsonwyatt.com) in (Juhász, 2004)

A 10. táblázat öt értéket növelő tényezőjét vállalatokra találták ki, azonban a kutatásban részt vett három felsőoktatási intézményben lefolytatott interjúkon elhangzottak bizonyítják, hogy a felsőoktatási intézmények esetében is hasonlóan kulcsfontosságú tényezőkről van szó, amelyek a felsőoktatási intézmények értékét, versenyképességét növelik. A felsorolt tényezők sorrendje egyenesen arányos az elérhető értéknövekedés mértékével, így a rangsor első helyén álló *megfelelő juttatási rendszer* az, amelyik a legnagyobb pozitív hatással van az adott szervezet értékének emelkedésére. A felsőoktatási intézmények értékét is, s ezáltal az oktatás minőségét jelentősen növelni lehetne az oktatói bérek rendezésével, azaz megfelelő juttatási rendszer kidolgozásával. Az oktatók nem megfelelő szakmai és mentális felkészültsége az alulfizetettségre vezethető vissza, amely nemcsak a szakképzéseken való részvételt veti vissza, hanem a szabadidőben történő művelődést, az önfejlesztést is. A jó munkahelyi klíma, az intézmény szocializációja pedig a tudásátadason felüli többletfeladatok vállalását segíti elő. Azok az oktatók, akik munkahelyüket és vezetőjüket támogatóknak, kreatívnak tartják, sokkal jobban hajlandóak a tanításon kívüli munkákat ellátni, azaz a *kollegális, rugalmas munkahely* fontos forrása az oktatók jó teljesítményének, az adott intézmény értéknövekedésének. Szintén alapvető tényező a magyar felsőoktatásban az oktatók szaktudása, hozzáértése, tapasztalata. Ezért a *jó munkaerő felvétele és megtartása* kulcsfontosságú elem adott felsőoktatási intézmény versenyképességét, minőségét, értékét tekintve. A felsőoktatás szolgáltató jellegű tevékenységéből kifolyólag a személyzet kiválasztásának döntő szerepe van a minőségi oktatás megvalósításában. A felsőoktatásban az oktatók teljesítménye nehezen mérhető,

ezért a bemenetkor - az oktatói felvételtől - a végzettség alapján döntenek, azaz itt is érvényesül a szűrőelmélet (Spence, 1973). A nem versenyképes fizetések miatt az oktatói pálya jelenleg nem túl népszerű, így egyéb oktatói kompetenciák (empátia, együttműködési készség, rugalmasság, kommunikációs készség, önvezetés, önművelés, stb.) meglétének figyelembe vétele a felvételtkor egyáltalán nem kap szerepet, hiszen nincs verseny a felsőoktatási intézménybe való bekerülésért, aki megfelel az előírt követelményeknek, az alkalmazásba kerül. Az oktatói teljesítményértékelés a kiválasztott felsőoktatási intézményekben működik, azonban nem a valódi teljesítményeket tükrözi, mert a legtöbb esetben csak egy lábon áll: a hallgatói elégedettségen alapul. Teljesítmény alapján történő bérezés a felsőoktatásban még nem kapott teret, így anyagi oldalról az oktatók egyáltalán nincsenek ösztönözve a jobb oktatási teljesítmény elérésére. A *kommunikációs integritás* csak annyiban valósul meg, hogy a kommunikációs eszközökhöz való hozzájutás egyre könnyebb a mai magyar felsőoktatásban, egyre több oktató rendelkezik saját számítógéppel munkahelyén, azonban a pénzügyi és stratégiai célokról szóló információk oktatókkal való megosztása még mindig nem működik, pedig az oktatók stratégiai tervekbe való bevonása növelné intézmény iránti elkötelezettségüket, ezen keresztül teljesítményüket is. A *megfelelő emberi erőforrás technikák* alkalmazásában még sokat kell fejlődniük a felsőoktatási intézményeknek. A vizsgált intézmények oktatóinak többsége elégedetlen volt az emberi erőforrás politikával. Az oktatók nagy része az emberi erőforrás technikák nem leghatékonyabb alkalmazásáról tett tanúbizonyságot említve az alulfizetettséget, illetve a teljesítményértékelés és fizetés közötti kapcsolat hiányát, valamint a teljesítményértékelés módját, hiányosságait (6.4.9 fejezet). A következő primer kutatás keretében - a hallgatók emberitőke-beruházásainak elemzésén felül – a felsőoktatásban oktatók emberi tőkéjét is vizsgálom az oktatókkal lefolytatott interjúkon keresztül.

## 6 EMPIRIKUS KUTATÁS

Dolgozatomban az emberi tőke szempontjából vizsgálom a felsőoktatást összehasonlítva a magán- és állami felsőoktatási intézmények emberi tőkéjét a hallgatói emberitőke-beruházások és az oktatók emberi tőkéjén keresztül. A felsőoktatásban érintett egyének (oktatók és hallgatók) emberi tőkéjének elemzése több részből állt:

1. A **szekunder kutatások** keretében a hazai és nemzetközi források szakirodalmát összegeztem (Elméleti rész).
2. A primer jellegű kutatások során elektronikus kérdőíves felmérésre és strukturált interjúkra került sor. Először **kérdőíves felmérést** végeztem három kiválasztott intézmény gazdaságtudományi szakos **hallgatói körében**. A felmérés elektronikus kérdőív elküldésével zajlott le 2010 áprilisában. Összesen 650 gazdaságtudományi képzést folytató hallgató töltötte ki a kérdőívet a három intézményből. A minta nagysága és a kiválasztás módja alapján a kutatás eredményei megfelelő megbízhatósággal reprezentálják a hallgatók összességét.
3. Majd **strukturált interjúkat** folytattam a kiválasztott felsőoktatási intézmények **oktatóinak körében**. A kiválasztás véletlenszerű mintavétellel történt, a cél az volt, hogy minden beosztásból viszonylag egyenlő arányban szerepeljenek a mintában, azaz erre a mintára azért volt szükség, hogy az oktatók emberi tőkéjének szempontjából megfelelően legyen reprezentatív a minta. Internetes információs forrás alapján összegyűjtöttem egy oktatói adatbázist, mely az oktatók nevét, beosztását és a szervezeti egység nevét tartalmazta, majd véletlen számtáblázat segítségével történt a minta kiválasztása. Standardizált szóbeli interjúkat készítettem, előre kidolgoztam a kérdőíveket, s ez alapján a kérdések minden interjúalanynál azonos sorrendben követték egymást. A strukturált interjúkat a hallgatói kérdőíves felmérést követően 2010 szeptemberében zajlottak le.

### 6.1 Kutatási módszertan

A hallgatók körében történt elektronikus kérdőívfelvétel egy survey online felület használatával történt, mely anonim volt, de az IP címet tudta rögzíteni, ezáltal biztosította az adatok hitelességének ellenőrzését. Az elektronikus kérdőívek előnyeit és korlátait ismertetem a 7. számú mellékletben.

Az elemzést súlyozatlan mintán végeztem, mert a kutatás szempontjából fontos háttérváltozók - a tagozat és az állami-költségtérítéses hallgatók aránya – szerint nem volt jelentős eltérés a minta és az alapsokaság eloszlása között. Alapsokaságnak az egyes intézményeket külön-külön tekintettem igazodva a kiinduló hipotézisem és a modellalkotási igényhez. A súlyozásnak az egyesített adatbázis szempontjából lehetett volna létjogosultsága, amennyiben a három felsőoktatási intézmény hallgatóinak összességét tekintettem volna egy alapsokaságnak. Ez esetben azonban a BGF óriási hallgatói létszáma miatt nagyon szélsőséges súlyokat kellett volna alkalmazni (a BGF hallgatók véleménye pedig "elnyomta" volna a súlyozott mintát, s éppen az intézmények közötti különbségek nem lehettek volna statisztikailag igazolhatók). Általános szabály, hogy a 0,7 alatti és az 1,3 fölötti súlyok alkalmazása már nagyon nagy beavatkozást jelentene az adatbázis struktúrájába. Jelen esetben a BGF esetén 2,5-szeres, a KJF és a SZE esetében pedig 0,4 alatti súlyokat kellene használnom, s ez véleményem szerint nagyobb kárt okozna az adatbázisban, mint amennyi haszonnal járna, mert a súlyozás olyan beavatkozást jelentene, amelynek következtében a függő változók esetében ellenőrizhetetlen lenne a torzítás. További érvem a súlyozás mellőzése mellett, hogy a kutatásomban felállított három modellt (intézménytípusok) sem tudnám jól azonosítani. Az előbbieket következtében az adatelemzés során igyekeztem három különálló almintaként kezelni a három intézményben történt minta felvételét, s csak a minimálisan szükséges elemzések esetében dolgoztam az egyesített adatbázissal, éppen a rejtett hatások feltárása érdekében. Ez a megoldás nyilván kényszerű kompromisszum, de megerősített Babbie (2003) állásfoglalása is, aki szerint minden olyan módszertan illetve módszertani kompromisszum megengedett, ami egy adatstruktúra feltárásakor arra irányul, hogy a jelenség mögötti valós okokat megismerjük.

A hallgatók véleményét 1-5-ig skálákon mértem, mivel nem abszolút, hanem relatív különbséget, azaz viszonyt próbáltam mérni, ezáltal könnyebb lett az összehasonlítás az értelmezésben, viszont e módszer hátránya, hogy a kiugró adatokra az átlag érzékenyen reagál, ezért fontos hogy a szórással együtt értelmezzük. Következésképpen az elemzésben, ahol van relevanciája, a szórási adatokat is közlöm. A 650 főre a mintavételi hiba maximuma +/- 2-4százalék, kb. 200 fős (al)mintákra (intézményenként) 4-7 százalék körül mozog (Babbie, 2003). Adatbázis-elemzésem első lépéseként egyváltozós elemzést végeztem, melyhez az „átlag” (mean) helyzetmutatót használtam. Szórással vizsgáltam az elemek átlagos értéktől való átlagos eltérését. Keresztábra-elemzéssel két gyakorisági

elemzés együttes vizsgálatát végeztem el két nem metrikus változó esetében, azaz ennek segítségével állapítottam meg, hogy a két változó között van-e kapcsolat. A Pearson-féle Khi-négyzet statisztikával mértem két változó közötti összefüggés statisztikai szignifikanciáját. Varianciaelemzéssel (ANOVA-tábla) vizsgáltam a független változó(k) hatását a függő változó(k)ra illetve a sokaságok átlagai közötti különbségeket. A független változó(k) értékei szerint képzett csoportok átlagai különböztek egymástól, amennyiben a független változó(k) hatással volt a függő(k)re. Ez az eljárás az átlagos eltérés által okozott varianciát vizsgálta szignifikanciateszt segítségével. (Sajtos – Mitev, 2007) Korrelációelemzéssel határoztam meg a változók közötti összefüggés szorosságát illetve irányát. Ahol százalékos adatokat szerepeltettem, mivel nem volt jelentősége, a könnyebb értelmezhetőség kedvéért tizedes nélkül jelöltem.

Az eredeti kutatási koncepció szerint az oktatók körében is elektronikus kérdőívekkel történt volna az adatfelvétel emellett strukturált interjúk készítésével. Mivel ez utóbbi sokkal hatékonyabbnak bizonyult, ezért csak e strukturált interjúkat folytattam le.

## 6.2 A kutatás célja

Viszonylag kevés szakirodalom szól a felsőoktatási intézménytípusok közötti választásról, arról, hogy főiskola vagy egyetem illetve állami- vagy magán intézmény legyen a „kiválasztott”. Szintén ritkán kutatott terület a felsőoktatás és a munka közötti választási lehetőség dilemmája. Azonban jó néhány irodalom kiemeli az oktatási döntéshozatalt, mint racionális gazdasági befektetést (Varga, 1998, Polónyi 2002, Schultz, 1983, Becker, 1993), s ezzel kapcsolatosan a családi háttér fontosságát, mely kapcsolatok elemzésére jelen kutatás keretében úgyszintén sor kerül, az emberi tőke oldaláról közelítve meg ezt a témát. Empirikus kutatást végeztem a gazdasági felsőfokú BSc hallgatók továbbtanulási döntéseinek háttérköörülményeire vonatkozóan. Elemeztem *a felsőoktatás és munka közötti döntés hallgatók általi mérlegelését* illetve *a különböző intézménytípusok közötti választásban szerepet játszó tényezőket*. Az adatok empirikus bizonyítékot nyújtanak az *emberitőke-elmélet alátámasztására*, mint amely *jelentősen befolyásolja a felsőoktatási intézményválasztás döntéshozatalának folyamatát*. A disszertációhoz igazodó empirikus kutatás egy magyar egyetemről és két magyar főiskoláról, más megközelítésben egy magán- és két állami magyar felsőoktatási intézményről nyújt adatokat, a felsőoktatási továbbtanulásról hozott döntés bonyolultságának bizonyítékaként.

A felsőoktatásban dolgozó oktatók vizsgálatával célozom a felsőoktatás egyik legrelevánsabb emberi tőkéjének elemzése, amely hosszú távon meghatározó hatással van adott nemzet jövőbeli tudásalapú gazdaságára és társadalmára a felnövekvő generációk tudásának, készségeinek, képességeinek formálásán, bővítésén keresztül. Az oktatók elégedettsége befolyással van munkájuk minőségére és *motiváltságukra, továbbképzési terveikre, önfejlesztési tevékenységükre, emberitőke-beruházásaik nagyságára, intézményhez való lojalitásukra*. E témákat vettem fel a vizsgálatba bevont intézmények oktatói körében elvégzett interjúk során.

### 6.3 A vizsgált felsőoktatási intézmények köre

A dolgozat következő néhány fejezetében a gazdaságtudományi BSc képzést folytató állami- és magán felsőoktatási intézmények hallgatói körét vizsgáltam és hasonlítottam össze egy-egy példán keresztül illetve ugyanitt ezt követően zajlott le az oktatók interjúk megkérdezése. Az elemzés másik dimenziója – a közgazdász BSc végzettségűeket kibocsátó – intézmény „rangja” volt: főiskola vagy egyetem. Ennek megfelelően a kiválasztott vizsgálandó intézmények köre a következőképpen állt fel:

**11. táblázat Intézménytípusok mátrixa állami-magán-főiskola-egyetem viszonylatban**

	Állami	Magán
Főiskola	Állami főiskola (BGF)	Magán főiskola (KJF)
Egyetem	Állami egyetem (SZE)	Magánegyetem (*)

\* közgazdász BSc képzést folytató magánegyetem jelenleg nincsen Magyarországon

A 11. táblázat mátrixa alapján három intézményben végeztem el a vizsgálatot: egy állami főiskolán (Budapesti Gazdasági Főiskola = BGF), egy állami egyetemen (Széchenyi István Egyetem = SZE), és egy magán főiskolán (Kodolányi János Főiskola = KJF). A mátrix negyedik cellája a vizsgálatból kimaradt, ugyanis Magyarországon jelenleg nincsen olyan magánegyetem, amely BSc közgazdász diplomát adó képzéseket folytat. A három kiválasztott felsőoktatási intézmény a gazdasági (BSc) alapképzést folytató három intézménytípust reprezentálja. A három intézménytípus modelljét hasonlítom össze a primer kutatás során felállított hipotézisek tesztelésékor. A Budapesti Gazdasági Főiskola Pénzügyi és Számviteli Karán illetve a Külkereskedelmi Karon folytattam le a vizsgálatokat, továbbá a Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Gazdaságtudományi Karán illetve a Kodolányi János Főiskola Gazdálkodási és Menedzsment illetve Turizmus-

vendéglátás Szakán küldtem ki a kérdőíveket, melyeket az alábbiakban elemzek. Kutatásom során az intézményen belül az egyes karok illetve szakok között a vizsgálódási szempontjaim alapján releváns különbséget nem tapasztaltam, így intézményi szinten egységesen kezeltem a megkérdezett hallgatók véleményét. A kiválasztott intézmények különböző karjainak és szakjainak összehasonlító vizsgálatára a kutatási célok között megfogalmazott hipotézisek igazolásához sem volt szükség.

#### *Vizsgálatba bevont intézmények indoklása*

Személyes érdeklődésemből és saját szakterületemből kiindulva esett választásom a gazdaságtudományi területre, annak is az alapképzésére, ugyanis ezen a szakterületen illetve képzési szinten oktatok. Megkeresésemre ez a három intézmény vállalta a kutatásban való részvételt. Mindegyik elég régóta működik ahhoz, hogy a múltbeli működéséből megalapozott következtetéseket lehessen levonni. A munkaerőpiacnak már van tapasztalata ezen intézmények által kibocsátott diplomák értékéről. A Kodolányi János Főiskola az első magán felsőoktatási intézmények egyike, ma már viszonylag tekintélyes múltra tekinthet vissza. A gazdaságtudományi alapképzésekre történő hallgatói jelentkezések számát tekintve mindhárom intézmény népszerű. A Kodolányi János Főiskola volumenét tekintve nagy intézménynek számít a magán főiskolák körében, ezért esett a választásom éppen erre a magán felsőoktatási intézményre, ugyanis hallgatói létszáma alapján összehasonlíthatónak tartottam az állami intézményekkel. Állami főiskolaként is szintén felkapott intézmény kiválasztása volt a célom, ezért döntöttem a Budapesti Gazdasági Főiskola mellett, melynek magas presztízsről és népszerűségéről árulkodik a felvi rangsorban az *1. helyen ide jelentkezők száma*, mely szempont alapján a 2. és 3. helyet foglalta el az intézmény a 2009-es rangsorban, viszont főiskolaként már az 1. helyen szerepelt. Ugyanezt támasztja alá az is, hogy a *Diploma értéke itthon és külföldön* szempont alapján szintén a legjobb helyet szerezte a főiskolák között, a teljes mezőnyt tekintve pedig szintén a 2. és a 3. helyezést kapta. A másik nézőpont, amely szerint a BGF szintén optimális választás: a földrajzi elhelyezkedése. Fővárosi intézmény lévén vizsgálatomban ellenpólusa lehetett a másik két vidéki intézménynek: a székesfehérvári Kodolányi János Főiskolának és a győri Széchenyi István Egyetemnek, melynek jelentőséget az intézményválasztási szempontok közül az *intézmény lakóhelytől való távolságának* vizsgálata adott. A Széchenyi István Egyetem (SZE) kiválasztására oly módon került sor, hogy 2010 év elején a győri egyetem hallgatói kezdeményezték a

Magyarország Egyetemi Fővárosa cím megalapítását, melyre nagy eséllyel tervezett pályázni Győr városa. Ez az esemény hívta fel a figyelmet a főiskolából egyetemmé nőtt intézményre, amely ma már többek között a régió szellemi és gazdasági központjaként is funkcionál. A SZE az egyike azoknak a magyar egyetemeknek, amelyek a legközelebb áll a vállalkozásokhoz, a gazdasági szférával való kapcsolattartás az egyik legfontosabb erőssége a győri egyetemnek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a régió vállalkozásai építenek az egyetem emberi tőkéjére, a minőségi oktatói munkára és ezáltal a hallgatók tudására. Választásommal a vidéki egyetem fővárosi egyetemmel szembeni kevésbé hangsúlyos szerepét próbálom ellensúlyozni.

## 6.4 Emberi tőke kontextusában végzett elemzés a hallgatók és felsőoktatók körében

### 6.4.1 Vizsgált hallgatói összetétel és a hallgatókra vonatkozó hipotézisek

Az első kutatási fázis során kérdőíves adatfelvételt végeztem elektronikus úton a kiválasztott intézmények összes gazdaságtudományi képzést folytató hallgatója körében. Összesen 650 fő töltötte ki a kiküldött kérdőívet, a megkérdezett hallgatók mintája a következő nagyságrenddel rendelkezett:

**12. táblázat A mintavétel és az alapsokaság nagysága intézményenként**

	Alapsokaság (fő)	Minta (fő)	Minta (%)
BGF	6 002	184	3%
KJF	2 090	269	13%
SZE	1 619	197	12%
Összesen	9 711	650	7%

**13. táblázat Tagozatok megoszlása intézményenként**

	levelező		nappali		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
BGF	54	29*	130	71*	184	100,0
KJF	80	30*	189	70*	269	100,0
SZE	81	41*	116	59*	197	100,0
Összesen	215	33**	435	67**	650	100,0

\*intézményenként mekkora a levelezősök és nappalisok aránya

\*\*az összes megvizsgált hallgatóból mennyi a levelezősök és a nappalisok aránya

A levelező tagozatosak aránya a vizsgált intézmények közül a főiskolákon 29-30% (BGF és KJF) körül mozog, míg az egyetemen (SZE) 41% levelezős került a mintába. A vizsgálandó tényezőket ez a nappali-levelező tagozatosak intézményenként kissé eltérő aránya nem torzítja. A kutatási célnak megfelelő a minta összetétele, a nappali- és levelező



tagozatosak aránya összevethető. A hallgatói minta évfolyamonkénti, korcsoportonkénti és középiskolai eredmények szerinti megoszlását a 7. számú melléklet táblázatai tartalmazzák. Ezen kívül későbbi vizsgálataim során elemzem az intézményenkénti hallgatói megoszlást a középiskola típusa alapján, illetve az államilag finanszírozott és költségtérítéses hallgatók arányát, valamint a különböző legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkező apák arányát intézményenként.

Három témacsoportba soroltam az elvégzett hallgatói emberitőke-beruházások elemzéseit:

- I. A gazdasági felsőfokú tanulmányok folytatásáról meghozott döntés elemzése (1,2,3. hipotézisek)
  - az egyén döntésében szerepet játszó elsődleges befolyásoló tényezők és a
  - döntési időpont vizsgálata
  - döntési tényező befolyásoló erősségének és a döntés időpontjának összefüggése
  - az adott felsőoktatási intézmény(típus) kiválasztásában szerepet játszó tényezők vizsgálata.
- II. Az emberitőke-elmélet mérlegelésének mértéke a hallgatók továbbtanulási döntéseiben (4,5,6. hipotézisek)
  - a tanulmányok költségének
  - az elmaradt keresetnek
  - és a jövőbeli kereset kompenzációjának a figyelembe vétele
  - a felsőoktatásban való részvétel egyéni hasznának nagysága (az intézménytípus függvényében is elemezve).
- III. Az állami- és magán felsőoktatási intézményekbe továbbtanulók és családi háttérükkel összefüggő különbségek elemzése. (7. hipotézis)

A hallgatói kérdőívekhez felállított hipotéziseim a következők:

1. Minél nagyobb a szülők befolyása a felsőfokú továbbtanulásról szóló döntés meghozatalában, annál korábban hozza meg a hallgató a továbbtanulás mellett szóló döntést.
2. A felsőfokú intézmény kiválasztásakor a tandíj illetve a tandíjon kívül várható költségek elhanyagolható szerepet játszanak, függetlenül attól, hogy állami vagy magán felsőoktatási intézményben tanul tovább az egyén.

3. Az állami és magánintézménybe gazdasági szakterületre továbbtanuló hallgatók eltérő szempontok alapján döntenek és az egyes szempontokat különböző mértékben veszik figyelembe az intézmény kiválasztásnál.
4. A hallgatók véleménye a – magán vagy állami intézményben illetve egyetemen vagy főiskolán - szerzett végzettség jövőbeli karrierhasznáról összefügg azzal, hogy jelenleg milyen típusú felsőoktatási intézmény hallgatója a véleményalkotó.
5. Analizáltam, hogy milyen erős tényező az emberitőke-elmélet által képviselt néhány közgazdasági összefüggés a hallgatók felsőoktatásban való részvételről hozott döntéseiben. Feltételeztem, hogy az emberitőke-elmélet erős faktor a hallgatók döntési folyamatában, így a válaszadók lényeges hányadától elvárt, hogy egyetértsen a következő állításokkal:
  - a tanulmányok költsége mérlegelve lett azzal az eséllyel szemben, hogy végzettség nélkül szerzett volna állást az egyén,
  - figyelembe lett véve a tanulási idő alatt elmaradt jövedelem,
  - elvárása volt, hogy a jövőbeli keresetek kompenzálják a tanulás költségeit és az elmaradt jövedelmet.
6. Megvizsgáltam, hogy milyen potenciális hatása lehet a tandíjak emelésének a hallgatók azon szándékára, hogy folytatják-e tanulmányaikat. Amennyiben a hallgatók úgy fogják fel, hogy a felsőoktatás nagy potenciális jövőbeli hasznokat nyújt, akkor azt várják el, hogy készek a lehetséges díjemelésekkel megbirkózni, amit előre láthattak, mikor tanulmányaik folytatása mellett döntöttek.
7. A magasabb gazdasági-társadalmi státuszú családok próbálják gyerekeiket az állami felsőoktatási intézmények felé orientálni. 1. Állami felsőfokú intézményben továbbtanuló közgazdász hallgatók szüleinek iskolai végzettsége magasabb, mint az alapítványi intézményben továbbtanuló társaiké. 2. A magasabb iskolai végzettségű szülőkkel rendelkező hallgatók nagyobb arányban szeretnének mesterszinten továbbtanulni.

### *A hallgatói kérdőív*

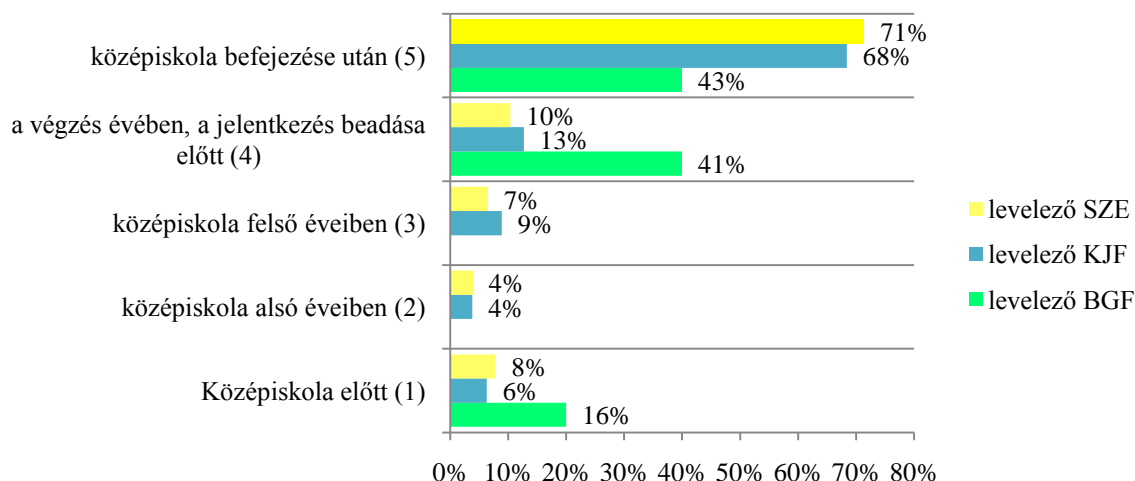
A hallgatók körében kiküldött kérdőív 5 részből állt, melyek 35 kérdést öleltek fel. Az első részben a hallgatók továbbtanulásról szóló döntésének idejére, motivációjára kérdeztem rá. A második részben a képzés hasznával, a harmadikban a képzés költségeivel kapcsolatos kérdések szerepeltek. A negyedik részben a továbbtanulási tervekről érdeklődtem, majd az utolsó, ötödik rész a személyes adatokat tartalmazta. Elsősorban zárt kérdéseket raktam fel, s többnyire az ötfokozatú Likert skálát használtam, de a kérdések között előfordult 7 fokozatú skála is, illetve a rangsorolás módszerét is alkalmaztam. A kérdésekkel arra próbáltam választ kapni, hogy a magán- illetve állami felsőoktatási intézmények gazdaságtudományi szakos BSc hallgatói milyen tényezők alapján döntenek, mit tartanak fontos szempontnak a felsőoktatási intézmény kiválasztásakor, jellemzően mikor döntenek a továbbtanulás felől, mi a véleményük a képzés hasznáról, mennyire tartják hatékonynak az állami- illetve magánintézményekben, illetve egyetemen és főiskolán végzett tanulmányokat későbbi karrierjük szempontjából. Mennyire számolnak a továbbtanulás miatt elmaradt költségekkel és felsőfokú tanulmányaik egyéb költségeivel, ténylegesen mekkora költségeik merülnek fel tanulmányaik alatt, mekkora hajlandóság van a hallgatókban még tovább képezni magukat. A kutatás során alkalmazott kérdőív a mellékletben található (25. számú melléklet).

A kitöltött kérdőívek beérkezése után adattisztítást végeztem, majd a kapott adatbázist az SPSS 13.0 statisztikai programcsomag segítségével dolgoztam fel, elemeztem. Elsősorban egyváltozós elemzéseket készítettem, majd keresztábrákkal és korrelációs vizsgálattal próbáltam a további összefüggéseket feltárni. A válaszok gyakoriságát %-os formában kifejezve is vizsgáltam illetve az ötfokozatú skálán értékelt válaszok átlagát, szórását szintén elemeztem. Az átlag statisztikai értelemben nem egy magas mérési szintű változó, azonban az adatértelmezést segíti, ezért a kutatási cél érdekében úgy gondoltam, ez esetben nyugodtan lehet átlaggal számolni.

#### **6.4.2 A hallgatók intézményválasztásának elemzése**

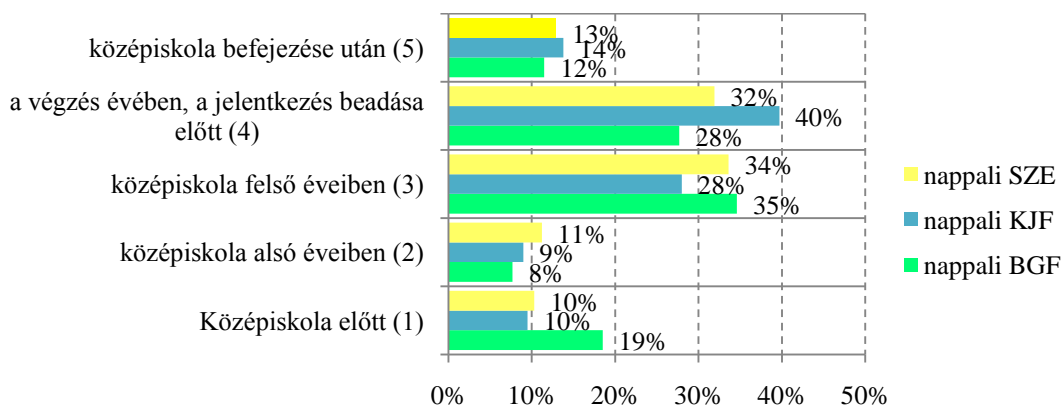
A kérdőív első kérdése arra keresett választ, hogy a hallgatók mikor döntötték el, hogy gazdasági felsőfokú tanulmányokra jelentkeznek. A gazdasági felsőfokú tanulmányokra történő jelentkezés idejét vizsgálva érthető módon a nappali és levelező tagozatosok között szignifikáns eltérés mutatkozik. A válaszok átlagainak összehasonlításával azt vizsgáltam,

hogy külön-külön a három kiválasztott intézménytípus levelező tagozatosai valamint a nappali tagozatosok között van-e eltérés.



**9. ábra A gazdasági felsőfokú tanulmányokra való továbbtanulásról hozott döntés időpontja a levelező tagozatos hallgatóknál intézményenként**

A felsőfokú továbbtanulásról hozott döntés időpontját tekintve a BGF levelező tagozatos hallgatói mutattak szignifikáns eltérést (9. ábra), mert nagy arányban (41%) jelölték meg, hogy „már” a végzés évében döntenek a továbbtanulás irányáról, míg a másik két intézménynél túlnyomórészt - mindegyiknél közel 70% - csak a középiskola befejezése után szánják rá magukat erre a döntésre és a végzés évében döntő levelezős KJF és SZE hallgatók aránya csak 10% körüli. Az állami főiskola levelező tagozatos hallgatói korábban hozzák meg a továbbtanulásról szóló döntést, mint a másik két intézménytípus hallgatói.



**10. ábra A gazdasági felsőfokú tanulmányokra való továbbtanulásról hozott döntés időpontja a nappali tagozatos hallgatóknál intézményenként**

A nappalisokat megvizsgálva (10. ábra) a KJF-nél tapasztalunk jelentős eltérést az átlagtól, amit a viszonylag „későn” (a jelentkezés beadása előtt) döntők magasabb aránya okoz (40%), míg a másik két intézménynél ez az arány 28-32% között mozog. A középiskola

(alsó és felső évei) alatt döntők aránya a KJF nappalisainál viszont alacsonyabb (37%), míg az állami intézményeknél 43-45%. A BGF és a SZE nappalis hallgatói tehát korábban hoznak döntést gazdasági felsőfokú tanulmányaikról. Úgy tűnik az *állami felsőoktatási intézmények nappalis hallgatói sokkal céltudatosabbak*, mert nagyobb arányban döntenek már a középiskola megkezdése előtt illetve a középiskola alsó és felső éveiben további tanulmányaik irányáról. Ezzel szemben *a magánintézmények nappalis hallgatóira jellemzőbb, hogy közvetlenül a jelentkezés előtt döntenek csak a továbbtanulás felől.*

Magyarországon és a környező régióban végzett kutatások (Lannert, 2006) igazolják, hogy a hallgatók továbbtanulási döntéshozatalukkor sokkal nagyobb mértékben támaszkodnak az oktatási intézményen kívüli (informális) forrásokra (saját magukon kívül a szülőkre, barátokra, kollegákra), mint a személytelen (illetve formális) eszközökre (állásbörze, média, internet) vagy az intézményi kapacitásokra (oktató, pályaválasztási tanácsadó). Feltételezésem szerint a felsőfokú tanulmányokról szóló döntésben a szülők is meghatározó szerepet játszanak (e felmérésből kiderült, hogy csak közepes mértékben), ebből is adódhat, pontosabban a szülők eltérő iskolai végzettségéből, hogy a különböző intézmények hallgatói eltérő időben hozzák meg ezt a döntést, mivel feltételeztem, hogy eltérő iskolai végzettségű szülei eltérő mértékben motiválják a továbbtanulásra gyermekeiket. „A motivációk kialakításában a szülők szerepe igen fontos, különösen a jövőorientáltság terén.” (Lannert, 2006) Megvizsgáltam, hogy intézményenként hogyan alakul a hallgatók szüleinek iskolai végzettsége, de szignifikáns eltérést nem tapasztaltam az intézmények között (14. táblázat).

**14. táblázat Az intézmények hallgatóinak megoszlása édesapjuk legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%-ban)**

	Egyetem	Főiskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkás + érettségi	Szakmunkás	Legfeljebb 8 általános	Összesen
BGF	15	14	8	19	17	26	2	100
KJF	15	15	5	20	14	26	4	100
SZE	13	9	10	18	14	30	5	100
Összesen	14	13	8	19	15	28	4	100

Hipotézisemet ezzel kapcsolatosan a következőképpen állítottam fel:

H1: Minél nagyobb a szülők befolyása a felsőfokú továbbtanulásról szóló döntés meghozatalában, annál korábban hozza meg a hallgató a továbbtanulás mellett szóló döntést.

A különböző egyének - továbbtanulásról hozott döntésben való - befolyásának mértékéről szóló kérdésre adott válaszokat (15. táblázat) szintén az ötfokozatú Likert skálával mértem.

**15. táblázat Átlagok és szórásuk aszerint, hogy a hallgatók továbbtanulási döntéseiben kik milyen mértékben játszottak szerepet**

Felsőoktatási intézmény	szülők, család	barátok, ismerősök, kollégák	főnök, munkahelyi felettes	saját maga	az intézménybe járó, ott végzett hallgatók	média, tv, rádió, újságok	pálya-választási tanácsadók
BGF	<b>3,16</b>	2,60	<b>1,44</b>	4,83	2,14	2,03	1,71
KJF	2,71	2,71	1,72	<b>4,61</b>	2,02	1,88	1,65
SZE	2,65	2,65	1,79	4,76	2,25	1,85	1,66
Átlag	2,67	2,67	1,68	4,71	2,12	1,91	1,67
Szórás	1,136	1,136	1,096	0,690	1,175	0,989	0,999

Erre a kérdésre adott válaszok esetében is leginkább a BGF hallgatóinak válasza tért el szignifikánsan a többi intézménytől. A táblázatban kiemeltem a kiugróan eltérő értékeket, azaz *az állami főiskola hallgatóinak továbbtanulási döntéseiben a szülők illetve a család szerepe jóval nagyobb, mint a többi intézmény hallgatójánál*, viszont a munkahelyi felettes befolyása alacsonyabb. Kereszt táblával tagozatonként külön-külön elemeztem a szülők/család döntéshozatali szerepének és a döntéshozás időpontjának összefüggését. A vizsgálat alapján megállapítottam, hogy az előbbi két változó között összefüggés van: a szülők befolyása a döntésre annál nagyobb, minél előbb hozza meg a tanulmányok felsőfokon történő folytatásáról szóló döntést a potenciális hallgató, illetve a később döntők - főként a középiskola befejezése után döntést hozók - esetében a legnagyobb azoknak az aránya, akiknél a szülők egyáltalán nem játszanak szerepet a döntésben.

TH1: A gazdasági területen történő felsőfokú továbbtanulásról hozott döntés időpontja összefügg azzal, hogy mely intézménytípus hallgatója az egyén, illetve a szülők döntéshozatali befolyásának erősségével: azaz, minél nagyobb szerepet játszanak a szülők a továbbtanulásról hozott döntésben, annál korábban dönt a leendő hallgató a középiskolai éve alatt (vagy még azt megelőzően) a gazdaságtudományi vonalon történő felsőfokú tanulmányok folytatásáról, ebből következően a feltett hipotézist elfogadtam.

Érdeklődtem, hogy milyen szempontokat vettek figyelembe a felsőfokú intézmény kiválasztásakor. A hallgatók 7 fokozatú Likert-skálán jelölték be a kiválasztás szempontjának erősségét, ezzel kapcsolatosan 2. hipotézisemet a következőképpen fogalmaztam meg:

H2: A felsőfokú intézmény kiválasztásakor a tandíj illetve a tandíjon kívül várható költségek elhanyagolható szerepet játszanak, függetlenül attól, hogy állami vagy magán felsőoktatási intézményben tanul tovább az egyén.

Lannert (1998) szerint viszont a felsőoktatásban különösen fontosak az egyének számára a hatékonysági szempontok. A potenciális hallgatókat az elhelyezkedési esélyek és a képzési költségek összevetése orientálhatja. Az ilyen jellegű információk jelenleg még nem igazán hozzáférhetőek. A racionális választásra készítő tandíj a felsőoktatásban érhető módon nem népszerű, viszont a könnyebb és kellemesebb kurzusok választása már nem lenne annyira vonzó, ha a hallgatóknak tandíj formájában pénzt is kellene rá áldozniuk. Ráadásul a kurzusok elvégzésével az elhelyezkedési esélyek is kisebbek illetve a megtérülésük a jövőbeli kisebb kereseti lehetőségnek köszönhetően is alacsonyabb.

H3: Az állami és magánintézménybe gazdasági szakterületre továbbtanuló hallgatók eltérő szempontok alapján döntenek és az egyes szempontokat különböző mértékben veszik figyelembe az intézmény kiválasztásnál.

**16. táblázat Mit mérlegelt elsősorban a felsőoktatási intézmény kiválasztásakor?**

Felső- oktatási intézmény	intéz- mény hírneve	piac- képes diplomát adó intéz- mény	oktatás minő- sége	tandíj mértéke	tandíjon kívül várható költségek	intéz- mény távolsága lak- helyétől	az intézmény infra- strukturális ellátottsága	intéz- mény követel- mény- rendszere	a felvételre itt volt reális esély
BGF	<b>6,04</b>	<b>6,57</b>	<b>6,07</b>	<b>3,31</b>	<b>3,03</b>	3,19	3,43	4,18	4,01
KJF	4,64	5,61	5,67	<b>4,94</b>	<b>4,79</b>	4,78	4,75	<b>4,95</b>	<b>4,51</b>
SZE	4,66	5,37	5,37	4,31	4,25	5,25	4,64	4,61	3,93
Átlag	4,96	5,75	5,66	4,37	4,21	4,58	4,42	4,67	4,21
Szórás	1,562	1,429	1,291	2,185	2,050	2,065	1,792	1,680	2,018

#### *Mérlegelési szempontok elemzése*

„Oktatás-szociológiai kutatások szerint a legfontosabb szempont a potenciális hallgatók intézményválasztásában a felsőoktatási intézmény presztízse (hírnév, szakmai megítélés, végzősök esélye a munkaerőpiacon és tudományos pályán).” (P. Csuka, 2007) A hallgatók körében végzett primer kutatási eredményeim is ezt a megállapítást igazolják: a diploma piacképessége, az intézmény hírneve és az oktatás minősége számottevő mértékben a leginkább mérlegelt szempontok a tanulmányok felsőfokon történő folytatásának eldöntésekor. A BGF hallgatói továbbtanulási döntésükkor messze jóval magasabb mértékben veszik figyelembe az intézmény hírnevét, illetve azt, hogy piacképes diplomát adó intézmény legyen a választottjuk. Az előbbiekhöz hasonlóan az oktatás minősége is

fontosabb tényező a döntésben a másik két intézményhez viszonyítva. A további szempontok, a tandíj mértéke és a tandíjon kívül várható költségek, illetve az intézmény lakóhelytől való távolsága, infrastrukturális ellátottsága és a követelmény rendszere mind jóval kisebb mértékkel nyomnak a latban, mint a KJF és SZE hallgatóinál. Az állami főiskolák esetében nagy múlttal rendelkező, a munkaerőpiacon már bevált gazdasági diplomásokat képző intézménytípusról van szó, ezért a diploma piacképessége, az intézmény presztízse és az oktatás színvonala nagyságrendekkel magasabb értéket kapott, mint a többi szempont. A magánfőiskola hallgatói döntéskor a tandíjat, a tanulmányokkal járó költségeket, az intézmény követelmény rendszerét és a reális felvétel esélyét magasabb mértékben veszik figyelembe a másik két intézménytípusnál. Az intézmény követelményrendszere, mint intézményválasztási szempont a BGF-nél kapta a legalacsonyabb és a KJF-nél pedig a legmagasabb értéket, amit a felvi-rangsorok által mért „tanulmányok nehézségének” szempontja is alátámaszt, mely rangsorban a BGF (PSZK) az első helyen áll. A SZE hallgatóinál az átlagosnál nagyobb súllyal szerepel az intézmény lakóhelytől való távolsága, mint döntési tényező, azaz a győri egyetem komoly regionális vonzerővel bír a környékbeli potenciális hallgatók számára. A szignifikancia minden egyes változónál nulla körüli, azaz összefüggés van az egyes szempontok (változók) és aközött, hogy mely felsőoktatási intézménytípus hallgatóiról van szó. Az Eta mutató alapján a hírnévnek, a piacképességnek, a tandíj mértékének illetve a tandíjon kívül várható költségeknek a legnagyobb a magyarázó ereje, azaz minden más hatást levéve ezek a tényezők magyarázzák meg a legmagasabb arányban, hogy mely felsőoktatási intézmény(típus) hallgatója az egyén. A gazdasági képzésben nagy múlttal rendelkező *állami főiskola típusában a hírnév, a piacképesség és az oktatás minősége a legmeghatározóbb választási szempontok, míg a magánfőiskolások körében a tandíj, a tanulmányi költségek, az intézmény követelményrendszere, a reális felvétel esélye sokkal nagyobb mértékben mérlegelt tényezők, mint az állami felsőoktatási intézményeknél.*

TH2: A tanulmányi költségek (tandíj és tandíjon kívül várható költségek) intézményválasztásban való figyelembe vételének mértékével kapcsolatos hipotézisemet részben fogadom el. A hallgatók mérlegelését tekintve a reális felvétel esélye, a tandíjon kívül várható költségek és a tandíj mértéke játsszák a legkisebb szerepet az intézmény kiválasztási szempontok közül, azonban a kiválasztott magánfőiskola hallgatóinak körében érthető módon a tanulmányi költségek figyelembe vétele jelentősen nagyobb hangsúllyal történik, mint a másik két állami intézményben.



TH3: A különböző intézménytípusokba járó hallgatók eltérő mértékben veszik figyelembe az egyes szempontokat, azonban a magán és állami intézmények hallgatóinak véleménye közötti különbségtétel az intézményválasztás szempontjait illetően több szempontnál nem teljesül, ezért a feltett hipotézist elutasítom.

A presztízs szempontokat (hírnév, piacképes diploma) és az oktatás minőségét az állami főiskolán messze nagyobb mértékben veszik figyelembe, mint az állami egyetemen illetve a magánfőiskolán. Valószínűleg ennek is köszönhető, hogy a presztízs illetve minőség szempontok ereje nem ismerve régiós határokat az egész ország területéről vonzza a hallgatókat az állami főiskolára, így az intézmény lakóhelytől való távolsága elhanyagolható szerepet játszik az adott állami főiskola kiválasztásában, a másik két típusú intézményhez képest. Ugyanígy az intézményválasztásnál a többi szempont figyelembe vételének mértéke szintén jelentősen kisebb mértékű az állami főiskolán, mint az állami egyetemen és a magánfőiskolán. Állami-magán intézményi viszonylatban a tandíj és egyéb tanulmányi költségek, illetve a követelményrendszer és reális felvétel esélyének mérlegelésében mutatkozott számottevő különbség: a magánfőiskola hallgatói nagyobb mértékben vették figyelembe ezeket a szempontokat, mint az állami intézmények hallgatói. További elemzési lehetőség: a gazdaságtudományi BSc képzést folytató intézményeket múltjuk és küldetésük, céljaik tekintetében csoportosítani lehetne, s e csoportokat összehasonlítani a fentiekben megadott intézményválasztási szempontok erőssége alapján.

#### *Faktorelemzés a hallgatói intézményválasztási szempontokra*

A faktorelemzés egy olyan statisztikai eljárás, amely egy változócsoporthat alakít át lineáris transzformációval egy kisebb elemszámú változócsoporthat. Az átalakítás után létrejött új változók a faktorok, amelyek egymással korrelálatlanok és az eredeti változók által hordozott információ tömeg legnagyobb részét megőrzik. A látens struktúra keresésére alkalmas változók között a parciális korrelációknak nem szabad nagyon magasnak lenniük, amennyiben így lenne, akkor a változó párok erős kapcsolatban lennének egymással, így a változók klikkesednének, és ez azt jelentené, hogy nem egy látens struktúra húzódik meg a változók mögött, hanem páronkénti összekapcsolódások (Székelyi-Barna, 2004). Ezért végeztem el az intézményválasztási szempontok változóira (18. táblázatban szereplő 9 változó) egy KMO tesztet, és vele együtt a Bartlett-tesztet is. Ezzel azt vizsgáltam, hogy a változók páronként nem korrelálatlanok-e. A 17. táblázatból látszik, hogy a változók parciális korrelációi elfogadhatóan kicsik ( $KMO=0,706$ ), és a változók páronként nem függetlenek (Bartlett-teszt szignifikanciája=0,000).

**17. táblázat KMO and Bartlett's teszt**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,706
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1862,587
	df	36
	Sig.	0,000

A faktor-elemzéshez éppen a típusalkotás miatt kezeltem együtt a három almintát. A statisztikailag megbízhatóbb faktort nem kereshettem ugyanis egy kis elemszámú almintán, s jelen esetben alkalmazott többváltozós elemzésnél a módszer sajátossága miatt - amely csak azon válaszadókat vesz figyelembe, aki minden elemzésbe bevont változónál valid választ adott - jellemzően sok az elemzésből kizárt válaszadó, azaz a típusalkotásban nem vesz részt. A modellkeresés miatt fontosabbnak éreztem a megfelelő elemszámot ez esetben, mint három független kisminta alkalmazását.

Az egyes intézményválasztási szempontokat faktorelemzéssel redukáltam egy-egy faktorba a szempont jellege alapján (presztízs vagy körülmény). Az eredeti változókészletből a legtöbb információt (56%) a presztízs faktor őrzött meg.<sup>12</sup> A kommunalítások azt mutatják meg, hogy az eredeti változó heterogenitásának mekkora részét őrzi meg a faktor (18. táblázat 1. oszlopa), a faktor mátrix értéke pedig azt mutatja meg, hogy melyik változó milyen súllyal vesz részt az adott faktor értékének meghatározásában (18. táblázat 2. és 3. oszlopa). Az a változó, amely mellett nagy szám áll, vagyis nagy a faktorsúlya, az komolyan befolyásolja a faktor aktuális értékét. (Domokos – Ruff, 2004) A 18. táblázat mutatja, hogy az első három változó (hírnév, piacképesség, minőség) vesz részt az általam *presztízs faktornak* nevezett faktor megalkotásában, a többi változó pedig a *körülményeknek* nevezett faktort alkotja meg.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Székelyi\_Barna megállapítják, hogy: „Egy újabb hüvelykujj-szabály szerint általában akkor tekinthetjük elfogadhatónak a faktorok által megőrzött információmennyiséget, ha az meghaladja a 33%-ot.” (Székelyi-Barna, 2004)

<sup>13</sup> A körülmények a tanulmányokkal összefüggő költségeket, az intézmény fizikai adottságait (lakóhelytől való távolság, infrastruktúra), és az intézmény „szigorúságát” (követelményrendszer, a felvétel reális esélye) foglalja magában.

**18. táblázat A faktort alkotó változók befolyása a faktor értékeire (faktorsúlyok)**

Rotált faktor mátrix	Kommunalitás	Faktormátrix	
		1. (körülmények)	2. (presztízs)
intézmény hírneve	0,676	-0,078	0,819
piacképes diplomát adó intézmény	0,759	0,043	0,87
oktatás minősége	0,709	0,163	0,826
tandíj mértéke	0,516	0,718	-0,02
tandíjon kívül várható költségek	0,640	0,799	-0,046
intézmény távolsága lakhelyétől	0,497	0,667	-0,227
az intézmény infrastrukturális ellátottsága	0,583	0,755	0,115
intézmény követelményrendszere	0,544	0,643	0,36
a felvételre itt volt reális esély	0,151	0,363	0,14

A faktorokra történő redukció lehetőséget adott arra, hogy egyszerűen tesztelhető legyen a független változó hatása a presztízs jelleg illetve a körülmények intézményválasztásnál történő figyelembevételének erősségére. Variancia-analízis segítségével kimutattam, hogy mely változónak van szignifikáns hatása és azon belül melyeknek van a legnagyobb önálló magyarázó ereje. Jelen esetben tehát amennyiben a 9 változó helyett csak 2-t használunk, a két faktor az eredeti információhalmazból 56%-ot megőriz, ami elegendően magas. Az első faktor 32%-ot, a második 24%-ot magyaráz a varianciából (10. számú melléklet). Megvizsgáltam, hogy a rotálás után nem változik meg a faktorok által megőrzött információmennyiség, csak másként osztozkodnak az információtartalomra. Rotálás után az első faktorban 30%, a másodikban 26% információ tömörül.

**19. táblázat A független háttérváltozók hatása a faktorra (ANOVA)**

Független változók	R négyzet	
	Körülmény	Presztízs
Intézmény	0,18	0,15
Tagozat	0,04	0,04
Korcsoport	0,04	0,04
Középiskolai eredmény	0,03	0,03
Anyagi helyzet	0,03	0,02

A 19. táblázat azt mutatja, hogy a legmagasabb mértékű annak a független változónak a magyarázó ereje, hogy melyik intézmény hallgatója az egyén. Az adott intézménynek 18% a magyarázó ereje a *körülmény* faktorra, és 15% a *presztízs* faktorra. Tehát a faktorok (körülmények és a presztízs) megítélése és, hogy mely intézmény hallgatója, ezek között szignifikáns kapcsolat van. A táblázat többi független változójának viszonylag alacsony a magyarázóereje a két faktorra.

**20. táblázat A faktor szókórok átlaga**

		1. faktor (Körülmény)	2. faktor (Presztíz)
Felsőoktatási intézmény	BGF	-0,653	0,608
	KJF	0,339	-0,179
	SZE	0,155	-0,333
Tagozat	Levelező	0,340	-0,314
	Nappali	-0,117	0,108
Korcsoport	18-20 év	-0,246	0,172
	21-22 év	-0,055	0,117
	23 év felett	0,241	-0,262
Középiskolai eredmény	Első 10 jó tanuló között	-0,093	0,162
	Jó tanuló	-0,117	0,073
	Közepes tanuló	0,298	-0,323
	Átlagnál rosszabb	0,032	-0,161
Anyagi helyzet	Nagyon jó	-0,447	-0,243
	Jó	-0,205	0,167
	Megfelelő	-0,079	0,071
	Rossz	0,217	-0,183
	Nagyon rossz	0,263	-0,124

Mivel az eredeti változók ötfokozatú skálán mérték az egyes dimenziókban a szempontok erősségét az intézményválasztásban, a transzformáció után kapott faktor átlagoknál is a magasabb értékek fejezik ki az adott szempont nagyobb mértékű figyelembe vételét.

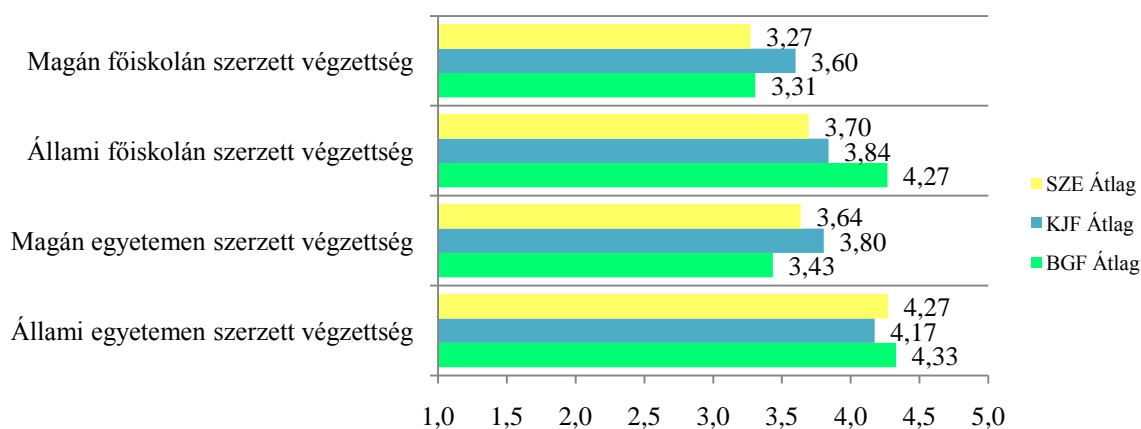
Az állami főiskola hallgatói veszik legnagyobb mértékben figyelembe a presztíz szempontokat intézményválasztásukkor, és a körülményeket (a költségeket, fizikai adottságokat és a követelményrendszert) a legkevésbé. A magánfőiskolai hallgatók döntésénél játszanak a legnagyobb szerepet az utóbbi körülmények. A levelező tagozatosok inkább a körülmények alapján döntenek, míg a nappalisoknak a presztíz sokkal fontosabb. A legfiatalabb korcsoportba (18-20 év) tartozóknak a presztíz az előrébbvaló, mint az egyéb fizikai szempontok (körülmények), a legidősebbeknél éppen a fordítottja igaz. Ugyanígy a középiskolai eredmények alapján a jobban tanuló leendő hallgatóknak nagyobb mértékben számítanak a presztíz szempontok, míg a rosszabb jegyeket szerző társaik kevésbé a presztízst, inkább a fizikai körülményeket, követelményrendszert veszik figyelembe. Az anyagi helyzet is összefüggést mutat a két új változó (faktor) mentén (kivéve a nagyon jó anyagi helyzetben lévőket). Ez alapján a jó anyagi helyzetben lévő hallgatók számára a presztíz nagyobb szerepet játszik a döntésben,

míg a rosszabb anyagi helyzetűek továbbtanulási döntését a körülmények jobban behatárolják.

### 6.4.3 A hallgatók vélekedése a képzés hasznáról

H4: A hallgatók véleménye – állami vagy magánintézményben illetve egyetemen vagy főiskolán - szerzett végzettség jövőbeli karrierhasznáról összefügg azzal, hogy jelenleg milyen típusú felsőoktatási intézmény hallgatója a véleményalkotó.

A következő kérdés azt mérte fel a három intézménytípus hallgatói között, hogy mi a véleményük az állami- és magán felsőoktatási intézményekről, főiskolákról és egyetemekről további karrierjük megalapozása szempontjából. Az eredmények azt mutatják, hogy az állami egyetemen szerzett végzettség a hallgatók szemében messze magasabb átlaggal szerepel a munkaerőpiacon való értékeség szempontjából. A második leghatékonyabb intézmény a további karrier lehetőségekre tekintettel az állami főiskola, majd a magánegyetem, ezt végül a magánfőiskola követi a sorban.



**11. ábra A különböző intézménytípusokban szerzett végzettség jövőbeli karrier szempontjából lényeges hasznáról alkotott vélemény a három vizsgált intézmény hallgatóit összehasonlítva (1-5-ig értékek átlagai)**

Az 11. ábra a három intézmény hallgatóinak eltérő véleményét szemlélteti a különböző intézménytípusokon szerzett iskolai végzettség munkaerőpiacon való értékeségéről. Kiugró értéket kapott a másik két intézmény hallgatói véleményéhez képest a BGF hallgatói által megítélt állami főiskolán szerzett végzettség, azaz többek között saját „főiskolatípusuk” által kiadott diploma piacképességéről rendkívül pozitív véleménnyel

rendelkeznek. Ehhez hasonlóan a KJF hallgatói úgyszintén saját intézményük típusát: a magánfőiskolákon szerzett végzettséget sokkal előnyösebbnek ítélik meg, továbbá a magánegyetemen szerzett végzettségről is hasonlóképpen sokkal pozitívabban vélekednek, mint az állami intézmények hallgatói. A felsőoktatási intézménytípusok hallgatói és a különböző intézménytípusokon szerzett felsőfokú végzettségről alkotott vélemény közötti összefüggést KhiSquare teszttel statisztikailag bizonyítottam. Egyedül az állami egyetemen szerzett végzettség megítélése nem mutatott kapcsolatot azzal, hogy mely intézmény hallgatója a vélemény kinyilvánítója, ugyanis mindegyik intézmény hallgatója hasonlóan pozitívan nyilatkozott erről az intézménytípusról, illetve az ott szerezhető végzettség jövőbeli hasznáról. A különböző intézménytípusok hallgatói és az egyes felsőoktatási intézménytípusokon szerezhető végzettség karrierhasznáról alkotott vélemény közötti kapcsolat szignifikanciáját, erejét mutatja a 26. táblázat ANOVA táblája.<sup>14</sup> A legnagyobb magyarázó ereje (6,3%) az állami főiskolán szerzett végzettségről alkotott véleménynek volt arra nézve, hogy mely intézmény hallgatója a véleményt alkotó egyén.<sup>15</sup> A levelező és nappali tagozatosak, illetve a különböző évfolyamok, szakok egyes intézménytípusokon szerezhető végzettségről alkotott véleménye között nem mutatkozott szignifikáns különbség.

**21. táblázat Az intézménytípusokban szerezhető végzettség jövőbeli hasznáról alkotott vélemény (a karrier szempontjából) ANOVA táblája**

	F	Sig.	R négyzet
Állami egyetemen szerzett végzettség	1,789	0,168	0,006
Magán egyetemen szerzett végzettség	5,978	0,003	0,021
Állami főiskolán szerzett végzettség	18,628	0	0,063
Magán főiskolán szerzett végzettség	7,348	0,001	0,026

p<0.05

Az előbbieket alapján elmondható, hogy a hallgatók felismerték, hogy a munkaadók a végzettségeket szűrő eszközként használják (Spence, 1973), ezért figyelembe veszik ezt a tényezőt, amikor felsőoktatási tanulmányaikról döntést hoznak. Ezt bizonyítja a különböző típusú felsőoktatási intézmények elvégzésének hasznosságáról alkotott nézetük is. Nem mindegy számukra, hogy hol szerzik meg végzettségüket: állami- vagy

<sup>14</sup> A táblázat bizonyítja, hogy az állami egyetemen szerezhető végzettségről alkotott vélemény nem különbözött szignifikánsan (sig.=0,168) aszerint, hogy mely intézménytípus hallgatója ítélte meg annak jövőbeli karrierhasznát.

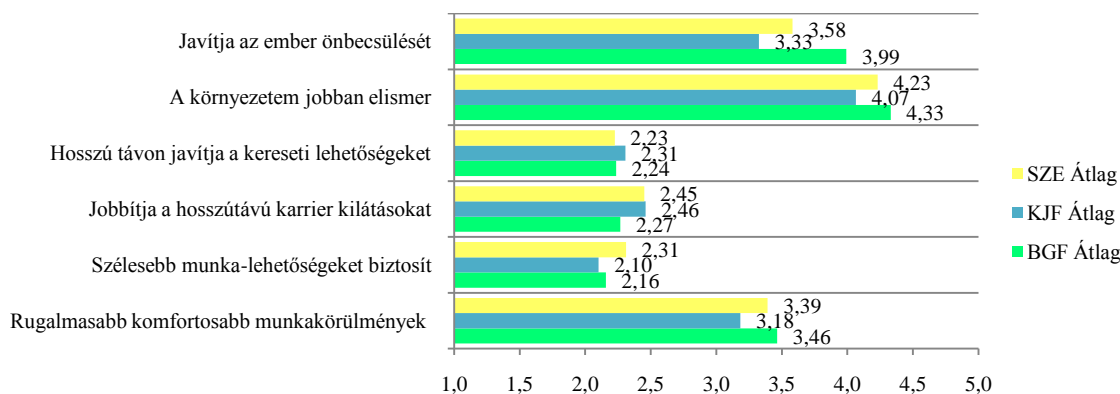
<sup>15</sup> Azaz azt, hogy hogyan ítélte meg az állami főiskolán szerzett végzettséget, 6,3%-ban magyarázza, hogy mely intézmény hallgatójáról van szó.

magánintézményben illetve egyetemen vagy főiskolán, ez tanúskodik a szűrőelmélet fennállásáról a hallgatói gondolkodásban. Érdeemes lenne ezt a területet továbbkutatva a végzettséget alkalmazó munkáltatókra kiterjeszteni, és megvizsgálni, hogy a munkáltatók vajon a különböző típusú felsőfokú intézményekben szerzett végzettségeket (hangsúlyosan) használják-e a képességek mutatóiként. Milyen (elő)ítéleteik vannak a főiskola-egyetem és állami-magán intézményekben szerzett végzettségekkel kapcsolatban, szűrő eszközként alkalmazzák-e e végzettségeket, amely jelzi az egyén jövőbeli munkateljesítményét meghatározó tulajdonságait.

TH4: Hipotézisemet, mely szerint a különböző intézménytípusokban szerzett végzettségek karrierhasznáról alkotott vélemény összefügg azzal, hogy mely típusú intézmény hallgatója az egyén, részben fogadom el, ugyanis az állami egyetemen szerzett végzettség jövőbeli hasznát illetően a három kiválasztott intézménytípus hallgatóinak véleménye között nem találtam szignifikáns eltérést. Mindegyik intézménytípus hallgatója egyöntetűen a legnagyobb hasznosságot ítélte oda az állami egyetemnek. Az állami főiskolai végzettség jövőbeli hasznosságának mértékéről már jelentősen megoszlanak a vélemények intézménytípusonként, ugyanígy a magánfőiskola és magánegyetem elvégzésének karrierhasznát tekintve.

A továbbiakban a megkérdezett hallgatóknak a felsőfokú tanulmányok elvégzésének lehetséges hasznait rangsorolniuk kellett. A 12. ábra a rangsorhelyezések átlagát mutatja, így a kisebb érték nagyobb hasznosságot jelez.

A magánfőiskola hallgatói a rugalmasabb, kényelmesebb munkakörülményeket az átlagosnál sokkal nagyobb arányban helyezték előre a rangsorban, mint a másik két felsőfokú intézmény hallgatói. Ugyanígy ítélték meg a „környezetem jobban elismer” illetve „javítja az ember önbecsülését” véleményeket, míg az állami főiskola hallgatói ezeknek, de legfőképpen ez utóbbinak nem tulajdonítottak akkora hasznót, e helyett a bővebb munkalehetőségeket, a jobb karrier kilátásokat és a magasabb kereseti lehetőségeket helyezték előtérbe. Az állami egyetem hallgatói átlagosan értékelték az egyes szempontokat, egyedül a bővebb munkalehetőségek hasznát értékelték kicsit alul a többi intézmény hallgatójához képest.



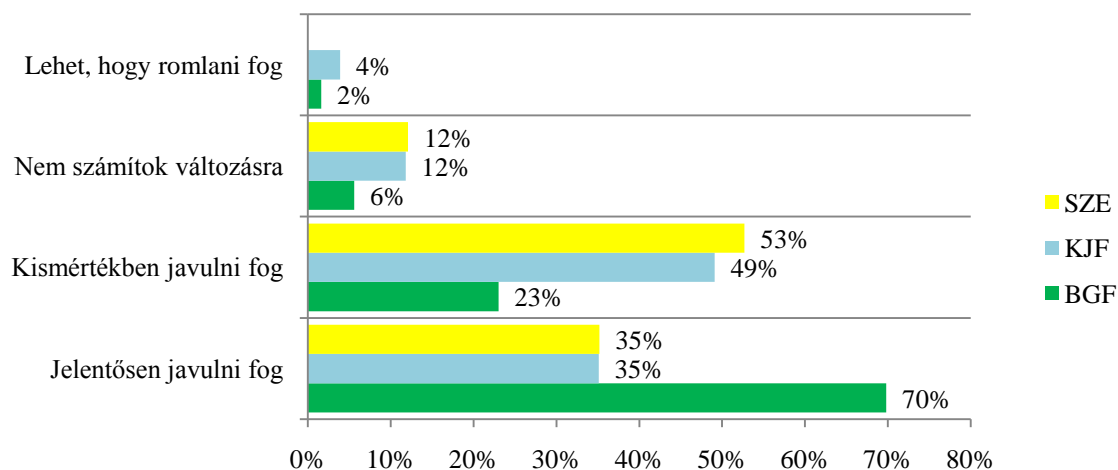
## 12. ábra A felsőfokú tanulmányok elvégzésének lehetséges hasznai intézményenként

A sorrendet mindhárom intézmény hallgatói hasonlóan állították fel: az első három helyen a bővebb munkalehetőségek, a magasabb kereseti lehetőségek és a karrier lehetőségek javítása szerepelt, majd a komfortosabb munkakörülményeket követte az ember önbecsülésének javítása, végül a környezet általi nagyobb elismertség csak a legutolsó helyet kapta a rangsorban. A hallgatók rangsorából kiderül, hogy a szorosan szakmai, karrierrel összefüggő szempontok sokkal fontosabbak számukra, mint a továbbtanulás kényelmi és pszichés következményei, előnyei. A nappali és levelező tagozatosok a felsőfokú tanulmányok lehetséges hasznáról különbözőképpen vélekednek. Míg a rugalmasabb, kényelmesebb munkakörülmények a nappalisok és a fiatalabb korcsoport számára jelentenek magasabb tanulmányokból eredő hasznot, addig a levelezősök és az idősebb korosztály a tanulmányok önbecsülést javító erejét és a magasabb kereseti lehetőségeket nagyobbra becsülik. Ezt szemlélteti a 11. számú melléklet kor szerinti bontásban. A felsőoktatás lehetséges hasznairól alkotott véleményt vizsgálva a nemek között, egyedül a szélesebb munkalehetőségeknél tapasztaltam szignifikáns eltérést: a nők számára sokkal nagyobb továbbtanulásból eredő haszonnak számít, hogy a felsőoktatásban való részvétel tágítja elhelyezkedési lehetőségeiket a munkaerőpiacon (11.számú melléklet).

A karrierkilátások és a kereseti lehetőségek jobbulásáról alkotott vélemény összefügg az egyén arra a kérdésre adott válaszával, hogy a diploma megszerzése után mit gondol, hogyan változhat az anyagi helyzete. Minél inkább úgy tartja az egyén, hogy a diploma megszerzése nagy anyagi előnyökkel jár, annál inkább a jobb karrierkilátásokat és nyilván a jobb kereseti lehetőségeket tartja a legnagyobb tanulmányok elvégzéséből eredő haszonnak. A kérdőíves felmérésből az is kiderült, hogy a hallgatók többnyire arra



számítanak, hogy anyagi helyzetük többé-kevésbé a diploma megszerzésével javulni fog.<sup>16</sup> A legpozitívabb jövőképük anyagi helyzet szempontjából a BGF hallgatóknak van, ugyanis kiugró mértékben (70%) vélik úgy, hogy leendő keresetük jóval magasabb lesz, ezáltal anyagi helyzetük jelentősen javulhat (13. ábra). A másik két intézmény hallgatói csak feleolyan arányban (35%) tartják úgy, hogy a jövőbeli magasabb fizetés nagymértékű egzisztenciális javulást hoz. Kismértékű javulásra a KJF és SZE hallgatók számítanak több mint kétszer akkora arányban (49-53%), mint a BGF hallgatók (23%). A nagy múltú, gyakorlatias gazdasági képzést folytató állami főiskola típusának hallgatói ítélték meg jövőbeli anyagi helyzetüket a legpozitívabban. Az állami egyetemre járó hallgatók és a magánfőiskola hallgatói szerényebb mértékű anyagi helyzet javulásra számítanak. Az állami egyetemeken folyó gazdasági BSc képzések kevésbé gyakorlatias szemléletet tükröznek, így a munkaerőpiac számára egy hároméves állami egyetemen folytatott BSc közgazdász diploma kevesebb értékkel bír, mint ugyanez egy gyakorlatiasabb képzést nyújtó állami főiskolán. Megítélésem alapján a hallgatók kereseti várakozásai a munkaerőpiaci hozamokkal egyenes arányban vannak.



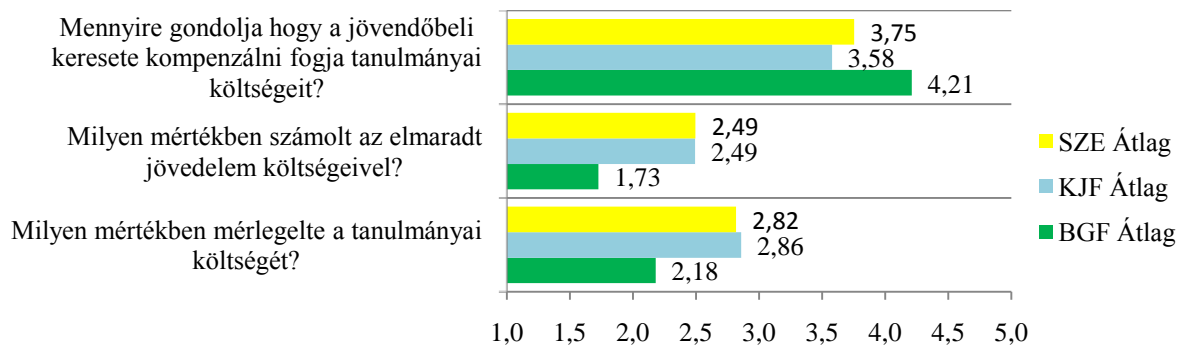
13. ábra A hallgatók vélekedése anyagi helyzetük alakulásáról intézményenként külön-külön a diploma megszerzése után

#### 6.4.4 A hallgatók képzésének költségei és mérlegelésük

Boudon (1974) és Goldthorpe (1996) racionális továbbtanulási döntési modelljei szerint a szülők és a leendő hallgatók az iskolai végzettség leendő hasznát figyelembe véve

<sup>16</sup> A nappali tagozatosak között mindegyik intézménytípusban nagyobb arányban (48%) vélekedtek úgy, hogy egzisztenciális helyzetük jelentősen javul a végzettség megszerzésével, míg a többnyire jelenleg is munkát végző levelező tagozatosak között már szerényebb arányban (32%) gondolják azt, hogy a diploma átvételével jelentősen javul anyagi helyzetük. A levelező tagozatosak inkább kismértékű változásra számítanak, vagy úgy vélik, helyzetük nem változik a felsőfokú végzettség megszerzésével.

döntenek a továbbtanulásról: az iskolai végzettség megszerzésének esélyét, a képzés költségeit és a végzettség megszerzésének hasznát mérlegelik. A képzés költségeivel, elmaradt hasznával kapcsolatos mérlegeléseket szintén ötfokozatú skálán mértem, melyek közötti összefüggéseket korrelációs számítással vizsgáltam.



**14. ábra A tanulmányok költségeinek mérlegelése különböző szemszögből**

H5: Megvizsgáltam, hogy milyen erős tényező az emberitőke-elmélet által képviselt néhány közgazdasági összefüggés a hallgatók felsőoktatásban való részvételről hozott döntéseiben. Feltételeztem, hogy az emberitőke-elmélet erős faktor a hallgatók döntési folyamatának megértésének a segítségével, így a válaszadók lényeges hányadától elvárt, hogy egyetértsen a következő állításokkal:

- a tanulmányok költsége mérlegelve lett azzal az eséllyel szemben, hogy végzettség nélkül szerzett volna állást az egyén,
- figyelembe lett véve a tanulási idő alatt elmaradt jövedelem,
- elvárása volt, hogy a jövőbeli keresetek kompenzálják a tanulás költségeit és az elmaradt jövedelmet.

A 14. ábra jól szemlélteti, hogy a tanulmányi költségeket mennyire vették figyelembe a továbbtanulásról szóló döntés meghozatalakor a vizsgált intézmények hallgatói. Messze legnagyobb mértékben azzal számoltak, hogy a jövőbeli kereset mennyire kompenzálja a tanulmányi költségeket. A tanulmányi költségeket már jóval kisebb mértékben vették figyelembe, és a legkisebb mértékben az elmaradt jövedelmet mérlegelték. A vizsgált felsőoktatási intézmények közül a BGF hallgatói vélekedtek a legpozitívabban arról, hogy tanulmányi költségeiket jövőbeli keresetük jelentős mértékben (átlagosan 4,21 értéket kapott) kompenzálni fogja. Az elmaradt jövedelemmel és a tanulmányok költségeivel ugyanezen hallgatók jóval kisebb mértékben számoltak a KJF és a SZE hallgatóihoz képest. Ez azzal is magyarázható, hogy a BGF hallgatói szüleikre nagyobb mértékben

számítanak, a szülői havi támogatás összege itt szignifikánsan nagyobb a másik két intézmény hallgatói által kapottnál. A korrelációs mátrix (22. táblázat) egyik változója: „a gazdasági felsőfokú tanulmányok választásakor *milyen mértékben mérlegelte a tanulmányai költségét* azzal a lehetőséggel szemben, hogy gazdasági szakirányú végzettség nélkül helyezkedik el” közepesen pozitív kapcsolatot ( $R=0,535$ ) mutat azzal, hogy „*milyen mértékben számolt a tanulmányok végzése miatt elmaradt jövedelem költségeivel*”, tehát, minél nagyobb mértékben figyelembe vette a tanulmányi költségeket, annál nagyobb valószínűséggel számolt az elmaradt jövedelem nagyságával is. A harmadik tanulmányi költségekkel összefüggő kérdés, hogy „mennyire gondolja, hogy a jövőbeli keresete kompenzálni fogja a tanulmánya költségeit és azt a pénzt, amit nem keresett meg a tanulmányai alatt” az előzőekben felvázolt változókkal nem mutatott lineáris kapcsolatot (22. táblázat).<sup>17</sup>

**22. táblázat A tanulmányi költségek mérlegelésének korrelációs mátrixa**

		Milyen mértékben mérlegelte a tanulmányai költségét?	Milyen mértékben számolt az elmaradt jövedelem költségeivel?	Mennyire gondolja hogy a jövőbeli keresete kompenzálni fogja tanulmányai költségeit?
Milyen mértékben mérlegelte a tanulmányai költségét?	Pearson-korreláció	1	0,535(**)	0,068
	Sig.		0	0,093
Milyen mértékben számolt az elmaradt jövedelem költségeivel?	Pearson-korreláció	0,535(**)	1	-0,049
	Sig.	0		0,223
Mennyire gondolja hogy a jövőbeli keresete kompenzálni fogja tanulmányai költségeit?	Pearson-korreláció	0,068	-0,049	1
	Sig.	0,093	0,223	

A korreláció szignifikáns  $p<0,01$  szinten.

Az állami főiskola hallgatói nagyobb arányban gondolják úgy, hogy jövőbeli többletkeresetük kompenzálni fogja az elmaradt keresetet és a tanulmányi költségeiket, ami alátámasztja azt a kutatás során kapott másik eredményt, hogy saját intézménytípusukon (állami főiskola) szerezhető végzettség karrierhasznáról messze

<sup>17</sup> Amennyiben az életkor alapján, korcsoportok szerint vizsgáljuk a fentiekben említett három kérdést, azt kapjuk eredményül, hogy a korral az utóbbi, hogy „mennyire gondolja, hogy jövőbeli keresete kompenzálni fogja a tanulmánya költségeit és az elmaradt jövedelmet” nem mutat szoros kapcsolatot. Az első két kérdés, azaz hogy milyen mértékben számolt a tanulmányi költségekkel illetve az elmaradt jövedelem költségeivel gyenge pozitív kapcsolatot mutat a korcsoportokkal, azaz minél idősebb az egyén, annál valószínűbb, hogy nagyobb mértékben számol a továbbtanulás költségeivel illetve a tanulás miatt elmaradt jövedelem nagyságával, igaz ez esetben az elmaradt jövedelem is jóval magasabb összeget tesz ki, mint a fiatalabb korcsoportba tartozó hallgatótársaknál.

pozitívabb véleménnyel rendelkeztek, a nagy múltra visszatekintő állami főiskolák gazdasági képzésének piacképességét magasabbnak ítélik meg, mint a többi intézménytípus hallgatója.

TH5: Az emberitőke-elmélet - néhány vizsgált közgazdasági összefüggése tehát számszerűsítve jó közepes mértékben – áll a hallgatók felsőoktatásba történő beruházásaik megfontolása terén. A feltett hipotézist elfogadtam annak ellenére, hogy a hallgatók a tanulmányok alatt elmaradt keresettel csak kismértékben számoltak. A jövőbeli magasabb keresetet viszont számottevő mértékben vették figyelembe úgy mint, amely kompenzálja a tanulási idő alatt kiesett jövedelmet és a tanulmányi költségeket. A hallgatók a tanulmányok költségével közepes mértékben számoltak (az állami főiskola hallgatóit kivéve) továbbtanulási döntésük meghozatalakor.

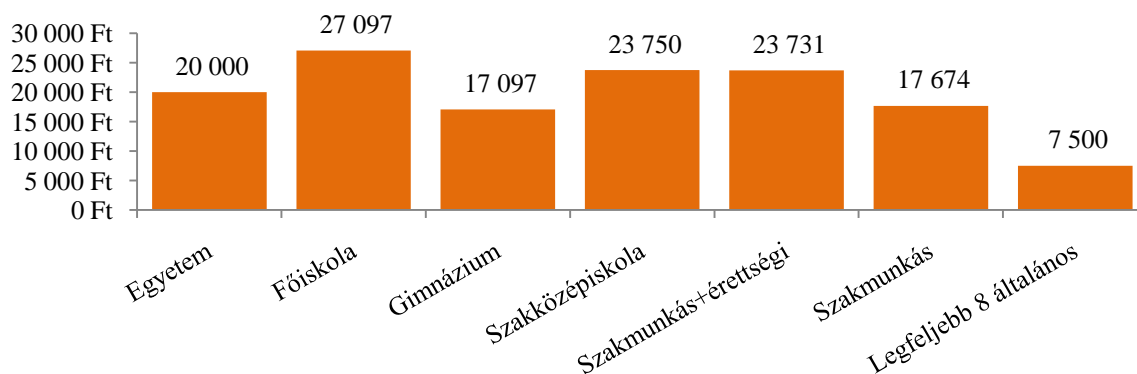
Másik nagyon fontos tényező a továbbtanulás esélye szempontjából: az anyagi tőke, hiszen a magán felsőoktatásban tandíjat kell fizetni. Vajon van-e különbség az állami- és a magán felsőoktatási intézményben tanulók anyagi háttere szempontjából? Dolgozatomban az anyagi tőke továbbtanulást befolyásoló hatását behatóan nem vizsgálom, a területi korlátra való tekintettel csak érintem ezt a kérdéskört. A hallgatók saját (ill. családjuk) anyagi helyzetének szubjektív megítélése szempontjából közelítettem meg ezt a témát, valamint azon keresztül, hogy a különböző intézménytípusokba járó hallgatóknak mekkora a havi bevételük a szülői támogatásokból és milyen mértékben vesznek igénybe ösztöndíjakat, egyéb támogatásokat, amelyek pozitívan hatva a társadalmi mobilitásra, elősegíthetik a hátrányosabb társadalmi helyzetű rétegek felsőoktatásban való részvételét. Kutatások támasztják alá, hogy a nagyobb presztízsű állami felsőoktatási intézményekbe – ahol nem kell tandíjat fizetni - nagyobb eséllyel jutnak be a jómódú családból származók, így az alacsonyabb jövedelmű családok gyermekei inkább a magánfelsőoktatásba kényszerülnek. A vizsgált intézmények hallgatói tanulmányi költségeik finanszírozása céljából ugyancsak különböző nagyságú havi támogatást kapnak szüleiktől, illetve szignifikánsan eltérő bevételeik származnak ösztöndíjuktól, más támogatásokból és egyéb jövedelemforrásokból, melyeket a 12. számú melléklet szemléltet. Összesen 229 hallgató nyilatkozott úgy, hogy egyéb forrásból származó jövedelemmel rendelkezik (szintén 12. számú melléklet).<sup>18</sup> A szülői havi támogatás, a diákhitel, a munkavégzés (diákmunka) és a

---

<sup>18</sup> A leggyakoribb forrásbevétel diákmunka vállalásából ered. Az egyéb forrásból jövedelemmel rendelkezők 53%-a vallotta, hogy a tanulás mellett részmunkaidőben dolgozik. A második leggyakoribb forrás (19%) a szülők anyagi segítsége. A legmagasabb támogatást havonta a tanulmányi szerződéssel rendelkezők kapják, nem sokkal marad el ettől a gyeden lévő hallgatók által kapott havi összeg és a diákhitel havi mértéke.

képzéstámogatás (tanulmányi szerződés) gyakoriságát a továbbiakban részletesen intézménytípusonként, tagozatonként elemzem (16. számú melléklet).

Feltételezésem szerint a havi szülői támogatás nagysága mögött főként a szülők végzettsége, s foglalkozása húzódik meg. Az előbbit bizonyítja a 15. ábra, mely az édesapa végzettségének függvényében mutatja a szülői tanulmányi támogatás átlagos havi összegét (15. számú melléklet).



**15. ábra A szülői havi támogatás átlagösszege az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint**

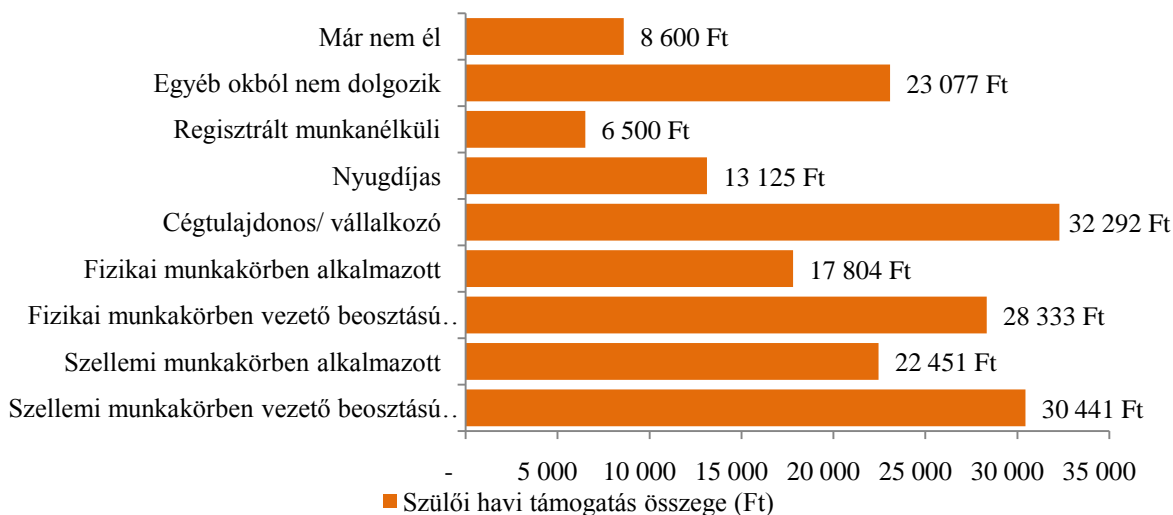
A 15. ábra jól szemlélteti, hogy a havi támogatás nagysága egyenesen arányos az apa legmagasabb iskolai végzettségével, azaz minél magasabb szintű végzettsége van, annál jobban támogatja pénzügyileg is gyermeke továbbtanulását.<sup>19</sup> A 16. ábra mutatja, hogy az egyes munkakörökben dolgozó apák mekkora támogatást nyújtanak havonta gyermekük felsőfokú tanulmányaihoz. Az ábra jól szemlélteti, hogy a szellemi munkakörben alkalmazottak –ahol az egyetemet végzett apák aránya a legnagyobb (27%) - jóval kevesebb összeggel tudnak járulni hozzá gyermekeik tanulmányi költségeihez, mint például a fizikai munkakörben vezető beosztású alkalmazottak, ahol a főiskolát végzett apák aránya 5%, viszont az egyetemet végzett apák egyáltalán nincsenek jelen.

<sup>19</sup> Ez utóbbi alól kivételek a gimnáziumi végzettséggel rendelkezők. Ezzel a végzettséggel nehezebb elhelyezkedni, a munkaerőpiacon többet ér egy olyan érettségivel rendelkező egyén, akinek szakma is van a kezében (szakközépiskola illetve szaktanulmányi+érettségi). A 13. melléklet mutatja, hogy az előbb említett gimnáziumi végzettséggel rendelkező apák aránya meglehetősen kicsi, mindössze 7%. A másik - a végzettség és a szülői havi tanulmányi hozzájárulás közötti lineáris kapcsolatot megbontó - kivétel az egyetemet végzetteknek gyermekük felsőfokú tanulmányaihoz nyújtott havi támogatása, mely összeg kevesebb a főiskolát és szakközépiskolát végzettek által, de még a szaktanulmányi+érettségivel rendelkezők által nyújtott havi hozzájárulásnál is. Ennek okát keresve megvizsgáltam, hogy az egyetemet végzett apák aránya hogyan alakul az egyes foglalkozásokban a többi egyéb végzettségű apához képest (14. számú melléklet). Az eredmény azt mutatja, hogy az egyetemet végzett apák aránya a legnagyobb a szellemi munkakörben vezető beosztású alkalmazottak között (26%) és a szellemi munkakörben alkalmazottak (27%) között is, viszont egyáltalán nincsenek közöttük fizikai munkakörben vezető beosztású alkalmazottak, és a fizikai munkakörben alkalmazottak aránya (3%) is csekély. Míg a főiskolát végzett apáknak csak 1,5%-a, addig az egyetemet végzetteknek 8%-a már nem él.

Cégtulajdonosként/ vállalkozóként egyenlő arányban (22-23%) dolgoznak főiskolát és egyetemet végzett apák. A 16. ábra szemléltetéséből egyértelműen megállapítható, hogy a szülők által nyújtott havi támogatás erős korrelációban van az apa foglalkozásával. A cégtulajdonos/ vállalkozó apák járulnak hozzá a legnagyobb mértékben gyermekeik tanulmányaihoz. Szintén magas a szellemi munkakörben vezető beosztású apák havi tanulmányi támogatása, majd a fizikai munkakörben vezető beosztású apák által gyermekeik felsőfokú intézményben folytatott tanulására adott havi összeg következik a sorban, csak ezt követi a szellemi munkakörben foglalkoztatottak által tanulmányokhoz nyújtott havi támogatás.<sup>20</sup> ANOVA táblával vizsgáltam a szülők felsőfokú tanulmányokhoz adott havi támogatási összegét és az apa foglalkozásának viszonyát (23. táblázat). A két változó között szignifikáns kapcsolat van, s az  $R^2$  értéke mutatja, hogy az apa gazdasági aktivitása (foglalkozása) a szülő havi támogatásából 9,7%-ot magyaráz.

**23. táblázat A szülői havi támogatás átlagösszegének és az apa legmagasabb iskolai végzettségének kapcsolatának ANOVA táblája**

ANOVA tábla	
F	6,121
Sig.	0,000
$R^2$	0,097



**16. ábra A szülői havi támogatás nagysága az apa foglalkozása szerint**

A szülői hozzájárulást jelölték be a legnagyobb arányban mindhárom intézmény nappalis hallgatói közül, mint leggyakoribb tanulmányi költségeket finanszírozó forrást. A 16. számú melléklet első ábráján jól látható, hogy az állami intézmények esetében (BGF, SZE)

<sup>20</sup> Érdemes lett volna még megvizsgálni az egyéb okból nem dolgozóknál, hogy miért nem dolgoznak, mivel foglalkoznak, ugyanis ezen szülők is jelentős mértékben támogatják gyermekeik felsőfokú tanulmányait.

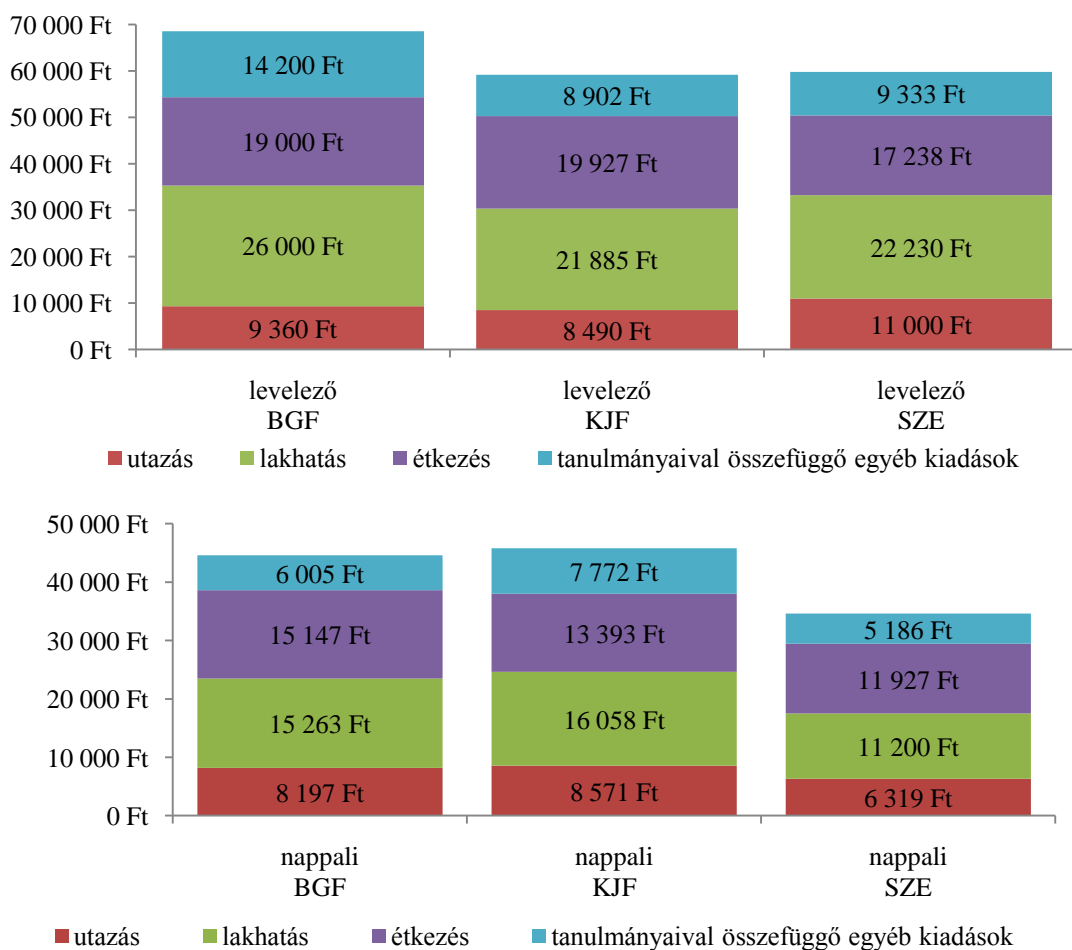
*több hallgatónak a szülője járul hozzá gyermeke tanulmányaihoz, holott itt tandíjat sem kell fizetni, s ugyanezen melléklet második ábrája mutatja, hogy ösztöndíjban is e két állami intézmény nappalis hallgatói részesülnek messze nagyobb arányban, a magán felsőoktatási intézmény (KJF) hallgatóival szemben. Mivel a magánintézmény hallgatói alacsonyabb szülői támogatást és ösztöndíjat kapnak havonta, ennek következtében diákhitel felvételére gyakrabban kényszerülnek (szintén 16. számú melléklet) azért is, mert az államilag finanszírozottak aránya itt a legkisebb, a nappalisok között is túlnyomórészt költségtérítéses hallgatók vannak. A munkabér, mint tanulmányokat finanszírozó forrás mind a nappalisokat, mind a levelezőöket illetően szintén az állami intézmények hallgatói körében gyakoribb, mint a magán intézmény hallgatóinál. Megvizsgáltam intézményenként az átlagéletkort, arra gondolván, hogy ahol fiatalabbak a hallgatók, ott kevesebb a munkavégzés, de a nappalisok átlagéletkorában egyáltalán nem tapasztaltam különbséget, mindhárom intézménytípus esetében 21 év volt. A levelezősök átlagéletkorában azonban találtam szignifikáns eltérést, míg a KJF és a SZE levelezőseinek átlagéletkora 30-31 év körül van, addig a BGF levelezősei ennél jelentősen fiatalabbak, itt 24 évesek átlagosan.<sup>21</sup> Megvizsgáltam, hogy a tanulmányok elvégzése alatt jellemzően hol laknak a három felsőoktatási intézmény hallgatói, s szignifikáns eltérést csak a BGF hallgatói esetében tapasztaltam. Fővárosban illetve megyeszékhelyen, ahol sokkal több az állás lehetőség, a BGF hallgatóinak csak 57%-a él, míg a KJF-en 72%, a SZE-n pedig 67% ez az arány, így a lakóhely jellegének különbözőségével nem magyarázható, hogy a magánintézmény hallgatói körében miért nem olyan gyakori a munkavégzés. A BGF és a SZE hallgatóinál a nagyobb munkaaktivitás oka az lehet, hogy budapesti és győri viszonylatban jobbak a munka- illetve diákmunka lehetőségek, mint a székesfehérvári megyeszékhelyen, vagy másik indok az lehet, hogy a magánintézmény hallgatóinak nagyobb erőfeszítést kell belefektetni a tanulmányaikba, így kevesebb energiájuk marad a munkavégzésre, mint a másik két állami intézmény hallgatóinak. A képzés támogatása, például *tanulmányi szerződés* formájában a BGF levelezős hallgatói esetében a leggyakoribb tanulmányi finanszírozási forma, de a KJF hallgatói esetében is elég népszerű (16. számú melléklet), azaz a *főiskolák körében a tanulmányok finanszírozásának népszerűbb fajtája, mint az egyetem esetében.**

---

<sup>21</sup> Az életkor szórása a magánintézmény hallgatóinál nagyobb volt, mint a másik két állami intézménynél.

Tanulmányokkal összefüggő költségek elemzése

A felsőfokú tanulmányok havi bontásban értelmezett költségeit ésszerűen az egyes intézménytípusok azonos tagozatú hallgatói között elemeztem. A 17. ábra mutatja a levelezős és nappalis hallgatók tandíjon kívüli tanulmányi költségeinek tandíjon, tankönyveken kívüli részét havi bontásban. A levelező tagozatos hallgatók esetében a BGF hallgatóinak lakhatási költségei a legmagasabbak, ami a főiskola fővárosi elhelyezkedéséből adódik. Az étkezési és utazási költségekben számottevő különbséget nem találtam a különböző intézménytípusok levelező tagozatosai között. A KJF és BGF nappalis hallgatóinak lakhatási, étkezési költségei magasabbak mint a SZE nappalira járó hallgatóké. A lakhatási és étkezési költségekben felmerült különbség oka a BGF esetében, annak földrajzi elhelyezkedése, hogy a fővárosban található, ahol magasabbak a megélhetési költségek, míg a KJF esetében azért magasabbak a lakhatási költségek a SZE hallgatóihoz viszonyítva a kollégiumi férőhelyek száma egy hallgatóra vetítve jóval kevesebb.



17. ábra Havi tanulmányokkal összefüggő költségek (kivéve a tandíjat és tankönyveket)



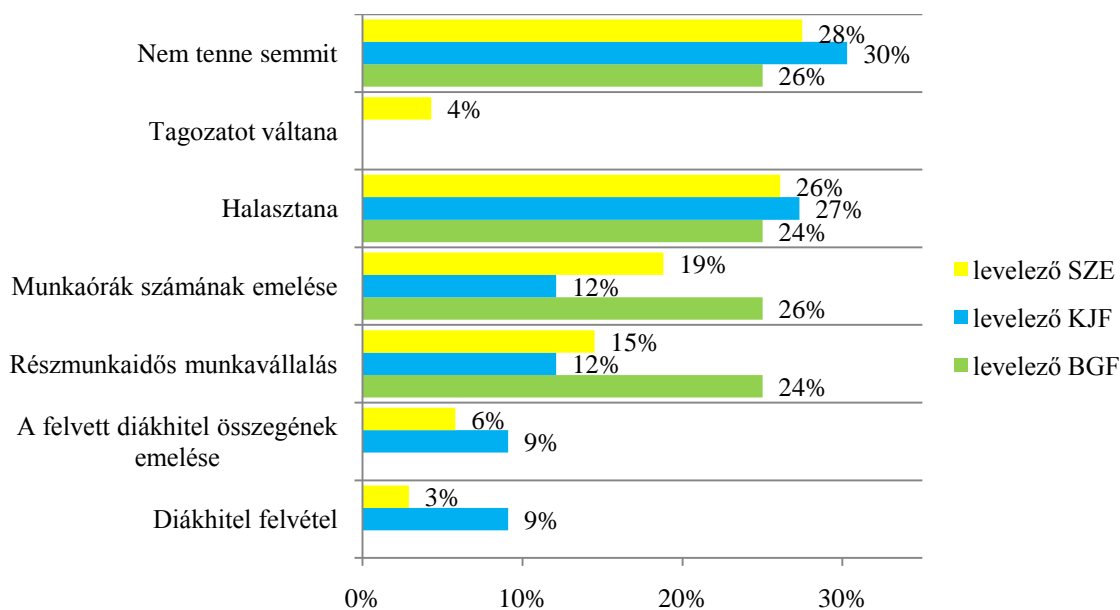
A három vizsgált felsőoktatási intézmény hallgatóinak tanulmányokkal kapcsolatos félévenként felmerülő költségeit (tandíj és tankönyvek) tartalmazza a 17. számú melléklet tagozatonkénti bontásban. A nappali tagozatosak által fizetett tandíj illetve költségtérítési díj magánfőiskoláról lévén szó a KJF-en a legmagasabb. A másik két állami intézmény nappalis hallgatói által fizetett tandíj átlagában is szignifikáns különbség mutatkozott, mert míg a BGF-en a nappalis hallgatók 86,5%-a nem fizetett tandíjat, addig a SZE nappalis hallgatói körében ez az arány csak 73,6% (18. számú melléklet).<sup>22</sup> A levelezős hallgatók esetében mindhárom intézményben közel 10% a tandíj fizetése alól mentesülők aránya, azonban a BGF levelezős hallgatói átlagosan szignifikánsan alacsonyabb tandíjat fizetnek, mert egyötödüknek van képzéstámogatási szerződése a munkahelyével, így vagy teljesen vagy túlnyomó részben mentesül a tandíj fizetése alól. A költségtérítés összege a KJF-en a legmagasabb, ezt követi a BGF, majd a SZE hallgatók által tanulmányokért fizetett összeg, mely utóbbi jelentős mértékben (25-30%-kal) elmarad a másik kettőhöz képest.

H6: A tandíjemelésnek elhanyagolható hatása van a hallgatók tanulmányok folytatásával kapcsolatos változtatási szándékára. Amennyiben a hallgatók úgy fogják fel, hogy a felsőoktatás nagy potenciális jövőbeli hasznokat nyújt, akkor azt várják el, hogy készek a lehetséges díjemelésekkel megbirkózni, amit előre láthattak, mikor tanulmányaik folytatása mellett döntöttek.

A továbbiakban elemeztem, hogy a tandíj emelésének milyen potenciális hatása lehet a hallgatók azon szándékára, hogy folytatják-e a tanulmányaikat. Az intézménytípusokon belül tagozatonként vizsgáltam, hogy mit tesznek a hallgatók megnövekedett tandíjak esetén. *Levelező tagozaton* (18. ábra) a hallgatók legnagyobb része (KJF és SZE hallgatók közel egyharmada) azt válaszolta, hogy nem tenne semmit, a tandíjemelkedést változatlanul kifizetné (illetve úgy gondolja, hogy ki tudná fizetni), azaz munkáján, tanulmányai menetén nem kellene változtatnia. Szintén nagy arányban - minden intézményben a hallgatók körülbelül egynegyede - jelölte be azt a választ, hogy halasztana, azaz kis időre felfüggesztené tanulmányait, hogy később újra folytathassa. Kisebb mértékben vállalnának túlórákat, másodállást, kivéve a BGF hallgatóit, akiknek szintén egynegyede plussz munkát vállalna a jelenlegihez képest, hogy a tandíjemelkedést finanszírozni tudja. Ehhez a kérdéshez kapcsolódóan megvizsgáltam, hogy a három

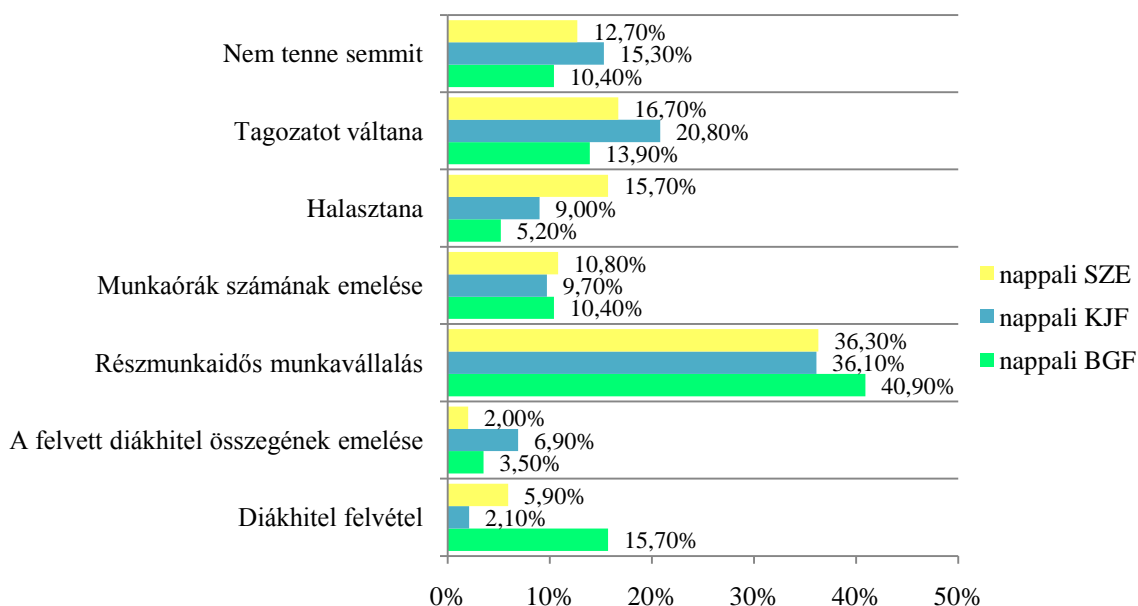
<sup>22</sup> Igaz, a tandíj mértékében lévő különbség ezt az eltérést még tompította is, mert a BGF nappalis költségtérítéssel rendelkező hallgatóinak túlnyomó része 190 eFt-os tandíjat fizet, ugyanez a SZE nappalis hallgatók zöménél 150 eFt.

felsőoktatási intézmény egyes tagozatain milyen a teljes-, illetve részmunkát vállalók, valamint a nem dolgozók aránya, azonban szignifikáns eltérést a három intézménytípus nappali és levelező tagozatos hallgatói között nem tapasztaltam (20. számú melléklet).



**18. ábra Tandíjmelkedésre adott hallgatói válaszok levelező tagozaton**

*Nappali tagozaton* (19. ábra) mindhárom intézményben a hallgatók 35-40%-a részmunkaidőben elhelyezkedne a tandíjak jelentősebb mértékű emelkedése esetén. A nappalis hallgatók egységesen mindenhol 15-20%-a döntene tagozatváltásról, s a hallgatók 10-15%-a nem változtatna semmin, illetve a munkaórák számának emelését mindenhol egyformán 10% választaná. Szignifikáns különbség a különböző intézmények hallgatóinak válaszaiban a halasztás említésének gyakoriságában volt. Míg a nappalis SZE hallgatók 15%-a azt válaszolta, hogy halasztana, addig a másik két intézmény nappalis hallgatói körében ez a megoldás csak 5-9%-nak jutott eszébe. Diákhitel felvételt a BGF nappalis hallgatók 16%-a kezdeményezne, míg a SZE nappalisainak csak 6%-a, illetve a KJF nappalis hallgatóinak csak 2%-a döntene emellett, mivel ez utóbbi intézmény hallgatói körében a legmagasabb a diákhitelt felvevő hallgatók aránya. Ebből következik, hogy a már felvett diákhitel összegét emelő nappalis hallgatók aránya a KJF intézményében a legnagyobb. Tandíjmelés esetén tehát *az állami főiskola hallgatói körében a diákhitel felvételét kezdeményezők aránya magasabb volt, míg a diákhitel összegét a magánfőiskola hallgatói emelnék nagyobb mértékben. Az állami egyetem nappalis hallgatói körében pedig a halasztás választása gyakoribb, mint a másik két típusú intézmény esetében.*



19. ábra Tandíjmelkedésre adott hallgatói válaszok nappali tagozaton

TH6: A jelentős tandíjmelkedésre adott hallgatói reakciók szignifikáns különbséget mutatnak attól függően, hogy nappali vagy levelező tagozatos a hallgató, melyik korcsoportba tartozik illetve milyen az anyagi helyzete. A hallgatók jelentős része folytatná a tanulmányait, azaz vállalná a nagyobb áldozatot annak jövőbeli haszna reményében, azaz a hallgatók túlnyomó többsége a felsőfokú tanulmányokba való befektetést a magasabb beruházási költségek árán is megtérülőnek tartja, így hipotézisemet teljes mértékben elfogadom.

Hammermesh és Rees (1996) tanulmányukban egy amerikai kutatást mutatnak be, amely szerint a tandíj kétszeresére emelkedése csak 14%-al csökkenti a felsőfokú intézménybe járás valószínűségét. Pontosan e témát elemző kutatást napjainkban nem végeztek. A fenti eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók a felsőfokú oktatást illetve tanulmányaikat elegendően magasan értékelik, ugyanis készek lényeges (pénzügyi és nem pénzügyi) befektetéseket tenni továbbtanulásukba, hogy befejezhessék tanulmányi programjukat. Az előbbieket az oktatásba való beruházás koncepcióját támasztják alá, s ezért támogatják az emberitőke-elméletet.

A válaszok a munkával illetve tanulmányokkal kapcsolatos bonyolult döntési folyamatról is árulkodnak, pl. míg a hallgatók érzékenyek lehetnek, általában vonakodnak felsőfokú tanulmányaikat teljesen feladni.

#### **6.4.5 Továbbtanulás hajlandósága hallgatói szemmel**

Sok hazai és nemzetközi kutatást végeztek a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása és a kulturális tőke iskolaválasztásban játszott szerepére vonatkozóan illetve az egyének mobilitási lehetőségeit illetően. Nemzetközi viszonylatban az egyik legnagyobb kulturális tőke kutató, Bourdieu (1978) kulturális reprodukció elmélete szerint a korai szocializáció során a szülői házban elsajátított kulturális értékek és viselkedésnormák olyan előnyöket nyújthatnak az egyének számára, amelyeket később semmilyen más forrásból nem tud pótolni, azaz az egyenlőtlenségek átörökítődnek, s a szülői házból hozott pozitív minták behozhatatlan előnyöket biztosítanak az iskolai eredményességben.

Sok tanulmány hangsúlyozza az esélyegyenlőtlenségeket, azaz a diplomás szülőkkel rendelkező egyének kétszer akkora esélye van a felsőoktatásban továbbtanulni, mint fizikai munkás szülők gyerekének. Mind a nők, mind a férfiak felsőoktatásban való részvétele nagyban függ a háztartás szociális, gazdasági helyzetétől, azonban a nők részvétele szorosabban függ a háztartás bevételétől. A piacosítás kritikája azt is megemlíti, hogy a már meglévő előnyökhöz hozzáadódik a kulturális és anyagi tőke. Szintén számos kutatás alátámasztja a családban meglévő kulturális tőke fontosságát, mint aminek döntő befolyása van a hallgatók felsőoktatási preferenciára. Azok, akik kulturális tőkével megáldottak és jól is teljesítenek az iskolában, az egyetemi szektort választják. Alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező és gyengébb iskolai teljesítményű diákok a rövidebb idejű szakképzést nyújtó felsőoktatás mellett döntenek. „...az apa, illetve az anya alacsony iskolai végzettsége, a községi állandó lakhely és a szakközépiskola, valamint az, hogy valaki lány, növeli a főiskola választásának esélyeit azok közt, akik tovább akarnak tanulni. A jó tanulmányi eredmények ezt az esélyt csökkentik, és inkább az egyetem választásának kedveznek. A kapott eredmények azt mutatják, hogy habár a továbbtanulás egyre népszerűbb, és a felsőoktatás egyre bővül, ezen belül erősen szegmentáltak a pályák. Az alacsonyabb státusú családok gyermekei inkább aspirálnak a főiskolára. Közülük valóban csak azok engedhetik meg maguknak az egyetem választását, akik igen jól tanulnak.” (Lannert, 1998)

Megvizsgáltam, hogy a BSc alapképzést folytató hallgatók között milyen hajlandóság mutatkozik a mesterképzésben való továbbtanulásra. A társadalmi háttér és a hallgató jelenlegi anyagi helyzete szempontjából szempontjából elemeztem a továbbtanulási

hajlandóság terén jelentkező különbségeket intézménytípusonként. Hipotézisem ezzel kapcsolatosan:

H7: A magasabb gazdasági-társadalmi státuszú családok próbálják gyerekeiket az állami felsőoktatási intézmények felé orientálni.

1. alhipotézis: Állami felsőfokú intézményben továbbtanuló közgazdász hallgatók szüleinek iskolai végzettsége magasabb, mint a magán intézményben továbbtanuló társaiké.

2. alhipotézis: A magasabb iskolai végzettségű szülőkkel rendelkező hallgatók nagyobb arányban szeretnék mesterszinten továbbtanulni.

Első körben megvizsgáltam, hogy a három kiválasztott felsőoktatási intézmény hallgatóinak szülei milyen legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, van-e közöttük jelentős végzettségbeli eltérés<sup>23</sup>.

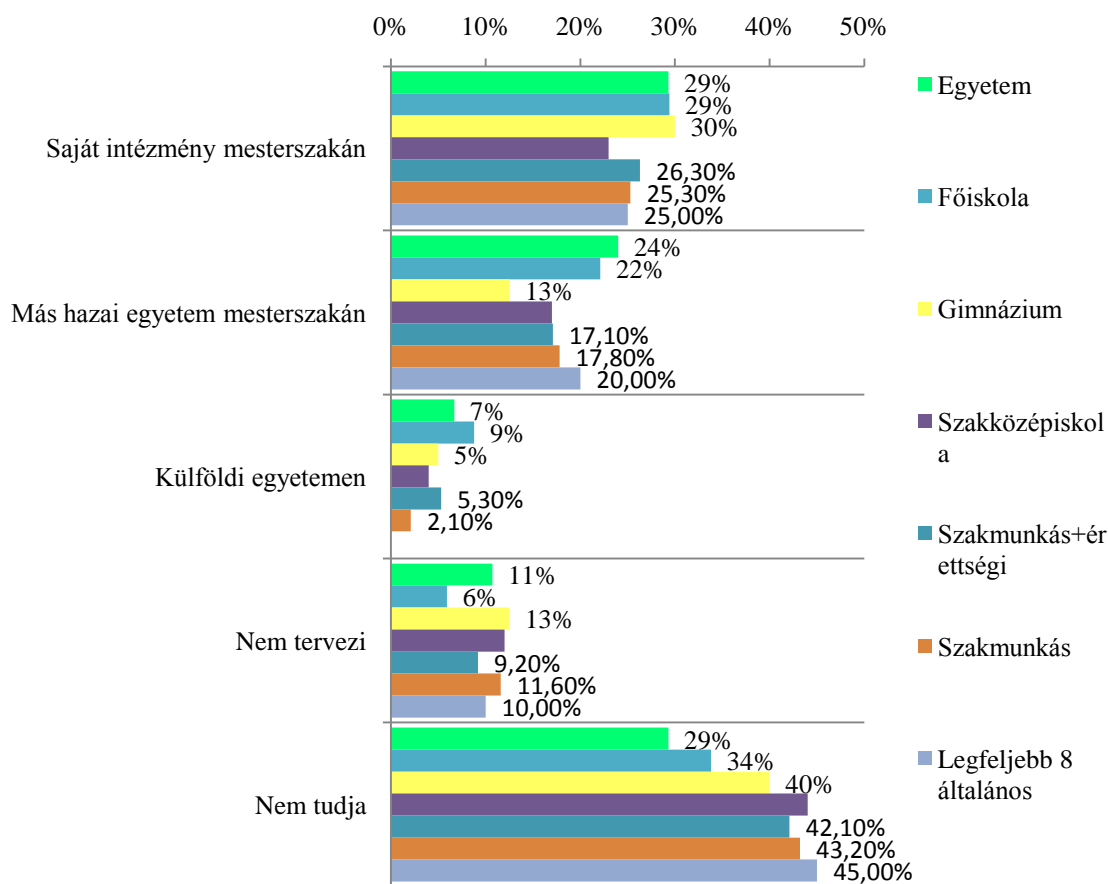
TH7: 1. A vizsgálat során szignifikáns eltérést nem tapasztaltam az állami és magán intézmény típusok között az apa legmagasabb iskolai végzettségét tekintve, így az első alhipotézist elvettem.

A 2. alhipotézis vizsgálatához elemzésemet a különböző iskolai végzettségű apák e három intézményt látogató gyermekeinek továbbtanulási hajlandóságával kapcsolatosan folytattam. Az egyetemi és főiskolai végzettségű apák gyermekeinek saját, vagy másik hazai felsőoktatási intézmény mesterszakán való továbbtanulási hajlandósága szignifikánsan magasabb, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű apával rendelkező hallgatóké. A külföldi egyetemen való továbbtanulási hajlandóság nem függ az apa iskolai végzettségétől. Ugyanúgy azon hallgatók körében, akik egyáltalán nem tervezik a mesterszakon történő továbbtanulást sem fedezhető fel az apa iskolai végzettségével bármiféle összefüggés. Azok között a hallgatók között, akik még nem tudják (bizonytalanok), hogy a későbbiekben mesterszintre továbblépjenek-e tanulmányaik folytatása képpen - a végzettséggel fordított arányban – ahogy csökken az apa legmagasabb iskolai végzettsége, úgy nő a hallgató bizonytalansága afelől, hogy mesterképzésben továbbtanuljon-e. Az egyetemi és főiskolai végzettségű apák gyermekeinek mesterszintű tanulmányokban való részvételével kapcsolatos bizonytalansága szignifikánsan alacsonyabb, mint a szakközépiskolát, szakmunkást, vagy legfeljebb nyolc általános végzettségű apával rendelkező hallgatóké (20. ábra).

---

<sup>23</sup> A vizsgálat eredményét, a hallgatók szüleinek iskolai végzettségét tartalmazza intézményenként a 14. táblázat (6.4.2 fejezet).

TH7: 2. Az eltérő iskolai végzettséggel rendelkező apák vizsgálatban szereplő gyermekei eltérő továbbtanulási hajlandósággal rendelkeznek, azaz a társadalmi háttér meghatározó a hallgatók felsőoktatásban – mesterszintre - történő beruházásai tervezése során.



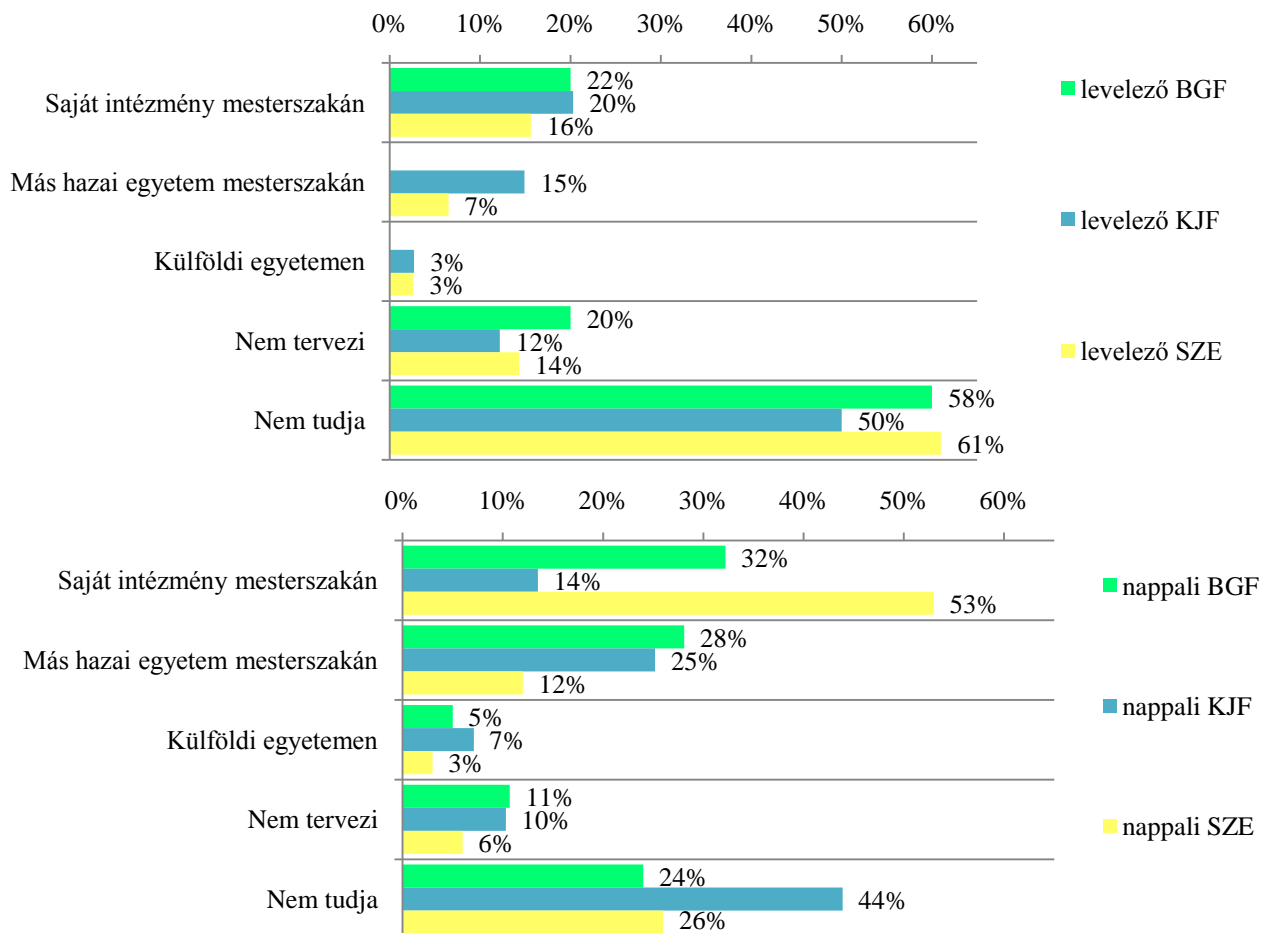
20. ábra A hallgatók alapképzés utáni továbbtanulásának hajlandósága és édesapjuk legmagasabb iskolai végzettsége közötti viszony

A különböző középiskolai végzettségű hallgatók között is megvizsgáltam az alapképzés utáni továbbtanulás hajlandóságát. Azzal, hogy milyen típusú középiskolában végzett a hallgató a vizsgálatok alapján egyértelműen összefüggésben van a mesterképzésben való részvétel hajlandósága (21. számú melléklet).<sup>24</sup>

Intézménytípusonként megvizsgáltam a nappali és levelező tagozatosok esetében a mesterszintre történő továbbtanulási hajlandóságot (21. ábra). Szignifikáns különbséget a levelező tagozatosoknál a három intézménytípus hallgatóinak továbbtanulási hajlandósága

<sup>24</sup> Az egyházi gimnáziumban végzettek szignifikánsan nagyobb mértékben tervezik mesterképzésben való továbbtanulásukat, mint a többi középiskola típusban tanult hallgatótársaik. Az állami gimnáziumból és szakközépiskolából jött hallgatók szintén magasabb arányban kívánják a későbbiekben MSc tanulmányokat folytatni, mint a dolgozók gimnáziumából és szakközépiskolájából felsőfokon továbbtanult hallgatók.

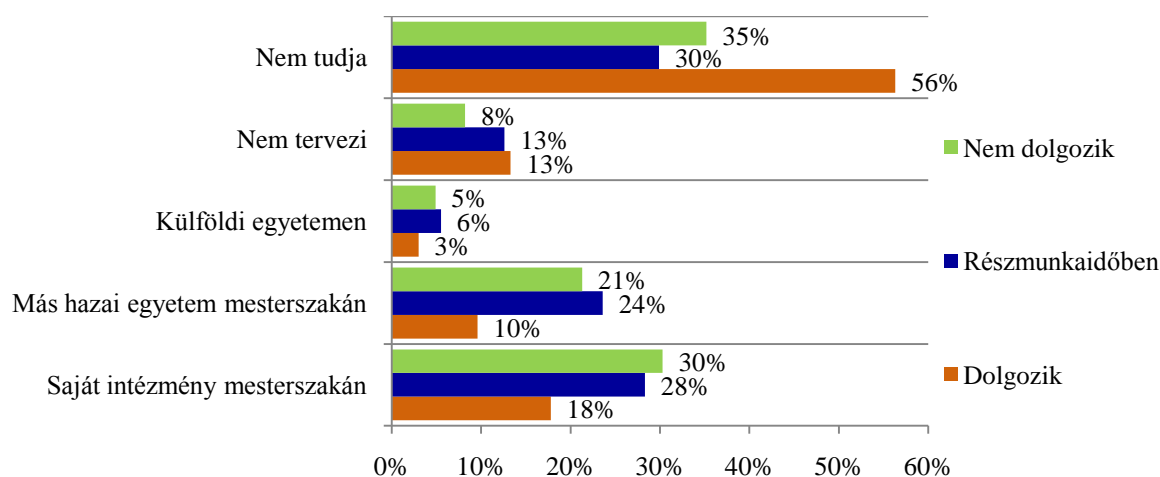
között nem tapasztaltam. A nappali tagozatos hallgatók mesterképzés iránti érdeklődésében már szignifikáns eltéréseket kaptam, aszerint, hogy mely intézménytípus nappali tagozatát látogatja a hallgató. A saját és más intézmény mesterszakán történő továbbtanulási hajlandóságot együtt tekintve jelentősen több SZE és BGF nappalis hallgató (60% és 65%) döntene valamilyen hazai felsőoktatási intézmény mesterszintű szakán való továbbtanulás mellett, míg a KJF nappalis hallgatói körében ez az arány csak 39%. A továbbtanulás szándékával még nem rendelkező, de azt ki nem záró nappalis hallgatók között ezzel ellentétben a KJF nappalis hallgatói képviselték szignifikánsan a legnagyobb hányadot (44%), a másik két intézmény nappalis hallgatóihoz képest (24% és 26%). A mesterszintű továbbtanulásba való beruházás tervét illetően eltérés mutatkozott az állami és magánintézmények hallgatói között. A magánintézmény hallgatói kisebb hajlandóságot mutatnak a mesterszintű továbbtanulás tekintetében, mint állami intézményeket látogató hallgatótársaik.



**21. ábra A hallgatók alapképzés utáni továbbtanulásának hajlandósága intézményenként külön a levelező és nappali tagozaton**

Megvizsgáltam, hogy van-e eltérés a mesterképzésben való továbbtanulási motiváció erősségében attól függően, hogy jelenleg végez-e munkát az egyén, vagy nem (22. ábra),

illetve mennyire befolyásolja a hallgató anyagi helyzete a mesterszintre történő továbbtanulás hajlandóságát (23. ábra). A teljes munkaidőben dolgozók mesterszinten történő továbbtanulási hajlandósága szignifikánsan alacsonyabb, mind a saját felsőoktatási intézmény, mind más hazai felsőoktatási intézmény mesterszakát tekintve, a nem dolgozókkal illetve a részmunkaidőben munkát vállaltakkal szemben. A teljes munkaidőben dolgozó hallgatók között pedig jelentős mértékben magasabb azoknak az aránya, akik nem tudják még, hogy magasabb szinten továbbtanuljanak-e, mint a másik két csoportban (nem dolgozók és részmunkaidősök) továbbtanulás felől bizonytalanok aránya.

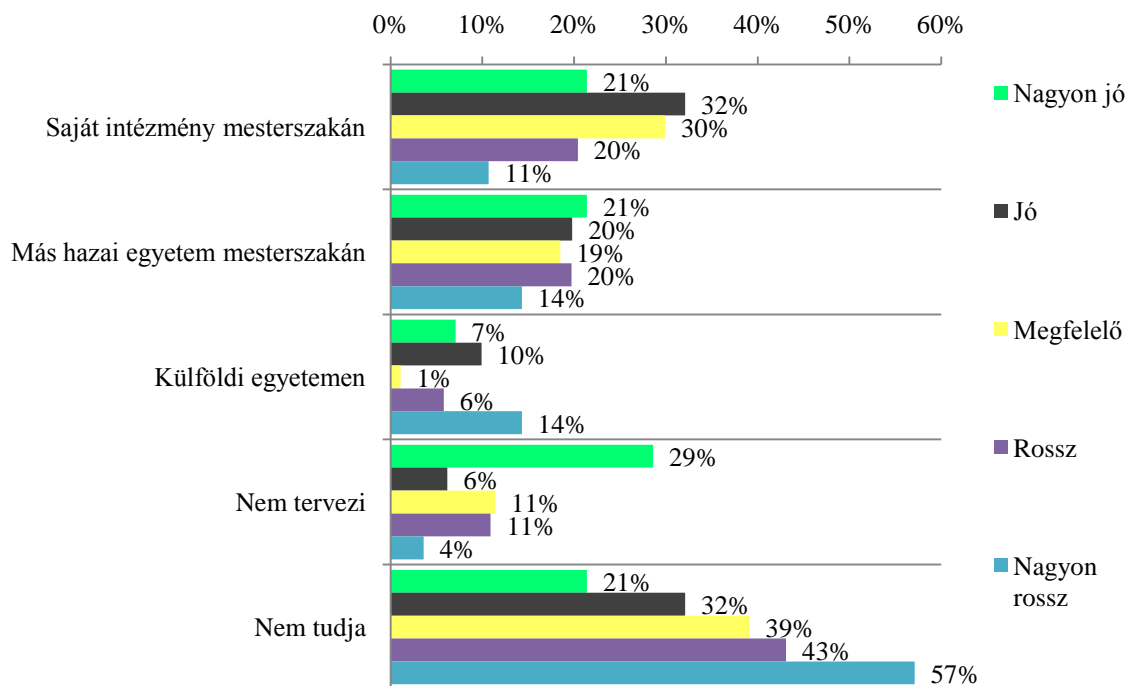


**22. ábra Az alapképzés utáni továbbtanulásának hajlandósága aszerint, hogy jelenleg dolgozik-e a hallgató**

A hallgató saját anyagi helyzetének szubjektív megítélése szempontjából vizsgálva az Msc szintű továbbtanulási törekvéseit szintén szignifikáns eltérések mutatkoznak meg a különböző anyagi helyzetűek továbbtanulási motivációit illetően (23. ábra). A jó illetve megfelelő anyagi helyzetben lévő hallgatók szeretnék a legnagyobb mértékben (52% és 48%-ban) Msc felsőfokú tanulmányokat végezni bármely hazai felsőoktatási intézményben az alapképzés után, körülbelül kétszerannyian, mint a rossz anyagi helyzetben lévő hallgatók (25%). A külföldi egyetemen való továbbtanulás motivációjának erősségében érdekes eredményeket tapasztaltam: a jó anyagi helyzetűek (10%) mellett a nagyon rossz anyagi helyzetben lévőkben (14%) még erősebb a készletés egy külföldi egyetem mesterszakán „szerencsét próbálni”, míg a megfelelő illetve rossz anyagiakkal rendelkező hallgatóknál az e féle hajlandóság jóval alacsonyabb (1% és 6%). A nagyon jó anyagi helyzetű hallgatók - helyzetükkel való kiváló megelégedettségüknek köszönhetően - messze magas arányban (29%) nem tervezik a továbbtanulást a többi egyéb anyagi



helyzetű hallgatókkal szemben. A nagyon rossz anyagi helyzetű hallgatók között szignifikánsan jóval magasabb arányban (57%) vannak, akik még nem tudják, hogy továbbtanuljanak-e mesterszinten az egyéb más, ennél jobb anyagi helyzetű hallgatókhoz viszonyítva. A nagyon jó anyagi helyzetűek felé (ahol 21% a még nem döntők aránya) haladva egyenes arányban csökken a továbbtanulásról még nem döntők aránya.<sup>25</sup>



**23. ábra Az alapképzés utáni továbbtanulási hajlandóság a hallgató saját anyagi helyzetének megítélése szempontjából vizsgálva**

A hallgatók azon erős elvárását igazolja a 19. melléklet szemléltető ábrája is, hogy abban az esetben hajlandóak emberitőke-beruházásokat eszközölni, amennyiben befektetési költségeiket a jövőbeli hozamok (magasabb kereset) nagy eséllyel kompenzálni fogják. Az egyéneknek nemcsak jól képzettnek kell lenniük, hanem rendszeresen fejleszteniük kell képességeiket ahhoz, hogy jó munkaerő váljék belőlük. Akkor lesz csak egy ország

<sup>25</sup> Az anyagi helyzet elemzéséhez kapcsolódóan megvizsgáltam, hogy mennyire tér el a hallgatók továbbtanulási hajlandósága aszerint, hogy hogyan vélekednek a továbbtanulás miatt elmaradt kereset későbbi kompenzációjáról, melyet a 19. számú melléklet szemléltet. Ahogyan a racionalitás és a haszonmaximalizálás szabályai szerint elvárt, a mesterszakon történő továbbtanulást azok választják a legnagyobb mértékben, akik úgy tartják, hogy a mesterszintű képzés alatt elszalasztott keresetüket nagymértékben és jelentősen kompenzálni fogja a magasabb képzettséggel jövőben megszerezhető kereset. Akik úgy gondolják, hogy egyáltalán nem vagy csak kismértékben kompenzálja a továbbtanulás alatt elmaradt keresetüket a jövőbeni magasabb kereset, azok alig hajlandóak Msc tanulmányokba fektetni. Azon hallgatók körében, akik nem tervezik, vagy nem tudják, hogy továbbtanuljanak-e mesterképzésen, szignifikánsan magasabb azok aránya, akik szerint jövőbeli keresetük egyáltalán nem vagy csak kismértékben, illetve közepesen kompenzálja a mesterszintű felsőfokú tanulmányok folytatása miatt elmaradt keresetét.

versenyképes, ha munkaerőpiacán többségben ilyen egyének vannak. Dolgozatomban már tárgyaltam, hogy az emberi tőkének több tényezője van, és nem csak az iskolázottságot jelenti.<sup>26</sup> Szintén kutatások bizonyítják, hogy a bérkülönbségeknek csak a fele származik eltérő iskolai végzettségből, a többi abból adódik, hogy az egyének eltérő módon tudják kihasználni a képességeiket. Vannak, akik jobban hajlandóak a tanulásba energiát, pénzt fektetni, és vannak, akik abban jobbak, hogy megtalálják a hozzájuk illő munkát, és folyamatosan fejlesztik a hatékony munkavégzéshez szükséges képességeiket. Az előbbiekből következik, hogy a jövőorientált stratégiai gondolkodás a sikeres életpálya egyik elengedhetetlen feltétele, amely képesség kialakulását a családi háttér, az iskola és a munkahely is befolyásolja (Lannert, 2006).

#### **6.4.6 A felsőoktatásba történő emberitőke-beruházások megtérülése a három vizsgált intézménytípus példáján**

A 3.2.3 fejezetben már tárgyaltam, hogy a felsőoktatás egyéni és társadalmi megtérülése hatással van az egyének felsőoktatásban való részvételére, a 2. számú melléklet pedig a szakirodalom által három legjelentősebb módszernek tartott oktatás-megtérülési számítások elméletét tartalmazza, melyek közül később, saját számításomban a rövidített módszerre támaszkodom. A felsőoktatás erőteljes expanziója ellenére a felsőoktatásba történő emberitőke-beruházások jövedelmezősége az elmúlt évtizedek alatt nem csökkent:

- a felsőfokú végzettséggel rendelkezők kereseti többlete állandósult, és
- a felsőfokú végzettséggel rendelkezők megtérülési rátái jóval magasabbak az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőkhöz képest.

Számos nemzetközi kutató vizsgálta az oktatás megtérülését<sup>27</sup>, mely tanulmányok később a hazai szakirodalomban is megszorodtak (Varga, 1995; Polónyi, 2004; Fortuna, 2007; T. Kiss, 2007). Polónyi (2004) az oktatás motivációit vizsgálva jutott el az oktatás egyéni és társadalmi megtérüléseinek elemzéséhez. A (tovább)tanulás megtérülésére vonatkozó számítások döntő többségben az eggyel magasabb oktatási szinten való továbbtanulás megtérülését vizsgálják egyéni és társadalmi szinten<sup>28</sup> egyaránt. Más formában vizsgálta

---

<sup>26</sup> Amerikai vizsgálatok mutatják, hogy a személyes tulajdonságok és motivációk befolyásolják a jövedelmeket (például a jó modorú, nyitott, neurózisra nem hajlamos egyének által magasabb jövedelem érhető el). A motivációk kialakításában a szülőknek nagy a szerepük, különösen a jövőorientáltság esetében.

<sup>27</sup> Az emberitőke-beruházások oktatási megtérülését vizsgáló nemzetközi kutatók közül a legjelentősebb úttörő munkát Schultz, Becker és Mincer végezték. A későbbi megtérülési ráta számítások atyjaként itt Psacharopoulos-t kell mindenképpen megemlíteni.

<sup>28</sup> T. Kiss (2007) az oktatás fiskális megtérülését is elemzi.

Fortuna (2007) az egyéni megtérülést, amikor konkrétan egy adott felsőoktatási intézményben, a BME-n folytatott tanulmányok belső megtérülési rátáját elemezte.

A magyar oktatásban való részvétel egyéni megtérülési rátájának tendenciáját szemléltetik az 24. táblázat teljes módszerrel kiszámított adatai.

**24. táblázat Az oktatás egyéni belső megtérülési rátái Magyarországon (oktatási fokozatonként a megelőző fokozathoz képest- %)**

	1971	1986	1993	2000
Szakmunkás képzettség	4,27	4,07	4,78	4,69
Középiskolai végzettség	4,49		8,17	13,63
Főiskolai végzettség	3,92	9,77	13,43	6,76
Egyetemi végzettség				13,29

Forrás: Polónyi (2004) 9.o.

A szakmunkás végzettségűek tanulásának megtérülése 4-5% között stagnált a vizsgált időszakban, míg a középfokú végzettség megtérülése a rendszerváltás után jelentősen megnőtt a felsőfokúakéval együtt, bár ez utóbbiak oktatásba való befektetésének megtérülése már a rendszerváltás előtt elkezdődött. T. Kiss (2007) rövidített módszerrel becsülte az oktatás egyéni megtérülési rátáját az egyes oktatási szinteken. A végzettségek szerinti átlagkereseti adatok és az egyes végzettségek megszerzéséhez szükséges idő függvényében egyszerűbben ki tudjuk fejezni az oktatás egyéni megtérülését<sup>29</sup>.

$$r=(W_h - W_{h-1})/S*W_{h-1}$$

ahol,

$W_h$ : a h-dik iskolázottsági szinthez tartozó átlagkereseteket,

$W_{h-1}$ : a (h-1)-dik iskolázottsági szinthez tartozó átlagkereseteket,

S: a végzettség megszerzéséhez szükséges évek számát jelenti.

A rövidített módszert általában akkor alkalmazzák, ha a kereseti adatok iskolai végzettség és kor szerint nem állnak rendelkezésre. T. Kiss ezzel a módszerrel végezte el az oktatási szintek megtérülési rátáinak kiszámítását 2001-2005 között, melynek eredményeképpen a felsőfokú képzés magas megtérülését kapta az alacsonyabb oktatási szinteken szerezhető végzettséghez képest. A 25. táblázatban csak a legfrissebb, 2005. évi megtérülési rátákat szemléltetem.

<sup>29</sup> Habár rövidített módszer esetén jóval pontatlanabb, hozzávetőleges eredményt kapunk, mint a teljes módszer használatával. A rövidített módszer nem számol az oktatás közvetlen költségeivel, csak az iskolázottsági szintek átlagkereseteivel illetve az iskolai évek számával.

**25. táblázat Az oktatás egyéni megtérülési rátái oktatási szintenként az előző oktatási szinthez viszonyítva**

Oktatási szintek	2005
Ált. iskola 8 osztály	6,17%
Szakmunkás	3,67%
Szakközépiskola	7,39%
Gimnázium	7,13%
Technikum (2év)	12,08%
Technikum (1év)	6,04%
Főiskola (3év)	15,31%
Főiskola (4év)	11,48%
Egyetem	20,05%

*Forrás: T. Kiss (2007)191.o. – saját szerkesztés*

T. Kiss számítása alapján a főiskolai (jelenleg BSc) képzés megtérülése 2005-ben 11,48-15,31% között mozog, míg Polónyi 2000-ben ugyanezt 6,76%-ra becsülte. Az eltérés abból adódik, hogy különböző módszerrel közelítették meg a megtérülési rátát: a T. Kiss által használt rövidített módszer nem vette figyelembe az oktatás közvetlen költségeit, ezáltal felülbecsülte a megtérülési rátát. A magasabb ráta másik oka a felsőoktatás jövedelmezőségének, megtérülésének növekedése 2000 és 2005 között.

Fortuna (2007) a műszaki felsőoktatásba felvételizők emberitőke-beruházásainak elemzése során a Budapesti Műszaki és Gazdálkodástudományi Egyetem Karain való továbbtanulás megtérülését számította ki a Műegyetemre 2005-ben felvett hallgatók körében (26. táblázat).

**26. táblázat A BME-n szerzett végzettség egyéni belső megtérülési rátái karonként**

Képzés	ÉMK	ÉPK	GPK	GTK	KSK	TTK	VBK	VIK	BME
Államilag finanszírozott	21,42	13,56	22,07	26,95	19,03	25,69	22,84	40,16	24,23
Költségtérítéssel	17,83	11,58	18,92	22,97	16,32	21,54	19,41	32,04	20,59

*Forrás: Fortuna (2007) 507.o.*

Vizsgálatában a belső megtérülési ráta számítás teljes módszerét alkalmazta. Eredményei között bebizonyosodott, hogy az egyazon Kar látogató állami és költségtérítéssel hallgatók megtérülési rátájában ugyan különbség mutatkozik az állami javára, azonban az egyes Karokon történő felsőfokú továbbtanulás megtérülésének sorrendje ugyanaz függetlenül attól, hogy állami vagy költségtérítéssel képzésben tanul az egyén. Továbbá jövedelmezőbb a továbbtanulás mellett dönteni akár költségtérítéssel képzés „árán” is, mint középfokú végzettséggel elhelyezkedni a munkaerőpiacon.

A BME egyéni megtérülési rátái magasabbak (26. táblázat) T. Kiss általános egyetemi egyéni megtérülési rátájánál (20,05%) a rövidített és a teljes módszer közötti eltérésből adódóan. A rövidített módszer ugyanis nem veszi számításba a keresetek esetében az életkort, illetve nem kalkulál az egyes iskolai végzettségek aktivitási és munkanélküliségi rátáival. Polónyi és Fortuna egyaránt a teljes módszert alkalmazták egyéni megtérülési ráta-számításaikban, mégis Polónyi az egyetemisták körében (a 2000-es évre) 13,29%-os, Fortuna pedig (2007-ben) 20% fölötti megtérüléssel számol<sup>30</sup> a BME legtöbb kara esetében az egyvel alacsonyabb iskolai végzettséghez képest. A Fortuna-féle kutatás adatai jól tükrözik, hogy a BME-n végzettek magasabb jövedelmet illetve az előző oktatási fokozathoz képest nagyobb jövedelemtöbbletet realizálhatnak az egyetem hírnevéből, piacképességéből adódóan. Konkrétan a BME által kibocsátott diplomák értéke, illetve az egyetem presztízse mellett általában a műszaki diplomák munkaerőpiaci kereslete is eleve magas, így a műszaki szakterületen szerzett egyetemi végzettség megtérülése is nagy eséllyel magasabb lesz az egyén számára, mint az egyéb más területen szerzett felsőfokú MsC végzettség. Megítélésem alapján főként ez az oka a Polónyi- és Fortuna-ráta nagyságrendbeli különbségének, azonban az eltérés egy része a ráta időbeli növekedéséből is ered, ugyanis 2000-2007 között az egyetemi végzettség felértékelődése folytatódott, igaz ugyan már csak kisebb mértékben, mint a rendszerváltás után.

Kutatásom keretében a hallgatók felsőoktatásba történő emberitőke-beruházásainak megtérülését vizsgálom az egyének szempontjából a vizsgálatomba bevont három intézménytípus példáján. Kutatási céljaim között az állam oktatási ráfordításainak indoklása, elemzése nem szerepel, így dolgozatomban az egyén felsőoktatásban való részvételének megtérülésének elemzésén túl a társadalmi megtérülés vizsgálatára nem térek ki. Az egyén költségei tartalmazzák az oktatás alatt elszalasztott jövedelmet és az összes tanulmányokkal kapcsolatosan felmerült költséget. Az egyén pénzügyi hozama az egyvel alacsonyabb szintű iskolai végzettséget szerzett egyénhez képest elért jövedelemtöbblet (adózott nettó kereset). Számításaim során a következő feltevésekkel éltem:

1. Kizárólag a továbbtanulásból ered a felsőfokú tanulmányokat elvégző egyének magasabb termelékenysége, s ebből következő jövedelemtöbblete.
2. A továbbtanulási döntés meghozatalakor a hallgatók célja nettó jövedelemtöbbletük maximalizálása.

---

<sup>30</sup> a Villamosmérnöki és Informatikai Kar esetében 40%-ot is elérő rátával

3. A felsőfokú tanulmányok mellett döntő hallgatók emberitőke-beruházásuk megtérülése miatt döntenek a továbbtanulás mellett, amennyiben úgy ítélik meg, hogy nem térül meg számukra ez a befektetés, akkor a munkaerőpiacon való elhelyezkedést választják a felsőoktatás helyett.

Kiszámítottam a kiválasztott három intézmény hallgatóinak egyéni megtérülési rátáját, abból a célból, hogy megvizsgáljam és összehasonlítsam a felsőfokú továbbtanulás megtérülését intézményenként. A megtérülési ráta-számítást csak a nappali tagozatosak körében végeztem el, ahol az oktatás közvetlen költségein kívül az elmaradt keresettel is számolni kellett.<sup>31</sup>

A Psacharopoulos (1995) által használt becslési eljárást alkalmaztam, mely mind az egyéni, mind a társadalmi ráták megközelítésére alkalmas:

$$r = (W_h - W_{h-1}) / S * (W_{h-1} + C_h)$$

ahol az előbbieken megadott jelöléseken felül:

$C_h$ : a h-dik iskolázottsági szinthez tartozó közvetlen oktatási költségeket jelenti.

Az elszalasztott keresetek kiszámításához a Foglalkoztatási és Szociális Hivatal által iskolai végzettségek szerint kimutatott bruttó átlagkereseteit<sup>32</sup> vettem alapul, melyeket saját számítás alapján nettósítottam. A 22. melléklet tartalmazza a bruttó és nettó átlagkereseteket iskolai végzettség szerinti bontásban. Három esetet különítettem el a felsőoktatási egyéni megtérülési ráta számításakor, adatok hiányában mindhárom esetben eltekintettem az iskolai végzettség szerinti keresetek kor alapján történő megbontásától, ami azért lett volna fontos, mert az eltérő végzettségű egyéneknek a keresetük is különböző mértékben nő életük előrehaladtával.

1. Amennyiben eltekintünk az felsőoktatás közvetlen költségeitől ( $C_h=0$ ), s csak a közvetett költségeket vesszük bele számításunkba T. Kiss (2007) mintája alapján, akkor T. Kiss becsléséhez hasonlóan úgyszintén felülbecsüljük az egyén felsőoktatásban való részvételének megtérülési rátáját. Ezt ellensúlyozza az, hogy az aktivitási és munkanélküliségi rátákat nem vettem figyelembe a megtérülés kiszámításához, melyek lefele torzítják a felsőoktatás egyéni megtérülési rátáját).

---

<sup>31</sup> A levelező tagozatosak esetében egyrészt az életkor nagyobb szóródása miatt a továbbtanulásból eredő hozam beszédési idejének hossza nagyon különböző lehet, így a megtérülési ráta nagysága is jelentősen eltérhet az egyének között ezért nincs értelme az átlagos megtérülési ráta kiszámításának e tagozatra, másrészt ez esetben nem számolhatunk elmaradt keresettel sem.

<sup>32</sup> Foglalkoztatási és Szociális Hivatal <http://www.afsz.hu/sysres/adattar2010/index.html>

Ebben az esetben a következőképpen alakul a fenti egyenlet, illetve az egyéni megtérülési ráta.

$$r=(W_h - W_{h-1})/S*W_{h-1}=15,77\%$$

A megtérülési ráta értéke szinte megegyezik T. Kiss által a főiskola 3 évére kiszámított egyéni megtérülés mértékével (15,31%), azaz a hároméves főiskola (jelen esetben BSc képzés) elvégzésének megtérülése nem változott az utóbbi öt év alatt.

2. A második esetben az oktatás közvetlen költségeit is belevettem a megtérülési számításomba. A közvetlen költségek között figyelembe vettem a lakhatási, utazási, többletétkezési, egyéb tanulmányi költségeket, a tankönyvek árát, továbbá a tandíjak, költségtérítések összegét, melyeket az egyén által kapott ösztöndíjakkal, egyéb tanulmányi támogatásokkal csökkentettem. A tanulmányi (közvetlen) költségek kimutatását itt az 27. táblázat, részletesebben az 23. melléklet tartalmazza.

**27. táblázat Tanulmányokkal összefüggő évi közvetlen költségek és bevételek összesen (Ft)**

Intézmény	Összes tanulmányi költség /A/	Ösztöndíjakkól, támogatásokból származó bevételek /B/	A hallgatók évi összes költsége /A-B/
BGF	532 238	276 672	255 566
KJF	739 094	169 344	569 750
SZE	447 896	225 468	222 428

Mindegyik intézmény hallgatója esetében azonos nettó átlagkeresettel számoltam, így a tanulmányok ideje alatt elszalasztott kereset is megegyezett, csak az oktatás közvetlen költségeinek különbözőségéből adódott a belső megtérülési ráták intézményenkénti eltérése (28. táblázat). Az oktatás közvetlen költségei a KJF hallgatóknál a képzés túlnyomó részben költségtérítéssel formájában miatt magasabbak, ezért itt alacsonyabb egyéni megtérülési rátát kaptam, de még ilyen formában is megéri a felsőoktatási tanulmányokba beruházni.

**28. táblázat Egyéni belső megtérülési ráták az oktatás közvetlen költségeit is beszámítva**

Intézmény	Főiskolai végzettséggel szerezhető nettó átlagkereset	Középfokú végzettséggel (érettségi) szerezhető nettó átlagkereset	Éves jövedelem-többlet	Éves tanulmányi összköltség	A 3 év alatt elszalasztott kereset és oktatási közvetlen költségek összege	Belső megtérülési ráta (IRR)
BGF	185 942	126 228	716 568	255 566	5 310 906	13,49%
KJF				569 750	6 253 458	11,46%
SZE				222 428	5 211 492	13,75%

3. A harmadik esetben figyelembe vettem a különböző intézményeken végzett hallgatók által elérhető nettó átlagkereseteket. A diplomás pályakövetés keretében az Educatio Kft. által végzett kutatás adott információt a végzettek havi nettó átlagos összjövedelméről intézményenként (24. melléklet).

**29. táblázat Egyéni belső megtérülési ráták intézményenként**

Intézmény	Havi nettó átlag kereset <sup>33</sup>	Középfokú végzettséggel (érettségi) szerezhető átlagkereset	Éves jövedelem-többlet	Éves tanulmányi összköltség	A 3 év alatt elszalasztott kereset és oktatási közvetlen költségek összege	Belső megtérülési ráta (IRR)
BGF	202 425	126 228	914 360	255 566	5 310 906	17,22%
KJF	200 375	126 228	889 760	569 750	6 253 458	14,23%
SZE	179 798	126 228	642 838	222 428	5 211 492	12,34%

Az 29. táblázat adatai alapján végeztem becslési eljárást az intézmények nappali tagozatos hallgatóinak gazdaságtudományi BSc képzésben való részvételének előző oktatási fokozathoz képest történő megtérülésére vonatkozóan. Az egy szinttel alacsonyabb iskolai végzettséghez viszonyított jövedelem-többlet kiszámításakor az adott végzettségkategóriára vonatkozó aktivitási és munkanélküliségi rátáktól eltekintettem, melynek következtében a felsőfokú végzettség hozamát kissé alulbecsültem, hiszen e körben magasabb aktivitási és alacsonyabb munkanélküliségi rátával számolhatunk, mint az alacsonyabb végzettségűek esetében. Számításomat a rövidített módszer alapján végeztem el, ugyanis iskolai végzettség és egyben kor szerinti bontásban nem álltak rendelkezésemre a kereseti

<sup>33</sup> Az Educatio Nonprofit Kft. által végzett mintavételes kutatás a 2007-ben végzettek kérdőíves vizsgálatával. A 2007-ben végzettek havi nettó átlagos összjövedelme alapján végeztem átlagszámítást.



adatok, ezért az iskolai végzettségek szerinti nettó átlagkereseti adatokat vettem alapul (24. melléklet). Az oktatás közvetlen költségeit is figyelembe vevő rövidített módszer eredményeül az 29. táblázatban szereplő belső megtérülési rátákat kaptam intézményenként a nappali tagozatos hallgatókra. A BGF-en történő továbbtanulás a legjövödelmezőbb megtérülési szempontból, ennek oka a nagy múlttal, tradícióval rendelkező intézmény presztízse, az itt szerzett diploma munkaerőpiacon történő jó eladhatósága mellett az itt folytatott tanulmányok közvetlen költségei viszonylag alacsonyak, főleg a KJF egyéni oktatási költségeihez képest, ahol a hallgatók túlnyomó része költségtérítést fizet, ez okozza a belső megtérülési ráta nagyságrenddel kisebb összegét. A KJF-es hallgatókhoz hasonlóan a SZE gazdaságtudományi BSc képzésén továbbtanuló nappalis hallgatók egyéni megtérülése is szerényebb mértékű a BGF hallgatókhoz képest a BSc végzettségükkel szerezhető alacsonyabb átlagkereset következtében. Tehát míg a SZE hallgatók esetében az alacsonyabb jövőbeli jövedelem, addig a KJF-es hallgatóknál a magasabb oktatási közvetlen költségek az okai a BGF-hez képest elmaradt nagyságú egyéni belső megtérülési rátának. Mindegyik felsőoktatási intézmény esetében azonban elmondható, hogy még mindig jobban megéri a felsőoktatásba beruházni, mint középfokú végzettséggel megelégedve munkát, s életkeresetet keresni.

A diplomás pályakövetés keretében lebonyolított kutatás korlátaival tisztában lévén, az intézményekre kapott átlagkereseti adatokat, és az azokból kapott eredményeket óvatosan kezelve, megítélésem alapján a legutóbbi (3. eset) számítás tükrözi a legárnyaltabb képet a vizsgált intézmények hallgatói által várható egyéni megtérülés mértékéről. Véleményem szerint a különböző intézményekben végzett hallgatók által elérhető nettó átlagkereset nagyságában indokolt a különbségtétel, ugyanis a Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet 2008-as tanulmánya<sup>34</sup> is ezt támasztja alá, mely a munkaadók felsőoktatási intézményekről alkotott képét vizsgálta. A kutatás megerősítette azt az állítást, hogy a munkaadók fejében létezik a felsőoktatási intézményeknek egy hallgatólagos preferencia rangsora. A munkáltatók szemében - főként a pályakezdők esetében - fontos szempont a diplomát kibocsátó intézmény kiléte, azaz vannak nagy presztízzsel rendelkező intézmények, amelyek által kibocsátott diploma értéke nagyobb a munkaerőpiacon, mely ezáltal növeli a

---

<sup>34</sup> *Diplomás pályakezdők és felsőoktatási intézmények vállalati szemszögből* címmel a gazdasági és műszaki területen végzett illetve elhelyezkedett hallgatók és a diplomájukat kibocsátó felsőoktatási intézmények megítélését elemző tanulmány 3200 vállalat körében végzett kutatás eredménye. [ftp://www.gepesz.bme.hu/hirek/diploma\\_munkaeropiac\\_2008\\_090204.pdf](http://www.gepesz.bme.hu/hirek/diploma_munkaeropiac_2008_090204.pdf) (letöltve 2010. március 30.)

diplomával elérhető keresetet. Számításom (3. eset) szerint a BGF elvégzésének egyéni megtérülési rátája a legmagasabb, mely egyértelműen a BGF-es diplomával elérhető nagyobb nettó átlagkeresetnek köszönhető, s ez egybeesik az említett kutatás eredményével is, miszerint a munkáltatók által említett felsőoktatási intézmények általános presztízsrangsorának második helyén a BGF szerepel. Az elvégzett számításom eredményei is alátámasztják a Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet 2008-as kutatását, mely szerint nem a diploma minősítése és nem a végzettség fajtája (főiskola vagy egyetem) alapján döntenek a munkaadók, hanem a diplomát kibocsátó intézmény érdekli őket a legjobban. Ezért úgy gondolom, hogy az egyéni megtérülési ráta számítás nemcsak a felsőoktatási intézmények vezetői számára fontos visszajelzés, hanem hasznos segítséget nyújthat a gazdasági szakterületen továbbtanulni szándékozó, döntés előtt álló hallgatók számára is, hogy melyik felsőoktatási intézménybe érdemes jelentkezniük, emberitőke-beruházásuk hol térül meg leginkább.

Az egyéni megtérülési ráta számításán felül a kereset elmaradás „behozása” szempontjából végeztem becslést a vizsgált intézményekben végző hallgatók befektetésének megtérülési idejét kutatva. Vizsgálatom arra irányult, hogy a hároméves BSc képzést elvégző hallgatók átlagosan mennyi idő alatt hozzák be a három év alatt elszalasztott keresetüket középfokú végzettségű társaikhoz képest. A 2. és a 3. esetben a tanuláskor közvetlen költségeit is belevettem számításomba, és arra kerestem a választ, hogy az elmaradt kereset illetve a felsőfokú tanulmányok közvetlen költségei együtt átlagosan hány év (illetve hónap) alatt térülnek meg az egyének (illetve családjuk) számára a felsőfokú végzettség jövedelemtöbbletéből adódóan középfokú végzettséggel három évvel előbb elhelyezkedett társaikhoz képest (30. táblázat). Számításom során eltekintettem a tanulmányukat az előírt tanulmányi időnél hosszabb idő alatt elvégző hallgatók esetétől (többletköltségeitől).

**30. táblázat Mennyi idő alatt hozza be kereseti elmaradását (3 év) - és a tanulás közvetlen költségeit - egy főiskolát végzett (BSc) hallgató középiskolát végzett társához képest?**

Számítás típusa		Intézmény	Hónapok száma	Évek száma
1. eset	Intézményekre egységes átlagkereset, elmaradt kereset számbavétele közvetlen költségek nélkül	BGF, KJF, SZE	76	6
2. eset	Intézményekre egységes átlagkereset, elmaradt kereset közvetlen költségekkel együtt való számbavétele	BGF	89	7
		KJF	105	9
		SZE	87	7
3. eset	Intézményenkénti átlagkereset, elmaradt kereset közvetlen költségekkel együtt való számbavétele	BGF	70	6
		KJF	84	7
		SZE	97	8

Amennyiben a tanulmányok közvetlen költségeit nem vesszük bele a számításba, és csak az elmaradt kereset megtérülésével számolunk (1. eset), és intézményenként ugyanakkora nettó átlagkeresetet veszünk számba, úgy egységesen kb. 6 év alatt térül meg az egyénnek illetve családjának a főiskolai tanulmányokba történt befektetés. A 2. esetben már a tanulmányok közvetlen költségeit is bevonva a KJF hallgatók számára a leghosszabb a megtérülés ideje az oktatás magasabb közvetlen költségei (költségtérítés) miatt, míg a másik két intézményben való továbbtanulás megtérülésének időbeli hossza körülbelül azonos nagyságrendű. A harmadik esetben nemcsak a közvetlen költségeket számítjuk külön intézményekre lebontva, hanem a nettó átlagkereseti adatokat. Ez alapján a BGF hallgatóknak térül meg a leggyorsabban a felsőfokú tanulmányok költsége (elmaradt kereset + közvetlen költségek), az oktatásba történő befektetés megtérülés ideje a KJF hallgatóknál a magasabb beruházási költségek miatt, a SZE hallgatóknál pedig a jövőbeli alacsonyabb jövedelemtöbblet miatt hosszabb.

A továbbképzési hajlandóságot, az oktatók emberitőke-beruházásokhoz való hozzáállását úgyszintén vizsgáltam az oktatók körében a strukturált interjúkon keresztül.

**6.4.7 A vizsgált karok oktatói összetétele, az oktatókra vonatkozó hipotézisek**

A 31. táblázat foglalja össze a kiválasztásra került intézmények kutatásba bevont karainak illetve szakjainak teljes munkaidős oktatói összetételét a tudományos minősítéssel rendelkezők arányának szempontjából. A munkaköri bontást illetve az összes oktató

létszámát tudományos fokozatonként az egyes intézmények vizsgált egységeire a 9. számú mellékletben található.

**31. táblázat Minősített oktatók arányára vonatkozó mutatószámok**

Intézmény		Mutatószámok	
		Egy minősített oktatóra jutó nappalis hallgatók száma	Minősített oktatók aránya a teljes munkaidőben dolgozó oktatókból
BGF	KKK	67	25%
	PSZK	178	20%
KJF*		70	53%
SZE - GTK		43	40%

\*a Gazdálkodási és Menedzsment illetve a Turizmus-vendéglátás szakok oktatói adatai

*Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009 és a KJF Humánpolitikai Osztály*

Magyarországon az egyetemi ranggal rendelkező intézmények oktatói között magasabb a tudományos fokozattal rendelkezők száma és aránya. Közel a duplája a SZE és a KJF teljes munkaidős oktatóinak minősítettsége a BGF vizsgálatba bevont karain oktatókhoz képest. Az egy minősített oktatóra jutó nappalis hallgatók számának mutatója egyértelműen a SZE-nél a legkedvezőbb, itt jut a legkevesebb hallgató egy minősített oktatóra, mely a BGF Pénzügyi és Számviteli Karán ennek kb. négyszerese. A minősített oktatók aránya az összes teljes munkaidős oktatóhoz képest a KJF-en magasabb, azonban ez a teljes munkaidős oktatók alacsony számából adódik.

A kiválasztott három intézmény oktatói körében végzett kutatás során huszonegy interjút készítettem ügyelve arra, hogy minden intézményből különböző beosztású és tudományos fokozatú oktatók kerüljenek a mintába. Nők és férfiak mindegyik intézményből arányosan szerepeltek a kiválasztottak között. A meginterjúvált alanyok csak oktatók voltak, a felsőoktatásban egyéb más munkakörben dolgozó egyéneket, - akik úgyszintén a felsőoktatás emberi tőkéjének részét alkotják – arra való tekintettel nem válogattam a mintába, mert véleményem szerint a felsőoktatás tipikus, más szektoroktól eltérő emberi tőkéje egyértelműen az oktatókban testesül meg, ezért a kutatás terjedelmi és időbeli korlátaiból kifolyólag az oktatói munkakörben dolgozóakra helyeztem a hangsúlyt. Az interjúkat 2010 szeptemberében végeztem el a Kodolányi János Főiskola Gazdálkodási és Menedzsment Tanszékén, a Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Gazdaságtudományi Karán és a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi és a Pénzügyi és Számviteli Karán. Az oktatókkal lefolytatott interjúknak (26. számú melléklet) a következő volt a célja:

- a felsőoktatásban oktatók intézménybe vonzásának illetve az intézményben tartásának melyek a legfontosabb szempontjai
- az állami és magán felsőoktatási intézmények oktatói véleményének kikérése
  - a folyamatos önfejlesztés, önképzés szempontjából, emberi tőkéjük idők során történő elhasználódása és az emberitőke-beruházások szükségességéről.
  - az intézmények mindennapi működésében és az oktatási tevékenységben az oktatók véleménye szerint mennyire van jelen az üzleti szemlélet és mennyire fontos ennek a jelenléte
  - intézményük emberi erőforrás politikájával
    - előrelépési lehetőségekkel, szakmai fejlesztési politika intenzitását illetően
    - a teljesítményértékeléssel és
    - a juttatási rendszerrel milyen mértékben elégedettek.

Az oktatói interjúk készítése előtt felállított hipotéziseim:

1. Mind az állami, mind a magán felsőoktatási intézmények oktatói hivatásukból eredően erősen tudatában vannak a *folyamatos önfejlesztés, önképzés* alapvető *fontosságának*, és rendszeresen „karbantartják” és gyarapítják emberi tőkéjüket, azonban a továbbképzési lehetőségeknek az intézmény szűk korlátot szab.
2. Az állami felsőoktatási intézmények *emberi erőforrás politikájával való oktatói megelégedettség pozitívabb*, mint ugyanez a magán felsőoktatási intézményeknél.

Véleményem szerint a téma mélyebb elemzése szempontjából fontos az interjú folyamatának és a résztvevők válaszainak kifejtése. Az interjúon résztvevők válaszaiból kiderül, hogy hogyan fogják fel az emberi tőke fontosságát, mi a véleményük annak elhasználódásáról és a munkavégzésük mellett történő emberitőke-beruházásaikról, illetve az intézmény vonzerejéről, az üzleti szemlélet intézményben történő érvényesüléséről, és az intézmény emberi erőforrás politikájáról. Jó néhányan számoltak be az intézmény, de még inkább a tanszék közösségi erejéről. Az oktatók egy része úgy érzi, nem becsülik meg kellően, amit a szakmai fejlődési lehetőségek, mint például a készségfejlesztő tréningek hiánya is jelez. Az oktatók egyöntetű véleménye, hogy alulfizetettek az üzleti szférához képest.

„Úgy érzem, sokkal nagyobb szükség lenne a szakmai fejlesztésekre, az itt dolgozó emberek fejlődni kívánnak, nem szeretnék, ha ismereteik, szaktudásuk idejét múlttá válna. Amennyiben nem érzik a kihívást és a fejlődés lehetőségét, és ráadásul a fizetések is alacsonyabbak, mint az üzleti szférában, félő, hogy az üzleti világ elszívja a tehetségeket.”

#### 6.4.8 (Tovább)képzés és az emberitőke-beruházások oktatói szemmel

Első hipotézisemet az oktatók emberitőke-beruházásaival kapcsolatosan a következőképpen fogalmaztam meg:

O1: Mind az állami, mind a magán felsőoktatási intézmények oktatói hivatásukból eredően erősen tudatában vannak a folyamatos önfejlesztés, önképzés alapvető fontosságának, és rendszeresen „karbantartják” és gyarapítják emberi tőkéjüket, azonban a továbbképzési lehetőségeknek az intézmény szűk korlátot szab.

A szakmai fejlődési lehetőségekkel együtt a továbbképzéseket, tréningeket is nagyon fontosnak tartják az oktatók, azonban csak korlátozott képzési lehetőségekről számolnak be.

*„Két terület van, amelyen továbbképzésen vettem részt: távoktatás és pedagógia. Úgy gondolom, sokkal nagyobb szükség lenne a szakmai fejlődésre, mint a számítógépes (távoktatási) képzésekre.”*

*„Belső tréningek nincsenek. Már javasoltam, hogy konfliktuskezelés jó lenne, de meglepő módon az oktatótársak elutasították ezt az ötletet, mondván, hogy nincs rá szükségük.”*

Több oktató arról számol be, hogy egyre gyakoribbak a belső képzések és a külső képzést is támogatja az iskola, azonban ennek ellenére még mindig nagyon ritka a belső tréningek szervezése. A legtöbb esetben a számítógépes (távoktatási) továbbképzések könnyen elérhetőek az intézményekben, az oktatók nagy részét rendszeresen „beiskolázzák” az ilyen jellegű képzésekre, habár az oktatók olyan képzési programokon szeretnének részt venni, olyan kurzusokat tartanak szükségesnek, amelyek a számítógépes képzésen kívül más területeket is felölelnek. Néhány oktatót a nyelvi képzés érdekelne, de a prezentációs technikákról szóló oktatáson is szívesen részt vennének. Szintén hasznosnak tartanának az információs társadalom pedagógiai módszereiről (főképp az internet használati praktikákról) előadást hallgatni. Az oktatók többsége szerint a képzés egyértelműen hozzájárul az oktatás színvonalának emelkedéséhez.

*„A továbbképzés növeli az oktatók teljesítményét még akkor is, ha az nem mérhető. Az emberi fejlődés szempontjából mindenképpen pozitív változásnak lehetünk tanúi. Az intézményen belüli tréningek hatása, hogy a munkahelyi légkört javítja, közelebb hozza a munkatársakat.”*

*„Úgy gondolom, hogy a képzések csak kicsit emelik az oktatók teljesítményét. Véleményem szerint ez nem tartja itt jobban az oktatókat, inkább az alaplódlog: a hivatás szerelme.”*

Egy negatív vélemény is megfogalmazódott a továbbképzési hajlandósággal kapcsolatosan, mely egyértelműen az intézmény nem ösztönző hozzáállását nevezte meg, mint továbbtanulást fékező tényezőt.

*„Úgy érzem, hogy túlképzett vagyok, ezért nem tervezek továbbtanulni. A diplomák gyűjtésével a bérem reálértéke nem növekedett. Nem látom, hogy továbbképzésem megtérülő tőkebefektetés lenne számomra. Úgy gondolom, nyitott, érdeklődő vagyok, és amúgy szívesen tanulnék is, de az előbbiek miatt nem teszem.”*

TO1: Az oktatók erősen tudatában vannak a folyamatos önképzés fontosságának, túlnyomó többségük rendszeresen fejleszti önmagát, ismereteit bővíti és újítja, hogy azok ne avuljanak, emberi tőkéje ne csökkenjen. Az intézmény által (akár pénzügyileg, akár időben) támogatott (tovább)képzések valóban nagyon szűkösek, melyeknek az intézmények pénzügyi keretei szabnak szoros korlátot a magán- és az állami felsőoktatási intézmények oktatói esetében egyaránt, így a felállított hipotézist elfogadtam.

A versenyképesség érdekében az intézményeknek olyan képzéseket ajánlatos szervezniük dolgozóik, azon belül oktatóik részére, amelyek motiválják és elkötelezetté teszik őket az intézmény iránt. A munka szempontjából hatékony képzések ajánlásán kívül legalább olyan fontos ösztönző a továbbtanulás érdekében, a képzés elvégzésének megfelelő javadalmazása. Az intézmény részéről elmaradt jutalom, a megfelelő erkölcsi és pénzügyi elismerés hiánya az interjúk alapján is bebizonyosodott, hogy hatalmas fékező tényező. Az oktatók minősége (végzettsége, képességei, felkészültsége) jelentős hatással van a hallgatók eredményességére, ezért érdemes idekoncentrálni az erőforrásokat, és az oktatói képzésbe, továbbképzésbe fektetni: ezt szolgálná a tudásintenzív képzési helyek, továbbképző központok kialakítása. A délkelet-ázsiai vagy a skandináv országok mintája bizonyítja, hogy a jó minőségű képzésbe megéri befektetni, az emberitőke-beruházások előmozdítják az ország gazdasági növekedését és nagymértékben hozzájárulnak versenyképessége növekedéséhez. A felsőoktatásban oktatók szempontjából az emberi tőke elhasználódása kulcsfontosságú téma. Az interjúkból úgy ítélem meg, hogy az oktatók nagy része tisztában van azzal, hogy emberi tőkéje az idő múlásával elavul, és nagy felelősség van rajta, hogy milyen ismereteket ad át az elkövetkező fiatal generációnak, ezért világos számára, hogy tudását állandóan meg kell újítania, azaz folyamatosan emberitőke-beruházást kell végrehajtania oktatói munkássága alatt.

*„Állandóan frissíteni kell a szaktudást, főleg azoknál a tárgyaknál, amelyek állandó változásnak vannak kitéve, de a többi tárgynál is, a tárgyhoz kapcsolódó törvényeket*

állandóan figyelni és ismerni kell. A kollegák nagy része nem áll le, állandóan újítja a tudását, azonban a tanszékvezetés részéről ebben nem kapja meg a támogatást, csak teherbírásától és egyéni szemléletmódjától függ, hogy mennyit ruház be emberi tőkéjének „karbantartásába”.

„Aki erre a pályára kerül, többnyire kialakul benne az igény, hogy önképzéssel állandóan újí, hajtja a legfrissebb szakismereteket. Úgy hiszem, hogy ez a leghatékonyabb képzési forma. E mögött az intézményesítettség (belső képzések) mögött üzlet van, és erősen megkérdőjelezem a hatékonyságát.”

Az oktatók nagy része tisztában van azzal, hogy a vállalatokkal való kapcsolattartás nagyon fontos, és a felsőoktatásba be kell hozni a friss gyakorlati ismereteket. Az oktatók egyöntetű véleménye, hogy gazdasági szakterületen elengedhetetlen a korrallal való haladás, az aktuális események követése. A változások folyamatos nyomon követését pedig csak egyénileg tudja az ember megtenni. A jelenlegi tudásalapú társadalom és gazdaság fejlődéséhez feltétlenül szükséges az oktatók változás iránti elkötelezettsége, képességeik rendszeres fejlesztése. Az oktatóknak nemcsak hallgatóikat kell ellátniuk a tudásalapú társadalom számára szükséges kompetenciákkal, hanem saját karrierjüket illetően is kezdeményező szerepet kell játszaniuk, így elengedhetetlenül szükséges, hogy saját szakmai fejlődésüket állandóan irányítsák.

## Üzleti szemlélet

Több oktató számol be arról, hogy törekvés van arra, hogy a felsőbb vezetés üzleti alapon kívánja az oktatást szervezni, s ez nem mindig jó. Ennek vannak árnyoldalai, az oktatásnak léteznek olyan aspektusai, amit nem lehet üzletésíteni.

„Például a racionalizálás vezérli, hogy különböző célcsoportoknak ugyanazt a tananyagot tanítják. A költségmegtakarítás, a tanárok energiáinak megtakarítási szempontja ellentmond az oktatás követelményeivel. Nagyon jelentősek az adminisztratív és az intézményi korlátok, különböző jogszabályok előírják a bemeneti-kimeneti követelményeket. Ha arra törekszünk, hogy közeledjünk a jó nyugati business schoolok által nyújtott szolgáltatásokhoz, akkor ennek szerintem elsősorban külső adminisztratív korlátai vannak. Mi hiába tudjuk, hogy mire van szükségük a vállalatoknak, ha egyszer ezt nem lehet megcsinálni. A Bolognai rendszerben rengeteg az átfedés, és egy csomó dolog kimarad, amit viszont kellene tanítani.”

Az oktatók túlnyomó része úgy nyilatkozik, hogy erőteljesen jelen van az üzleti szellem intézményük működésében. Általában azt a szemléletet követik, hogy minél több a hallgató, annál több a bevétel.

„Egy példa: a vezetés sugallja az oktatók felé azokat a normákat, hogy mennyit buktathatunk. E mögött üzleti szempontok vannak, nyilván nem akarja a hallgatót



*elveszíteni. Az alapítványi iskolának megvannak a kifinomult technikái, melyekkel ráerőlteti az oktatókra a saját akarátát. Ugyanez az államiban is megvan össze nem vethető a két intézmény, azonban itt is kitapintható pontosan, mikor egy nyilvános értekezleten elmondják, hogy milyen normákat fogadnak el, hány % bukhat meg. Ha már egy bizonyos %-ot meghalad, akkor már a tanár gyanús. E mögött is üzleti megfontolások vannak, fejkvóta vagy fizet a hallgató, ez mindegy, forrást kell teremteni a működéshez, a végeredmény ugyanaz.”*

A buktatási arány mögött tehát sok esetben üzleti megfontolások vannak. Ez azért fontos, mert az emberi tőke képződéséről van szó, a minőség itt dől el, hogy a szelekciót hogyan, mennyire lehet érvényesíteni a mennyiségileg eltolódott magyar felsőoktatásban. Az oktatók által elmondottakból fény derül arra is, hogy sokszor az intézmény sem találja pontosan, hogy hol húzza meg a határt, ezért nagyrészt az oktató lelkiismeretén múlik, hogy milyen mértékben szelektál. Az oktatók nagy részének az a véleménye, hogy a mai üzleti szemlélet a felsőoktatási intézményekben az oktatás minőségének és az oktatóknak a rovására megy. Több oktató említi meg a leterheltség drasztikus megemelkedését, míg ezzel párhuzamosan a fizetések nem nőttek, ami az oktatói reálkeresetek csökkenéséhez vezetett.

*„A terhek duplájára nőttek, viszont a bér reálértéken a felére csökkent.”*

Számos esetben viszont nem teljesülnek a racionális szempontok, azaz az üzleti szemlélet nem érvényesül:

*„Például nemrég alakult meg egy tanszék szinte több oktatóval, mint hallgatóval.”*

*„Az üzleti szemlélet az állami intézményeknél kevésbé van jelen, amiről a lepusztult épületek tanúskodnak. Nagy állami monstrumnál nincs akkora motiváció a hallgató igényeinek maximális figyelembe vételére, mint a kisebb magánintézményekben, ahol jóval erőteljesebb marketing munkával próbálják a leendő hallgatókat az intézménybe csábítani.”*

A nagy egyetemek mögött tradíció és hírnév áll, ezért több magánintézményben oktató úgy gondolja, hogy intézménye versenyhátrányban van a nagy múltú egyetemekkel szemben a hallgatókért folyó küzdelemben, így erőteljesebb szervezési és marketing munkára van szükség a potenciális hallgatók megnyeréséhez, ezáltal véleményük szerint az üzleti szemlélet jobban érvényre jut a magán felsőoktatási intézményekben.

#### **6.4.9 Emberi erőforrás politika**

A vizsgált három intézmény oktatóit érintő emberi erőforrás politika vizsgálata kulcsfontosságú abból kiindulva, hogy az emberi tőke felhasználásának hatékonysága

jelentős mértékben az intézmény emberi erőforrás politikájának függvénye. Az egyén által birtokolt tudás, készségek és kompetenciák alkotják az emberi tőkét, melyek lehetnek általánosak és specializáltak. Az egyén a munkahelyen sajátítja el specifikus tudását és készségeit, s számos tudása hallgatólagos, nem dokumentált. Az emberi tőke a használat illetve a formális és informális tapasztalat révén nő, mégpedig felerősítve vagy lelassítva gyarapszik az emberi erőforrás politika ösztönzésén keresztül. A felsőoktatási intézmények emberi erőforrás politikája a legjobban *a szakmai fejlődési lehetőségeken, a teljesítményértékelésen és a juttatási rendszeren* keresztül az oktatók elégedettségére hatva különböző mértékben növelheti a felsőoktatókban megtestesülő emberi tőkét. A felsőoktatási intézmények emberi erőforrás politikáinak megalkotói kezében tehát óriási felelősség van, ezért remélhetőleg az interjúk során nyert tapasztalatok őket is gazdagítani fogják.

O2: Az állami felsőoktatási intézmények *emberi erőforrás politikájával való oktatói meglegedettség pozitívabb*, mint ugyanez a magán felsőoktatási intézményeknél.

Előrelépési lehetőségek, szakmai fejlődés

Kevés interjúalany nyilatkozik úgy, hogy az előléptetésre jó esélye van, ha elég keményen dolgozik. Néhányan lehetőséget látnak a fejlődésre, mások viszont az intézményen belüli lehetőségek hiányáról számolnak be. Az oktatók szeretnék, ha az intézmény beléjük, azaz a szakmai fejlődésükbe fektetne.

*„PhD-ra kötelezni az oktatókat nem túl jó irány, inkább lelkes, szakmailag jó oktatókra van szükség, gyakorlati szakemberek megnyerésére van szükség, a gyakorlati oktatáshoz mindenképpen ez kell. Olyan oktatókra van szükség, akik 20-30 éve a szakmában vannak, ilyen oktatói gárda nagyobb oktatási színvonal növekedést jelentene, mint a PhD fokozatot megszerzett tanárok.”*

Az előrelépés lehetőségét illetően megoszlanak a különböző intézményekben oktatók véleményei. Az egyetemi oktatók az előrelépési lehetőségek hiányáról számolnak be, míg a főiskolán oktatók egyértelműen a tudományos fokozathoz kötik a ranglétrán való feljebb jutás lehetőségét.

A PhD fokozat tudományos és munkában felhasználható értékének megítélése majdnem minden oktató véleménye szerint kezd leértékelődni, a régi kandidátusi fokozat értékét nem éri el. Országos szinten, azaz állami és magán felsőoktatási intézményekben egyaránt intézményi, szemléleti problémák vannak, a prioritás nem az emberi tőkébe való beruházás

szemmel láthatóan, hanem a fizikai tőkébe történő beruházás. Ezen a szemléleten sürgősen változtatni kellene, hogy az oktatás, azon belül is a felsőoktatás valóban húzóerőként tudjon működni.

### Teljesítményértékelés

Az oktatásban általában szabad kezet kapnak az oktatók, az interjúkból az derült ki, hogy az oktatók óráira nem mennek be a vezetők vagy egyéb más munkatársak. Az oktatók oktatási teljesítményéről a legtöbb esetben a hallgatói visszajelzésekből, az általuk kitöltött kérdőívek alapján készített statisztikákból tájékozódik a tanszékvezető. Nincs visszajelzés a vezetőségtől az oktatói teljesítményekkel kapcsolatban, az oktatási teljesítményértékelés így csak egy pilléren, a hallgatói észrevételeken nyugszik, amit mindenképpen ki kellene egészíteni más teljesítményértékelési módszerekkel.

*„A teljesítményértékelés legtöbb esetben attól függ ki mikor jött, s nem a valódi teljesítményeket tükrözi. Ráadásul fordítottan arányos az intézményben eltöltött, ledolgozott idővel, azaz minél fiatalabb valaki, annál magasabb fizetéssel veszik fel, s a tanszékvezetőtől is nagyobb elismerésben részesül, mivel ő döntött a felvételéről. Sok fiatal óraadóként vesznek fel, majd nem sok idő elteltével elmennek az intézményből a nagy leterheltség miatt, ami a fizetéssel nem arányos.”*

*„Szintén rossz gyakorlat, hogy az oktatók megítélése a letanított órák száma alapján történik, egyéb más jellegű munkát nem számítanak bele (pl. TDK-s hallgatókkal való foglalkozást...stb.).”*

*„Diszkrimináció is jelen van a tanszékvezetésben, mert van olyan, aki megszerezte a PhD végzettséget és hamarosan tanárrá kinevezték, és van, aki utána még jó ideig nem kapta meg a docensi címet sem.”*

Az, hogy egy oktató 20-30 évig vagy akár pár évig a gyakorlatban is végezte szakmáját, ez gyakorlatilag nem számít bele a teljesítményértékelésébe és a javadalmazásába. Az interjúk rávilágítottak arra is, hogy a fizetésbeli különbségeknek nem az oktatási teljesítmény az alapja. Az oktatói teljesítmény megítélésének elsősorban és jelentős mértékben az az alapja, hogy az oktató mennyit publikált az elmúlt időszakban. A hallgatói kérdőívekről, melyekben az oktatók teljesítményét értékelik, az oktatók számára mindenképpen visszajelzést kellene adni, azonban a hallgatók által az oktatókat értékelő kérdőíveket és az azokból összeállított statisztikákat a vezetőknek óvatosan kellene kezelni, mert nem tudni, hogy mi volt a hallgató motivációja a felsőoktatásba történő továbbtanulással.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Amennyiben külső (szülői) motiválásra jött a felsőoktatási intézménybe, nagyon gyakori, hogy a hallgató célja a minél kellemesebb folyamaton való keresztülmenetel. Nyilván csak az a hallgató tudja reálisan értékelni az oktató teljesítményét, akinek a tudásgyarapítás a célja. Az egyéb más motivációjú hallgatók nagy valószínűséggel torzítottan tükrözik vissza az oktató által nyújtott teljesítményt.

„Sajnos kevés az, aki a tudásért jön. Ez a szűk kör értékeljen, és ne a más motivációjú hallgató.”

Az oktatási rendszer nagy hibája, hogy nincsen mód a tehetséges tanárok jutalmazására, így nagy az esélye, hogy éppen a legtehetségesebbek váljanak a felsőoktatási szektorból üzleti szférára, így a felsőoktatásból hiányzó anyagi ösztönzők visszatartják a potenciális tehetséges oktatókat az üzleti szféra számára. Egy Tennessee állambeli kutatás azt bizonyította, hogy az oktató tanár minősége fontosabb, mint bármely más (a kutatásban szereplő) tényező. A vizsgálat alapján két átlagos teljesítményű hallgató teljesítménye több mint 50% ponttal térne el egy hároméves időszak során, attól függően, hogy milyen oktatót kapnak. (Környei, 2010) Az oktatói munka objektív értékelése nagyon nehéz feladat. A felsőoktatási intézmények oktatóinak szolgálatai közül a hallgatók oktatását méltányolják a legkevésbé, holott ez az egyik legtöbb energiát felemésztő munka. Az oktatók tudományos munkássága, tudományos társaságokban való részvétele, közéleti-, társadalmi munkavégzése sokkal nagyobb prioritást élvez az oktatók munkájának megítélésénél és az előléptetésénél, mint az oktatói szolgálat. Be kellene vezetni a felsőoktatásban is az üzleti szférához hasonlóan a teljesítmény alapú jutalmazási illetve bérezési rendszert, amely biztosan emelné az oktatók motivációját, ezáltal az oktatói munka minőségét is.

## Fizetés

A felsőoktatási intézmények oktatóinak túlnyomó többsége úgy érzi, hogy alulfizetett, vagy éppen meg van fizetve.

„2002 óta abszolút nem volt bérfeljavítás, csak néhány minősített oktatónak emelkedett a bére, viszont a kötelező óraszámokat heti négygel megemelték, azaz kevesebb lett a fizetés. Eddig bizonyos hallgatói létszám felett kaptak az oktatók a vizsgáztatásért díjat, most ezt is eltörölték. A távoktatásért kifizetett díjakat is levitték a felére. A főállásúak feladata több lett, viszont a fizetés maradt.”

Az oktatók nagy része úgy nyilatkozott, hogy nem azért jött a felsőoktatásba, hogy „sok pénzt csináljon”, persze sokkal megbecsültebbnek éreznék magukat, ha meg lennének fizetve. Beosztástól függetlenül az oktatók általában ismerik az intézmény fizetési struktúráját. A munkavállalók számára a tisztességes megélhetést biztosító kereset általában fontos szempont, és hangsúlyos szerepet játszik a felsőoktatási intézmények oktatói körében is.<sup>36</sup> Talán a fizetések fontosságáról többet megtudván, további vizsgálatok alapján a felsőoktatási intézmények illetékes emberei is hinni fognak abban, hogy az

---

<sup>36</sup> Néhány oktató arról számolt be, hogy az oktatók anyagi megbecsültsége nem túl jó, s ez erősen demotiválja az oktatókat.

oktatók „piaci áron” történő megfizetése erkölcsi felelősségük, amelyre az intézményeknek több figyelmet kellene szentelniük. Egyik főiskolai oktató pedig azt kifogásolja, hogy különbséget tesznek főiskolai és egyetemi oktatók között.

*„Úgy hallottam, hogy egy egyetemi doktorandusz tanársegéd többet keres, mint egy doktori fokozattal rendelkező adjunktus egy főiskolán.”*

1. Nemcsak a hallgatók rangsorolnak presztízs, múlt és tradíció alapján, hanem a felsőoktatási törvény is megkülönbözteti az oktatói gárdát, s ezáltal az intézményeket, aszerint, hogy egyetemi vagy főiskolai „ranggal” rendelkezik.
2. Az oktatói gárda megkülönböztetése egyetem-főiskolai viszonylatban növeli az oktatók közötti feszültségeket és az elégedetlenséget.

Az interjúkból kiderült, hogy a fizetésemelések általában az egész intézményre vonatkozóan történnek és kevés összefüggésük van az egyén által nyújtott teljesítménnyel. Nagy ritkán fordul elő, hogy azok az egyének, akik kiemelkedően teljesítenek jutalmat kapnak, pedig általános elvárás az oktatók részéről, hogy a fizetésemelések a teljesítményhez kapcsolódjanak, különben nagyon csekély a kemény munkára és jól teljesítésre való az ösztönzés.

### Elégedettség

Az interjúk egyik legnagyobb „felfedezése”, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmények oktatói által saját magukba történt emberitőke-beruházásoknak számos nem pénzügyi haszna van, melyek között fontos figyelembe vennünk az oktatók munkával és életminőséggel való megelégedettségét. Néhányuknak nagy változást jelentett a karrierjében, amikor úgy döntött, hogy az üzleti szféráról a felsőoktatásra vált. Az egyik oktató így nyilatkozott erről a váltásról, és annak hasznáról, a felsőoktatásban való munka előnyeiről:

*„A legnagyobb haszon az, ahogyan most élek, úgy értem, hogy felsőoktatási oktatóként minőségibb szinten élhetek.*

A vizsgált intézmények oktatóinak a véleménye még az intézményeken belül is erősen megoszlik arról, hogy mennyire ismerik el az általuk végzett munkát. Az interjúk során tapasztaltak alapján az oktatók tudományos fokozata, ezáltal beosztása is erős befolyásoló tényező ebben az elismerésben. Nagyon sok esetben a nem-pénzügyi jutalmazást ugyanolyan fontosnak tartják, mint a pénzügyi elismerést.

TO2: Az előbbiek alapján hipotézisemet, mely szerint a két intézménytípus között az emberi erőforrás politikával való oktatói elégedettség tekintetében az állami javára pozitív különbség mutatkozik, elvetem. Az interjúkból világossá vált, hogy mindenütt általános az elégedetlenség. Az oktatók nagy részének véleménye, hogy a megbecsültséggel, a képzéssel és a fizetéssel való oktatói elégedettség alacsony, és inkább fékként működnek az előbbi tényezők az oktatói munkában, mintsem ösztönzőként. Az interjúk nagyon hasznosnak bizonyultak, az interjúk során az emberi tőkét illetve az emberitőke-beruházást az oktatók nézőpontjából is megvizsgálhattam. *Előrelépni* mindegyik intézményben nehéz, a PhD fokozat megszerzése sem garancia a ranglétrán való előrelépéshez. Az oktatók *teljesítményértékelése* mindhárom intézményben hasonló módon történik, többnyire a hallgatói kérdőívek alapján ítélik meg az oktatók munkáját. A vezetők valójában nem ismerik beosztottaik oktatási teljesítményét, csak a hallgatói kérdőívek eredményeiből következtetnek arra. Mivel magát a tanítási folyamatot szubjektivitásából kifolyólag nehéz ellenőrizni és értékelni, ezért az oktatók egyéb más feladatai kapnak nagyobb hangsúlyt az értékeléskor. A *fizetéssel* az állami és magánintézmények oktatói gárdája egyformán elégedetlen. Azt tapasztaltam, hogy mindenütt tisztában vannak azzal a ténnyel, hogy a régi tendencia megfordult, ma már a magánintézmények oktatóinak keresete alacsonyabb az állami intézményekben oktató társaikénál. A főiskolákon (kimondottan az államin) az egyetemi-főiskolai oktatók díjazásában tett különbségeket fájlalták. A felsőoktatók tudományos fokozatuk, elismertségük, publikációs tevékenységük szempontjából különbözőképpen oszlanak meg az egyes intézmények között, azonban „... a felsőoktatási elit egyik legfontosabb belső törésvonalának a főiskolai és egyetemi felsőoktatók közötti különbséget” lehet tekinteni (Nagy Péter Tibor, 2007). Az interjúk során azt tapasztaltam, hogy az oktatók emberi erőforrás politikával való elégedettsége nem csak az előbb tárgyalt szempontoktól függ, hanem jelentős szerepet játszik abban a tanszékvezető személyisége. A felsőoktatási intézmények részéről az oktatók megtartása, az elkötelezettség fejlesztése céljából az egyént motiváló, elégedettségüket növelő tényezők azonosítása alapvető fontosságú feladat.

## 7 EREDMÉNYEK

### 7.1 Új és újszerű tudományos eredmények

A hallgatói emberitőke-beruházások elemzése során nyert eredményeket a következőkben foglalom össze:

1. A hallgató továbbtanulási döntésében a *szülő szerepe annál nagyobb, minél korábban hozza meg a döntést a hallgató*. A két tényező összefüggést mutatott külön a nappali és levelező tagozatosoknál elvégzett vizsgálat esetében.
2. Megvizsgáltam, hogy a kiválasztott intézmények hallgatói milyen szempontok alapján döntenek továbbtanulásuk felől, illetve a felsorolt szempontok milyen erős döntési tényezők a leendő hallgatók továbbtanulási terveinek megvalósításakor. Az *állami főiskola hallgatóinál a döntési tényezőinek súlya a másik két intézmény hallgatóihoz viszonyítva eltérő, döntésükben a presztízs szempontok* (hírnév, piacképesség, oktatás minősége) *nagyobb súllyal szerepelnek*, míg a körülmények (tanulmányi költségek, intézmény fizikai adottságai, az intézmény követelményrendszere, a felvétel esélye) a másik két intézménytípus hallgatóinak intézményválasztásában játszanak nagyobb szerepet.
3. A *tandíj illetve a tanulmányi költségek mérlegelése nem elsődleges szempont a továbbtanuláskor*, de a magán felsőoktatási intézmények hallgatói esetében nagyobbat nyom a latban, mint a másik két intézménytípus esetében.
4. A gazdasági szakterület hallgatóinak továbbtanulási döntéseiben *figyelembe vett szempontokban nem mutatkoztak döntő különbségek állami és magán viszonylatban*. Egyértelműen megállapítható, hogy az előbbieken említett tandíjat, a tanulmányi költségeket illetve a felvétel reális esélyét és az intézmény követelményrendszerét nagyobb mértékben mérlegelik a magánfőiskola hallgatói.
5. A különböző intézménytípusokon szerzett végzettség munkaerőpiaci értékéről - a hallgatók további karrierje szempontjából – alkotott vélemények többnyire összefüggést mutattak azzal, hogy mely intézménytípus hallgatója ítélte azt meg. Egy intézménytípus azonban kivételt képez az előbbi megállapítás alól: *az állami egyetemeken szerzhető végzettség megítélése egyöntetűen a legpozitívabb volt*, nem mutatott különbséget az intézménytípusok hallgatóinak véleménye. A *főiskolai hallgatók* (elsősorban az állami főiskola, de a magánfőiskola hallgatói is) *kedvezőbben (elfogultan) ítélték meg a saját intézménytípusukon szerzhető végzettség hasznát* további karrierjük szempontjából a más intézménytípusba járó hallgatóknál.

6. Az előbbi megállapítással összecsengenek az emberitőke-elmélet érvényesülésének vizsgálata során nyert megállapítások. *A hallgatók a legpozitívabban a jövődöbéli kereset kompenzáló mértékéről vélekedtek, míg döntésükkor közel sem annyira vették figyelembe az elmaradt kereset áldozatát. Az elmaradt kereset számbavételénél nagyobb mértékben mérlegelték a tanulmányok költségét is azzal a lehetőséggel szemben, hogy felsőfokú végzettség nélkül helyezkednek el a munkaerőpiacon.*
7. A kiválasztott intézmények hallgatói körében egyáltalán nem tapasztaltam eltérést az állami és a magánintézmények hallgatóinak szülei iskolai végzettségében. *A mesterszintre történő továbbtanulás hajlandóságát elsősorban a hallgatók társadalmi háttere szempontjából elemeztem, elsőként a szülő (apa) iskolai végzettségével való összefüggést. A vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy a szülő (apa) iskolai végzettsége erős meghatározó tényező a gyermek mesterszinten történő továbbtanulási preferenciái vonatkozásában.*

A felsőoktatók emberi tőkéjének elemzése során született eredményeim:

Az oktatók *teljesítményértékelése* mindhárom intézményben hasonló módon történik, többnyire a hallgatói kérdőívek alapján ítélik meg az oktatók munkáját. A vezetők valójában *nem ismerik beosztottaik oktatási teljesítményét, csak a hallgatói kérdőívek eredményeiből következtetnek* arra. *A fizetéssel az állami és magánintézmények oktatói gárdája egyformán elégedetlen. Az egyetemi és főiskolai oktatók fizetése közötti különbségtétel növeli a főiskolai oktatók elégedetlenségét, s motivációjuk, teljesítményük csökkenése irányába hatva az oktatás minőségét is befolyásolhatja.*

1. Nemcsak a hallgatók rangsorolnak presztízs, múlt és tradíció alapján, hanem a felsőoktatási törvény is megkülönbözteti az oktatói gárdát, s ezáltal az intézményeket, aszerint, hogy egyetemi vagy főiskolai „ranggal” rendelkezik.
2. Az oktatói gárda megkülönböztetése egyetem-főiskolai viszonylatban növeli az oktatók közötti feszültségeket és az elégedetlenséget.
3. Az egész intézményre vonatkozó egységes fizetésemeléseknek kevés kapcsolatuk van az egyén által nyújtott teljesítménnyel, pedig alapvető elvárás az oktatók részéről, hogy e két tényező között összefüggés legyen.

A felsőoktatásban oktatók szempontjából az emberi tőke elhasználódása kulcsfontosságú téma. Az interjúkból úgy ítélem meg, hogy *az oktatók nagy része tisztában van azzal, hogy nagy felelősség van rajta, hogy milyen ismereteket ad át az elkövetkező fiatal*



generációnak, ezért tudásukat állandóan újítják, azaz *folyamatosan emberitőke-beruházást hajtanak végre* oktatói munkásságuk során.

Az oktatói munka objektív értékelése nagyon nehéz feladat. Mivel magát a *tanítási folyamatot szubjektívitásából kifolyólag nehéz ellenőrizni és értékelni*, ezért az oktatók egyéb más feladatai kapnak nagyobb hangsúlyt az értékeléskor. A felsőoktatási intézmények oktatóinak szolgálatai közül a hallgatók oktatását méltányolják a legkevésbé, holott ez az egyik legtöbb energiát felemésztő munka.

A *buktatási arány mögött sok esetben üzleti megfontolások* vannak. Ez azért fontos, mert az *emberi tőke képződéséről van szó, a minőség itt dől el*, hogy a szelekciót hogyan, mennyire lehet érvényesíteni a mennyiségileg eltolódott magyar felsőoktatásban. Az oktatók által elmondottakból fény derül arra is, hogy sokszor az intézmény sem találja pontosan, hogy hol húzza meg a határt, ezért nagyrészt az oktató lelkiismeretén múlik, hogy milyen mértékben szelektál. A magánintézmények sok esetben versenyhátrányban érzik magukat a nagy múltú, tradícióval és hírnévvel rendelkező egyetemekkel szemben a hallgatókért folyó küzdelemben, így erőteljesebb szervezési és marketing munkára van szükség a potenciális hallgatók megnyeréséhez, ezáltal véleményük szerint az üzleti szemlélet jobban érvényre jut a magán felsőoktatási intézményekben.

## **8 KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK, TOVÁBBI KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK**

A következő javaslatokat teszem kutatási eredményeim tükrében:

1. A felsőoktatók rendszeres képzése elengedhetetlen, a felsőoktatási intézmények (tovább)képzési rendszerét meg kellene újítani, s az oktatók szaktudását, ismereteit a gyakorlati képzések (előadás technikák, konfliktuskezelés) mellett elméleti (pedagógiai, pszichológiai, akár nyelvi) ismeretekkel is folyamatosan bővíteni kellene. A pszichológiai készségek megléte nélkül az oktató alkalmatlan hivatására, ezért a felsőoktatók képzési rendszerében fontos helyet kell, hogy kapjon a pszichológiai fejlesztés.
2. A felsőoktatási intézmények részéről az oktatók megtartása, az elkötelezettség fejlesztése céljából az egyént motiváló, elégedettségüket növelő tényezők azonosítása alapvető fontosságú feladat.
3. A felsőoktatók motivációs rendszerében változtatásokat kell eszközölni, mint például a teljesítménybérezési rendszer bevezetése. A teljesítmény mérés eszközeit ki kell építeni, melynek egyik pillére legyen csak a hallgatói elégedettségvizsgálat, ugyanis ez a torzítás veszélyét hordozza magában a hallgatók nem elégséges motiváltsága miatt.
4. Kellően tudásmotivált hallgatók felvételére kell törekedni, azaz a felsőoktatás bemeneti pontjain – a felvételi rendszeren – szigorítani kellene, ezáltal elkerülhető lenne, hogy olyan hallgatók minősítsék az oktatókat, akiket a pillanatnyi érdek vezérel az ítéletalkotásban, ugyanis véleményük következmények nélküli. Helyette az oktatástól valódi értéket kapni vágyó hallgatók legyenek az értékelők, akik ténylegesen meg tudják ítélni, hogy mire van szükségük.
5. Az akadémiai hivatás státusának helyreállítása érdekében először az oktatók bérét kellene megemelni. Úgy gondolom, hogy az oktatói hivatás presztízs veszteségben szenvedésének ez a gócpontja, és a bérek rendezésével orvosolva a „betegség” gyökerét, a gyógyulás az oktatói hivatás többi válságterületére is kifejtené a hatását. A gyógyulás folyamatának jelei a következő jelenségekben mutatkoznak meg:
  - megfelelő oktatói motiváltság
  - minőségi oktatói munkavégzés

- oktatók (tovább)képzési hajlandóságának, önfejlesztésének növekedése
- tehetséges, jó képességű egyének számára az oktatói pálya vonzóvá tétele.

Talán további vizsgálatok alapján a felsőoktatási intézmények illetékes emberei és az oktatáspolitikusok is hinni fognak abban, hogy az oktatók „piaci áron” történő megfizetése erkölcsi felelősségük is, amelyre az intézményeknek több figyelmet kellene szentelniük.

6. Véleményem szerint a felsőoktatás tipikus, más szektoroktól eltérő emberi tőkéje egyértelműen az oktatókban testesül meg, ezért a kutatás területi és időbeli korlátaiból kifolyólag az oktatói munkakörben dolgozóakra helyeztem a hangsúlyt és a felsőoktatás emberi tőkéjének kevésbé releváns alkotóit ezúttal nem vizsgáltam. *További kutatási lehetőség e szegmens emberi tőkéjének vizsgálata az oktatókéhoz hasonló szempontok alapján.*
7. A dolgozat alapján világossá vált, hogy a felsőoktatás felvállalása mellett hozott döntést komoly emberitőke-beruházásként kell felfogni. Ezen beruházás megtérülése komoly elvárás a hallgatók körében, hiszen túlnyomórészt ők a döntéshozók abban, hogy felvállalják-e a felsőfokú tanulmányokat, a családtagok pedig erős háttér befolyásolók. A hallgatók elismerték a felsőfokú végzettség munkaszerzéshez, karrier javításához illetve a pénzügyi kilátásokhoz való jelentős hozzájárulását, s az optimizmus magas szintjét fejezték ki kilátásaikat tekintve a választott szakterületen.
8. A hallgatók felismerték, hogy a munkaadók a végzettségeket szűrő eszközként használják (Spence, 1973), ezért figyelembe veszik ezt a tényezőt, amikor felsőoktatási tanulmányaikról döntést hoznak. Ezt bizonyítja a különböző típusú felsőoktatási intézmények elvégzésének hasznosságáról alkotott nézetük is. Nem mindegy számukra, hogy hol szerzik meg végzettségüket: állami- vagy magánintézményben illetve egyetemen vagy főiskolán, ez tanúskodik a szűrőelmélet fennállásáról a hallgatói gondolkodásban. Érdeemes lehetne ezt a területet továbbkutatva a végzetteket alkalmazó munkáltatókra kiterjeszteni, és megvizsgálni, hogy a munkáltatók vajon a különböző típusú felsőfokú intézményekben szerzett végzettségeket (hangsúlyosan) használják-e a képességek mutatóiként. Milyen (elő)ítéleteik vannak a főiskola-egyetem és állami-magán intézményekben szerzett végzettségekkel kapcsolatban, szűrő eszközként alkalmazzák-e e végzettségeket, amely jelzi az egyén jövőbeli munkateljesítményét meghatározó tulajdonságait.

## 9 ÖSSZEFOGLALÁS

Összegezve a következő lépések során jutottam el az összegyűjtött, és elemzett adatok értékeléséhez, azaz a gazdaságtudományi alapképzést folytató intézménytípusok *hallgatóinak emberitőke-beruházási döntéseinek és oktatói emberi tőkéjének* értékeléséhez. A kutatás kezdeti fázisában az emberi tőke témában született nemzetközi és hazai szakirodalmat vizsgáltam felül. A szakirodalom tematikus és összehasonlító elemzése segített az *emberi tőke fogalmának, elméleti- és gazdaságtörténeti háttérének* mélyebb megértésében. Az emberi tőke képződésében egyik leghangsúlyosabb szerepet az oktatás játssza. Feltártam, hogy milyen szempontból, mennyiben tekinthető az *oktatás fogyasztásnak*, azaz költségnek, és milyen mértékben *beruházás*. Az oktatás megtérülése jelentős függvénye annak, hogy az oktatási költségek mekkora részét kezeljük fogyasztásként és beruházásként. A magas emberi tőkéjű országokban az oktatás fogyasztási hányada is magasabb, itt az egyének nagyobb részben bővítik ismereteiket az oktatás keretében saját kedvtelésből, érdeklődési körük bővítése érdekében. Az oktatás kvázi közjóság, mivel hasznai tartalmazznak közjóságot és magánkomponenst. Az *egyéni megtérülési ráta* jóval meghaladja a *társadalmi megtérülési rátát* a felsőoktatás szintjén: azaz az egyének élvezik a felsőoktatás legtöbb hasznát, következésképpen a felsőoktatás sokkal inkább magán, mint közjóság. *Kvázi közjóság* jellegét az erősíti meg, hogy az *egyéni* résztvevők (és családjaik) *haszna mellett externális (oszthatatlan) hasznokkal* is jár a társadalom minden tagja vagy legalábbis nagyobb csoportjai számára: az emberi tőke növekedése ugyanis csökkenti a bebörtönözöttek arányát, a bűnözést, a megbetegedések számát és a munkanélküliséget. Ugyanígy az emberi tőke növekedése azzal társul, hogy növeli a közösségben való aktív szerepvállalás hajlamát és a társadalmi, politikai kapcsolatokat. Az emberi tőke és az emberitőke-beruházások szakirodalmának feldolgozása után, a *felsőoktatás változásait elemeztem nemzetközi és hazai viszonylatban* egyaránt.

Az egyén emberi tőkéjének nagyságára, felépítésére ható döntéseket szereplők széles sokasága hozza, magában foglalva: saját magukat, szüleiket, munkáltatóikat, az államot, az oktatók és tanácsadók egész sorát. *Primer kutatásom* keretében az egyének (*hallgatók*) *emberitőke-beruházási döntéseit* vizsgáltam a felsőoktatási továbbtanulás szempontjából a szülők döntéshozatali szerepét is érintve. Az egyénnek plusz költséget is jelent a továbbtanulás (tandíj, könyvek, utazás, stb.), ebből kifolyólag korlátoznia kell a jelenbeli fogyasztását a későbbi többletjövedelem érdekében. Az egyénnek azt kell megvizsgálnia, hogy a továbbtanulásból származó többletjövedelem fedezi-e az emberitőke-beruházás

költségeit: a feláldozott jövedelmet és a tanulás költségeit. Az egyén választja ki az intézményt, amelyben tovább kíván tanulni, illetve ő dönti el, hogy milyen hosszú képzési idejű szakot választ. Az egyéneknek a különböző felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásokban elérhető keresetekről átlagosan pontos információik vannak, ebből és az emberitőke-elméletből kiindulva feltételeztem, hogy döntésük, hogy melyik intézményt, szakot válasszák, és mennyi ideig folytassák tanulmányaikat: egy beruházási döntés. Ennek során a várható ráfordításokat összehasonlítják a várható hasznokkal, tulajdonképpen tudat alatt megtérülési mutatókat számolnak. A gyakorlati primer kutatásom során célom az volt, hogy megvizsgáljam, hogy a hallgatók mennyire mérlegelik továbbtanulásuk költségeit és hogyan ítélik meg az oktatásba való beruházásuk hasznait, azaz *az emberitőke-elmélet közgazdasági összefüggései mekkora súlyt képviselnek döntéseikben*. Három felsőoktatási intézmény hallgatói vettek részt a kutatásban: a Budapesti Gazdasági Főiskola, a Kodolányi János Főiskola és a Széchenyi István Egyetem gazdaságtudományi alapképzést folytató hallgatói.

I. Elsőként a gazdasági felsőfokú tanulmányok folytatásáról, az intézmény kiválasztásáról hozott döntés körülményeit vizsgáltam.

A felsőfokú tanulmányok folytatásáról hozott döntésben a *szülő befolyása annál nagyobb, minél korábban hozza meg a döntést a hallgató*. Az intézményválasztás szempontjait vizsgálva eltérést tapasztaltam a vizsgálatba bevont intézmények hallgatói között. Az *állami főiskola hallgatói számára a presztízs szempontok* játszottak hangsúlyos szerepet, míg *a másik két felsőoktatási intézménytípus hallgatóinak döntéseit a körülmények* (költségek, intézmény fizikai adottságai, követelményrendszer) jobban behatárolják. Az intézményválasztásnál figyelembe vett szempontokban állami és magán viszonylatban nem mutatkoztak lényeges különbségek, csak a tandíjat illetve a tanulmányi költségeket, a követelményrendszert és a reális felvétel esélyét mérlegelték nagyobb mértékben a magánintézmény hallgatói választásukkor.

II. Másodsorban a hallgatók beruházási döntéseiben szerepet játszó emberitőke-elmélet súlyát elemeztem.

Az intézménytípusokon szereshető végzettség hasznáról a további karrierlehetőségek szempontjából a hallgatók által felállított sorrend nem különbözött intézményenként, azonban a haszonhoz adott számszerű hasznosság (itt átlag) tekintetében már jelentős eltérések mutatkoztak. *Az állami intézményeken szereshető végzettség megítélése egyöntetűen a legjobbnak bizonyult az összes hallgató körében intézménytől*

függetlenül. A *főiskolai hallgatók* (elsősorban a BGF, de a KJF hallgatói is) *kedvezőbben ítélték meg a saját intézménytípusukon szerezhető végzettség hasznát*. A felsőfokú végzettség egyéni hasznairól alkotott vélemény esetében a kereseti lehetőségek javulása és a munkalehetőségek szélesebb skálája kapta a legnagyobb hasznot. Ez utóbbi a főiskolások körében az első helyen áll, míg az egyetemre járó BSc hallgatók a kereseti lehetőségek javulását tartják legfőbb haszonnak a bővebb munkalehetőségek előtt. Az *állami főiskola hallgatói vélekedtek a legpozitívabban a jövőbeli kereset kompenzáló mértékéről*, míg döntésükkor *közel sem annyira vették figyelembe az elmaradt kereset áldozatát*, valamint kevésbé mérlegelték a tanulmányok költségét is azzal a lehetőséggel szemben, hogy felsőfokú végzettség nélkül helyezkednek el a munkaerőpiacon. *A másik két intézménytípus hallgatóinak továbbtanulási beruházási döntéseiben az emberitőke-elmélet súlya a költségek (tandíj, tanulmányi költségek) mérlegelését illetően jelentősen nagyobb*. A hallgatók nem szívesen adnák fel felsőfokú tanulmányaikat *tandíjemelések esetén, s készek további befektetéseket eszközölni* zavartalan továbbtanulásuk érdekében.

III. A hallgatók gazdasági-társadalmi háttérével összefüggésben vizsgáltam a továbbtanulási beruházási döntéseket (többek között állami-magán viszonylatban).

Nem tapasztaltam eltérést a szülők (apa) iskolai végzettségében az állami és a magánintézmények hallgatói viszonylatában. *A szülők (apa) iskolai végzettsége erős meghatározó tényező a hallgató mesterszinten történő továbbtanulási döntését vizsgálva*.

Kiszámítottam a kiválasztott három intézmény hallgatóinak egyéni megtérülési rátáját, abból a célból, hogy megvizsgáljam és összehasonlítsam a felsőfokú továbbtanulás megtérülését intézményenként. A megtérülési ráta-számítást csak a nappali tagozatosak körében végeztem el, ahol az oktatás közvetlen költségein kívül az elmaradt keresettel is számolni kellett. Az egyéni megtérülési ráta számításán felül a kereset elmaradás „behozása” szempontjából végeztem becslést a vizsgált intézményekben végző hallgatók befektetésének megtérülési idejét kutatva. Vizsgálatom arra irányult, hogy a hároméves BSc képzést elvégző hallgatók átlagosan mennyi idő alatt hozzák be a három év alatt elszalasztott keresetüket középfokú végzettségű társaikhoz képest.

Az oktatói interjúk során az emberi tőkét illetve az emberitőke-beruházást az oktatók nézőpontjából is megvizsgálhattam. Az interjúkból kiderült, hogy az oktatók nemcsak

felismerték a folyamatos önképzés fontosságát, hanem túlnyomó többségük rendszeresen fejleszti önmagát, ismereteit bővíti és újítja, hogy azok ne avuljanak, emberi tőkéjük ne csökkenjen. Az üzleti szemlélet jobban érvényre jut a magán felsőoktatási szférában, mint az államiban, a kevésbé nagy múltú magánintézményekben erőteljesebb szervezési és marketing munkára van szükség a potenciális hallgatók megnyeréséhez. Az intézmény által (akár pénzügyileg, akár időben) támogatott (tovább)képzések nagyon szűkösek, melyeknek az intézmények pénzügyi keretei szabnak szoros korlátot a magán- és az állami felsőoktatási intézmények oktatói esetében egyaránt. *Előrelépni* mindegyik intézményben nehéz, a PhD fokozat megszerzése sem garancia a ranglétrán való előrébbjutáshoz. Az oktatók *teljesítményértékelése* mindhárom típusú intézményben hasonló módon történik, többnyire a hallgatói kérdőívek alapján ítélik meg az oktatók munkáját. A vezetők valójában nem ismerik beosztottaik oktatási teljesítményét, csak a hallgatói kérdőívek eredményeiből következtetnek arra. Mivel magát a tanítási folyamatot szubjektivitásából kifolyólag nehéz ellenőrizni és értékelni, ezért az oktatók egyéb más feladatai kapnak nagyobb hangsúlyt az értékeléskor. A *fizetéssel* az állami és magánintézmények oktatói gárdája egyformán elégedetlen.

## 10 SUMMARY

In summary I followed the following steps for the evaluation of the collected and analysed data. I analysed the *human capital investment decisions of students taking part in basic economic trainings at different educational institutions and that of the human capital of the professors*:

In the first phase of my research I studied the specialized literature on the topic published at home and abroad. Thematic and comparative analysis of the specialized literature helped me thoroughly understand *the theoretical and economic history background* of the notion of human capital. Education plays one of the most emphatic roles in the formation of human capital. I explored from what respect and how far should *education* be considered as “*consumption*”, - that is cost and investment. The return on education greatly depends on what portion of the costs spent on education we consider consumption and what portion we consider as investment. In countries with higher human capital the consumption of education is higher. In those countries, a higher percentage of the individuals extend their knowledge within the frameworks of organized education for their own pleasure to extend their fields of interest. Education is a quasi-public goods since its advantages include public goods and a private component as well. The *individual rate of return* exceeds the *public rate of return* to a great extent at the level of higher education. The individuals enjoy most of the advantages offered by higher education. Consequently education is far more a private than public goods. Beside its *advantages enjoyed by private* participants (and their families) its *quasi public goods* feature is further strengthened by offering *external (indivisible) advantages* for every individual of the society or at least for its bigger groups. Since the increase of human capital reduces crime, the number of prisoners, the number of illnesses and the ratio of unemployment. Furthermore the increase of human capital raises the inclination to active participation in public life and raises the number of social, political relations.

After thoroughly understanding the special literature on human-capital investments I analysed *the changes of higher education on international and national level* as well.

The decisions influencing the measure and the structure of human capital of individuals are made by a large number of decision makers including the students themselves, their parents, their employees, the state, the professors and a large number of counsellors. In my *primer research* I examined the *human capital investment decisions* of the individuals (students) from the point of view of continuation of studies at the level of higher education



including the decision making role of their parents. The continuation of studies means extra costs (tuition fee, books, travel expenses, etc.) for the individual as well, therefore they have to reduce their actual consumption in the hope of some extra income in the future. The individual has to examine whether the extra income would cover his or her expenses spent on human capital investments. The individual chooses the institution he or she would like to study and decides how long the academic specialization will take. The individuals generally have accurate information on incomes achievable with different occupations requiring different types of higher education. Based on the theory on human capital I suppose that their decisions regarding institution to choose and length of their studies, is an investment decision. In this process they compare the expected expenditures with the expected incomes and they calculate return rates unconsciously. In my practical primer research I aimed to examine how far the students considered the expenses of their further studies and the profit of their investments into education, or in other words how far the *economic relations of the human capital theory* influenced their decisions. The students of the following three higher educational institutions took part in the research: Budapest Business School, Kodolanyi Janos University of Applied Sciences and the Bachelor students of the Szechenyi Istvan University majoring economics.

- I. First I examined the conditions of making a decision on starting economic studies in higher education and the conditions of making decisions on the institution to be chosen.

The earlier a student decides to start higher studies the bigger influence the parent has on the decision. When examining the aspects of choosing a certain institution I found that different things motivated the students in my research. In case of the students of the public college prestige played the most important role, while the decisions of the students choosing the other two types of the higher educational institutions were more influenced by the circumstances (limited expenses, physical features of the institutions, requirements of the institution). The aspects taken into consideration did not really differ according to public and private institutions, only the tuition fee and costs of their studies, the requirements of the institution and the chance of the admission were considered more seriously by the students of the private institution.

- II. Secondly I analysed the weight of the human capital theory in the investment decisions of the students.

The order set by the students regarding further career opportunities ensured by the qualifications of different institutions did not differ institution by institution however in

respect of numerical usefulness (here average) I found significant differences. The appraisal of the academic qualifications offered by the state institutions was uniformly the highest irrespective of institutions. The students of the two colleges (mainly the students of the Budapest Business School but also the students of the Kodolanyi Janos College) considered the usefulness of the qualification offered by their own institutions more favourable. In respect of usefulness of higher qualification from the individuals' point of view the maximum usefulness was awarded to income improvement opportunity and better career opportunities. The latter stands at the first place among the students of the two colleges while the BSc students of the university find the income improvement opportunity the most important usefulness over improved career opportunities. The students of the public college had the most positive expectations regarding the compensation effect of their future income. However they did not consider the sacrifice of their lost income so seriously and they did not consider the costs of their studies against finding a job on the labour market without a higher qualification. The human capital theory in respect of expenses (tuition fee, costs of education) plays a much more important role in the investment decisions of the students at the other two types of institutions. The students would not like to give up their higher studies in case of tuition fee increase, and they are ready to invest more for uninterrupted continuation of their studies.

III. In relation to their economic-social background I examined the investment decisions of students regarding continuation of studies (among other things in respect of public or private education).

Regarding the school qualifications of the parents (father) I did not find difference in respect private or public students. The school qualifications of the parents (father) are a strong determinative factor concerning the continuation of studies at master's level.

I have calculated the internal rates of return of the three chosen institutions' students to analyse and compare the returns of the studying in the higher education per institution. I have computed the rates only for the full-time course where I had to calculate with the wages lost beyond the educational direct costs. Then I have computed an estimation searching for the return-time of investments of students in the examined institutions, when (in years) the expenses of wages lost and educational direct costs return. I have analysed that how long time the wages lost return for the students of the three-years BSc course on the average compared to the others with secondary qualification.

In my interviews I also had a chance to examine human capital and human capital investment from the side of the professors as well. The interviews revealed that the professors did not only recognise the importance of continuous self-education but most of them trains themselves regularly and strive to keep their human capital updated. Business approach is more dominant in private higher education than in state financed higher education. For example winning the potential students requires more powerful organizational and marketing work in the private institutions with less tradition. The (further) trainings supported (financially or with free time) by the institution are very limited, the financial background of the institutions limit the possibilities of professors in both private and public education. It is very hard to *advance* in both types of institutions, gaining the PhD degree does not guarantee advancement. The *performance evaluation* of the professors is done in a similar way in all three types of institutions mainly by requesting the students to fill in questionnaires regarding the work of their professors. The superiors do not really know the performance of their subordinates. They can only conclude their performance from the results of the questionnaires filled in by the students. Since the process of teaching is rather difficult to be supervised and valued in consequence of its subjectivity, other tasks of the professors get a bigger emphasis when assessing them. Both the professors of public (state owned) and private institutions are dissatisfied with their *pay*.

## 11 IRODALOMJEGYZÉK

1. Altbach, G. Ph. (ed.) (2002): *The decline of the Guru* Chesnut Hill: Boston College, Massachusetts.
2. Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra.
3. Arrow, K. J. (1979): *Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. Egyensúly és Döntés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
4. Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*, Balassi Kiadó, Budapest.
5. Balázs Éva (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
6. Balogh, Th. – Streeten, P.P. (1963): *The Coefficient of Ignorance*. Bulletin of the Oxford University Institute of Economics and Statistics, 25/2. szám
7. Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban* Akadémiai Kiadó, Budapest.
8. Barro, R. J. (2000): *Education and Economic Growth*. <http://www.oecd.org/dataoecd/5/49/1825455.pdf>
9. Becker, G. S. – Tomes, N. (1986): *Human Capital and the rise and fall of families*, Journal of Labour Economics 4. 1-39. o.
10. Becker, G. S. (1960): *Underinvestment in College Education*. American Economic
11. Becker, G. S. (1993): *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, The University of Chicago Press.
12. Bittner Péter(2002): *Karriertervezés és személyzetfejlesztés = tudásmenedzsment*, CEO Magazin 2002/6. szám
13. Blaskó Zsuzsa (2002): *Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás?*, Szociológiai Szemle 2002/2. 3-27. o.
14. Blaug M. (1976): *The empirical status of human capital theory: a slightly jaundiced survey*. Journal of Economic Literature, 14. 827-853. o.
15. Blaug M. (ed.) (1992): *The Economic Value of Education*. An Elgar Reference Collection.
16. Blöndal, S – S, Field – N, Girouard (2003): *Investment in human capital through post-compulsory education and training*, OECD Economics Department Working Paper 33.,
17. Boudon, Raymond (1981): *The Logic of Social Action*. London–Boston–Henley.

18. Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése Budapest, Gondolat Kiadó.
19. Bourdieu, P. (1988) Homo Academicus. Poloty Press, Cambridge, Oxford.
20. Bródy András (2007): A nemzeti vagyon Közgazdasági Szemle, 54. évf., 2007. március (233-497. o.)
21. Bukodi Erzsébet (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In Elekes Zsuzsa – Spéder Zsolt (szerk.): *Törések és kötések a magyar társadalomban*. Budapest, ARTT-Századvég.
22. Cohn E. – Geske T G. (1990): The Economics of Education. Pergamon Press, Oxford.
23. Coleman, J. S. 1988: Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94. S95–121. o. (supplement). Magyarul in: Lengyel Gy. – Szántó Z. szerk., (1998) Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula. 11–43. o.
24. Csuka Ildikó – Somogyi Ferenc (2003): A felsőoktatás szerepe az emberitőke-állomány fejlesztésében A magyar és humán erőforrásfejlesztés c. tanulmánykötet, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. 107 – 118. o.
25. Csuka Ildikó – Somogyi Ferenc (2009): Social and economic consequences of the uncontrolled innovation Közép- Európa: Transzfer és dialógus c.nemzetközi konferencia Ausztria, Fürstenfeld 2006. szeptember 30. Megjelent: Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 2009. 194-200. o.
26. Csuka Ildikó (2005): Az utóbbi évtizedek európai kihívásai a felsőoktatásban Európai Kihívások III. Tudományos konferencia, Szeged 2005. november 3.
27. Denison, E. F. (1962): Education, Economic Growth and Gaps Information. The Journal of Political Economy, 70. évf. 5. szám 2. rész 124-128. o.
28. Diplomás pályakövetés – intézményi adatok, Educatio Non-profit Kft.  
[http://www.felvi.hu/diploman\\_tul/kutatasi\\_jelentes](http://www.felvi.hu/diploman_tul/kutatasi_jelentes)
29. Domokos Tamás – Ruff Tamás (2004): Az interszektoriális és ágazatközi együttműködés alternatívái a szociális szolgáltatások terén a közép-dunántúli régióban, Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet Kht. Székesfehérvár,  
[http://www.echosurvey.hu/user/downloads/kutatasi\\_beszamolo/t-agazatkozi.pdf](http://www.echosurvey.hu/user/downloads/kutatasi_beszamolo/t-agazatkozi.pdf)
30. Ebersberger (1981): Human resources accounting: Can we afford it?, Training and Development Journal, August 1981, 37-40. o.
31. Education at Glance, OECD Indicators, 2000.

32. Education at Glance, OECD Indicators, 2009.
33. Education Policy Analysis. Rethinking human capital (2002): OECD, Paris. 120. o. in: Lannert (2006)
34. Éger Istvánné - Lakatos Gyula (2005): A humántőkevagyon társadalmi veszteségei: népbetegségek és halálozás Könyvrészlet in: Az emberi tőke Az önismeret gazdaságtana 11. fejezet 149-187. o. Balassi Kiadó, Budapest, 2005
35. Ehrenberg R. G. – Smith R. S.(2003): Korszerű munkagazdaságtan – Elmélet és közpolitika Panem Könyvkiadó, Budapest.
36. Felvi honlapja [www.felvi.hu](http://www.felvi.hu)
37. Fortuna Zoltán (2007):A műszaki felsőoktatásba felvételizők humántőke beruházásai Educatio, 16. évf. 3. szám 496 – 507. o.
38. Friedman M. – Friedman R. (1998): Választhatsz szabadon, Akadémiai Kiadó, Budapest
39. Friedman, M (1955), The Role of Government in Education. in: Szalai (2005)
40. Friedman, M. (1969): The Optimum Quantity of Money and Other Essays. Aldine Publishing Co., Chicago, Illinois. 48. o.
41. Friedman, M. (1996): Kapitalizmus és szabadság, Akadémiai Kiadó, Budapest.
42. Goldthorpe, J. H. (1996): Class analysis amd the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment, British Journal of Sociology, 47./3.
43. Gyarmati A. (2009): Társadalmi tőke: áttekintés és kritika 2009. január 30. <http://www.infinit.hu/content/view/301/32/>
44. Hamermesh, D. S. and Rees, A. (1996) The Economics of Work and Pay. 5th ed. New York: HarperCollins.
45. Hanushek, E. A. (2003): Publicly provided education. NBER w8799.
46. Harbison F. – Myers C. A. (1966): Elméletek az emberi erőforrás fejlődéséről. Tankönyvkiadó, Budapest.
47. Harmon et al. (2001): Education and earnings in Europe, Eduard Elgar, Cheltenham
48. Hartog, J. (2000): Over Education and Earnings: Where are We, Where should We Go? Economics of Education Review, Vol 19., No.2, 131-147. o.
49. Hervainé Szabó Gyöngyvér - Szabó Péter (szerk.): Az emberi erőforrások hasznosítása, fejlesztése Magyarországon és az Észak-Dunántúlon (1997) MTA Veszprémi Területi Bizottsága, Székesfehérvár.
50. Hrubos Ildikó: Vitatott pontok, nyitott kérdések Magyar Felsőoktatás 2003/1-2-3. [http://www.gei.uni-miskolc.hu/phd/informaciok/kiemelt\\_dolgozatok.pdf](http://www.gei.uni-miskolc.hu/phd/informaciok/kiemelt_dolgozatok.pdf)

51. Human Development Report 2000, UNDP, New York, International Financial Statistic.
52. IHEP (Institute of Higher Education Policy) (1998), Reaping the Benefits. Defining the Public and Private Value of Going to College. Indianapolis, Indiana: The Institute of Higher Education Policy in: Szalai (2005)
53. Imre Anna (2001): Emberi és/vagy társadalmi tőke *Educatio* 2001/3. 601-604. o.
54. Iskolai végzettség szerinti alapbér- és kereset átlagok a nemzetgazdaságban 2010, Munkaügyi adattár 2010, Foglalkoztatási és Szociális Hivatal  
<http://www.afsz.hu/sysres/adattar2010/index.html>
55. Jánossy Ferenc (1966): A gazdasági fejlettség mérhetősége és új mérési módszere. KJK, Budapest.
56. Jánossy Ferenc (1966): A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.  
*Journal of Political Economy*, Vol. 66., No. 4. szám 281-302. o.
57. Józsa László – Csuka Ildikó (2005): A magyar felsőoktatási rendszer alakulása a 90-es évektől napjainkig „Fenntartható fejlődés, fenntartható társadalom és integráció” c. konferencia 2005. április 28. Megjelent tanulmánykötetben 2. kötet Székesfehérvár, KJF és MTA VEAB 2005
58. Juhász Péter (2004): Az emberi erőforrás értékelési kérdései 36. sz. Műhelytanulmány, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, 2004. február
59. Kendrick, J. W. (1976): The Formation and Stock of Total Capital. National Bureau of Economic Research, New York, 3. 4-17. o.
60. Kovács János – Varga Ildikó (1998): Iskola és gazdaság. Etnikum Kiadó, Budapest.
61. Kozma Ferenc (1981): Az emberi tényező a gazdaság fejlődésében. Kossuth Kiadó, Budapest.
62. Kozma, T. (szerk.) (2002): Felnőttképzés és gazdaság, Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen.
63. Kozma, T. (2004) Kie az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
64. Környei László (2010): Ellenőrzés, értékelés, minősítés c. előadás Pedagógus életpálya konferencia Budapest, 2010. november 17. (Sanders & Rivers, Kumulatív és reziduális hatások a diákok jövőbeni tanulmányi teljesítményére, McKinsey)

Közoktatás és Versenyképesség OKI konferencia 2006. október 5-6. Budapest.

[http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozoktatas\\_versenykepesség-09\\_eletut\\_tanacsadas](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozoktatas_versenykepesség-09_eletut_tanacsadas)

65. KSH honlapja [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu)
66. Laáb Ágnes (1994): A humán tőke értéke *Vezetéstudomány*, 12. sz. 35-40. o.
67. Laáb Ágnes (1999): “Emberi erőforrás, mint tőketényező” című konferenciaelőadás  
Jövőképek – vállalati stratégiák Konferencia, BME Vezetőképző Intézet, 1999.  
december 9.
68. Ladányi Andor (1992): A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi  
tendenciái. Összehasonlító statisztikai elemzés. Felsőoktatási Koordinációs Iroda,  
Budapest.
69. Lakatos Gyula (2005): Az emberi tőke. Az önismeret gazdaságtana. Balassi Kiadó,  
Budapest.
70. Lannert Judit (1998): Pályaorientációk *Educatio*, ősz. 436-446. o.
71. Lannert Judit (2006): Tanulási életút-tanácsadás és versenyképesség
72. Layard P. R. G (1973): Denison and the Contribution of Education to National  
Income Growth: A Comment. *The Journal of Political Economy*, Vol. 81. No. 4.  
1013-1016. o.
73. List F. (1940): A politikai gazdaságtan nemzeti rendszere. Magyar Közgazdasági  
Társaság Kiadó, Budapest.
74. Lucas, E. R. Jr. (1988): On the mechanics of economic development. *Journal of  
monetary Economics* 22. 3-42. o.
75. Machlup, F. (1982): Beruházás az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba;  
Megjelent: Schmidt Ádám – Kemenes Egon: Változások, váltások és válságok a  
gazdaságban, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
76. Malthus T. R.(1902): Tanulmány a népesedés törvényéről. MTA, Budapest.
77. Marshall, A. (1930): *Principles of Economics* The Macmillan Company, London,  
787-788. o.
78. McGrath, C. H. (ed.) (1983): *Education and Work*. Stanford University Institute for  
Research on Educational Finance and Governance.
79. Menyhai Imre (2003): Homo oeconomicus és a befejezetlen teremtés - Az  
analitikus gazdaságpszichológia alapvetése és alkalmazása. Akadémiai Kiadó,  
Budapest.



80. Meyer Dietmar - Somogyi Ferenc - Somogyi Katalin (1999): Az emberi tőke válsága Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
81. Meyer Dietmar (1995): Az új növekedélmélet, Közgazdasági Szemle, XLII. évf. 4.szám 387-398. o.
82. Mincer Jacob – Polachek Solomon (1974): Family Investments in Human Capital: Earnings of Women. The Journal of Political Economy 82. évf. 76. szám
83. Mincer, J. (1958): Investment in Human Capital and Personal Income Distribution.
84. Mincer, J. (1974): Schooling, Experience and Earnings. National Bureau of Economic Research. Columbia University Press, New York.
85. Nagy Péter Tibor (2007): Négy lehetséges kutatás a felsőoktatásról Educatio, 16.évf. 3. szám 436 – 452. o.
86. Nelson, R. R.- Phelps, E. S. (1966): Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth. The American Economic Review, Vol. 56.
87. Nemzeti Erőforrásfejlesztési Minisztérium honlapja [http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs09\\_fm/](http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs09_fm/)
88. Nyitrai Ferencné (2001): Az oktatás szerepe a gazdaság és a társadalom fejlődésében. Központi Statisztikai Hivatal.
89. Nyitrai Ferencné (2001): Humán és gazdasági fejlődés. Nemzetközi összehasonlítás. KSH, Budapest.
90. Petőné Csuka Ildikó (2007): A minőség értékelése a felsőoktatásban, Ifjúsági jövőképek és életstratégiák globalizálódott korunkban c. tanulmánykötet MTA VEAB, Komárom. 177 – 187. o.
91. Petőné Csuka Ildikó (2010): Emberi tőke a felsőoktatásban „Útkeresés a gazdasági válság nyomán” c. V. KHEOPS Tudományos Konferencia Mór, 2010. május 19. Előadáskötet: KHEOPS Autómobil-Kutató Intézet, Mór, 2010. 111-121. o.
92. Polónyi István – Tímár János (2002): Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
93. Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest.
94. Polónyi István (2004): A felnőttképzés megtérülési mutatói, Kutatás Közben sorozat 256. szám, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
95. Psacharopoulos, G. (1984): The contribution of education to economic growth. Megjelent: Kendrick J. W. (ed.): International comparisons of Productivity and Causes of the Slowdown, Cambridge.

96. Psacharopoulos, G. (1995): The Profitability of Investment in Education: Concepts and Methods. Human Capital Development and Operations Policy (HCO) Working Papers, 1995. Mimeo  
[http://www.worldbank.org/html/extdr/hnp/hddflash/workp/wp\\_00063.html](http://www.worldbank.org/html/extdr/hnp/hddflash/workp/wp_00063.html)
97. Psacharopoulos, G. (1999): The opportunity cost of child labour: A review of the benefits of Education. Kézirat.
98. Psacharopoulos, G.-Patrinos, H. A. (2002): Returns to Investment in Education: A Further Update. World Bank Policy Research, Working Paper.  
Review, 50. szám 346-354. o.
99. Riley, J. (1976): Information, screening and human capital. American Economic Review, 66. 254-260. o.
100. Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, tavasz.
101. Romer, P. (1994): The Origins of Endogenous Growth. Journal of Economic Perspectives, 1994. tél.
102. Rosen, S. (1987): Human Capital; in Eatwell, J. – Milgate, M. – Newman, P. (szerk.): The New Palgrave. A Dictionary of Economics vol. 2. 681-690. o.
103. Rubinson, R. – Fuller, B. (1999): Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére. Megjelent: Halász G. – Lannert J. (szerk.): Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény. Okker Kiadó Kft.
104. Sajtos László – Mitev Ariel (2007): SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv Alinea Kiadó, Budapest.
105. Samuelson, Paul A. – Nordhaus, William D. (1987): Közgazdaságtan I. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
106. Schmidt Ádám- Kemenes Egon (szerk.) (1982): Változások és válságok a gazdaságban Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
107. Schultz, T. W. (1961): Investment in Human Capital. The American Economic Review, Vol 51., 1. szám 1-17. o.
108. Schultz, T. W. (1983): Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
109. Schumpeter J. (1980): A gazdasági fejlődés elmélete. KJK, Budapest.
110. Semjén András (1997): Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább? Új Pedagógiai Szemle, 1997 február.
111. Semjén András (2003): Az állam szerepének változásai a magyar felsőoktatás finanszírozásában. Elméleti keretek, nemzetközi tapasztalatok,

- kihívások és választási lehetőségek egy új törvényi szabályozás szemszögéből. Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térhez Program – háttér tanulmány. Budapest
112. Smith, A. (1992): Nemzetek gazdagsága – e gazdaság természetének és okainak vizsgálata. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
  113. Solow, R. M. (1957): Technical Change and the Aggregate production Function. *The Review of Economics and Statistics*, 1957. 3. sz.
  114. Somogyi Ferenc (1984): Theodore W. Schultz: Beruházás az emberi tőkébe. Tájékoztató, MM Kiadványa, 1984. 6. sz.
  115. Spence (1973): Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87. 355-374. o.
  116. Stiglitz J. E. (1975): The Theory of Screening, Education and the Distribution of Income. *American Economic Review*, Vol. 65. 283-300. o.
  117. Svéhlik Csaba (2004): Humán értékek szerepe az iparvállalatok marketingtevékenységében, in: Magyarország és a 21. század kihívásai az Európai Unióban tanulmánykötet 1. kötete, MTA VEAB, Komárom 104 – 118. o.
  118. Sweet, R. (1989): A New Economics of Education. *Unicorn*, 13/3. 133-138.o.
  119. Szalai Ákos (2005): Az egyéni képzési számlák rendszere Magyarországon Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
  120. Székelyi Mária – Barna Ildikó (2004): Túlélőkészlet az SPSS-hez, Typotex Kiadó.
  121. Szemerszki Mariann (2006): A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói Kutatás Közben 269. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
  122. Szövényi Zsolt (2001): Felsőoktatási- és marketingszemlélet Magyar Felsőoktatás 2001/1-2.
  123. T. Kiss Judit: Az oktatás egyéni társadalmi (rövidített módszerrel számított) megtérülésének vizsgálata Magyarországon (2001. és 2005. év között), azaz nagyobb lehet-e az oktatás társadalmi megtérülése az egyéni megtérülésnél? 188-200 XXVIII. OTDK Doktorandusz Oktatás és Egészségügy Szekció, Miskolci Egyetem, Gazdaságtudományi Kar; 2007. április 25—27.
  124. Temple, J. (1999): A positive effect of human capital on growth. *Economics Letters* 65, (131-134.o.)
  125. Temple, J. (2001): Generalizations that aren't? Evidence on education and growth. *European Economic Review* 45. 905-918. o.

126. Thurow L. (1970): Investment in human capital Wadsworth Publishing Company.
127. Thünen von,H. (1875): Costs of Education as Formation of Human Capital. 1875. Megjelent: Bowman,M.J.(szerk.): Readings in the Economic Education. UNESCO, Párizs
128. Tinbergen J. (1968): Matematikai becslések az oktatás tervezésében. Tankönyvkiadó, Budapest.
129. Trostel, P.- Walker, I.-Wooley, P. (2002): Estimates of the economic return to schooling for 28 countries. Labour economics 9. 1-16. o.
130. Valentinyi Ákos (1995): Endogén növekedélmélet, Áttekintés. Közgazdasági Szemle, XLII. évf. 1995. 6.sz. 582-594. o.
131. Varga Júlia (1995): Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon, Közgazdasági Szemle XLII. évf. 1995. 6.sz. 595-605. o.
132. Varga Júlia (1998): Oktatás-gazdaságtan. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
133. Weber, Max (1995) A tudomány és a politika mint hivatás. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
134. Wolff, E. N. (2000): Human capital investment and economic growth: exploring the cross-country evidence. Structural Change and Economic Dynamics, 11. 433-472.o.
135. Wolpin, K. J. (1977): Education and Screening. American Economic Review. Vol. 67. 949-958.o. (in Varga Júlia (1998): Oktatás-gazdaságtan. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.

## 12 MELLÉKLET

### 1. számú melléklet

#### **TŐKEFAJTÁK – GAZDASÁGI-, TÁRSADALMI-, KULTURÁLIS ÉS EMBERI TŐKE**

Tőke az, amely szűkösen áll rendelkezésre, hasznossági funkciót tölt be, érték formában kifejezhető *erőforrás, amelybe be lehet ruházni*, és amelyet ha beruháznak, *megettérül*. Bourdieu szerint a tőke anyagi, vagy emberben megtestesülő (inkorporált) formában felhalmozott munka, amely képes nyereséget termelni, önmagát reprodukálni, vagy tovább növelni.

Annak ellenére, hogy már egyes kutató közgazdászok (A. Smith) jóval korábban alkalmazták a tőke fogalmát emberekre, sokáig az a A. Marshall által vallott nézet uralkodott, hogy a tőke fogalmát emberekre nem érdemes illetve nem lehet kiterjeszteni. Az 1950-es és 60-as években a modern közgazdaságtan kutatói már többfajta, többirányú értelmezést adtak a tőkének. Az új tőkefelfogások az 1970-es, 1980-as évekre a gazdasági szakterületen túl a társadalmi és kulturális illetve emberi-erőforrás területeken születtek. P. Bourdieu (1978) három tőkefogalmat különböztetett meg: gazdasági, társadalmi- és kulturális tőkét, melyek birtoklását és átörökítését a szimbólikus tőke garantálja - és kidolgozta a kulturális tőke típusait. G. Becker (1993) vezette be a személyi tőke fogalmát, melybe integrálta az emberi tőke és társadalmi tőke kategóriákat, mint egymást kölcsönösen előfeltételező fogalmakat. Az értekezés nem törekszik teljeskörűsége a tőkefajták tárgyalásakor. Főként az emberekkel kapcsolatos, megfoghatatlan tőkefogalmakra helyezem a hangsúlyt, s az emberi tőkén felül az alábbiakban Bourdieu tőkekategóriáit ismertetem, Coleman emberi tőke kategóriájával kiegészítve:

- *Gazdasági tőke*: a gazdasági aktivitás közvetlen, belső feltételei, azaz anyagi- illetve tárgyi eszközök, amelyek a társadalmi újratermelési folyamatban profitot termelnek. Közvetlen pénzzé konvertálható, és tulajdonjogi formában való intézményesülésre hajlamos. (Bourdieu, 1978)
- *Társadalmi tőke*: személyek közötti viszonyokban testet öltő tőke, illetve azoknak a cselekvéseknek a hatása, melyeket csoporttársak vagy más olyan személyek hajtottak végre, akik az egyén kapcsolati hálójába, ellenőrzési rendszerébe tartoznak. Nagysága, mértéke függ az egyén által birtokolt kapcsolati háló méretétől, és azon tőke nagyságától, amit e hálón keresztül mozgósítani

tud.(Bourdieu, 1978) Legfőbb bázisai: a család, iskola, helyi közösségek, civiltársadalom, cégek, közszféra.

- *Kulturális tőke*: nagyon összetett (Bourdieu, 1978), olyan készségekből (kulturális kompetenciákból) áll, amely a hétköznapi érintkezéstől a társasági érvényesülésen át – valamely szakma professzionális gyakorlásáig - alapvető ismeretelemeket tartalmaz (elsajátított ismeretek, értékek, normák, meglévő tudáskészletek, szimbólumok, és azok értése, kommunikációs készségek és magatartásformák).
- *Emberi tőke*: személyek olyan átforgalmazásával jön létre, amely új cselekvésmódokat lehetővé tevő képességekkel és készségekkel ruházza fel őket (Coleman, 1998)

### Tőkefajták

Tőkefajták/ tőkejellemzők	Inkorporált	Tárgyasult	Intézményesült
<b>Gazdasági tőke</b>	Üzleti siker, vállalkozói kedv, kockázatvállalás	Pénz, részvény, vagyon	Tulajdonjog
<b>Kulturális tőke</b>	Tudás, ízlés	Festmények, könyvtár	*
<b>Társadalmi tőke</b>	Jó fellépés, társasági tudás, hatáskeltés, norma tudás	Kapcsolatok, network- javak, pozíciók	Főnemesség, nyilvános szerepkör, hírnév
<b>Emberi tőke</b>	Tudás, kompetenciák, készségek	Egészség, (mint munkavégző képesség)	* Iskolai végzettség

Forrás: Gyarmati (2009) alapján az emberi tőkével kiegészítve

\* Bourdieu az iskolai tanulmányokkal megszerzhető tudást úgy értelmezi, hogy az a családban megszerzett kulturális tőkének egy nagy valószínűséggel bekövetkező átváltása, igazolása. "...az iskolai cselekvés iskolai megtérülése a család által előzőleg befektetett kulturális tőkétől függ" (Bourdieu 1978, 279.o.). Az iskolai végzettséget a kulturális tőkén belül, annak intézményesült formájaként tárgyalja egyes írásaiban. Ily módon a Bourdieu által meghatározott inkorporált kulturális tőke tulajdonképpen az emberi tőke oktatással, képzéssel és neveléssel megszerzhető részével egyenértékű. Azonban nem következetes e téren, mert máskor nem tekinti a kulturális tőke részének, attól különválasztja. Ez utóbbi véleményt osztva, a kulturális tőkétől különválasztva értelmezem, sőt értekezésemben az iskolai végzettséget az emberi tőke részeként tárgyalom.

A kulturális tőke eredménye, a befektetésből származó haszon – az oklevél vagy bizonyítvány, amely tulajdonosa számára - magas piaci értéke miatt - további előjogokat

biztosít vagyis egyéb tőkefajtákra - nem utolsósorban anyagi tőkére - váltható át. Az egyén pozícióját a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben - Bourdieu elméletében - a tőke különböző fajtáiból rendelkezésre álló mennyiség, valamint a tőkefajták mennyiségének egymáshoz viszonyított aránya jelöli ki. Az egyes tőkefajták a piaci viszonyok által meghatározott feltételek mellett egymásba átválthatók és továbbörökíthetők. A tőke, illetve annak egyenlőtlen eloszlása ilyen módon a társadalmi egyenlőtlenségek fennmaradásának, és változatlan formában való újratemelésüknek legfőbb oka.

A társadalmi tőke fogalmát Coleman vezette be az oktatáskutatásban. Véleménye szerint a fiatalokat körülvevő közösségnek jelentős szerepe van, azaz a társadalmi tőke elősegíti a tanulást (Imre, 2001). Fontos, hogy megkülönböztetve legyen az emberi tőke a társadalmi tőkétől. Az emberi tőke egyének birtokában van, a társadalmi tőke a társadalmi viszonyokban. A társadalmi tőke az emberi tőke gyarapítását jelentősen elősegíti. Például a családi viszonyokban jelen lévő társadalmi tőke segíti elő, hogy a szülő emberi tőkéje a gyermek hasznára legyen, azaz előmozdítsa a gyermek emberitőke-felhalmozását (Coleman, 2006). Az emberi tőke jelentős része oktatással jön létre, aminek rengeteg extern hatása van, így az kvázi-közjóságnak tekinthető. A társadalmi tőkére már nagymértékben igaz a közjavak ismérve, miszerint a fogyasztásából nincs kizárhatóság, mennyisége nem csökken azzal, hogy minél többen fogyasztják. A társadalmi tőke emberek közötti viszonyokban van jelen, tehát tulajdonosa nincsen, nem magántulajdon, így a hasznát sem lehet kisajátítani. Elmondható tehát, hogy a társadalmi és az emberi tőke is közjóság jellegű, ezért túl kevés beruházás történik azokba, pedig a jólét fenntartása megfelelő beruházást követel meg mind az emberi tőkét, mind a társadalmi tőkét tekintve.

## 2. számú melléklet

A részletes vagy teljes módszerrel az egyéni megtérülési ráta a nettó keresetek és a közvetlen társadalmi költségek alapján, a társadalmi megtérülési ráta pedig a bruttó jövedelem és a közvetlen társadalmi költségek alapján számítható ki. Ehhez pontos adatokra van szükség: a vizsgált egyének, társadalmi csoportok életkor és iskolázottság szerinti bruttó és nettó kereseti adatsorára. A teljes módszerrel azt a diszkontrátát lehet kiszámítani, amelynél a jövőben elérhető többletkereset diszkontált értéke megegyezik az eggyel magasabb szintű végzettség megszerzése alatt felmerülő összes költség diszkontált értékével.

$$\sum_{t=j+1}^n \frac{(W_h - W_{h-1})t}{(1+r)^t} = \sum_{t=1}^j \frac{(W_{h-1} + C_h)t}{(1+r)^t}$$

ahol

$h$  egy adott iskolai végzettség,

$h-1$  a megelőző iskolai végzettség,

$W_h$  és  $W_{h-1}$  a megfelelő végzettséghez tartozó keresetek,

$C_h$  a  $h$  végzettség megszerzésének közvetlen költsége,

$n$  a munkában eltöltött évek száma,

$j$  adott végzettség megszerzéséhez szükséges évek száma,

$t$  az idő.

Amennyiben ezek nem állnak rendelkezésre, úgy a rövidített módszer alkalmazása igényelt. A *rövidített* módszer csak durva becslést tud adni, mert nem veszi figyelembe, hogy az iskolázási kiadások különböző időszakban merülnek fel, illetve azt feltételezi, hogy a keresetek az idővel nem növekednek, valamint a különböző iskolai végzettségűek keresetkülönbségét állandónak tekinti. A rövidített módszer feltételezi, hogy a megtérülési ráta egyenesen arányos adott végzettséggel rendelkezők átlagkeresetével, fordítottan arányos a végzettség megszerzéséhez szükséges tanulmányi idővel és az éves közvetlen társadalmi költségekkel. Tehát abban az esetben, ha csak a különböző iskolai végzettséggel rendelkezők átlagkeresetei ismertek a következőképpen számítjuk ki az oktatás belső megtérülési rátáit:

$$r_h = \frac{W_h - W_{h-1}}{S(W_{h-1} + C)}$$

ahol

$W_h$  és  $W_{h-1}$  a  $h$  és  $h-1$  iskolai végzettséggel rendelkezők átlagkeresetei,



$S$  a tanulmányi idő hossza,

$C$  a képzés egy évre jutó közvetlen költsége.

A *Mincer-féle kereseti függvény módszer* a Mincer J. (1974) által kidolgozott tapasztalatkereseti függvényt jelenti, amely az életkor és a keresetek kapcsolatát szemlélteti. Alkalmazása egyéni adatokat igényel. A függvény függő változója a keresetek logaritmusa, független változói pedig a befejezett iskolai évek száma, a munkában eltöltött évek száma és a munkában eltöltött évek számának négyzete. Más tényezőket is lehet belevinni a függvénybe, úgymint például az értelmi képesség, a nemek, egészségi állapot stb.

$$\ln Y_i = a + bS_i + cEX_i + dEX_i^2 + v$$

ahol

$i$  az  $i$ -edik egyén keresete,

$S_i$  az  $i$ -edik egyén befejezett iskolaéveinek száma,

$EX_i$  a munkában eltöltött évek száma (a munkahelyi tapasztalat mérőszáma).

A megtérülési ráta a  $b$  regressziós együttható, amely az iskolázottságban történt változás hatását (relatív változását) mutatja meg a keresetekben. A modellben az iskolai évek helyett az iskolai végzettségi szintek dummy változóit szerepeltetve az egyes iskolai végzettségek megtérülési rátáit kapjuk eredményül (Varga, 1998 – 60.o.).

### 3. számú melléklet

#### **Az oktatás hozadékának becsült rátájának különbségei**

Az oktatás hozadékának becsült rátájának különbségei a következő tényezők eltéréseiből adódhatnak:

- szülői háttér,
- iskola minősége,
- iskolai végzettség szintje.

A hozadékrátát fenntartással érdemes kezelni, mert abban torzítások lehetnek. A torzítás iránya lehet felfelé illetve lefelé húzó:

*Felfelé irányuló torzítást* okozhat az, hogy a becslések nem tudják a személyes képességek magasabb keresethez való hozzájárulását különválasztani az iskolázottság hozzájárulásától. Az eszesebb, keményebben dolgozó egyének nagyobb valószínűséggel szereznek magasabb iskolázottságot, az ilyen egyének akkor is termelékenyebbek lennének (azaz átlag feletti bért kapnának), ha nem tanultak volna tovább másoknál. A probléma az, hogy a felsőfokú végzettséghez kapcsolódó keresettöbbletet teljesen a felsőfokú végzettségnek tulajdonítják, s a képességet, a képesség mérőszámait nem veszik számításba. A „képességi torzítás” kiszűrése céljából végeztek vizsgálatokat családok között (akiknek ugyanaz a családi háttere), illetve egypetéjű ikerpárok tagjai között (akiknek az öröklött tulajdonságai azonosak). A kutatások eredményeképp arra jutottak, hogy a képességi torzítás problémája a becslésekben jelentéktelen.

*Lefelé irányuló torzítást* okozhat az, ha nem vesszük figyelembe, hogy a magasabb végzettség hozama nemcsak termelékenységnövekedést okoz, hanem az emberi lét viselkedésbeli, történelmi és filozófiai alapjainak nagyobb mértékű megértésében és értékelésében is tükröződik. Másrészt csak a pénzkereset összegét veszik figyelembe a hozamok vizsgálatakor, a kiegészítő járandóságok általában kimaradnak a számításból. A kiegészítő járandóságok a pénzkereset összegének növekedésével együtt emelkednek, így annak figyelmen kívül hagyása lefelé torzítja az eredményt. Szintén alábecsüljük a magasabb végzettségből adódó összelőnyt, ha csak a keresetkülönbözetet tekintjük elemzési területnek. A felsőfokú végzettséghez olyan munkakörök kapcsolódnak, melyek érdekesebbek, élvezetesebbek, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel párosuló rutinszerű munkakörök, azaz a magasabb iskolai végzettségnek pszichés, nem pénzbeli előnyei (hozamai) is vannak.

4. számú melléklet

**Korcsopontonkénti 2002. évi keresetátlagok Magyarországon fizikai-szellemi bontásban**

Életkor	Fizikai dolgozók keresete (Ft/fő/hó)	Szellemi dolgozók keresete (Ft/fő/hó)	Szellemi dolgozók keresete a fizikai dolgozók keresetéhez viszonyítva
20 év alatt	65 702	71 555	109%
21 - 30 év	78 716	130 516	166%
31 - 40 év	85 317	155 923	183%
41 - 50 év	85 031	160 191	188%
51 - 55 év	86 459	174 396	202%
56 év felett	83 235	200 474	241%
Átlag	83 378	158 597	190%

Forrás: 2002. évi bér és kereseti adatok, [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu), [www.afsz.hu](http://www.afsz.hu)

5. számú melléklet

**Az egy főre jutó jövedelem és az oktatásban való részvétel**

Ország	Egy főre jutó jövedelem, 1980 (USD)	A felnőtt írástudatlanok aránya (%)	A megfelelő korú népesség részvétele az oktatásban, 1988 (%)		
			Alsó fok	Középfok	Felsőfok
Japán	23 810	*	102	95	30
Svédország	21 570	*	101	93	31
Egyesült Államok	20 910	*	100	98	60
Franciaország	17 820	*	114	94	35
Egyesült Királyság	14 610	*	107	83	23
Korea	4 400		104	87	37
Magyarország	2 590	*	96	71	15
Brazília	2 540	22	104	38	11
Mexikó	2 010	10	117	53	15
Tunézia	1 260	46	116	44	7
Fülöp-szigetek	710	14	110	71	28
Kína	350	31	134	44	2
India	340	57	99	41	
Uganda	250	43	77	8	1
Banglades	180	67	59	18	5

\* 5% alatt.

Forrás: Varga Júlia (1998) 71.o.

6. számú melléklet

Évek	A költségvetés oktatási kiadásai (millió Ft)	Ebből felsőoktatási kiadás (millió Ft)	Egy tanulóra/ (nappalis) hallgatóra jutó oktatási kiadás (Ft)	A költségvetés oktatási kiadásai		A felsőoktatás kiadásai a GDP %-ában
				Az államháztartás kiadásainak %-ában	A GDP %-ában	
1995	306 525	50 004	387 876	8,6	5,3	0,9
1996	340 562	58 594	381 822	8,7	4,8	0,8
1997	425 587	80 378	476 557	10	4,8	0,9
1998	493 240	91 985	489 787	9,8	4,7	0,9
1999	590 066	110 654	546 553	11	5,1	0,9
2000	672 943	143 239	660 562	11,1	5	1,1
2001	770 879	155 379	679 886	11,4	5	1,0
2002	932 529	176 473	729 034	11	5,4	1,0
2003	1 071 456	207 604	799 633	12,3	5,7	1,1
2004	1 089 090	205 179	747 097	10,7	5,2	1,0
2005	1 170 113	216 554	n*	10,4	5,3	1,0
2006	1 216 135	224 544	788 306	9,6	5,1	0,9
2007	1 228 401	242 771	859 520	9,5	4,8	1,0
2008	1 275 107	256 390	928 976	9,5	4,8	1,0
2009	1 237 224	252 713	935 914	n*	4,7	1,0

Forrás: Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010

[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt\\_evkonyv\\_2009\\_2010\\_100907.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf)

\* erről az évről nincs adat

## 7. számú melléklet

### *A módszertan előnyei*

Más kutatási módszerekhez viszonyítva gyors, relatíve nem drága, mint például a mély-interjúk, és relatíve egyszerű az adatbázis kezelése, elemzése és értelmezése. Az interjúztató nincs személyesen jelen, ez a tény csökkenti a válaszadók elfogult válaszainak számát, azt, hogy tudatosan vagy nem tudatosan megpróbálnak kedvező benyomást kelteni a szemtől szembeni interjúk során.

A szándékos hamis válasz előfordulása – amikor a válaszadó nem tud vagy elfelejt bizonyos dolgokat és megsaccol egy választ, inkább minthogy tudatlannak vagy közömbösnek tűnjön - sokkal valószínűbb, ha az interjúztató jelen van. A kérdések félreértéséből adódó tudatlan félrevezetés, torzítás, s ebből következően a pontos részletek megértésének a hiánya probléma, s ez elég gyakori eset a kutatási módszertanokban.

### *A módszertan hátrányai*

Az elektronikus kérdőívek hátrányai közé tartozik, hogy nem lehet még részletesebb információk után kutatni vagy nincs meg a nem érthető, nem egyértelmű kérdések tisztázásának a lehetősége. Az interjúztató jelenlétének hiánya azt is jelenti, hogy azt a fajta „minőség-ellenőrzést” nem lehet gyakorolni, hogy minden kérdés legyen megválaszolva, és valóban a kérdésre adjon választ a válaszadó.

A kutatásban alkalmazott kérdőív túlnyomórészt zárt kérdéseket tartalmazott. Ilyen jellegű kérdések használatának is számos előnye és hátránya van.

### *A zárt kérdések előnyei*

A zárt kérdések előnyei, hogy a kérdésekre adott válaszok nem annyira sokfélék, hogy az problémát jelentsen a rendszerezéskor vagy kategorizáláskor. Míg a nyitott kérdésekre adott válaszok szubjektív megítélést vonnak maguk után, így nagyobb a valószínűsége az értelmezésbeli, osztályozásbeli hiba elkövetésének, a zárt kérdéseknél ez a hibalehetőség nem áll fenn.

### *A zárt kérdések hátrányai*

Az előre specifikált kategóriák befolyásolják a válaszokat, s így a válaszok nem túl széles skálán mozognak.

8. számú melléklet

**Évfolyamok intézményenként a mintában**

	1. évfolyam		2. évfolyam		3. évfolyam		Összesen	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
BGF	79	43*	59	32*	46	25*	184	100,00
KJF	121	45*	93	35*	55	20*	269	100,00
SZE	83	42*	60	31*	54	27*	197	100,00
Összesen	283	44**	212	33**	155	24**	650	100,00

\*intézményenként mekkora az egyes évfolyamokra járó hallgatók aránya

\*\*az összes megvizsgált hallgatóból mennyi a 1-3. évfolyamra járó hallgatók aránya

Az évfolyamok aránya intézményenként hasonló, számottevő eltérést nem tapasztaltam a három vizsgált intézmény hallgatói tekintetében.

**A vizsgált hallgatók megoszlása korcsoportok és évfolyamok szerint**

Életkor	1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam	Összesen
<b>18-20 év</b>	64%	36%	0%	100%
<b>21-22 év</b>	26%	36%	38%	100%
<b>23 év és a feletti</b>	41%	26%	33%	100%
<b>Összes hallgató évfolyamonként</b>	44%	33%	24%	100%

**A vizsgálatban részt vett hallgatók megoszlása intézményenként aszerint, hogy melyik típusú középiskolába járt (%-ban)**

	állami gimnázium	egyházi gimnázium	szakközépiskola	dolgozók gimnáziuma	dolgozók szakközépiskolája	Összesen
BGF	53	8	36	1	2	100
KJF	43	7	46	2	3	100
SZE	38	8	48	4	3	100
Összesen	44	7	44	2	3	100

**A vizsgált három intézmény hallgatóinak középiskolai eredményei**

Felsőoktatási intézmény	Középiskolai eredmények				
	első 10-ben az évfolyamon	jó tanuló	közepes tanuló	átlagnál rosszabb jegyek	Összesen
<b>BGF</b>	40%	54%	5%	1%	100%
<b>KJF</b>	18%	54%	27%	1%	100%
<b>SZE</b>	35%	52%	13%		100%

A vizsgált felsőoktatási intézmények hallgatóinak középiskolai eredményei szignifikánsan eltértek intézményenként. A BGF hallgatók közül jóval magasabb az első 10-ben bent lévő középiskolai jó tanuló aránya, mint a másik két intézménynél, a KJF hallgatói körében ez arány jelentősen alacsonyabb. Szignifikáns eltérést még a közepes tanulók arányában tapasztaltam: a BGF-en nagy mértékben alacsonyabb, a KJF-en pedig jelentősen magasabb ez az arányszám, azaz az eredményesebb tanulók nagyobb valószínűséggel választják a BGF-et, míg a középiskolában kevésbé eredményesek a KJF-en tanulnak tovább.



9. számú melléklet

**A vizsgált intézmények oktatóinak megoszlása munkabeosztás, tudományos fokozat és munkakörök szerint**

**A vizsgált intézmények oktatói munkabeosztás alapján**

Intézmény	teljes munkaidős	egyéb munkaidejű (részmunkaidős, megbízásos stb.)	Összes foglalkoztatott oktató
BGF*	314	34	348
KJF**	32	19	51
SZE	68	17	85

**Tudományos fokozattal illetve címmel rendelkező teljes munkaidős oktatók**

Intézmény	nincs	PhD	kandidátusi	egyetemi doktori	MTA doktora	MTA rendes tagja	Összes teljes munkaidős
BGF*	237	53	22	0	0	2	314
KJF**	15	14	0	1	2	0	32
SZE	35	17	10	0	6	0	68

**Teljes munkaidős oktatók száma oktatói munkakörök szerint**

Intézmény	tanársegéd	adjunktus	docens	tanár	egyéb:	Összes teljes munkaidős
BGF*	36	117	104	34	23	314
KJF**	7	9	9	6	1	32
SZE	13	24	18	7	6	68

\* a vizsgálatban részt vett karok adatai együttesen: PSZK és KKK

\*\* a Gazdálkodási és Menedzsment szak és a Turizmus-vendéglátás szak oktatói adatai

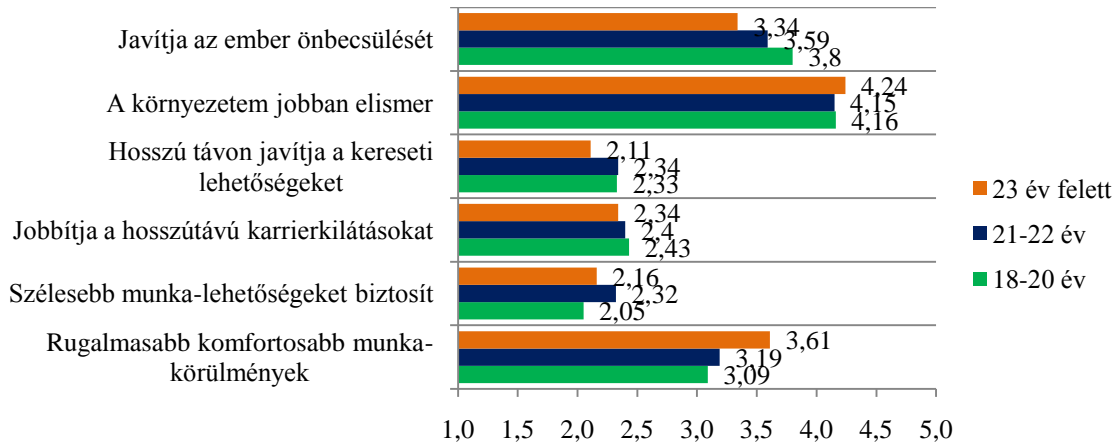
*Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009 és a KJF Humánpolitikai Osztály*

10. számú melléklet

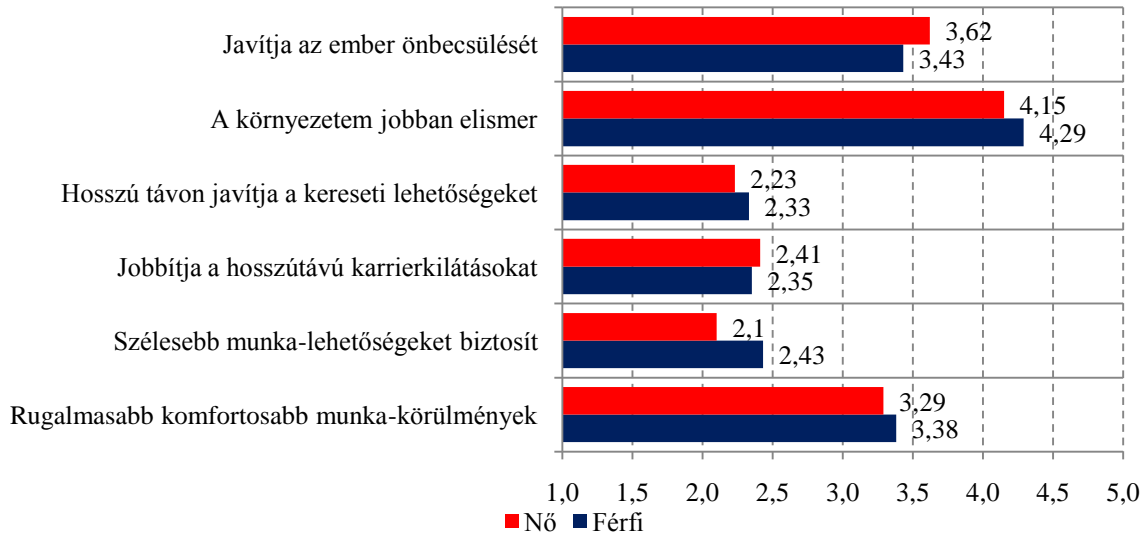
**Faktor által magyarázott variancia**

Faktor	Rotálás előtt		Rotálás után	
	Sajátérték	Hány %-ot magyaráz a varianciából	Sajátérték	Hány %-ot magyaráz a varianciából
1	2,884	32	2,749	30
2	2,191	24	2,326	26
3	0,992	11		
4	0,882	10		
5	0,628	7		
6	0,483	5		
7	0,38	4		
8	0,295	3		
9	0,265	3		

11. számú melléklet

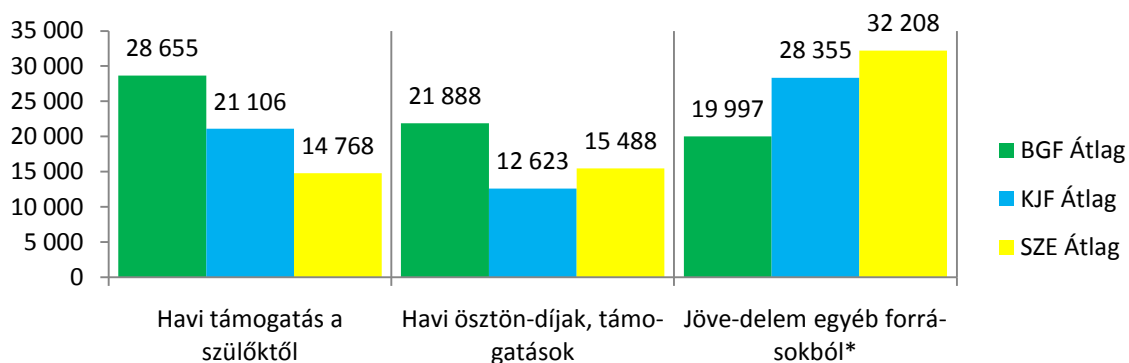


**A felsőfokú tanulmányok elvégzésének lehetséges hasznai korcsoportonként**



**Hallgatói vélekedések a továbbtanulás nem pénzügyi hasznairól nemenként**

12. számú melléklet



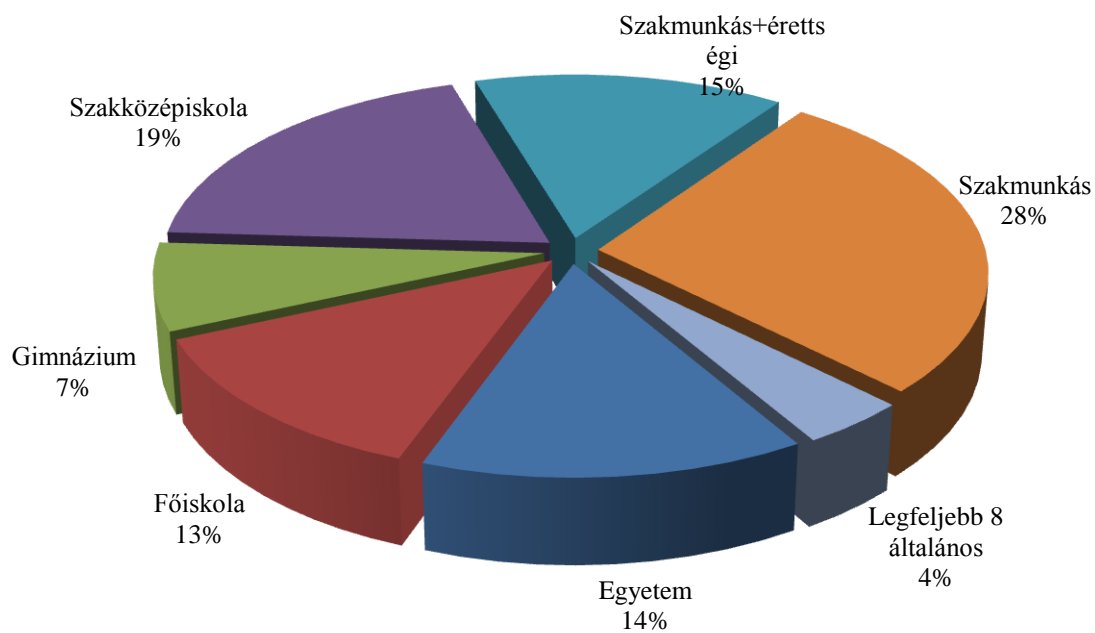
**Tanulmányok finanszírozási forrásai**

**Egyéb forrásokból származó jövedelem átlagos havi összege forrásonként (Ft)  
(N=229)**

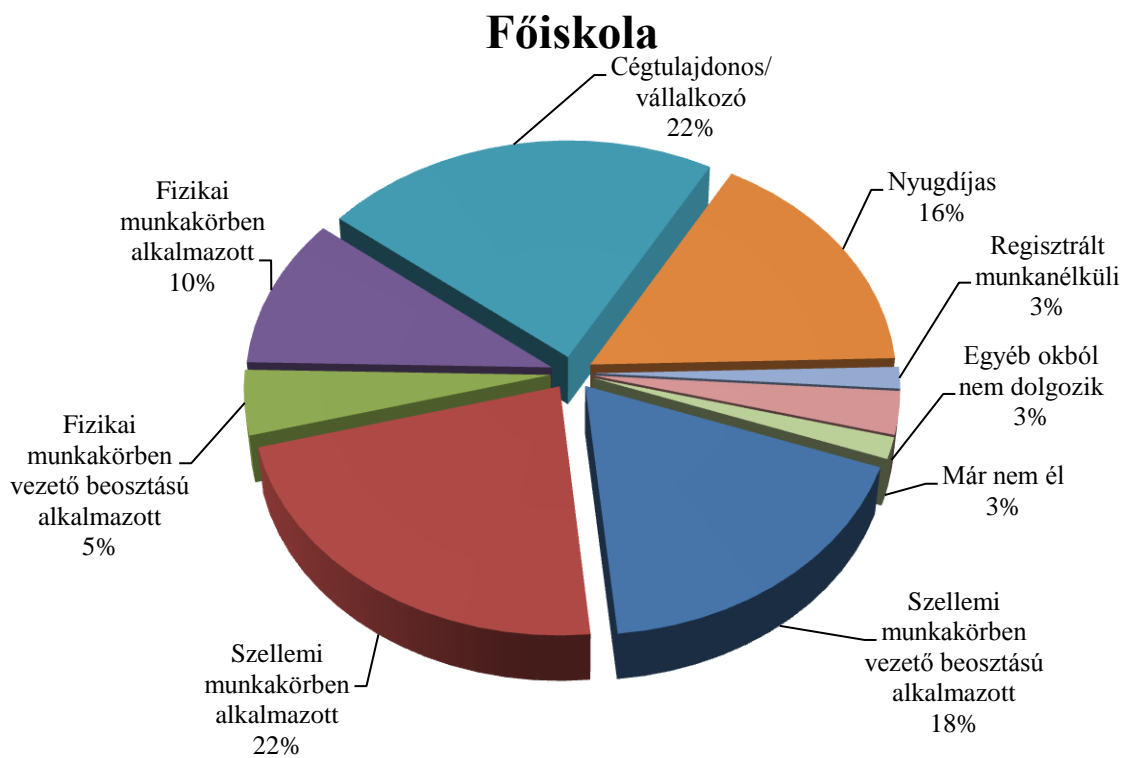
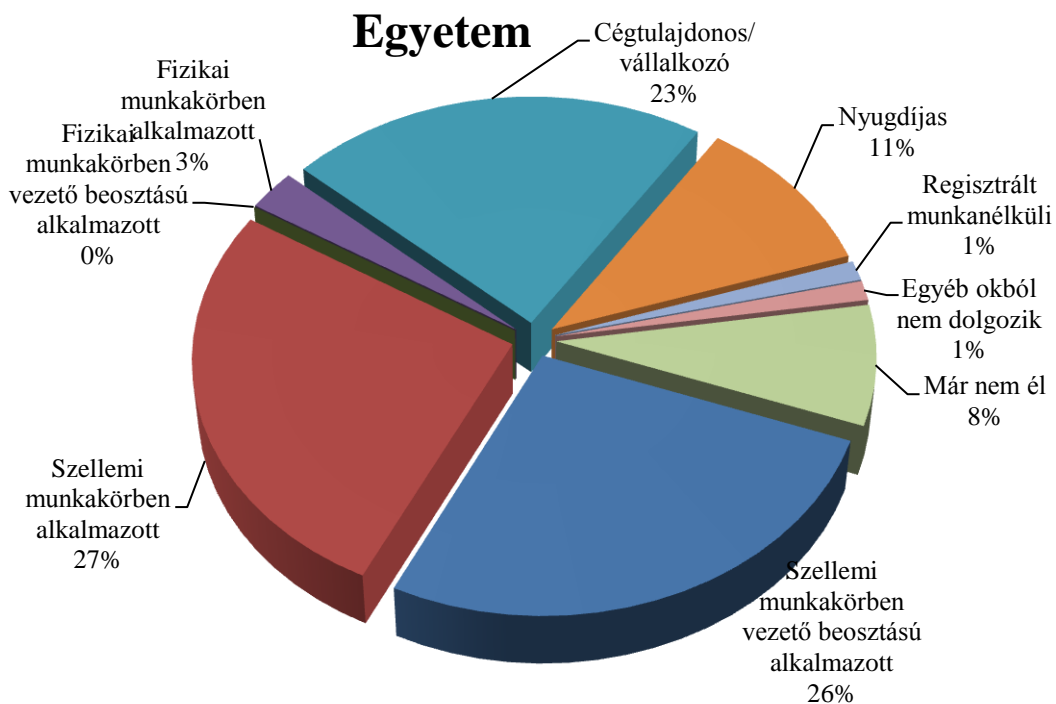
Egyéb forrásból származó jövedelem	árvasegély (4%)	diákhitel (11%)	diákmunka (53%)	GYED (5%)	szülői segítség (19%)	tanulmányi szerződés a munkahelyen (7%)
Átlag:	36 257	66 769	34 191	72 250	23 909	79 500
Szórás:	7 656	35 294	33 311	15 500	18 086	60 561

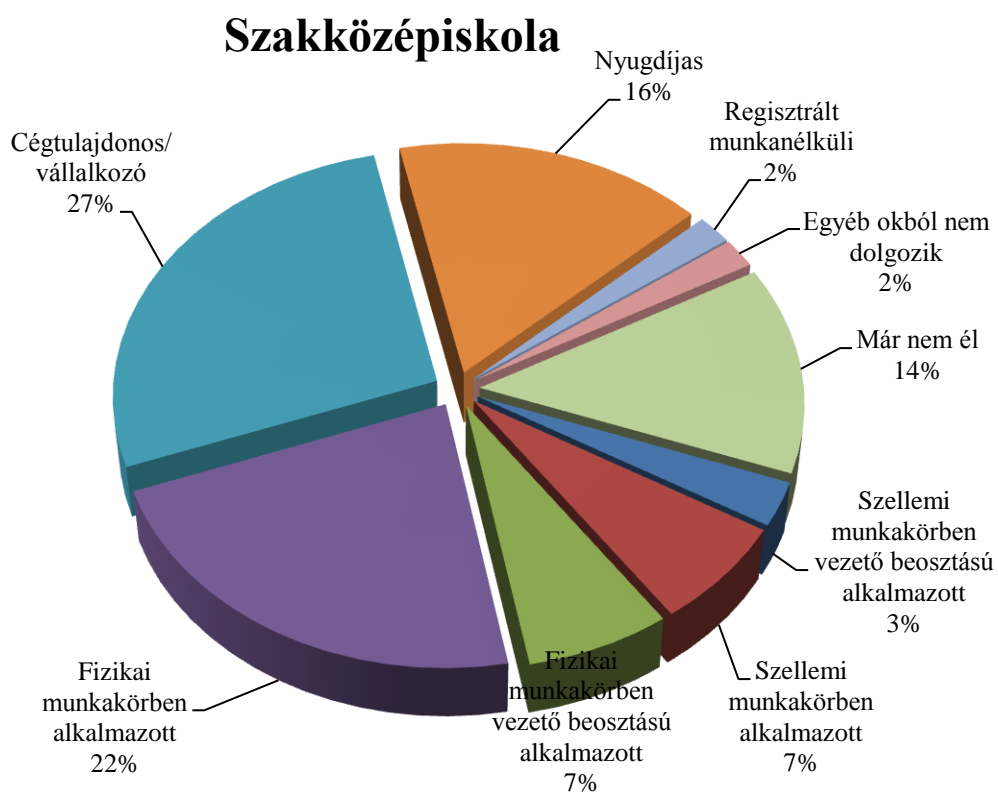
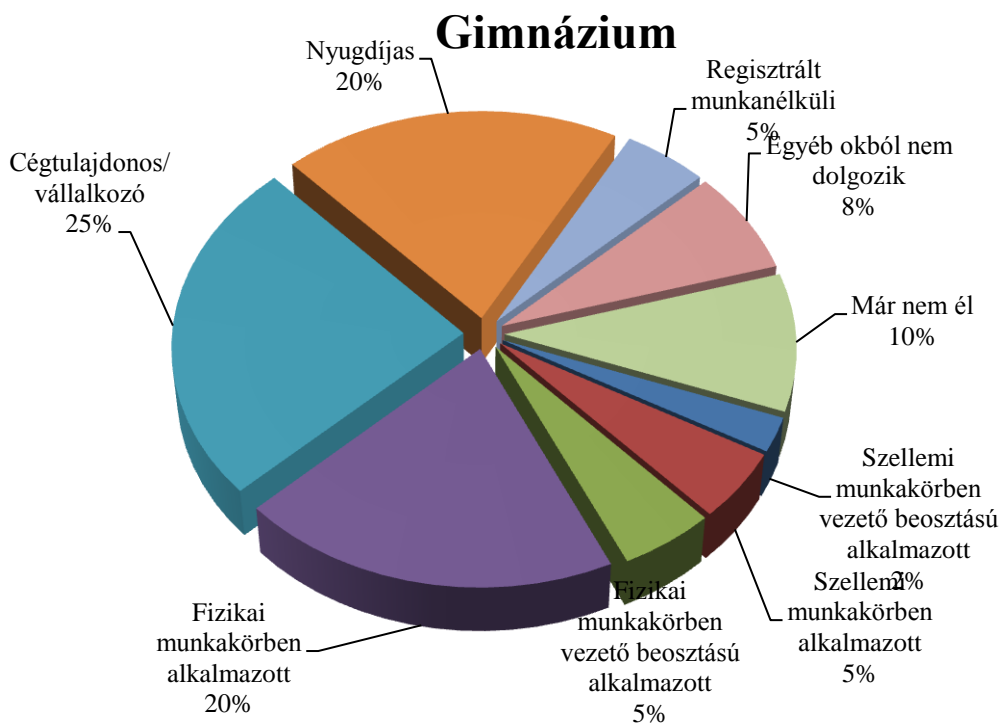
13. számú melléklet

### Apa legmagasabb iskolai végzettsége (%)

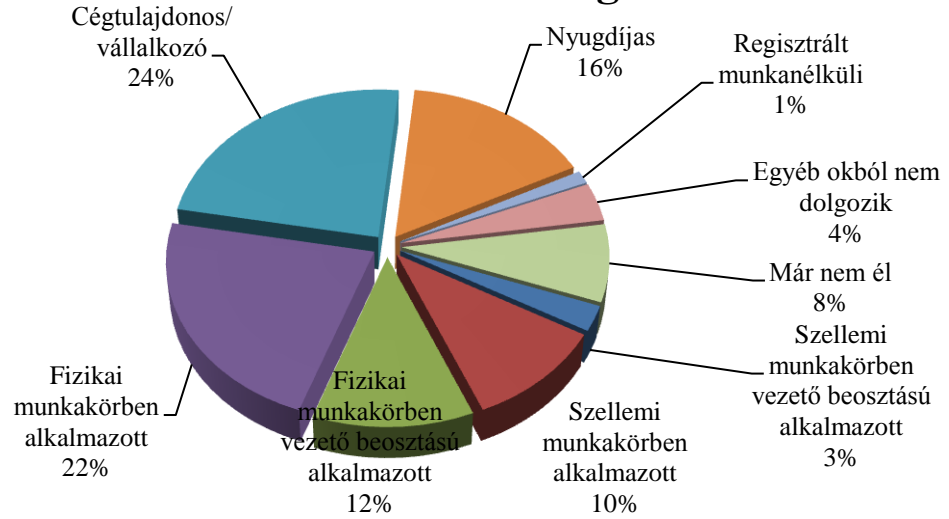


14. számú melléklet

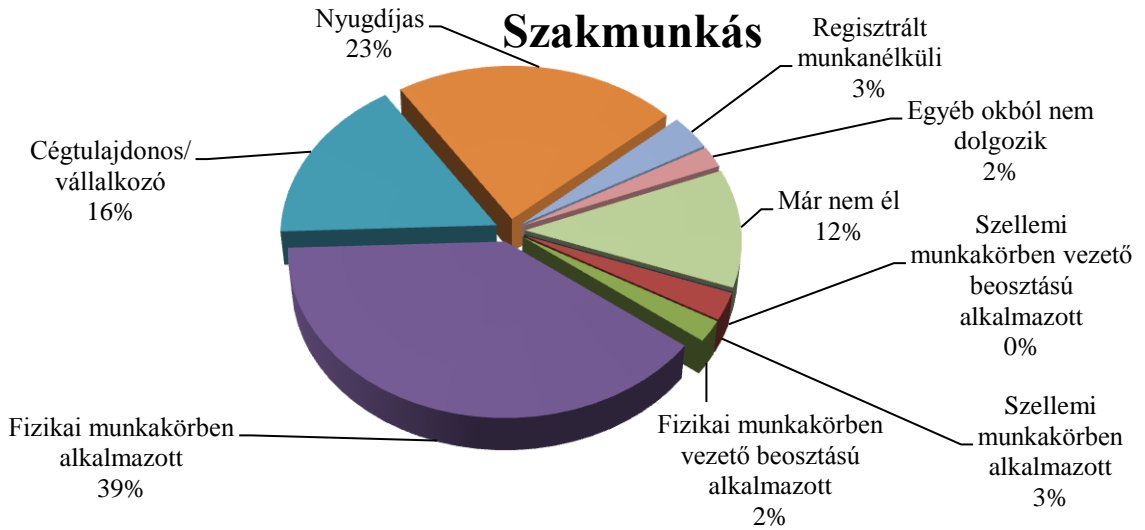




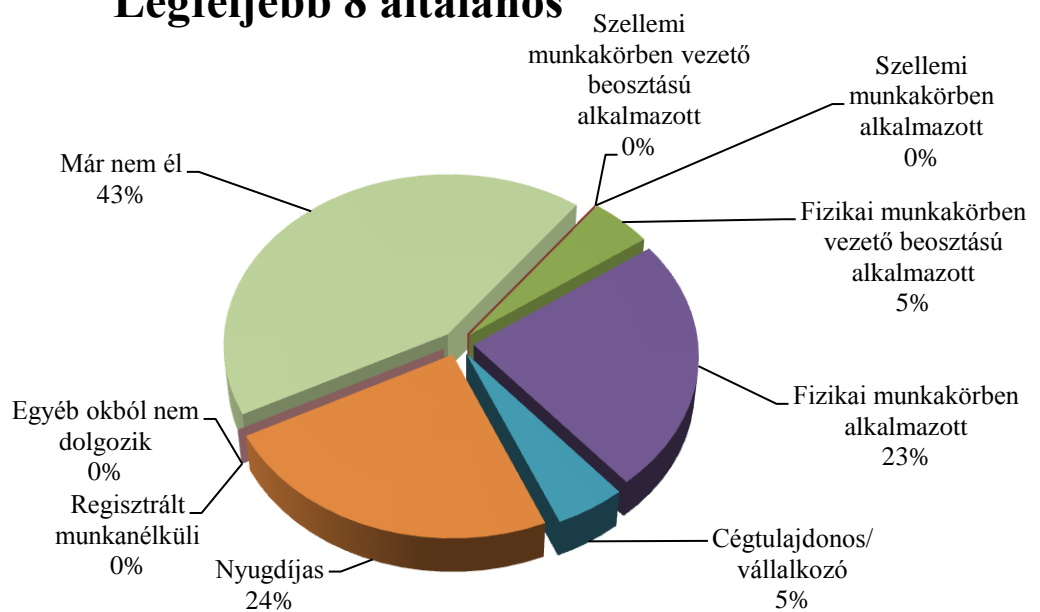
## Szaktanács+érettségi



## Szaktanács



## Legfeljebb 8 általános



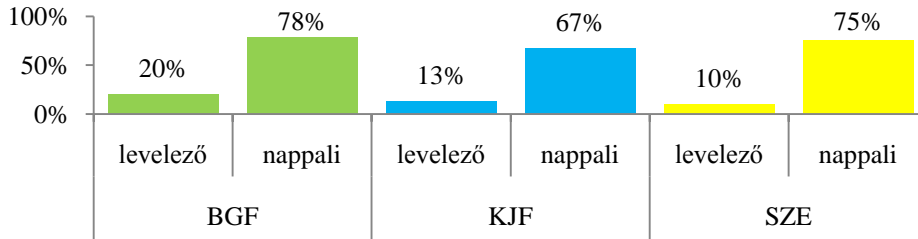


15. számú melléklet

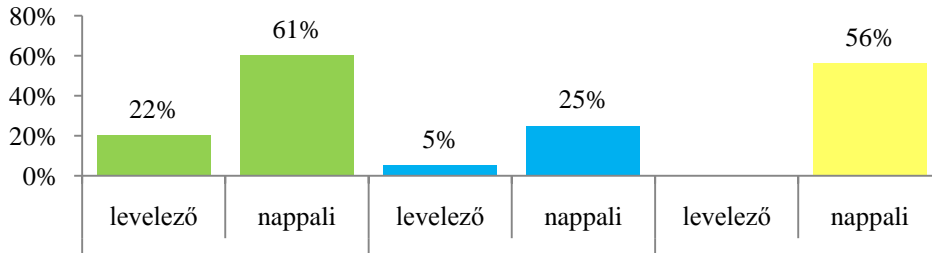
**A szülői havi támogatás átlagösszege és szórása**

Édesapja jelenlegi foglalkozása	Szülői havi támogatás összege	
	Átlag	Szórás
Szellemi munkakörben vezető beosztású alkalmazott	30 441	37 747
Szellemi munkakörben alkalmazott	22 451	25 444
Fizikai munkakörben vezető beosztású alkalmazott	28 333	40 208
Fizikai munkakörben alkalmazott	17 804	19 777
Cégtulajdonos/ vállalkozó	32 292	30 469
Nyugdíjas	13 125	20 132
Regisztrált munkanélküli	6 500	11 068
Egyéb okból nem dolgozik	23 077	27 879
Már nem él	8 600	17 233

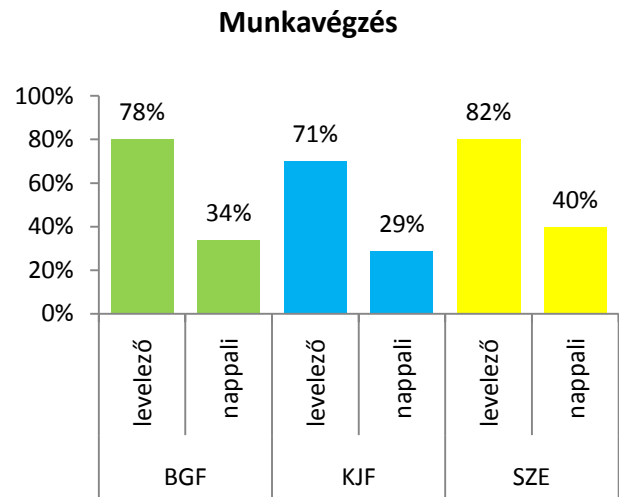
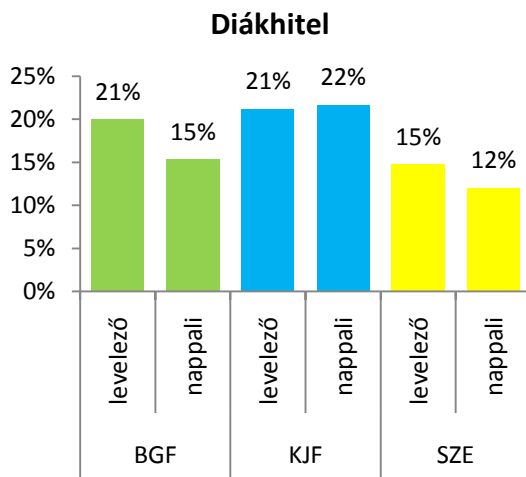
16. számú melléklet



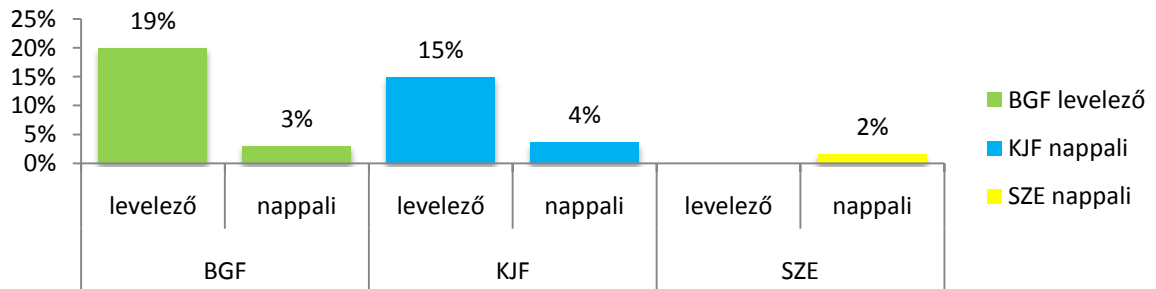
**A szülői hozzájárulás gyakorisága, mint tanulmányi finanszírozási forrás**



**Az ösztöndíj gyakorisága, mint tanulmányi finanszírozási forrás**



**A diákhitel és a munkavégzés gyakorisága, mint tanulmányi finanszírozási forrás**



**A képzéstámogatás gyakorisága intézményenként és tagozatonként**

17. számú melléklet

**Félévi tandíj- és a tankönyvköltségek**

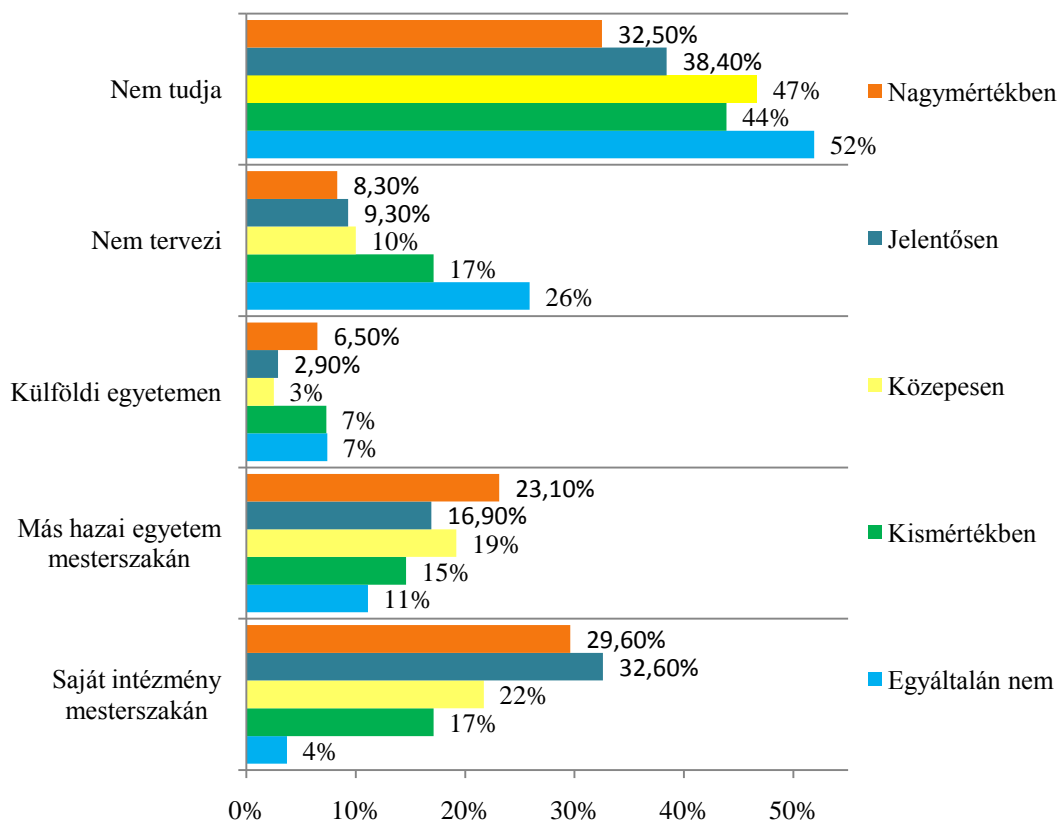
Felső- oktatási intézmény	levelező		nappali	
	költségtérítés/ tandíj	tankönyvek	költségtérítés/ tandíj	tankönyvek
BGF	88 032	9 145	24 189	18 870
KJF	137 606	9 544	126 672	13 905
SZE	130 278	2 896	38 187	12 601
<b>Átlag</b>	<b>132 365</b>	<b>6 343</b>	<b>71 164</b>	<b>15 170</b>
Szórás	57 957	10 586	96 998	11 251

18. számú melléklet

**Államilag finanszírozott/tandíjfizetés alól mentesülő és költségtérítéses hallgatók %-os megoszlása a vizsgálatok alapján három intézményben**

Felső- oktatási intézmény	Tagozat	Tandíjfizetés alól mentesülő hallgatók	Költség- térítéses hallgatók	Összes levelezős hallgató	Tagozat	Államilag finanszírozott hallgatók	Költség- térítéses hallgatók	Összes nappali hallgató
BGF	levelező	10,0%	90,0%	100,0%	nappali	86,5%	13,5%	100,0%
KJF	levelező	12,7%	87,3%	100,0%	nappali	40,5%	59,5%	100,0%
SZE	levelező	12,5%	87,5%	100,0%	nappali	73,6%	26,4%	100,0%

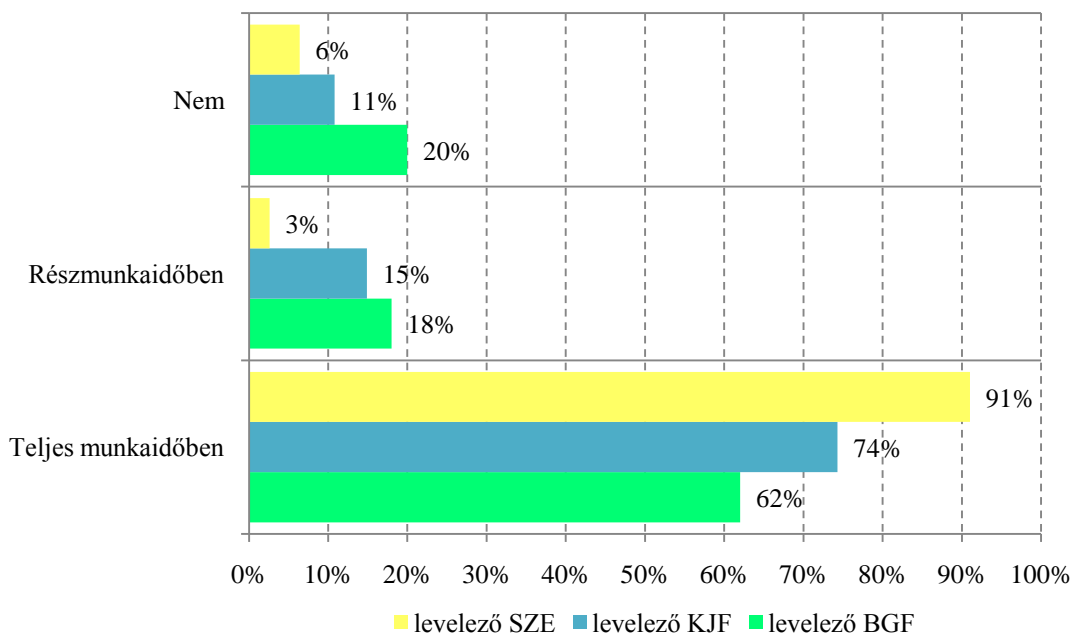
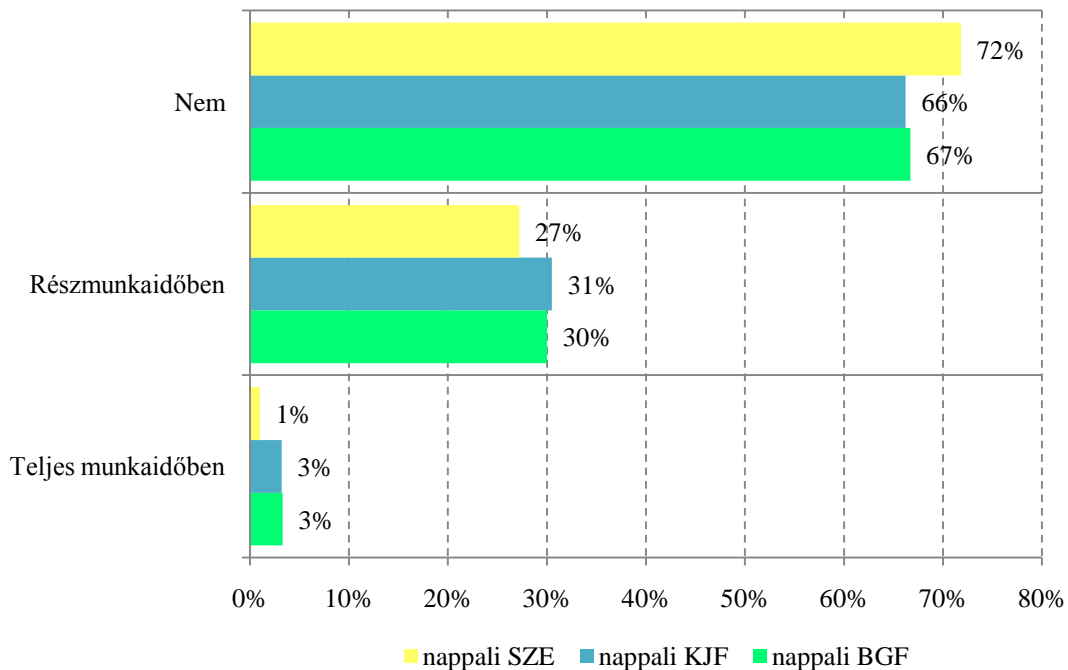
19. számú melléklet



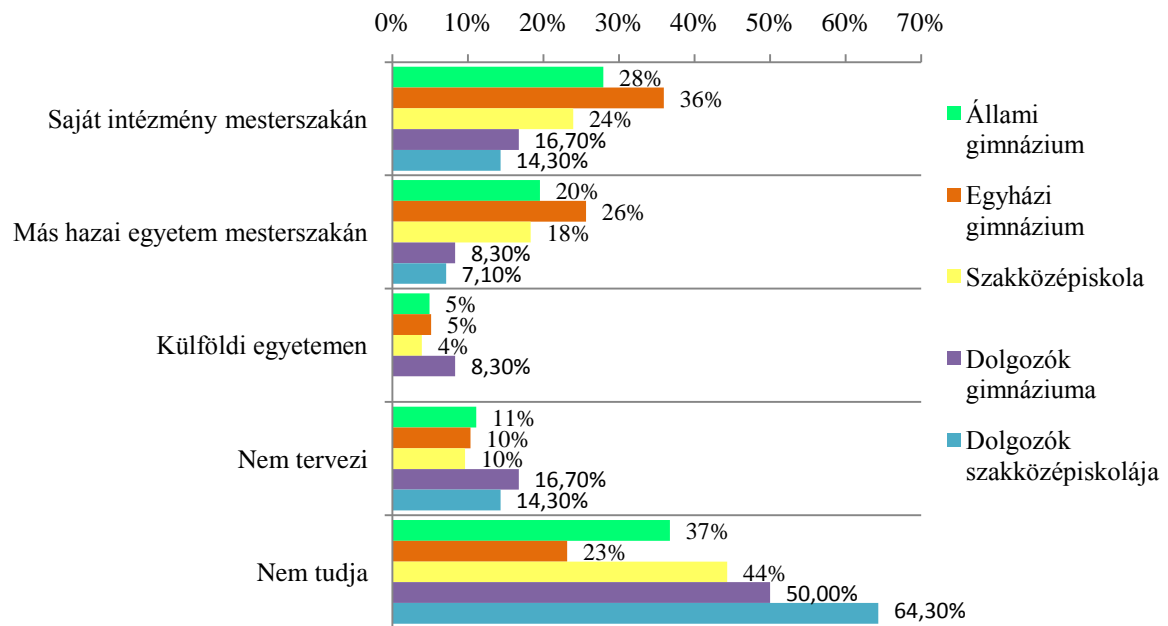
**Az alapképzés utáni továbbtanulási hajlandóság aszerint, hogy hogyan ítéli meg a hallgató jövőbeli keresetét, hogy mennyire fogja kompenzálni a tanulás miatt elmaradt kereset**

20. számú melléklet

**Foglalkoztatottság aránya intézményenként nappali és levelező tagozaton**



21. számú melléklet



**Alapképzés utáni továbbtanulás hajlandósága a különböző középiskolai végzettségű hallgatók között**

22. számú melléklet

**Bruttó és nettó havi átlagkeresetek iskolai végzettségként**

Iskolai végzettség	Bruttó kereset átlaga (Ft/hó)	Nettó kereset átlaga (Ft/hó)
Középfokú végzettség (szakiskola, szakmunkásképző)	136 422	96 927
Középiskola végzettség (szakközépiskola, gimnázium, technikum)	184 551	126 228
Főiskola	299 039	185 942
Egyetem	428 329	266 335
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>203 859</b>	<b>135 291</b>

*Forrás: Munkaügyi adattár 2010, Foglalkoztatási és Szociális Hivatal  
<http://www.afsz.hu/sysres/adattar2010/index.html>*



23. számú melléklet

**Éves tanulmányi költségek a vizsgált három intézmény nappali tagozatára**

Intézmény	Félévi költségek		Havi költségek				Tanulással töltött hónapok száma	Évi költségek		Évi bevételek	A hallgatók összes költsége egy évre /D-E/
	Tan- könyvek /A/	Tandíj, költség- térítés /B/	Lakhatás (hó) /1/	Utazás (hó) /2/	Egyéb tanulmányi költségek (hó) /3/	Egyhavi tanulmányi költségek összesen (hó) /1+2+3/		Évi tanulmányi költségek /C/	Összes költség /D/= (A+B)*2+C		
BGF	18 870	24 189	15 263	8 197	21 152	44 612	10	446 120	532 238	276 672	255 566
KJF	13 905	126 672	16 058	8 571	21 165	45 794	10	457 940	739 094	169 344	569 750
SZE	12 601	38 187	11 200	6 319	17 113	34 632	10	346 320	447 896	225 468	222 428

24. számú melléklet

**Nettó átlagkeresetek intézményenként a végzett hallgatók körében 2010-ben végzett kutatás alapján**

Intézmény	Havi nettó átlagkereset (kezdők)	Havi nettó átlagkereset (nyugdíj előtt állók) <sup>37</sup>	Havi nettó átlagkereset
BGF	157 990	246 859	202 425
KJF	156 390	244 359	200 375
SZE	140 330	219 266	179 798

---

<sup>37</sup> 0,64-es kezdő/idős hányados alapján számítva (Polónyi, 2004)

25. számú melléklet

## Hallgatók kérdőíve

### 1. Töltse ki az alábbi sorokat!

Felsőoktatási intézmény: .....

Tagozat: .....

Szak: .....

Évfolyam: .....

Hány felsőoktatási intézménybe küldte el jelentkezési lapját? .....

Hányadik helyen megjelölt intézménybe vették fel? .....

### I. Választási döntés, motiváció

#### 2. Kérem válassza ki a megfelelő választ!

Mikor hozta meg a döntést, hogy gazdasági felsőfokú tanulmányokra jelentkezik?

- már középiskola előtt
- középiskola alsó éveiben
- középiskola felső éveiben
- a végzés évében, csak közvetlenül a jelentkezés beadása előtt
- középiskola befejezése után

#### 3. Osztályozza a következő személyeket aszerint, hogy mennyire fontos szerepet töltöttek be a továbbtanulásról szóló döntés meghozatalában. Jelölje meg a skálán a megfelelő mértéket minden állítás mellett!

(1=egyáltalán nem; 2=kis mértékben; 3=közepesen; 4=jelentősen; 5=nagy mértékben)

szülők/család 1  2  3  4  5

barátok, ismerősök, kollegák 1  2  3  4  5

főnök, munkahelyi felettes 1  2  3  4  5

saját maga	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
adott intézménybe járó/ ott végzett hallgatók	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
média (tv, rádió, újságok)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
pályaválasztási tanácsadók	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
egyéb:.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

4. Mit mérlegelt elsősorban, amikor felsőoktatási intézményt választott tanulmányaihoz? Jelölje a megfelelő számot minden állítás mellett, aszerint, hogy mennyire játszott fontos szerepet az adott szempont a felsőoktatási intézmény kiválasztásakor! (1=nem fontos ... 7=nagyon fontos)

intézmény hírneve	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
piacképes diplomát adó intézmény	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
oktatás minősége	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
tandíj mértéke	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
tandíjon kívül várható költségek	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
intézmény távolsága lakhelyétől	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
az intézmény infrastr. ellátottsága	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
intézmény követelményrendszere	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
a felvételre itt volt reális esély	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>

5. Mennyire tudta előre megítélni az alábbi jellemzőket arról a felsőoktatási intézményről, ahová jelentkezett? (1 = nem tudtam előre... 5 = pontosan tudtam előre)

intézmény hírneve	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
piacképes diplomát adó intézmény	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
oktatás minősége	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
tandíj mértéke	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

tandíjon kívül várható költségek	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
intézmény távolsága lakóhelyétől	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
az intézmény infrastr. ellátottsága	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
intézmény követelményrendszere	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
a felvételre itt volt reális esély	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

## II. A képzés haszna

6. Ön szerint a hatékony karrier megalapozása szempontjából mennyire hasznosak a különböző típusú felsőoktatási intézmények? (1=nem hasznos; 2=kismértékben hasznos; 3= közepesen hasznos; 4=jelentősen hasznos; 5=nagyon hasznos)

Állami egyetemen szerzett végzettség	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Magánegyetemen szerzett végzettség	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Állami főiskolán szerzett végzettség	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Magánfőiskolán szerzett végzettség	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

7. Kérem rakja sorrendbe (sorszámmal) a következő állításokat aszerint, hogy melyiket milyen mértékben tartja a tanulmányai elvégzésének lehetséges hasznának. (1=a legnagyobb hasznot jelenti; 6=a legkisebb hasznot jelenti)

Rugalmasabb, komfortosabb munkakörülmények	<input type="checkbox"/>
Szélesebb munkalehetőségeket biztosít	<input type="checkbox"/>
Jobbítja a hosszú távú karrier kilátásokat	<input type="checkbox"/>
Hosszú távon javítja a kereseti lehetőségeket	<input type="checkbox"/>
A környezetem jobban elismer	<input type="checkbox"/>
Javítja az ember önbecsülését	<input type="checkbox"/>

8. Tervezi-e, hogy a munka mellett rendszeresen továbbképzzi magát?

Igen

Nem

### III. Finanszírozás, a képzés költségei

9. Kérem, értékelje ötfokozatú skálán, hogy mennyiben mérlegelte továbbtanulásról szóló döntésekor a következő, tanulmányi költségekre vonatkozó kérdésköröket!

(1=egyáltalán nem; 2=kismértékben; 3=közepesen; 4=jelentősen; 5=nagymértékben)

1. A gazdasági felsőfokú tanulmányok választásakor milyen mértékben mérlegelte a tanulmányai költségét (tandíjak, könyvek...) azzal a lehetőséggel szemben, hogy gazdasági szakirányú végzettség nélkül helyezkedik el?

1  2  3  4  5

2. Milyen mértékben számolt az elmaradt jövedelem költségeivel (az összes tanulmányi költség között), amelyet az idő alatt keresett volna, miközben a tanulmányait végezte?

1  2  3  4  5

3. Mennyire gondolja, hogy a jövőbeli keresete kompenzálni fogja a tanulmánya költségeit és azt a pénzt, amit nem keresett meg a tanulmányai alatt?

1  2  3  4  5

10. A tanulmányai során felmerülő költségeket milyen forrásokból fedezi? (több válasz is lehetséges)

Szülői hozzájárulás

Diákhitel

Ösztöndíj, támogatás

Munkavégzés

Egyéb forrásból:.....

11. Mekkora havi támogatást kap a szülőktől?.....

12. Kap-e jelenleg hallgatói kedvezményt?

- Igen  Nem

13. Vett-e fel diákhitelt, hogy fedezni tudja a hallgatói költségeket?

- Igen  Nem

14. Mekkora a *havi* kiadása hozzávetőleg az alábbi kategóriákban?

- Utazás/hó:.....
- Lakhatás/hó:.....
- Étkezés/hó:.....
- A tanulmányaival összefüggő egyéb kiadások:.....

15. Mekkora a kiadása a *félév során* hozzávetőleg az alábbi kategóriákban?

- Költségtérítés(Tandíj)/félév:.....
- Tankönyvek/félév:.....

16. Mekkora a havi jövedelme összesen ösztöndíjából, támogatásokból?.....

17. Kérem jelölje, hogy elsősorban mit tenne, ha a megnövekedett tandíjakkal kellene megbirkóznia.

- Diákhitelt venne fel
- Emelné a már felvett diákhitel összegét
- Részmunkaidős munkát vállalna
- Emelné a munkaórák számát a részmunkaidőben
- Nem tenne semmit
- Egyéb:.....

18. Milyen egyéb forrásokat vesz igénybe a tanulmányok finanszírozásához?

.....

19. Mekkora jövedelme származik a fenti forrásokból?

.....

20. Jellemzően hol lakik a tanulmányok végzése alatt?

- Saját lakásban, önállóan
- Szüleimmel, rokonaimnál
- Albérletben
- Kollégiumban
- Egyéb helyen, éspedig:.....

#### IV. További képzés lehetősége

21. Az alapképzés (BA/BSc) után tervezi-e a továbbtanulást?

- Igen, ezen intézmény mesterszakán
- Igen, valamely másik hazai egyetem mesterszakán
- Igen, valamely külföldi egyetemen
- Nem tervezem
- Még nem tudom

#### V. Személyes adatok

22. Nem

23. Életkor

24. Érettségi megszerzésének éve

25. Házasság?

26. Gyermekeinek száma

27. Lakóhely

28. Dolgozik?

29. Mi a foglalkozása, beosztása? *(levelező tagozat esetén)*

30. Jelenlegi munkája diplomához kötött? *(levelező tagozat esetén)*

31. Édesapja legmagasabb iskolai végzettsége

31. Mi édesapja jelenlegi foglalkozása?

32. Milyen típusú középiskolába járt?

33. Hova sorolná magát a középiskolai eredményei alapján?

34. Milyennek ítéli jelenlegi saját anyagi helyzetét?

35. A diploma megszerzése után mit gondol, hogy változhat anyagi helyzete?



26. számú melléklet

## **Oktatói interjú**

### **1. Személyes adatok felvétele**

Státusz

Tudományos fokozat

Beosztás

Diplomá(k) száma, jellege – van-e tanári végzettsége?

Nyelvvizsgá(k) száma

Elmúlt évi publikációk száma

### **2. Intézmény vonzereje**

Ön szerint milyen tényezők azok, amelyek szerepet játszanak egy oktató adott intézménybe vonzásában? Miért vonzó az Ön intézménye egy leendő oktató számára?

### **3. Továbbképzés**

A továbbképzés elérhető-e azok számára, akik képezni kívánják magukat?

Várható-e, hogy a jövőben szervezett képzésben tanul? Részvételi szándékának, illetve amennyiben nem kíván részt venni, akkor ennek mi az oka?

Hatékonyak-e a (tovább)képzések, növelik-e az oktatók teljesítményét, az oktatás színvonalát, illetve az oktatók lojalitását, a fluktuáció csökkenését?

### **4. Emberi erőforrás politika**

Mennyire elégedett az intézménye emberi erőforrás politikájával? Vannak-e előrelépési lehetőségek, mennyire biztosított a szakmai fejlődés intézményében? A teljesítményértékelés a valódi teljesítményeket tükrözi-e? Miért gondolja így?

### **5. Elégedettség**

Ön szerint mennyire igaz az, hogy ebben az intézményben foglalkoztatottak elégedettebbek, mint más intézmények oktatói? Elégedett-e a juttatásokkal? Miért gondolja így?

Az Ön által elért eredményekhez mennyiben járult hozzá intézménye, és mennyire köszönheti magának?

## **6. Üzleti szemléletmód**

Véleménye szerint az üzleti szemléletmód mennyire van jelen az intézményében, mennyire irányítják az üzleti megfontolások az intézmény működését?

Ön szerint mennyire fontos, hogy az üzleti szemlélet jelen legyen a felsőoktatási intézményekben?

## **7. Emberitőke-beruházások folyamatos szükségességéről**

Mi a véleménye felsőoktatásban dolgozó oktatóként mennyire szükséges a folyamatos emberitőke-beruházás, milyen gyors ismeret elavulásról (emberitőke-elhasználódásról) beszélhetünk egy oktatónál az üzleti szférához viszonyítva?

## **Köszönetnyilvánítás**

Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Somogyi Ferencnek, aki az oktatói pályán „elindított”, és biztatást adott a doktori tanulmányok folytatására, s akitől a kutatási területem témájának alapötlete is származik. Sokat köszönhetek Domokos Tamásnak, az Echo Innovációs Műhely módszertani igazgatójának, aki sok munkája mellett időt szakítva rám, szakmai tanácsaival a primer kutatás adatfeldolgozási és elemzési folyamatát fejlesztette és tökéletesítette.

Tisztában vagyok azzal, hogy doktori disszertációm nem készülhetett volna el, ha csak az én erőfeszitésem kerül bele, ugyanis olyan nagy horderejű munkáról van szó, amely nem egy ember igyekezetének a terméke, hanem mindazok áldozatot hozó erőfeszítése, akik nagyjából több, némelykor kevesebb türelemmel viselték a munka elkészültét. Hálásan köszönöm férjemnek, hogy a dolgozat írása alatt megértéssel volt irántam, és folyamatosan támogatott az értekezés elkészítésében. Külön köszönet illeti anyósomat és apósomat, hogy gyermekeim felügyeletében sokat segítettek.

## JOGI NYILATKOZAT

### NYILATKOZAT

Alulírott **PETŐNÉ CSUKA ILDIKÓ** jelen nyilatkozat aláírásával kijelentem, hogy az **Emberitőke-elemzés a gazdaságtudományi alapképzést folytató intézménytípusok körében** című

#### PhD értekezésem

önálló munkám, az értekezés készítése során betartottam a *szerzői jogról szóló 1999. évi LXXVI. tv.* szabályait, valamint a Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola által előírt, a doktori értekezés készítésére vonatkozó szabályokat, különösen a hivatkozások és idézések tekintetében.<sup>38</sup>

Kijelentem továbbá, hogy az értekezés készítése során az önálló kutatómunka kitétel tekintetében a programvezetőt illetve a témavezetőt nem tévesztettem meg.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy az értekezést nem magam készítettem, vagy az értekezéssel kapcsolatban szerzői jogsértés ténye merül fel, a Nyugat-magyarországi Egyetem megtagadja az értekezés befogadását.

Az értekezés befogadásának megtagadása nem érinti a szerzői jogsértés miatti egyéb (polgári jogi, szabálysértési jogi, büntetőjogi) jogkövetkezményeket.

Sopron, 2011.

.....  
doktorjelölt

---

<sup>1 38</sup> **1999. ÉVI LXXVI. TV. 34. § (1) A MŰ RÉSZLETÉT – AZ ÁTVEVŐ MŰ JELLEGE ÉS CÉLJA ÁLTAL INDOKOLT TERJEDELEMBEN ÉS AZ EREDETIHEZ HÍVEN – A FORRÁS, VALAMINT AZ OTT MEGJELÖLT SZERZŐ MEGNEVEZÉSÉVEL BÁRKI IDÉZHETI.**

36. § (1) nyilvánosan tartott előadások és más hasonló művek részletei, valamint politikai beszédek tájékoztatás céljára – a cél által indokolt terjedelemben – szabadon felhasználhatók. Ilyen felhasználás esetén a forrást – a szerző nevével együtt – fel kell tüntetni, hacsak ez lehetetlennek nem bizonyul.