

A felsőoktatás (hozzáadott) értéke

Közelítések az intézményi hozzájárulás
empirikus megragadásához

Szerkesztették:
Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika
és Ceglédi Tímea

A felsőoktatás (hozzáadott) értéke

**Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus
megragadásához**

Szerkesztették: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea



© Bacskai Katinka, Barnucz Nóra, Roger Benjamin, Berei Emese Beáta,
Bocsi Veronika, Borbély Szilvia, Bordás Andrea, Ceglédi Tímea, Csillag Sára,
Engler Ágnes, Fekete Adrienn, Fényes Hajnalka, Hegedűs Roland, Hidegh Anna Laura,
Hodossi Sándor, Homoki Andrea, Jancsák Csaba, Jenei Teréz, Kardos Katalin,
Kerülő Judit, Koltói Lilla, Kovács Karolina Eszter, Kovács Klára, Kovács Gergely,
Kun András István, Labancz Imre, Malmos Edina, Markos Valéria, Márkus Zsuzsanna,
Nagy Beáta Erika, Pusztai Gabriella, Revákné Markóczi Ibolya, Timothy Rodgers,
Sebestyén Krisztina, Széll Krisztián szerzők (2016)

© Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea szerkesztők (2016)

Szakmai lektorok: Forray R. Katalin, Hrubos Ildikó, Kozma Tamás, Polónyi István

Angol nyelvi lektorok, fordítók: Barnucz Nóra, Czékmán Balázs, Fekete Adrienn,
Fényes Hajnalka, Inántszy-Pap Ágnes, Kun András István, Lieli Mariann, Szabó Fruzsina

Olvasószerkesztők: Balogh Gizella Ildikó, Bódizs Nóra, Óváry Zoltán, Tenkei Lilla Boglárka

FELSŐOKTATÁS–TÁRSADALOM 6.

PARTIUM KÖNYVKIADÓ PERSONAL PROBLEMS SOLUTION ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ

Felelős kiadó: Zakota Zoltán és Németh Borbála

Felelős szerkesztő: Németh István Péter

Borító és könyvterv: Duma Attila

Készült a HTSART nyomdában

Felelős vezető: Halász Iván

ISBN 978-963-12-5447-1

ISSN 978-963-12-1361-7

Bacskai Katinka, Barnucz Nóra, Roger Benjamin, Berei Emese Beáta,
Bocsi Veronika, Borbély Szilvia, Bordás Andrea, Ceglédi Tímea,
Csillag Sára, Engler Ágnes, Fekete Adrienn, Fényes Hajnalka,
Hegedűs Roland, Hidegh Anna Laura, Hodossi Sándor,
Homoki Andrea, Jancsák Csaba, Jenei Teréz, Kardos Katalin,
Kerülő Judit, Koltói Lilla, Kovács Karolina Eszter, Kovács Klára,
Kováts Gergely, Kun András István, Labancz Imre, Malmos Edina,
Markos Valéria, Márkus Zsuzsanna, Nagy Beáta Erika,
Pusztai Gabriella, Revákné Markóczi Ibolya,
Timothy Rodgers, Sebestyén Krisztina, Széll Krisztián



A felsőoktatás (hozzáadott) értéke

Közelítések az intézményi
hozzájárulás empirikus megragadásához

Szerkesztették:
Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea

FELSŐOKTATÁS & TÁRSADALOM

Sorozatszerkesztő: Pusztai Gabriella, Németh István Péter

Szerkesztőbizottság:

Polónyi István,
Pusztai Gabriella,
Veroszta Zsuzsanna,
Németh István Péter

©PARTIUM KÖNYVKIADÓ
©PERSONAL PROBLEMS SOLUTION
©ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ

©Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea editors

TARTALOM

A FELSŐOKTATÁS HOZZÁADOTT ÉRTÉKE

KÖZÉP-EURÓPAI KONTEXTUSBAN

(Pusztai Gabriella–Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea)7

AZ INTÉZMÉNYI HATÁS KOMPARATÍV MEGKÖZELÍTÉSBE

AZ INTÉZMÉNYI HATÁSOK JELLEGZETESSÉGEI SZAKÉRTŐI ÉS HALLGATÓI
SZEMSZÖGBŐL (Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea)13

AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG MEGTEREMTÉSE AZ EGYETEMTŐL A MUNKAHELYIG
(Roger Benjamin)33

KÍSÉRLETEK A HOZZÁADOTT ÉRTÉK MÉRÉSÉRE A FELSŐOKTATÁSBAN
(Malmos Edina–Revákné Markóczi Ibolya)55

HOZZÁADOTT ÉRTÉK A KÖZOKTATÁSBAN
(Széll Krisztián–Bacskaï Katinka–Borbély Szilvia)69

A REZILIENCIA RECEPCIÓJA A HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNYI
KUTATÁSOKBAN (Homoki Andrea)78

KOMPLEX MEGKÖZELÍTÉSEK, MÓDSZERTANI KIHÍVÁSOK

A HOZZÁADOTT ÉRTÉK MÉRÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN
(Timothy Rodgers)90

AZ INTÉZMÉNYI HATÁS ÉS FORRÁSAI (Pusztai Gabriella)112

ELMOZDULÁS AZ ÉRTELMI ÉLET FELÉ? (Bocsi Veronika)137

HÁTRÁNYOS HELYZETŰEK ÉS MUNKAERŐ-PIACI PROGNOZISOK
(Hegedűs Roland)150

AZ INTÉZMÉNYI HATÁS MEGJELENÉSE A KERESETI KÜLÖNBSÉGEKBEN
(Kun András István)165

INTÉZMÉNYI HATÁS AZ EGÉSZSÉGTUDATOS MAGATARTÁSRA
(Kovács Klára–Kovács Karolina Eszter–Nagy Beáta Erika)177

NEMI KÜLÖNBSÉGEK ÉS A KARI ÖSSZETÉTEL HATÁSA
(Fényes Hajnalka)195

HALLGATÓI NÉZŐPONTOK

PEDAGÓGUSSÁ VÁLNI – TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK SZAKMAI
IDENTITÁSÁNAK VÁLTOZÁSA (Koltói Lilla)211

HOZZÁADOTT ÉRTÉK A LEVELEZŐ TAGOZATOS HALLGATÓK
ÉRTELMEZÉSÉBEN (Engler Ágnes)221

NYELVVIZSGÁKKAL RENDELKEZŐK A KÜLÖNBÖZŐ KÉPZÉSI TERÜLETEKEN
(Sebestyén Krisztina)234

AZ INTÉZMÉNYI KÖRNYEZET HATÁSA AZ ÖNKÉNTESSEGRE
(Fényes Hajnalka–Markos Valéria)248

KÍSÉRLET AZ IKT-ESZKÖZHASZNÁLAT HATÁSÁNAK VIZSGÁLATÁRA HALLGATÓK KÖRÉBEN (LABANCZ IMRE–BARNUCZ NÓRA)	262
VALLÁSOSSÁG ÉS EGÉSZSÉG. A VALLÁSOSSÁG MINT TÁRSADALMI VÉDŐFAKTOR (HODOSSI SÁNDOR–MÁRKUS ZSUZSANNA)	278
PEDAGÓGUSHALLGATÓK VISZONYA MARGINÁLIS HELYZETŰ HALLGATÓTÁRSAIKHOZ (BEREI EMESE BEÁTA)	290

INTÉZMÉNYI NÉZŐPONTOK

EGYRŐL A KETTŐRE VAGY NULLÁRÓL A HÁROMRA? SZAKKOLLÉGIUMOK INTÉZMÉNYI HATÁSA (CEGLÉDI TÍMEA–BORDÁS ANDREA–KARDOS KATALIN)....	302
PERSZONÁLIS ÉS SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK SZAKKOLLÉGIUMI FEJLESZTÉSE (JENEI TERÉZ–KERÜLŐ JUDIT)	317
EGY SZAKKOLLÉGIUM FELSOÓKTATÁSI EREDMÉNYESSÉGHEZ VALÓ HOZZÁ- JÁRULÁSA ÉRTÉKSZOCIOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBN (JANCsÁK CsABA).....	328
KRITIKAI ÜZLETI SZEMLELETFORMÁLÁS KÉT TANTÁRGY KERETÉBEN (KOVÁTS GERGELY–CSILLAG SÁRA–HIDEGH ANNA LAURA)	338
AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA IDEGENNYELV- ÓRÁN TÖRTÉNŐ FEJLESZTÉSE (FEKETE ADRIENN)	351

ABSTRACTS	361
-----------------	-----

SZERZŐI INFORMÁCIÓK	370
---------------------------	-----

A FELSŐOKTATÁS HOZZÁADOTT ÉRTÉKE KÖZÉP-EURÓPAI KONTEXTUSBAN

(Pusztai Gabriella–Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea)

A felsőoktatás tömegessé válása alapvetően szabta át az intézmények működését. Megváltozott a hallgatók társadalmi és kulturális összetétele, de átalakult a felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók világa is. A változások azonban nem az intézmények falain belülről indultak. Megváltozott a külső környezet is: a munkaerőpiac átalakulása például a fiataloktól elvárt készségek rendszerét konceptualizálta újra, s ennek hatására lassanként a tanítási metódusok és a tananyag is átstrukturálódik. Mindezt a vizsgált régió két évtizeddel ezelőtti képével összevetve elmondhatjuk, hogy az intézmények működésének létmódja gyökeresen alakult át. A nemzeti és nemzetközi szintű változások ugyan első ránézésre a homogenizálódás irányába hatottak, azonban az intézmények által vállalt és a ténylegesen megvalósuló funkciók jelentősen kibővültek, s a felsőoktatás világa hihetetlenül sokszínűvé vált. Mivel az intézményrendszer folyamatosan is diverzifikálódik, a felsőoktatási intézmények hatásai sem egyformán alakulnak. A hallgatói évek más alapokkal bíró fiatalokat más és más irányokba mozdítanak el. Egyértelmű, hogy a sikeres „elmozdítás” a hallgatói elégedettség mellett a munkaadók és a társadalmi környezet elégedettségét is növelheti.

A hallgatói eredményességgel foglalkozó szakirodalom egyik vonulata szerint az eredményesség megjósolható a család társadalmi-gazdasági státusa és az ezzel jobbra korreláló korábbi teljesítménymutatók (belépéskori pontszámok, ennek a középiskolai teljesítményt összegző komponense) alapján (Róbert, 2000; Reay et al., 2009; Fényes, 2011). Ez a megközelítés nem tartja jelentősnek a hallgatói tudás, képességek, aspirációk, értékrend formálódásához való intézményi hozzájárulást. Kutatásunkban a felsőoktatási intézményekre úgy tekintettünk, melyekben speciális transzformációs folyamatok zajlanak a hallgatói belépéshez (inpathoz) képest (Astin, 1993). A kérdés aktualitását az adta, hogy a felsőoktatás diverzifikálódása nyomán átalakult formális és informális szervezeti környezetben az intézményi hatásgyakorlás vélhetően nem a tervezett, manifeszt folyamatok szerint megy végbe. A kutatás első szakaszában megfelelő eredményességi mutatók azonosításával foglalkoztunk, továbbá azzal, hogy az eredményesség különböző megközelítései és indikátorai alapján egyéni szinten mért eredményességi dimenziók hogyan viszonyulnak egymáshoz. Azt is vizsgáltuk, hogy az eredményesség több dimenziója milyen komplex módon alkalmazható együttesen (Pusztai–Kovács, 2015). A második kutatási szakaszban azt a kérdést gondoltuk tovább, hogy milyen korábban azonosított vagy újabban felismert tényezők magyarázzák az eredményesség egyéni illetve intézményi különbségeit.

Az oktatáskutatókat régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy hogyan, milyen intézményi környezet esetében tapasztalhatjuk a legintenzívebb változásokat a hallgatók gondolkodásában, kompetenciáiban és magatartásában. A hatások, amelyek a diákokat érik, nehezen azonosíthatók. A felsőoktatási intézményi hatásra Astin (1993) IEO modellje hívta fel a figyelmet. Kezdetben az intézmények strukturális jellemzőivel (méret, szelektivitás) magyarázták a hallgatókon tapasztalt változásokat, azonban mára világossá vált, hogy mind-

ezeknek csupán indirekt hatásai érvényesülnek. Nem tudjuk pontosan izolálni őket, sőt a kampuszokon túli hatások is formálják a gondolkodásukat, s azt sem felejtethetjük el, hogy az ifjúkori életszakaszhoz még képlékeny és formálódó identitás-, illetve gondolkodásbeli jegyek köthetők. A társadalomkutatók egy része ma is azt állítja, hogy nem létezik önmagában intézményi hatás, hiszen a hallgatók intézmények és karok közötti eloszlása mögött rejtőző társadalmi státuskülönbségek okozzák a látszólagos teljesítménykülönbséget (Bourdieu, 1988; Berger, 2000; Róbert, 2000). Mások szerint egyértelmű, hogy nemcsak az intézmények, karok társadalmi kompozíciója tér el egymástól, hanem különböző mértékű az intézményi hozzájárulás is a hallgatók belépéskor magukkal hozott tudásának, képességeinek, értékrendjének tanulmányi évek alatt történő formálódásához (Banta–Pike, 2012). Vita tárgya, hogy ezt a többletet az együttműködők értékrendje, írott vagy íratlan normái, a magatartásminták hozzák-e létre (Tinto, 1993; 2006), vagy pedig – ahogy mások tartják – a tanulmányi (tantervi és extrakurrikuláris) kínálat eredményezi (Pace, 1984; Morris et al., 2003). Mivel rendkívül sokdimenziós viszonyrendszerről van szó, általában külön foglalkozunk a tantermi és az azon kívüli viszonyokkal, az intézményi kínálattal, valamint a hallgatói integráltsággal és involváltsággal (Astin, 1993; French, 2009).

Az intézményi hatásokat alakító magyarázó tényezők korábban elemzésbe vont köre is minden bizonnyal tovább bővíthető. Kötetünkben a kérdés – itt csak jelzett – összetettsége ellenére arra teszünk kísérletet, hogy a felsőoktatásban tanuló fiatalokat érintő változásokból kiszűrjük az intézményi hatások elemeit. Mivel a változások sok szálon bomlanak ki, s a személyiség és a készségek számos területét érintik, az intézményi hatás fogalmát tágabb értelmezési keretbe illesztjük. Célunk tehát nem csupán azoknak a változásoknak és hatásmechanizmusoknak a feltérképezése, amelyek a „kemény” mutatók mentén magyarázhatók: számos hallgatói attitűd és képesség alakulását szeretnénk modellezni, mivel véleményünk szerint a felsőoktatási intézményekben eltöltött évek komplex hatásmechanizmussal bírnak.

A felsőoktatás különböző szegmenseiben az intézményi hatások működése eltérő. Másfajta kiindulópontokkal és másfajta végpontokkal találkozhatunk, s sokféle lesz a diplomásokat a végzés után befogadó környezet is, amely az elvárt képességeket és ismereteket fogja differenciálni. Éppen ezért minden egyes intézmény optimális működése eltérő jegyekkel írható le, a hallgatók gondolkodásának és készségeinek pozitív irányú változása azonban minden egyes intézményben kívánatos.

A tanulmányok négy témakör köré rendeződnek.

– Az *intézményi hatás komparatív szemszögből* című fejezetben az intézményi hatásról alkotott interpretációkat mutatjuk be egyrészt a szakértők és hallgatók szemüvegén át vizsgálva ezeket (Bocsi–Ceglédi), másrészt a nemzetközi kutatási tapasztalatok szemszögéből (Benjamin). Rámutatunk, hogy a hozzáadott érték mérése mind a felsőoktatásban, mind a közoktatásban jelentős kihívás a kutatóknak (Malmos–Revákné Markóczi, Széll et al.), s végső soron elméletileg rokon terület a reziliens egyének és intézmények tulajdonságainak vizsgálatával is (Homoki).

– A *Komplex megközelítések, módszertani kihívások* című fejezetben két, egymásnak ellentmondó kihívásnak való együttes megfelelésre tesznek kísérletet a szerzők. Az egyik kihívás az intézményi hatás komplexitásának megragadása, a másik pedig a mérés érvényessége és megközelítő pontossága. A tanulmányok igyekeznek minél több tényezőt figyelembe venni, amelyek az egyéni, az intézményi vagy az azon kívüli hatásoknak tulajdoníthatók. Emellett a fejezet tanulmányai nemcsak a már kipróbált módszertani kereteken

és korlátokon belül teszik fel kérdéseiket, hanem nyitottak az új módszertani kísérletekre is. Ez utóbbi igaz Rodgers, Pusztai és Kun tanulmányára is, akik a felsőoktatási kimenet strukturális (diploma minősítése, kereset) és finom (a felsőoktatás falain kívül is kulcsfontosságú képességtartalmat kifejező eredményesség) ismérveinek eredői között egyéni és intézményi ismérveket is beépítettek innovatív megoldásokat felvonultató elemzéseikbe. A fejezet egy további tanulmánycsoportja arra törekszik, hogy minél pontosabban megragadja az intézményi hatások egy-egy olyan részterületét, mint az értelmiségi léthez (Bocsi), az egészségmagatartáshoz (Kovács et al.) vagy a belépéskori hátrányok ellenére eredményes munkába álláshoz (Hegedűs) kapcsolódó hatások. E fejezetben kapott helyet az a tanulmány, amely kontextuális elemzési eljárással (Fényes) igyekezett megközelíteni a vizsgált kérdést.

– A *Hallgatói nézőpontok* című fejezetben a hallgatók világához hívjuk közelebb az olvasót. Tesszük ezt egyrészt úgy, hogy bemutatjuk a hallgatók fejlődését azokon a részterületeken, amelyek a végzés utáni teljesebb életüket segíthetik: hogyan formálódik szakmai identitásuk (Koltói), marginálizált helyzetű társaikkal szembeni attitűdjeik (Berei). A felelős munkavállalói és állampolgári lét néhány fontos területére való felkészülés intézményi hátterét is vizsgáljuk, mint az IKT-eszközök használata (Labancz–Barnucz), az önkéntesség (Fényes–Markos), a vallás és egészség kapcsolata (Hodossi–Márkus), vagy a nyelvtudás (Sebestyén). Továbbá a hallgatói létet a munka és/vagy család mellett vállaló hallgatói csoport szemüvegén keresztül is bemutatjuk az intézmény hozzáadott értékét (Engler).

– A hallgatói perspektíva után intézményi nézőpontokon keresztül világítjuk meg az intézményi hatásgyakorló tényezőket (*Intézményi nézőpontok* c. fejezet). A fejezet bevezető tanulmánya egy speciális intézménytípus, a szakkollégium intézményi hatásának értelmezéséhez nyújt elméleti keretet (Ceglédi et al.). A két szakkollégiumi esettanulmány a mindennapi működés és a résztvevők oldaláról kínál betekintést az intézményekbe, szemléletes tereptapasztalatokkal, hallgatói sorsokkal illusztrálva mindazt, amit az intézményi hatásról a számok vagy az elméletek szintjén eddig megismerhettünk (Jancsák; Jenei–Kerülő). Hogy a szakkollégiumoknak, úgy akár egy-egy kurzusnak is magától értetődő célja a hallgatókban változást elérni bizonyos területeken. E tantárgyak hatásainak önreflektív megragadására tett kísérletet Fekete, valamint Kovács és munkatársai tanulmánya.

Az intézményi hatás kérdéséről együtt gondolkodó kutatócsoport részletes adatelemzéseinek eredményein túlmutató legfontosabb átfogó következtetése, hogy a felsőoktatási intézményi hatás összetett jelenség, melynek kutatásához komplex látásmód és türelem szükséges. A jelenség nem vizsgálható anélkül, hogy fel ne ismernénk az intézmények hallgatói és oktatói kompozícióinak, a regionális és lokális, a szervezeti, oktatási és nevelési feladatoknak, valamint az intézményi kultúráknak a végtelen sokféleségét. Az is egyértelmű, hogy az országos és intézményi szintű felsőoktatás-politika szereplőinek érdemes tisztában lenni azzal, hogy az intézményi hatás nem merül ki a kiadott diplomák számában, szintjében és minősítésében, sőt még a szakterületen illetékes elméleti és gyakorlati tudásanyag mennyiségében és minőségében sem, mivel a felsőoktatási intézményi hatás akkor is realizálódik, amikor látszólag minimális beavatkozással üzemel egy rendszer. Sőt, érdekes paradoxon, hogy tapasztalataink szerint a szűkre szabott intézményi szerepértelmezésnek leginkább negatív intézményi hatása van a hallgatók elégedettségére, elkötelezettségére, emberi, társadalmi, leendő munkavállalói minőségükben elért fejlődésére. Ha a felsőoktatás aktív szereplői nem ismerik fel a felsőoktatási években rejlő kiaknázatlan lehetőségeket, s a hallgatói szocializációs folyamatok magára hagyottsága továbbra is fennáll

vagy alaposabb intézményi kontroll nélkül zajlik, nemcsak finansziális, hanem emberi, társadalmi értelemben is elpazarlódnak a felsőoktatásba investált költségek, s a kampuszon töltött évek hatásmechanizmusának íve az optimum alatt marad.

Mindezek előrebocsátása után tanulmánykötetünket ajánljuk mindazoknak, akik résztvevői, „fogyasztói”, működtetői, alakítói, finanszírozói, nyertesei, kiszolgálói, kiszolgáltatottjai, szemlélői, tisztelői, kritikusai a felsőoktatási intézmények mindennapjainak.

Debrecen, 2016 márciusa

FÜGGELÉK AZ ADATBÁZISOK BEMUTATÁSA

A tanulmánykötetben bemutatott empirikus elemzések döntően az *Intézményi hatás a hallgatói eredményességre* (IESA-Institutional Effects on Student Achievement 2015) és a *Pedagógusképzési hallgatók vizsgálata Közép- és Kelet Európában* (TESSCEE- Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe 2014-2015) adatfelvételek adataira épülnek.

Vizsgálatunk terepét a Debreceni Egyetem vonzáskörzete jelentette határon innen és túl, mivel az itt élő hallgatók a felsőoktatás eltérő képzési szintjeire lépve a térség különböző intézményei között mozognak. Ez Magyarországon az Észak-Alföldi Régiót, Romániában a Partiumot, Erdély középső részét és Székelyföldet, Ukrajnában Kárpátalját, illetve Szlovákiában a Felvidéket jelentette. Kutatóközpontunk a térségben másfél évtizede elemzi a felsőoktatási intézményeket (Kozma, 2002; 2010; Pusztai, 2005; 2008a; 2008b; 2010; Pusztai et al., 2012; 2015; Juhász, 2006; 2010; 2014; Kozma–Ceglédi, 2010; Kozma–Pataki, 2011; Kozma–Bernáth, 2012; Kozma et al., 2015; Györgyi–Nagy, 2012; Ceglédi et al., 2014; Pusztai–Engler, 2014a; 2014b; Pusztai–Kovács, 2015; Pusztai–Ceglédi, 2015a; 2015b; Pusztai–Morvai, 2015). Elsősorban a magyar tannyelvű felsőoktatást nyújtó intézmények képezték kutatásunk terepét, azonban azokra a nem magyar tannyelvű erdélyi és partiumi, valamint a kárpátaljai intézményekre is kiterjesztettük a vizsgálatot, ahol magyar anyanyelvű hallgatók is gyakrabban megfordulnak.

A kérdőíves lekérdezés 2014 őszén zajlott. A vizsgált intézmények a következők voltak: Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozata, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyváradi Állami Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Munkácsi Állami Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem és Újvidéki Egyetem.

A mintavétel megtervezése során arra törekedtünk, hogy a belépő évfolyamokat összehasonlítsuk egy, a kilépés előtt álló hallgatói csoporttal. Az alapsokaságot ezért a vizsgált intézmények nappali tagozatos, államilag finanszírozott és költségterítéses hallgatói képezték egy bemenethez (alap- és osztatlan képzés esetén a 2.) és egy kimenethez közel álló (mesterképzés esetén az 1., osztatlan képzés esetén pedig a 4.) évfolyamon. A mintavételi keret meghatározása az intézmények adatszolgáltatása alapján történt.

A magyarországi intézményekben az intézmények és a karok hallgatószámával arányosan alakítottuk ki az elemszámot. Az alapképzés 2. évfolyamán és az osztatlan képzés 2. évfolyamán 20 százalékos, a mesterképzés 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50 százalékos mintát terveztünk. A hallgatókat csoportosan, egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük meg. A véletlenszerűség érvényesülését az e csoportok random módon történő kiválasztása biztosította. Összesen 1157 hallgatót kérdeztünk meg.

Az adatbázis elemzésénél fontosnak tartottuk, hogy a térség, különösen a határon túli területek egyik leghangsúlyosabb képzése, a pedagógusképzés szempontjából is megvizsgáljuk kutatásunk fő kérdéseit. Ezért adatbázisunkat egyesítettük a kutatással azonos időszakban és azonos mintavételi logikával, a CHERD-Hungary koordinálása alatt zajló Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe (TESSCEE) kutatás második hullámának 635 pedagógusjelölt hallgató válaszait tartalmazó adatbázisával. Így összesen 1792 hallgató válaszait elemezhetjük.

A kutatás folytatásaként 2015 tavaszán és őszén kiegészítő adatfelvételeket készítettünk a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen (57 fő), a Partiumi Keresztény Egyetemen (37 fő), a Selye János Egyetemen (105 fő) és az Ungvári Nemzeti Egyetemen (26 fő) (1 fő esetében azonosíthatatlan volt az intézménynév). A kibővített adatbázis így összesen 2017 hallgató válaszait tartalmazta.

A jelen tanulmánykötetben szereplő tanulmányok egy része ezt az adatbázist használta az adott elemzés szempontjából indokolt leszűkítéseket (például csak Debreceni Egyetem és Nyíregyházi Főiskola) vagy kiegészítő adatbázisok hozzácsatolását (pl. szlovákiai vagy szerbiai alminta) követően.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Astin, A. W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banta, T.–Pike, G. (2012): Making the Case Against. In: Benjamin, R. (Ed.): *The Seven Red Herrings About Standardized Assessments in Higher Education*. Pp. 19–24. Urbana: National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Berger, J. P. (2000): Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence. In: Braxton, J. M. (Ed.): *Reworking the student departure puzzle*. Pp. 95–124. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Ceglédi T.–Gál A.–Nagy Z. (Szerk.) (2014): *Határtalan oktatáskutatás*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Fényes H. (2011): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámoló-dása?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- French, B. F. (2009): Measurement invariance related to gender of the institutional integration scale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. 2009(59). Pp. 85–90.
- Györgyi, Z.–Nagy, Z. (Eds.) (2012): *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. Oradea: University of Oradea Press.
- Juhász E. (Szerk.) (2006): *Régió és oktatás*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhazsnú Egyesülete.
- Juhász E. (Szerk.) (2010): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Juhász E. (Szerk.) (2014): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.) (2010): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Kozma T.–Pataki Gy. (Szerk.) (2011): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Kozma T. (2002): *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben. 1990–2000*. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma T. (2010): Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás. In: Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Pp. 15–27. Debrecen: CHERD-Hungary.

- Kozma, T.–Bernáth, K. (Eds.) (2012): *Higher education in the Romania-Hungary cross-border cooperation*. Oradea–Debrecen: Partium Press–CHERD-Hungary.
- Kozma T.–Benke M.–Erdei G.–Teperics K.–Tőzsér Z.–Engler Á.–Bocsi V.–Dusa Á. R.–Kardos K.–Németh N. V.–Györgyi Z.–Juhász E.–Márkus E.–Szabó B.–Herczegh J.–Kenyeres A. Z.–Kovács K.–Szabó J.–Szűcs T.–Forray R. K.–Cserti Csapó T.–Heltai B.–Híves T.–Szilágyiné Czímre K.–Márton S. (2015): *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*. Debrecen: University of Debrecen–CHERD-Hungary.
- Morris, J. M.–Smith, A. B.–Cejda, B. M. (2003): Spiritual integration as a predictor of persistence at a Christian institution of higher education. *Christian Higher Education*. 2(4). Pp. 341–351.
- Pace, C. R. (1984): *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education.
- Pusztai, G.–Ceglédi, T. (Eds.) (2015a): *Professional Calling in Higher Education*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Pusztai G.–Ceglédi T. (Szerk.) (2015b): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Pusztai G.–Morvai L. (Szerk.) (2015): *Pálya-modell*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Pusztai G. (Szerk.) (2005): *Régió és oktatás – Európai dimenziók*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Pusztai, G.–Engler, Á. (Eds.) (2014a): *Teacher Education Students in Comparison*. Ruzomberok: Verbum.
- Pusztai, G.–Engler, Á. (Eds.) (2014b): *Comparative Research on Teacher Education*. Ruzomberok: Verbum.
- Pusztai, G. (Ed.) (2008a): *Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai, G. (Ed.) (2008b): *Religion and Values in Education in Central- and Eastern-Europe*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai, G. (Ed.) (2010): *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai, G.–Engler, Á.–Revákné Markóczi, I. (Eds.) (2015): *Development of Teacher Calling in Higher Education*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Pusztai, G.–Hatos, A.–Ceglédi, T. (Eds.) (2012): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region. Educational Research in Central and Eastern Europe I*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Reay, D.–Crozier, G.–Clayton, J. (2009): „Strangers in Paradise”? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*. 43(6). Pp. 1103–1121.
- Róbert P. (2000): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*. 2000(1). Pp. 79–94.
- Tinto, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006): Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention Research. Theory–Practice*. 8(1). Pp. 1–19.

AZ INTÉZMÉNYI HATÁS KOMPARATÍV MEGKÖZELÍTÉSSEN

AZ INTÉZMÉNYI HATÁSOK JELLEGZETESSÉGEI SZAKÉRTŐI ÉS HALLGATÓI SZEMSZÖGBŐL

(Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea)

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban az intézményi hatások fogalmát tágabban (tehát nem pusztán a megtérülés alapján) értelmezzük. Vizsgálatunkban arra teszünk kísérletet, hogy a hallgatók élményeinek és elbeszéléseinek alapján ragadjuk meg a hozzáadott értéket, valamint a fogalmat olyan elemekkel és értelmezésekkel gazdagítsuk, amelyek a diákok és a szakértők narratíváin alapulnak. Munkánk során igyekszünk a hallgatói koncepciókat a szakértői véleményekkel ütköztetni. A felsőoktatási folyamatokat ezáltal az érintettek kontextusában értelmezzük.

A CHERD-Hungary IESA kutatása keretében 2015 őszén-telén fókuszcsoportos interjúkat készítettünk a Debreceni Egyetem hallgatói körében. Összesen 8 fókuszcsoportos interjú készült 42 fő részvételével. Kutatásunk során 5 szakértői interjú felvételére is sor került. Elemzésünk alapján elmondhatjuk, hogy a hallgatókban komoly változás megy végbe a képzés során, s ebben az egyetemnek elsődleges szerepe van. A változás mértékéért ugyanakkor a hallgató is felelős, mivel aktív szereplője a folyamatnak. A hallgató és az egyetem találkozásának mélysége számos tényezőtől függ, de legfontosabbak ezek között a kari sajátosságok és a hallgatók családi háttere. A szakértői interjúk alapján kijelenthetjük, hogy az intézmények hatásmechanizmusa jelentősen átalakult a felsőoktatás tömegessé válásával, s a diverzifikálódás a hozzáadott értékek rendszerét is átszabta.

AZ INTÉZMÉNYI HATÁSOK ELMÉLETI KERETEI

Az a tény, hogy a kampuszon töltött évek alatt a diákok gondolkodása, világlátása, kompetenciái és készségei változnak, közhelynek tekinthető, s a jelenség minden bizonnyal összefügg a hallgatói szocializáció egészével (Pusztai, 2012). Ugyanakkor a változások pontos mértékét, az azokat kiváltó tényezők körét, s annak lefolyását már kevésbé ismerjük, habár kutatók sora próbálta ennek a részterületeit vagy egészét megragadni (Braxmair, é.n., Kim–Lalancette, 2013; Benjamin, 2016; Rodgers, 2016). A rangsorok, ha több szempontot is mérlegelnek egyidejűleg, egységes mércéjük nem mutatja jól az intézmények egyediségét (Hrubos, 2012): az egyszerűség ugyanis a pontosság rovására megy (Rodgers, 2016). Nagyon nehéz objektív mutatókkal megragadni azt a komplex hatást, amit az intézmények gyakorolnak nemcsak hallgatóikra, hanem az őket körülvevő társadalomra is harmadik küldetésükként (Hrubos, 2012; Pusztai et al., 2012). A jelenség azért is nehezen kutatható, mert a hallgatók tudásában, kompetenciáiban, személyiségében történő elmozdulások az

ifjúsági életszakasz idejére esnek (Zinnecker, 1993), amikor is a személyiségjegyek, a világlépés és a gondolkodás sokkal inkább fluid jegyeket mutat – a folyamat tehát az életkori változásokkal is kapcsolatba hozható, s kérdéses, hogy egyáltalán el tudjuk-e attól választani. Inglehart (2008) kutatásai például képletesen mutatnak rá az életkor értékpreferenciákat alakító hatására. Szintén komoly kihívás a kampuszokon kívüli hatások kiszűrése. Az egyetemek és főiskolák mintegy zárványként jelennek meg a városok térszerkezetében, de nem vágják el a hallgatókat a külső hatásoktól, már csak azért sem, mert a diákok egy része, különösen azok, akik helyben vagy az agglomerációban laknak, nem szakadnak ki családi és kortárs kapcsolathálójukból. Sőt igen aktívan ápolják ezeket a baráti szálakat, amelyek gyakran erősebbnek mutatkoznak, mint a kampuszon belüli viszonyok (Pusztai et al., 2011; Bocsi, 2009). A hatások ugyanakkor, amelyeket a "Campus-lét" eredményez, még így is megkérdőjelezhetetlenek (Szabó, 2012).

Ha az egyetemeket a szervezetek nézőpontjából vizsgáljuk meg, akkor feltehetjük azt kérdést, hogy a kampusz mint lélettér milyen szervezeti formával azonosítható. Adott egy formális szervezet, ami azonban a különböző települések és épületek, valamint kari és szakos struktúrák által szétszabdalt teret jelent. A Debreceni Egyetem 30 ezer főt meghaladó hallgatói létszáma is utalhat arra, hogy maga a rendszer diffúz és szétterjedt felépítésű. Ziller az intézmények két típusát különbözteti meg: ír zárt vagy nyílt intézményekről. A nyílt csoportokat változó tagság, rövid időperspektíva, változó normák, és a tagokra nehezedő csekélyebb hatalom és hierarchia jellemzi, míg a zárt intézmények ennek az ellentettjeként jellemezhetők (idézi Váriné, 1987). Úgy véljük, az egyetem egésze egy nyitott intézményként funkcionál. Egy ilyen rendszerben a hatások másképpen működnek, mint egy zárt szervezetben, de az egyetem minden kétséget kizáróan egy olyan teret képez, amelyben a kompetenciák, a gondolkodás, a morális értéktételek és még sok más terület fejlődik. Az egyetemek fő funkcióit ismerve (Hrubos, 2012; Kozma, 2004; Marginson, 2007; Harland–Pickering, 2011) ez a fejlődés nyilvánvalóan összefügg a tanulás folyamatával, de joggal feltételezhetjük, hogy a hatások egy része a „tanuláson” túl zajlik, s alakítják azt a kortárs diskurzusok, a szabadidős programok és színterek, az intézményi klíma, s kiemelten kell kezelnünk az oktatási hatásokat is (különösen annak a formális, tananyaggal nem lefedhető területeit).

Az egyetemet tehát egy komplex szocializációs színtérként foghatjuk fel. A változások meredeksége, íve, iránya, valamint kiinduló- és végpontja azonban sok tényezőtől függ. Egyrészt meg kell említenünk a hallgatói bázis milyenségét – s ez a jelenség nagyban rokonítható a középiskolák eredményességi rangsorai körül kialakult vitákkal (Horn, 2015; Ostorics, 2015; Nahalka, 2015). Az egyes intézményekben a hátrányos helyzetű hallgatók aránya eltérő, s a bemenetkor mérhető készségeket és képességeket a belépés formális kritériumai is alakítják. Bár nem ismerünk erre irányuló vizsgálatokat, azt is feltételezhetjük, hogy ez a hatásmechanizmus eltérő rajzolatokat és dinamikát mutat az egyes intézményekben – s ez minden bizonnyal attól is függ, hogy az oktatói gárda ismeri-e a hallgatók készségeit, s tud-e annak megfelelő módszereket és motivációs technikákat alkalmazni (Bacska, 2015). Valószínűsíthetjük, hogy a tömegessé váló felsőoktatás világában (Hrubos, 2012; 2014; Kozma–Rébay, 2011; Kozma, 2004) egyes karok és intézmények hamarabb reagáltak a megváltozott hallgatói összetételre (vagy hamarabb kényszerültek arra reagálni), s minden bizonnyal találhatunk olyan módszereket is, amelyek egy más pontból kiinduló fejlődési ívnél is eredményesekek (vagy akár eredményesebbek is) lehetnek. Tényként kezelhetjük, hogy a felsőoktatás aktuális világában a változások és az azt

kiváltó indikátorok rendszere átstrukturálódik. Megváltoznak a hallgatók, megváltoznak az oktatók, s megváltoznak maguk az intézmények is.

A felsőoktatás hatásainak egyik aspektusa a megtérülés és a hasznosság gondolköréhez vezet el bennünket. Az intézményi hatásokat itt munkaerő–piaci szemszögből vizsgálhatjuk, s ezzel kapcsolatosan ismertek például a tudományterületek keresetekre, illetve az elhelyezkedéshez szükséges időtartamra gyakorolt hatásai (Polónyi, 2011; Veroszta, 2013). Veroszta (2010) elemzései arra utalnak, hogy a hallgatók felsőoktatás-konceptióinak központi eleme az utilitarizmus. Kérdés azonban, hogy egy, a hasznosság elvét szem előtt tartó koncepcióban maguk a hallgatók milyen szerepet szánnak például a morális és szakmai fejlődésüknek, s egyáltalán, célként tűzik-e ki maguk elé.

A KUTATÁS

Tanulmányunkban az intézményi hatások fogalmát tágabban (tehát nem pusztán a megtérülés alapján) értelmezzük. Vizsgálatunkban arra teszünk kísérletet, hogy egyrészt a hallgatók élményeinek és elbeszéléseinek alapján ragadjuk meg a hozzáadott értéket, hogy a fogalmat olyan elemekkel és értelmezésekkel gazdagítsuk, amelyek a diákok narratíváin alapulnak. A felsőoktatási folyamatokat ezáltal az érintettek kontextusában értelmezzük. Másrészt ugyanezt a kérdéskört a szakértők oldaláról is megvilágítjuk.¹

A CHERD-Hungary IESA kutatása² keretében 2015 őszén–telén fókuszcsoportos interjúkat készítettünk a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében. A fókuszcsoportok kiválasztásánál szakértői mintavételt alkalmaztunk. A cél az volt, hogy a hallgatók minél színebb rétegeit megszólaltassuk. A következő hallgatói csoportokat kerestük fel:

- szabadidős aktivitást előtérbe helyező csoport
- kollégista csoport
- magas presztízsű kar szakkollégista hallgatói
- sportoló csoport
- erős identitású szakmára felkészítő kar hallgatói csoportja
- alacsonyabb társadalmi státusú hallgatókat befogadó karok három csoportja (ez utóbbiak kihelyezett karokként működnek)

A csoportokban résztvevő alanyok kiválogatásánál törekedtünk arra, hogy többféle évfolyamról legyenek képviselve a hallgatók, megadva ezzel az esélyt a frissen belépők és a tapasztaltabbak véleményének ütköztetésére. (Ha ez nem volt megvalósítható, akkor a középső évfolyamokat céloztuk meg a felmérés során.) Összesen 8 fókuszcsoportos interjú készült 42 fő részvételével.³

A hallgatói interjúk tapasztalatai mellett igyekeztünk megismerni a szakértői olvasatot is, ezért egyéni strukturálatlan interjút készítettünk a HÖOK egy országos szintű veze-

1 A hallgatói fókuszcsoportos interjúk főbb tematikai csomópontjai: bemutatkozás, az egyetemi élet mint film, előzetes elvárások, első tapasztalatok, saját magukon tapasztalt változások a belépés óta, kiknek/miknek tulajdonítják ezt, mit változtatnának az egyetemen, mit változtatnának saját magukon, milyen egyetemen kívüli hatások érték őket. A szakértői interjúk főbb tematikai csomópontjai: az egyetem szerepe a hallgató fejlődésében, az intézményi hatás forrásai, a hatások mintázatai, mérés és finanszírozás.

2 Bővebben: <http://cherd.unideb.hu/old/iesa/>

3 Az interjúkat Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea, Kovács Karolina Eszter, Kovács Klára, Malmos Edina és Markos Valéria készítették. Köszönettel tartozunk az interjúk megszervezésében nyújtott segítségükért az alábbi személyeknek: Prof. Dr. Fónai Mihály, Dr. Siska Katalin.

tőjével, egy nem fővárosi felekezeti felsőoktatási intézmény dékánjával, az Oktatási Hivatal egy vezető beosztású szakértőjével, egy egyetemi professzorral, aki többféle vezetői szerepet betöltött országos és nemzetközi minőségbiztosítási és akadémiai szervezetekben, valamint egy közgazdász végzettségű, országos szintű elemzéseket készítő oktatáskutatóval. Összesen öt szakértői interjút elemeztünk.⁴

A minta természetesen nem fedi le a hallgatói és a szakértői csoportok egészét, ugyanakkor a hasonló vizsgálatok hiánya miatt a kapott eredményeket relevánsnak, de nem általánosíthatónak tartjuk. A kvalitatív technikák használatát azért láttuk szükségesnek, mivel úgy véltük, hogy ez az eszköz a kutatott terület komplexitásához és szubjektív jellegéhez jobban illeszkedik. Az interjúk narratívái értelemszerűen szubjektív értelmezéseket eredményeznek – ugyanakkor éppen az intézményi hatások szubjektív olvasatára voltunk kíváncsiak.⁵

Kutatásunk felfogható felderítő jellegű vizsgálatként is, mivel azokat a csomópontokat szeretnénk volna megragadni, amelyek mentén a hallgatók az intézményi hatásokat értelmezik, működésüket jellemzik. A szakértői interjúk segítségével egyrészt az intézményi hatásmechanizmus legfontosabb területeit és lehetséges mérési módszereit szeretnénk volna feltárni, illetve az is célunk volt, hogy napjaink felsőoktatását a korábbi évtizedek intézményeivel hasonlítsák össze a megkérdezettek. Ahol lehetőségünk volt rá, a hallgatói és a szakértői narratívákat ütköztettük.

Mivel a hallgatói és a szakértői interjúk felépítése értelemszerűen eltért egymástól, tanulmányunk vázát azok a kérdéskörök adják, amelyek mintegy közös metszésterületet alkottak a szövegek textúráiban: ez az egyetem szocializációs funkcióinak és hatásmechanizmusának a leírása, a hatások ágenseinek a bemutatása, illetve napjaink felsőoktatásának a jellemzése. Az intézményi hatás mérésének lehetőségeit a szakértői interjúk alapján foglaltuk össze.

AZ EGYETEM MINT SZOCIALIZÁCIÓS SZÍNTÉR

A kampuszokat egy komplex szocializációs színtérként értelmezhetjük. Az intézményi hatásokat az itt eltöltött időkeretek milyenségének és mennyiségének függvényében is vizsgálhatjuk (pl. Bócsi, 2013; Nyüsti–Ceglédi, 2010), ugyanakkor abba a hibába sem eshetünk, hogy a különböző intézményeket egy, szigorúan a tanulásra és a magaskulturális aktivitási formákra fókuszáló létezőként írjuk le. Sokkal inkább tekinthetjük az egyetemeket az „ifjúsági kultúra” reprezentáns helyszínének, amely az értelmiségi és középosztálybeli lét bizonyos sajátosságaival van felruházva. Könnyen beláthatjuk, hogy ebben a speciális jegyekkel leírható közegben bizonyos hallgatók már a belépéskor otthonosabban érzik magukat, s ez a komfort nagy részben a szociokulturális háttérrel is magyarázható. A szervezeti keretekhez kapcsolódó normák ugyanakkor tanulhatók, interiorizálhatók, s

4 Az interjúkat Bacskai Katinka, Bócsi Veronika, Ceglédi Tímea és Szabó Barbara készítették. Köszönettel tartozunk az interjúk feldolgozásában nyújtott segítségéért Kovács Katalinnak, Rábai Dávidnak és Tóth Dorina Annának.

5 Tanulmányunkban az interjúk stilisztikailag és nyelvtanilag szerkesztett szövegrészeit szerepeltettük. Az elkalandozó tematikai kitérők, a mondandó szempontjából irreleváns részeket vagy az elmondottak többszöri ismétlései kikerültek az interjúkból. Az interjúrészletek tartalmazzák az interjú elemző saját kiegészítéseit, átirásait, amelyek egyrészt az anonimitást sértő részek megváltoztatására, másrészt az élőbeszéd töredezettségéből adódó jelentésmegtorzítások kiküszöbölésére hivatottak.

az azt felmutató hallgatói csoportok referencia-csoportként működhetnek. Az „élmény-egyetemek” kialakulásával a kampuszok számos olyan funkciót és feladatot igyekeznek felvállalni, amelyek egy puritánabb, tanulásra koncentráló életformától jóval távolabb esnek (bár tudjuk, hogy az egyetemek már születésük időszakában is lefedték ezeket a területeket (Bär, 2005). Az utóbbi évtizedben ugyanakkor ezek a munkaerőpiacra, karriermenedzsmentre, szabadidőre, mentálhigiénére stb. irányuló elemek az intézmények és karok imázsába épültek bele, a külvilág felé kialakított képük szerves részét képezik, s mindezt a felsőoktatási piacon zajló verseny egyik felületeként értelmezhetjük. A szakértői interjúk esetében megfogalmazódik az a felvetés, hogy a szocializációs szintér a komplex hatását egyrészt a szűkebb időkeretek miatt nem tudja kifejezni, másrészt pedig mindebben az egyetem felelősségét is feltételezhetjük. S bár az intézmények rendelkeznek bizonyos klímával, amelynek elemei hatnak a hallgatókra, a hatás nem feltétlenül ér el minden hallgatót, s abban sem lehetünk biztosak, hogy akiket elér, azoknak a gondolkodását alapjaiban alakítja át. A kollégista diákok intézményi beilleszkedését a szakértők is speciálisnak tartják, ugyanakkor a kollégiumok differenciálódása, a férőhelyek évenkénti újraelosztása mindezt a folyamatot átalakítja.

„Egy rendkívül változatos, dinamikus környezet maga az egész egyetem. A hatások sokfélék. S nagyban függ a befogadás attól, hogy ki mennyire érzékeny. Ha az aktív oldalát nézem, hogy ki mennyire tud rácsodálkozni a világra. A hallgatók tapasztalnak, s ami az egyikre alig hat, az a másiknak meghatározó. A mi dolgunk az, hogy ez a rácsodálkozás viszonylag eredményes és hatásos legyen.” (országos, felsőoktatáshoz kapcsolódó szervezetben vezető tisztséget betöltő professzor)

„Hogy hogyan tudja formálni a hallgatókat az egyetem? Biztosan tudja, hogy volt itt egy X nevű rektor. Ő nagyon komolyan harcolt azért, hogy a gyerekek ne menjenek haza a hétvégére. Hanem csináljunk nekik programokat, mert akkor lesz egyetem az egyetem, ha itt tudja tartani a gyerekeket. Én ezzel szemben azt látom, hogy már pénteken nem lehet órát tartani, mert mindenki elment haza. Én hétfőn szoktam az óráimat tartani, és konkrétan azt látom, hogy velem együtt jönnek, tehát az egyetemmel nem sok kapcsolata van a hallgatónak.” (oktatáskutató, közgazdász)

„Itt a kollégiumban még mindig lehet erről beszélni, a közösségre nevelésről. Még akkor is... Na, mindegy, lehet róla beszélni. A Campuson,⁶ ott nem. Ott legfeljebb a recepció az, aki közösséget nevel. Kidobja a részegeket.” (oktatáskutató, közgazdász)

„Hogy mit ad hozzá az épület, a hagyomány és a diákközösség? Azt gondolom, ez a hitéleti szakoknál erősebb, tehát őket sokkal jobban megfogja az intézmény hangulata. A nem hitéleti nem szokott beleszédülni ebbe a patinás kis épületbe.” (egyházi fenntartású intézmény rektorhelyettese)

A hallgatói fókuszcsoportok egyik tanulsága volt, hogy amikor egyetemi élményeik bemutatását kértük a hallgatóktól (először egy film formájában, majd az őket érő hatásokra rákérdezve), mindezt nem csak egy-egy aspektusra leszűkítve mutatták be: a tanulás például a beszélgetések többségében csak a szabadidős élmények, az első napokban átélt érzelmek bemutatása után került elő. A felsőoktatásba való belépés akkora változás a hallgatók életében, akkora élmény- és érzelemtöltet, hogy ezek az élmények az elsődlegesek, amikor az első találkozásról, előzetes elvárásaikról mesélnek. Nagyon sok érzelmet festenek meg ezekben az élménybeszámolókbán: félelem az újtól, a teljesíthetetlen követelményektől, a magánytól, izgalom, illetve megjelennek a narratívákban a középiskoláról való

⁶ Campus Hotel. Az intézmény weblapja: <http://www.campushotel.hu/>

leválás érzelmi nehézségei is. Az első említések között a barátkozásokról, bulikról, az egyetem szimbolikus tereivel (pl. a misztikusan leírt épület) vagy az intézményi klímával kapcsolatos rácsodálkozásokról szóló beszámolók voltak az elsődlegesek. Tehát a hallgatók többségének elbeszéléseiben is egy komplex szocializációs szintér jelent meg. Szintén erre utal, hogy az egyetemmel kapcsolatos kritikákban is hangsúlyos szerepet kaptak például a közösségi élet jobb megszervezésére irányuló igények. Azok, akik úgy gondolták, kisebb nyomot hagy bennük az egyetem, inkább adtak hangot az ilyen típusú kritikának: tehát kívülről várták volna azt, hogy „behúzza” őket egy közösség, de ez nem történt meg. Arra vonatkozóan is hallottunk mindkét végre vonatkozó példát, hogy az egyetem nem mindenkire hat egyformán. *„Az egyetem csak egy strigula, nincs domináns szerepe, legalábbis nálam.”* – mondja egy fókuszcsoporthoz tartozó résztvevő, aki 5%-ra saccolta az egyetem hatását a saját fejlődésében. Ugyanennek a fókuszcsoporthoz tartozó másik tagja az időigényes bejárás, s a minden idejét lekötő tanulmányok miatt az ellentétes pólust jelenítette meg: *„Nincs életem az egyetemen kívül.”*

Feltehetjük azt a kérdést is, hogy felelőssége és feladata-e ez egyetemennek az, hogy egy olyan kulturális közeget teremtsen, ahol az intézményi hatások optimálisak, s a diákok ténylegesen is egy olyan környezetbe kerülnek bele, amelyre korábban nem volt rálátásuk, vagy olyan elemeket építhetnek bele az életmódjukba, amelyeket korábban nem tettek meg. A szakértők azt emelték ki ezzel kapcsolatban, hogy elgondolkoztató, hogy ha volna is ilyen törekvés, az egybevágná-e diákok egyetemről alkotott képével. S ha lenne is erre intézményi elhatározás, kérdéses, hogy kinek kell ezt felvállalni, s milyen forrásokat lehetne felhasználni erre a célra. A hallgatók esetében inkább az a vélemény fogalmazódott meg, hogy az egyetem feladata a minél szélesebb körű és a hallgatók számára vonzó programok felkínálása. Ha ezek nincsenek meg, akkor a hallgatók csak nagyon ritka esetben szervezik meg maguknak – bár ilyenről is hallottunk –, mert a korábbi iskolai szintekről hozott minták és normák miatt erre kevésbé gondolnak, és kevésbé járatosak is benne. Az egyetem által jelenleg kínáltokról alkotott vélemények igen különbözőek voltak: az egyik végre szerint az egyetem bőséges és vonzó kínálatot mutat fel, s a hallgató baja, ha nem él ezekkel. A másik végre vagy a lehetőségek számát vagy azok minőségét kritizálta, vagy mindkettőt.

„Hogy vállalja fel az intézmény azt, hogy magaskulturális légkört teremt? Ez nagyon hasznos lenne abból a szempontból, hogy az intézményhez való tartozás érzését erősítse. Meg nyilván abból is, hogy az olyan tanulóknak, akiknek fogalmuk sincs arról, hogy milyen magasrendű szórakozási formák képzelhetők el, mondjuk, a biliárdozáson kívül, azokat tanítsa is. Várjuk el az egyetemtől, hogy így késve, a szülőt helyettesítse. De huszonévesen már nem fogjuk megtanítani a dajkákat arra, hogy Molière az jó. Vagy, hogy klasszikus zenét érdemes hallgatni, nem ciki. De ez nem vág egybe a hallgatói igényekkel, az elég nyilvánvaló.” (Oktatási Hivatal szakértője)

„Ez nagyon ösztönösen működik. Magyarországon nagyon kevés egyetem van, aminek van marketing részlege. A szabadidő megszervezésére nagyon jó példa a Lovarda. De sok ilyen lehetne: mozi, színház, nyári egyetem. Van azért egy művészeti karunk is. A Lovardát meg, ahogy látom, nem a diákok szervezik, kisajátította a HÖK, és ez nagyon jó üzlet.” (oktatáskutató, közgazdász)

*„Szerintem az egyetem megadja a lehetőséget mindenre, csak rajtunk múlik, hogy meg-
ragadjuk.”* (fókuszcsoporthoz tartozó résztvevő)

„Szerintem az egyetemen múlik leginkább. Mert hogyha az egyetem jó programokat kínál, olyan összejöveteleket, vagy olyan előadásokat, ami tők érdekes, akkor nyilván elmegyek. De hogyha nem kínál semmit, unalmas, akkor nem megyek.” (fókuszcsoporthoz tartozó résztvevő)

„Azt hittem, hogy a hallgatói élet kicsit pezsgőbb, jobb, de ha mi nem szervezünk magunknak, akkor itt nincs semmi.” (fókuszcsoporthoz tartozó résztvevő)

„Az első évben elvoltam úgy, hogy vagy két emberrel beszélgettem, a többiekkel meg nem. Órára is így beestem, hogy akkor ne kelljen ott állni és beszélgetni, vagy most ott csendben állunk, vagy így kellemetlen, hogy most a többiek beszélgetnek, én meg így senkihez se szólok. És aztán, amikor úgy akartam jobban ismerkedni, meg nyitni, akkor. De az végül is így az én döntésem volt, hogy akkor másabb akarok lenni. Szóval lehet az egyetemen úgy is létezni, hogy annyira nem nyitok sok mindenki felé. Úgy nyilván nem olyan jó, de ezt nekünk kell akarni vagy eldönteni.” (fókuszcsoporthoz tartozó résztvevő)

A szakértői interjúkban tetten érhetjük az ifjúsági életszakasz meghosszabbodását, s azt az ezzel párhuzamosan megfigyelhető jelenséget, amelynek során a hallgatók még húszas életéveik elejét is a családi körben (folyamatosan vagy a hallgatók által meghosszabbított hétvégén), „mamahotelben” töltik (Csizmadia–Tóth, 2014), s fontos döntéseiket nem önállóan hozzák meg. A kötelezettségeik is korlátozottabbak. Mindez kihat az egyetem szocializációs mechanizmusaira is. Ezzel szemben a hallgatók arról számolnak be, hogy óriási ugrás következik be önállóságukban. Ezt leginkább középiskolás éveikhez viszonyítva állapítják meg. Nem gyerekként, hanem felnőttként tekintenek magukra. A család-egyetem erőterében a család inkább úgy jelenik meg náluk, mint egy stabil háttérrel biztosító támogató közeg, ami a háttérben ott van, de a legfőbb hatást többségük (egy-egy végletebb véleményről eltekintve) inkább önmagának és/vagy saját egyetemi pályafutásának tulajdonítja (az egyetem és a hallgató felelősségének viszonyáról a későbbiekben még szó lesz).

A nagyobb fokú intézményi integráció értelemszerűen együtt jár az erőteljesebb intézményi hatásokkal – azonban láthattuk, hogy ezt a szervezeti beilleszkedést nem tarthatjuk egyértelműen sikeresnek, s joggal feltételezhetjük, hogy pusztán az órák látogatása korlátozottabb hatásmechanizmussal bír. A felsőoktatásnak ez az egyoldalú, a tanulásra szorítkozó, az extrakurrikuláris tevékenységeket mellőző „felsőoktatás-használata” és ezáltal gyengébb szervezeti beilleszkedése fokozottabban jellemző azokra a hallgatókra, akik elsőgenerációs értelmiségiekként, családi minta nélkül érkeztek a felsőoktatásba (Ceglédi, 2015a; 2015b).

Náluk tehát a családtól való függés abban ölt testet, hogy még jobban meg akarnak felelni a felsőoktatás manifeszt elvárásainak (óralátogatás, jó jegyek), hiszen ezt otthon is elkönnyvelhető eredményként tudják felmutatni. Saját megítélésükben ugyanakkor ez az önállósodás bizonyítéka: megállják a helyüket egy családon kívüli terepen.

„Ez az infantilizálódás törvényszerű. Gondolja el: 25 éves koráig a szülő támogatja a gyereket. Csak ott van. Jó is az, csak jó viszonyban kell lenni a szülővel. Meg az is jó, ha hétvégén visszafelé becsomagolják a heti kaját.” (oktatáskutató közgazdász)

„A hallgató kap egy olyan környezetet, és egy olyan hatássorozatot, egy olyan életmód-szituációt, amiben ő kénytelen azzal szembesülni, hogy többnyire neki kell döntenie.” (országos, felsőoktatáshoz kapcsolódó szervezetben vezető tisztséget betöltő professzor)

„A tanárainkkal való kommunikáció is megköveteli a felnőtté válást. Nyilván érettebben kell kezelni bizonyos szituációkat. Például a középiskolából tudok hozni példát. Ha ott kaptál egyest, akkor monddad a magadét, itt ez nincs, nem szabad, érettebben kell kezelni, és jó,

akkor majd év végén kijavítom. Itt, ha szembeszállunk, szerintem csak magunk alatt vágjuk a fát, kivéve, ha nem ajánlja fel, hogy a következő órán javíthat. Mert szerintem a tanárok is jobban kultiválják azt, aki teljesen normálisan viselkedik, mint aki hóbörög.” (fókuszcsoport résztvevő)

„Már nem bulikban gondolkodok, hanem munkahelyben. Spórolok a pénzzel, hogy majd lakást veszek.” (fókuszcsoport résztvevő)

„Én egyfajta kötelességemnek éreztem azt, hogy mikor még alapszakra bekerültem, hogy ezt az anyagi, lelki, és mindenféle támogatást, amit a családomtól kaptam, valahogyan megháláljam. És nyilván nem feltétlenül, hogy itt a diploma, hanem különböző sikereket szállítottam haza, mondjuk egy 5-ös vizsga, vagy nem tudom mi, vagy sikerek, amik az iskolában értek. És én ezt folyamatosan így tartottam, hogy nekik ezt vissza kell hálálnom.” (fókuszcsoport résztvevő)

A HATÁSOK SZÁLAI, KIINDULÓ- ÉS VÉGPONTJAI

Azok a változások, amelyeken a hallgatók átmennek a kampuszon töltött évek során, rendkívül összetettek. Már utaltunk rá, hogy nehezen, s talán egyáltalán nem elkülöníthetők az egyetemek és főiskolák okozta „tisztá” hatások. A szakértői interjúk alapján a következő, a kampuszon belüli indikátorok ragadhatók meg: az oktatói hatások kulcsfontosságúak, de maga az intézmény is rendelkezik egyfajta klímával, ami alakítja a diákok gondolkodását. A tanórákon kívüli szabadidő- és sportprogramok (Kovács, 2015), kulturális események szerepe szintén jelentős. A kortárs közösségek fontosságára már rámutatott a szakirodalom (Pusztai, 2011). Két dolgot azonban nem téveszthetünk szem elől: egyrészt, hogy az itt felsorolt ágensok hatásai nem mutatnak feltétlenül egy irányba, másrészt pedig, hogy a változások feltérképezéséhez komplex megközelítés szükséges.

„Magyarországon három felsőoktatási törvény volt. Mind a háromnak az első változatában benne volt, hogy az egyetemi oktatóknak pedagógiai végzettséggel kell rendelkeznie. És a harmadik változatban mindegyikből kihúzták. De úgy gondolom, hogy fontos lenne.” (oktatáskutató, közgazdász)

„Colleen Bell két hete volt a Corvinuson. Aki elment Colleen Bell-t meghallgatni, és volt hozzá füle, meg IQ-ja is, akkor az nemcsak a következő héten fog erre emlékezni, hanem a hatás egy életre szól. Tehát a kampuszokon különleges események vannak. Vannak ezek az értelmiségi tárgyak, kell valahány kreditet szerezni nem szakmából. Az érdeklődés mérsékelten alakul a hallgatókban. Az volna egészséges, ha a kémia-fizika szakos hallgatóink például Kozma Tamást hallgatnának. De nem érzékelem, hogy elég lenne a hallgatóság.” (országos, felsőoktatáshoz kapcsolódó szervezetben vezető tisztséget betöltő professzor)

A hallgatók a rajtuk végbement változások előmozdítóit alapvetően egy „hallgató-egyetem” tengelyen helyezték el. A végleteken túl (csak az egyetemen múlik, csak a hallgatón magán múlik) a leggyakoribb vélemény az volt, hogy az egyetemnek a lehetőségeket kell megadnia, a hallgatónak pedig élnie vele. A vélemények a két végpont között szóródtak aszerint, hogy ki milyen súlyt ad az egyetemnek és a hallgatóknak. A hallgató és az egyetem közötti, az „egyetem” fogalomköréhez közelítő hatásoknak tekintik mindazt, ami a hallgatótársaikon keresztül éri őket. A szakértőkhöz képest a hallgatók részletesebben és nagyobb jelentőséget tulajdonítva beszéltek intragenerációs kapcsolataikról. Hallgatótársaikat tekintik a kapaszkodónak, az emberi vonalnak az először idegen, de akár

hosszútávon is személytelen akadémiai világgal szemben, amit elsősorban az oktatókhoz kötnek. Az oktatók is fontos aktorokként tűnnek fel, de abban nagyon vegyesek voltak a vélemények, hogy mennyire alakul ki velük közvetlen kapcsolat, ezáltal milyen hatásokkal bírnak a hallgatókra. Bár fontosnak tartanak, s a középiskolai tapasztalatok után természetesnek gondolnák az oktatók nyitottságát, szinte mindenki beszámolt ennek hiányáról, s csak az oktatók egy kisebbségére vonatkoztatva meséltek pozitív ellenpéldákat. Érdekes tehát, hogy az oktatókat akkor tekintik a hallgatók a saját fejlődésükre nézve hatással bíró személynek, ha közeli, személyes kapcsolatban vannak velük. Ugyanakkor hallottunk olyan véleményt, amely a közvetlen kapcsolat hiányában is látta/elismerte az oktatók hatását, például annak mintaadása által (pl. „ahogy megy a folyosón”, „ahogy köszön”, „ahogy e-mailt ír”). Intézményi klímáról közvetlenül nem beszéltek a hallgatók, inkább a számukra megfoghatóbb személyeken (hallgatók, oktatók) vagy más, olykor megszemélyesített „tényezőkön” (pl. Neptun hallgatói rendszer, munkarend) keresztül utaltak rá.

„Nekem elsősorban olyan tapasztalataim vannak, hogy az ember itt elsősorban magára és a hallgatótársaira támaszkodhat. Tehát az rendben van, hogy az egyetem biztosítja a kereteket, de én személy szerint nagyon kevés esetben tapasztaltam azt, hogy közvetlen interakció lenne a tanár és a hallgató között. Tisztelet a kivételnek természetesen, de én olyan személytelennek találom. Tehát sokszor én azt érzem, hogy egy Neptun kódnál nem vagyok több. Ennyi. Egyébként, mondom, van a másik véglet, természetesen, amikor abszolút személyesen működnek a dolgok. De ez már egy embertelenebb közeg, mondjuk egy középiskolai viszonylathoz képest.” (fókuszcsoport résztvevő)

„Szerintem kis családias a légkör. Tehát sokszor volt az, ha megyek a folyosón és látták, hogy rossz kedvem van, volt olyan tanár, akkor jött, hogy Brigi, mi a baj, hogy vagy. Érdeklített, és nem ez a séma, hogy 'Hogy vagy? – Jól. – Rendben, szia.', hanem, hogy tényleg megkérdezte az embert. Ez, ami jó, meg azért, amikor megismernek már minket a tanárok, csak egy kis személyiségnek. Tehát tudják, hogy te ebben jobb vagy, te ebben kicsit gyengébb.” (fókuszcsoport résztvevő)

„Volt egy óránk, ez a Föld kozmikus kapcsolatai volt a címe és akkor ott a bolygók kapcsán említett szerzőket meg könyveket vagy filmeket a tanár. Jó, nem ezzel ment el az idő, csak bevillantotta, és akkor ezzel így a tanár egy minta a hallgatók előtt is. Hogy lehet, hogy attól, hogy én kémikus vagyok, vagy akármi, attól lehet más tudományokban is otthon lenni és egy általánosan művelt embernek lenni. Hogy így a példamutatás, arra lehet, hogy lehetne nagyobb hangsúlyt is fektetni.” (fókuszcsoport résztvevő)

Milyen változásokon mennek át a hallgatók e tényezők komplex hatásai végeredményében? A szakértők és a hallgatók véleménye eltért abban, hogy mit emeltek ki elsődlegesen. A szakértők szerint bár egyértelműnek tűnik, hogy a szakmai előmenetelt tudományos teljesítményekkel mérjük, azt is látnunk kell, hogy lesznek olyan felsőoktatási intézmények, amelyeknek a profiljába a tudományos kutatás kevésbé tartozik bele (akár a képzés gyakorlati orientációja miatt), másrészt pedig a hallgatók is nehezebben kapacitálhatók például egy OTDK részvételre vagy konferenciaszereplésre. Természetesen az sem mindegy, hogy milyen készségekkel érkeznek a diákok az intézmények falai közé: egy hátrányosabb helyzetű hallgatói bázissal gyakran az alapfokú szövegértés és az íráskészség is fejlesztendő terület – s ebben az esetben aligha várhatunk el számottevő tudományos teljesítményeket. Nem mindegy tehát, hogy a készségek-képességek kiinduló pontja hol található – ennek fényében tud ugyanis az intézmény egy fejlődési ívet megtervezni, és ehhez kell majd alakítania a módszertani eszközeit is. Az intézményi hatások egy külön

csoportjaként értelmezhetjük a munkaerő-piaci beilleszkedés során mérhető hozadékokat, de tágabb megközelítésben a szakmai elkötelezettség és identitás kialakulását, a morális-etikai változásokat, vagy az értelmiségi lét bizonyos elemeinek az elsajátítását is.

„Azt reméljük, hogy a diák a belépés és a végzés között elsajátította azokat a kompetenciákat, nem is feltétlenül tudást és műveltséget, hanem inkább kompetenciát, ami az adott szakma művelésére alkalmassá teszi. Valójában ennek jó esélyei vannak. Reméljük, hogy azt a szellemiséget is magukkal viszik, hogy milyen egy közösségben lenni, milyen egy közösséget szolgálni. Önmagunkon túl értékeket és célokat találni.” (egyházi fenntartású intézmény rektorhelyettese)

A hallgatók, amikor megkérdeztük tőlük, hogy miben láttak változást magukon a bejövételükhöz képest, akkor fordított fontossági sorrendben mondták el ezeket, mint a szakértők. Számukra a szakmai változások az utolsók között jelentek meg, s elsősorban a személyiségükben bekövetkező elmozdulásokról beszéltek. Szinte minden fókuszcsoportban kiemelték például, hogy már nem függenek annyira a családtól (például egy kollégistáknak a főzéstől a villanykörte kicserélésén át a mosásig, minden új kihívás). Az önállóság elsajátítása a tanulás tekintetében is szinte mindenkinél megjelenik. Fontos hajtóerőnek tekintik ebben a középiskolától eltérő egyetemi/főiskolai tanulmányi rendet és követelményrendszert, az (egyesek szerint jó, másik szerint rossz értelemben vett) magukra utaltságot, amihez az önállósodás révén alkalmazkodtak. Visszatérő tapasztalat volt szinte minden fókuszcsoportban, hogy fejlődött a határozottságuk, a magabiztosságuk, az önbizalmuk, a kiállásuk és a bátorságuk. Az új emberekkel való megismerkedés hozadékanak tekintik, hogy empatikusabbak, toleránsabbak és megértőbbek lettek társaikkal szemben. Az egyetemi éveknek tulajdonítják azt a változást is, ami életcéljaikban, jövőterveikben bekövetkezett. Bár ezt nem mindig egyértelműen az egyetemnek tulajdonítják (életkori hatás), voltak olyan hallgatók is, akik a pozitív megerősítő oktatói visszajelzések-ből merítettek önbizalmat szakmai karrierterveihez. Egy-egy speciális területen, például a pszichológia képzésben olyan, a magánéletbe is átgűrűző változásokról számoltak be, amelyek a személyiségüket mélyen megmozgatták: javultak emberi kapcsolataik, másképp tekintenek a gyereknevelésre egy óvóképzés után stb.. Szakmai identitásuk kialakulásához is sokan kötik a változásokat, főleg azokban a szakmákban, ahol a személyiség mérvadóbb, például pszichológia, óvóképzés, segítő szakmák stb.. Ilyen változás például a felelősségtudatosabbá válás, az empátia, önreflektivitás fejlődése (pl. a gyakorlatokon megkövetelt fejlődési napló által).

A személyiségben bekövetkezett változások említése mellett megjelent a szakmai műveltség, a szakmai kompetenciák, s az általános műveltség fejlődése is. Néhányan kiemelték, hogy vitakészségük árnyaltabb lett: például ki merik mondani, ha más véleményen vannak, jobban meg tudják hallgatni és megvitatni mások véleményét. Világlátásukban bekövetkezett változásokról is beszámoltak: már nem csak egy szemszögből néznek valamit, több dolgot megkérdőjeleznek stb.. Mindehhez kapcsolódóan említésre került a szakszavak megismerése (a tananyag által), a szakszövegek megalkotásának képessége (pl. szakdolgozat által), a precizitás (a vizsgák követelményei által), a szóbeli kommunikáció fejlődése (kiselőadások által), a kritikai gondolkodás kialakulása (a többféle irányvonal megismerése által), vagy akár a problémamegoldó-képesség is (akár a rosszul megszervezett gyakorlatoknak csak a hallgató leleményességén múló teljesítése által). Tanulás-módszertani fejlődést is látnak magukon (tudnak válogatni a fontos és nem fontos anyagok között, jobban beosztják az idejüket), amit a legtöbben a saját bőrükön megtapasztalt első kudarcok után

önerőből sajátítottak el, s nehezményezik, hogy ehhez nem kapnak segítséget az egyetem-től. A szakmai tudás fejlődése az említések sorrendjében hátul helyezkedik el. Többségben ezt nem tartják annyira jelentősnek a hallgatók (vagy annyira egyértelmű, hogy ezért nem említik?), míg egy szűkebb réteg csak ezt emelte ki. Az egyik fókuszcsoportban például egymásra nevetve, ironikusan mondták, hogy „fejlődik szakmai tudásuk”, bár a vizsgaidőszak után el is felejteneek mindent. A szakirodalomban ezt tehetetlen tudásnak (inert knowledge) nevezik (Bereiter, 1984; Bransford et al., 1989; idézi Malmos–Revákné, 2016).

Olyan fókuszcsoport résztvevővel is találkoztunk, aki a képzés rövidsége miatt szinte hatástalannak gondolta az itt eltöltött éveket saját fejlődésére nézve. A vélemények palettáján megjelentek olyan hangok is, amelyek inkább negatív változásról számoltak be, mintsem fejlődésről. Ez egyrészt ott fordult elő, ahol a hallgatók elvárásaihoz képest gyengébbek voltak a követelmények, ezért szorgalmuk visszaesett (kisebb befektetéssel is tudják teljesíteni a vizsgákat), másrészt pedig ott, ahol a túlzottan nehéznek megélt követelmények miatti stressz az egészségük rovására ment. Az is előfordult, hogy a szakma kilátástalan helyzetére, a diploma értéktelenségére való ráeszmélés miatt kiégésről, a céltudatosság visszaeséséről számolt be egy-egy alany.

„Szerintem az egyetemnek köszönhető. Mert hogyha most mi nem jöttünk volna egyetemre, elmegyünk egy, mit tudom én, egy boltba dolgozni, akkor biztos, hogy bizonyos dolgokat nem így gondolnék, vagy nem tudom. Annyi szerintem, hogy igazából végül is itt mindenki egy magasabb, mondjuk így, egy magasabb közeg. Tehát, hogy társadalmilag egy magasabb szinten áll, és akkor ugye itt azért olyan információk ragadnak ránk, amiket nem biztos, hogy mindenki tud. Tehát, hogy többnek gondolom azt, amit itt kapok, mintha mondjuk egy boltba elmentem volna dolgozni.” (fókuszcsoport résztvevő)

„Ez a pszichológia szak olyan, mint egy szemüveg, amin keresztül másként látom a világot, és ez igazából a gondolkodásmódot, az attitűdömet, az egész világszemléletemet formálta meg igazából, ilyen észrevehetetlen módon. És több önismeretre tettem szert azáltal, hogy jobban meg tudom ragadni ezeket a megragadhatatlan dolgokat, mert tanultunk ilyen fogalmakat. Ez igazán egy ilyen iránytű, hogy jobban el tudjunk tájékozódni saját magunkban és úgy érzem, hogy jobban megismertem magamat és másokat is és ez így jó. Egy más keretet, egy más világlátást ad. Legalábbis nekem nagyon átformálta a világhoz való hozzáállásomat. Én is mélyebb önismeretre tettem szert, ezáltal még stabilabb személyiség vagyok.” (fókuszcsoport résztvevő)

„Ez a két év, ez nem olyan domináns idő számomra, hogy annyira változtam volna.” (fókuszcsoport résztvevő)

Az intézményi hatások sikeressége sok összetevőn múlik a szakértők és a hallgatók szerint egyaránt (akárhogyan definiáljuk is a hatásokat). Értelemszerűen kell hozzá hallgatói affinitás és motiváció (a hallgatóknak is volt ezzel kapcsolatban önkritikája), az oktatók elkötelezettsége, a megtartott tanórák és gyakorlatok megfelelő színvonala, s természetesen egy megfelelő infrastruktúra. Hogy ez utóbbinak mennyire részei vagy alapjai az IKT-eszközök, arról már megoszlanak a vélemények. A befogadás menetét és arra való nyitottságot természetesen a szülői hatások és elvárások is alakítják.

„Reflexiót támogató klíma kell, hogy a hallgatók kibontakozhassanak. És persze jó oktatók. Én a lenyűgöző oktatókat szerettem, de lehet, hogy nem mindenki szereti őket. Egy sámán típusú tanár legyen, imponáló mélységű tudással.” (Oktatási Hivatal szakértője)

„A prezentációk használata mit erősít? A magolást. Egyébként ez egy elég alacsonyrendű képesség szerintem.” (Oktatási Hivatal szakértője)

„A kutatócsoportba becsatlakozás, professzorokkal, doktorokkal beszélgetünk, gondolkozunk közösen, hozunk megoldásokat, én mint hallgató, ő mint oktató. És velük beszélgetni egyáltalán, vagy e-mailezni, mert itt szakmáról van szó valamilyen szinten. És hét napból, ötször ez van, tehát ez olyanfajta dolgot tesz az emberrel, hogy egyszerűen rászokik erre, és ezt szokja meg.” (fókuszcsoport résztvevő)

AZ INTÉZMÉNYI HATÁSOK A JELENKORI FELSOŐOKTATÁS VILÁGÁBAN

A tömegessé váló felsőoktatás intézményi hatásai értelemszerűen más jellemzőkkel írhatók le, mint a korábbi évtizedek intézményei, s a változások alapjaiban szabták át a magyar felsőoktatást is. Egy megváltozott intézményi klímát kaptunk. Azonban nem csupán a klíma változik meg: változnak a hallgató-oktató relációk, a tananyag és a követelmények rendszere (értelemszerűen követve a megváltozott hallgatói összetételt), s akár olyan érzésünk is támadhat, hogy a puritán, mintegy weberi etikát is magában foglaló klasszikus hallgató képe csak izoláltan, mintegy szubkulturálisan jelenik meg napjaink intézményeiben. Ezek az attitűdök gyakran formális, a hallgatók egészét nem elérő szervezetekhez kapcsolódnak (például a szakkollégiumokhoz, kutatói műhelyekhez). A megemelkedett évfolyam-létszámok és a kreditrendszer a hallgatói közösségek határait és stabilitását bolygatta meg, sokkal képlékenyebbé téve azokat. Mindez a kortárs kapcsolatok kampuszokon belüli személytelenedéséhez vezethet, ami viszont az intézményi hatások egy bizonyos szeletét fogja gyengíteni. A Bolognai rendszer kiépülése (Hrubos, 2010) is hatott erre a hatásmechanizmusra, s ennek a változásnak az egyik szála az alapképzés hároméves hosszával állítható kapcsolatba. Az előbb említett változások a tanulás metódusait is átszabták.

„A kortársi kapcsolatok mint hatások változtak meg. Korábban úgy nézett ki, hogy vannak kvázi olasz-magyar szakosok, s akkor azok tanulócsoportokat alkottak egész öt éven keresztül. De nálunk ilyen már nem volt a 90-es években. Voltak kialakuló közösségek egy-egy oktató körül. Inkább ilyen rajongói táboroként. Most nem léteznek ilyen strukturált csoportok. Más csoportok alakulnak, azok viszont teljesen más alapokon: kocsimáknak, meg focipályákon, meg máshol. Az nem fogja a gyereket arra biztatni, hogy ugyan már, inkább menjünk be előadásra.” (Oktatási Hivatal szakértője)

„Számos kollégám van, aki az egyetemen dolgozik, és állítja, hogy nem felel meg a hallgatók felkészültsége. Csak egyszerűen az a helyzet, hogy ha alacsonyabb szinten harcolunk az oktatás expanziójáért, akkor egyértelmű, hogy ezek a gyerekek el fognak jutni a felsőoktatásig. De abban biztos vagyok, hogy amit úgy érzékelnek a felsőoktatásban, hogy a legalja is bejut, az nem igaz.” (Oktatási Hivatal szakértője)

„A szellemiségünk. A méretből is adódik. Ameddig egy közösség viszonylag zárt, átlátható, addig a diák hagyományok, a közösség építése jobban megvalósul.” (egyházi fenntartású intézmény rektorhelyettese)

„Az osztatlan képzésben a diák maga előtt jóval nagyobb kifizetési lehetőséget lát. Érdelesebb belekezdeni mondjuk egy TDK dolgozatba. Pláne, ha reggel nyolctól benn kell ülni hatig az órákon, akkor az ember nehezebben vállal ilyen plusz feladatokat.” (egyházi fenntartású intézmény rektorhelyettese)

„A tömeges képzés az arról szól, hogy én azért megyek, mert a haverom is megy. De a doktor úr gyereke nem lehet bádogos, annak muszáj felsőoktatásba menni.” (oktatáskutató közgazdász)

A hallgatók a jelenlegi felsőoktatást és a Bologna-rendszert – mondhatni – összehasonlítási alap nélkül mutatták be (ebbe érkeztek), adottnak véve annak kereteit, nem elkülönítve az olyan korábban is fennálló tényezőktől, mint például a kampuszok térbeli izolációja. Összességében, amikor a diákok a panaszaiknak adtak hangot, a fennálló helyzet strukturális okaira kevésbé tértek ki. Tapasztalataikból a különböző okokból fennálló problémák hallgatói oldalát ismerhettük meg. (A magyar felsőoktatás jelen állapota ugyanakkor nem írható le a tömegegyetem fogalmával – a hallgatói létszámok csökkenő trendet mutatnak, s a 90-es években és az ezredfordulón jellemző hatalmas évfolyamok is eltűntek az intézményekből.) A szakértők által említett személytelenedést ők is érzik és nehezményezik, főleg a középiskolában megszokott osztályközösségekhez képest. A közösségi élet megszervezését ugyanakkor többségük az egyetemről várja, ennek hiányában pedig az egyetemi értékektől távol eső szabadidős programokba sodródniuk bele, vagy egyszerűen izolálódnak (ahogy arra a szakirodalom is utalt pl. Pusztai, 2011; Pusztai et al., 2011).

Ugyanígy az aktuális képzések negatívumait is érzékelik: például a tanárok elkedvetlenítőjeként tekintenek azokra, akik (az ő szavaikkal élve) „csak anyuci kedvéért” járnak egyetemre, vagy a közösségek kialakulásának gátjaként a hatalmas csoportlétszámokra és a csoportösszetételt kurzusonként átíró oktatásszervezésre. Az alap-mester különbségekben egyértelműen a mesterképzés előnyeit emelik ki, ahol már (az ő szavaikkal élve) „emberként bánnak” velük az oktatók, azt tanulhatják, ami érdekli őket (alapszakon kritizálták a sok fölösleges tárgyat).

A hallgatói közösségek kialakulását is volt, aki sikerebbnek érezte a mesterképzésben, de ellenvélemény is megfogalmazódott ezzel kapcsolatban: a végzéshez közeledve, akár a konkrét álláshelyek szűk kínálatát egyre jobban látva verseny alakulhat ki, ami rontja az együttműködést és a szimpátiát a hallgatók között.

„*Én abban bízom, hogy ha idejövök egyetemre, akkor nagyon sok ismerősöm lesz ilyen szempontból, hogy más szakokról is, és ha például kell egy ügyvéd, akkor lesz egy ügyvéd ismerősöm. És lesz egy orvos ismerősöm, vagy egy informatikus, és hogy ez nem nagyon jött össze, mert nagyon el vagyunk szeparálva.*” (fókuszcsoport résztvevő)

„*Az évfolyamnak 60%-a csak ott van, mert anyuci azt szeretné, és ezt látják a tanárok. Na, most én sem szívesen tanítanék úgy, hogy bemegyek és látom hogy a terem, mondjuk 70%-ának semmi kedve, hogy ott üljön.*” (fókuszcsoport résztvevő)

„*Fogalmam sincs, hogy ki kicsoda, nem láttalak titeket életemben, és ez olyan rossz, hogy egy karra járunk, és nem ismerjük egymást. Legalább arcról ismernénk egymást, de még úgy sem.*” (fókuszcsoport résztvevő)

Kérdésként fogalmazódik meg a szakértői interjúkban az, hogy hogyan kell reagálni az intézményeknek erre a helyzetre. Szükségesek-e például a bejövő tudás szempontjából is felhígt hallgatók felkészítését szolgáló bevezető kurzusok vagy korrepetálások, s ha igen, akkor vajon milyen tartalmak rovására lehet megvalósítani azt például az alapszakos képzés esetében. A beszélgetések során a tutori rendszer működtetése, a hasonló erőfeszítéseket tevő oktatók honorálása, s a hallgatók tanulásszervezésének a segítése is felmerült, illetve az, hogy a diákoknak maguknak kell a saját eredményességükről alkotott képen változtatniuk. A lehetséges válaszok sokfélék, abban azonban egységes vélemény tükröződik a szakértői narratívákban, hogy az egyetemeknek reagálnia kell a kialakult helyzetre.

Az oktatók hozzáállását, tanítási metódusait, diákokkal való kapcsolattartását a megváltozott hallgatói összetételhez kell igazítani. Általánosan elfogadottnak tűnik az a tény, hogy nem tekinthetjük azoknak az intézményeknek és oktatóknak a munkáját fontosabbnak és nagyobb erőfeszítést kívánónak, akik az egyetemekkel eleve kompatibilisebb diákokkal magasabb szintű tudományos eredményeket produkálnak azokénál, akik a hátrányos helyzetű diákok olyan kompetenciáit csiszolják, amit már a közép- vagy akár alapfokon el kellett volna a fiataloknak sajátítani. Az azonban kérdéses, hogy ezekhez az elváló feladathalmazokhoz eltérő intézménytípusokat szükséges-e kapcsolni.

„Van ez a paradigmaváltás. Hogy nevelőintézményeket. Ezt várja el a társadalom, és ezek szerint már bizonyos százaléka az intézményeknek saját magától is ezt várja, hogy nevelőintézményekként funkcionáljanak. Olyan tevékenységeket kell elvégezni a felsőoktatásban, amelyeket jóval korábban kellett volna. Én simán el tudnám képzelni, hogy egy osztályfőnök-szerű, szociális munkás-szerű valakit alkalmazzanak a diákok mellett, hogy szépen mondjuk, egy facilitátort.” (Oktatási Hivatal szakértője)

„Az látom, hogy az működik, hogy az adott diszciplinákon belül szellemi műhelyek működnek az oktatói csoportok körül. Tehát megfelelő minőségben és mennyiségben foglalkoznak az oktatók a hallgatókkal. Ez hihetetlen mértékben megnöveli a diákok eredményességét. Ezeket az oktatókat kellene támogatni.” (HÖÖK egyik vezető tisztségviselője)

„Az én egykori tanszékvezetőm tartotta az előadást, és utána odajött hozzá két hallgató, hogy mi már láttuk a megadott irodalmakat, de még kérnénk. Na, most ez nálunk, attól félek, nem tipikus jelenség.” (országos, felsőoktatáshoz kapcsolódó szervezetben vezető tisztséget betöltő professzor)

„Egy szabolcs-szatmári gyerek, aki jön egy kis faluból, és bekerül a főiskolára, arra nagyon sok minden ragad. De nem abban az értelemben, hogy a Corvinus elit közgazdasági elképzelése ragad rá. De ha az ragad rá, hogy lehet egy szabolcsi környezetben vállalkozást beindítani, és azt hazaviszi, akkor az már önmagában megérte. Szubjektív érzéseim vannak csak, de szerintem Nyíregyházán jobban felfogják, hogy nekik hogy és mit kell tanítani. Tehát az a hallgatói anyag, ami oda bekerül, hogyan és milyen módszerekkel kezelhető.” (országos, felsőoktatáshoz kapcsolódó szervezetben vezető tisztséget betöltő professzor)

Hogy az intézmény mit tehet, arról a hallgatók elsősorban az oktatókon, mint megfogható szereplőkön keresztül beszéltek. A hallgatók számára nagyon fontos, hogy oktatóiknak legyen idejük rájuk, s mélyebb kapcsolatokat ápoljanak a tananyag leadásán túl is. A hátrányosabb helyzetű hallgatói bázissal rendelkező karokon nehezményezték leginkább a személyes kapcsolatok hiányát, vagy azt, ha egy oktató cserbenhagyta őket például a gyakorlaton a tudományos pályája miatt.

Ugyanakkor itt értékelték azt is jobban, ha oktatóik a hogylétükről érdeklődtek. Az elit karokon tanulók inkább ténszerűen állapítják meg az oktatók távolságtartását, s azt is ténszerűen emelik ki, ha néhányan közülük mégis közelítenek a hallgatókhoz. A közvetlenebb, elsősorban a hallgatókra koncentráló oktatókon túl ugyanakkor a tudományos pályára koncentráló oktatók tisztelete is megjelent (ha az nem megy a tanítás látványos rovására), s az oktatók ezirányú tevékenységét a szakmai felkészültség feltételének tartják a hallgatók.

A hátrányosabb helyzetű hallgatóknál ezek az oktatók „az egyetem” misztikumának megtestesítői, s a tisztelet egyúttal távolságtartást is generál, a kevésbé hátrányos helyzetű megkérdezetteknel pedig olyan kuriózumként jelennek meg, akikhez ők is közeledhetnek,

kihasználhatják kapcsolati, szakmai erőforrásaikat – bár leginkább a szakkollégiumok, tudományos diákkörök, közös kutatások révén született tartós együttműködés velük. Nagyon fontosnak tartják, hogy mindenhol legyen professzori címmel rendelkező oktató.

A hallgatói igényekhez igazodó eltérő intézménytípusok különbségeit érzékelik a hallgatók, amiről főleg a többi karral és más egyetemekkel való összehasonlításakor beszéltek. Nem értettek egyet ezzel a megosztottsággal azok a hallgatók, akik úgy élik meg, hogy alacsonyabb színvonalú képzést kapnak a saját karukon, mint amit a Debreceni Egyetemtől a hírneve alapján várnának. Szerintük az oktatók túlságosan leviszik a követelmények szintjét. A kar alacsony presztízsét a többi kar hallgatója is érezteti velük.

Az nem jelent meg a hallgatói beszélgetésekben, hogy a bemenetkor tudásbeli különbségek lennének a besodródó tömeg miatt. Ők ezt kari kontextusban, vagy még inkább saját szakjuk saját évfolyamára leszűkítetten látják, és itt már nem e szerint érzékelik a hallgatók belső strukturálódását, hanem más szempontok alapján. Beszéltek például a motiválatlan „többsiekről”, akik elveszik az oktatók kedvét a tanítástól.

Említettek egy-egy oktatók által kivételesnek tekintett szűk magot (pl. „a tökök ötök”), akik mellett nekik már nagyon nehéz bizonyítaniuk. Az elit kar szakkollégistái pedig megértően nyilatkoztak arról, hogy az egyébként is túlterhelt diákok miért nem vállalnak többletfeladatokat, pl. szakkollégiumi tagságot, tehát szakmailag közel egyenlő színvonalúnak tekintettek mindenkit.

„A szakmaiság is fontos szerintem. Hogy az oktató is képezze magát. Tehát, hogy látjuk, hogy megjelent egy újabb könyve, és az szerintem úgy jól hangzik. Hogy hú, ő az én tanárom, és ott van a könyve és elolvasom.” (fókuszcsoport résztvevő)

„Sok tanár úgy van, hogy kiosztja a feladatokat a hallgatókra, és az alatta lévő tanároknak, és a babért saját maga aratja le. Volt olyan, hogy kimentünk gyakorlatra a témavezetőnkkel, és megvolt a kötelező fotó a megyei hírportálon. És akkor ő egy félóra után el is ment, mert neki Pesten konferenciája van, és mi ott voltunk, és nem tudtuk, hogy kinek kell szólni, hogy ki vigyen minket haza.” (fókuszcsoport résztvevő)

„Nekem ez így olyan, mintha csak egy ilyen kis középiskolába járnék, vagy ilyen kis szakot elvégzek, eljövögetek, de úgy számomra nem adja azt az élményt, mint aki a Debreceni Egyetemre jár, és ez nekem sérelem is egyébként. Így meg se közelíti ez a kar szerintem azokat az egyetemi meg főiskolai elvárásokat, amik a főépületben, mondjuk itt Debrecenben, meg amúgy is vannak. Én arra számítottam, hogy vért fogunk izzadni mindig. És egyébként meg szinte ZH-kon is azt érzem, hogy kis témazárónk van.” (fókuszcsoport résztvevő)

A MÉRÉSEK LEHETŐSÉGEIRŐL ÉS SZÜKSÉGESSÉGÉRŐL

A felsőoktatás bemeneti és kimeneti mérésének kérdése a szakértői interjúk alapján vitatott területnek tekinthető. Sem a mérések szükségességéről, sem a lefedendő területekről, sem pedig a mérés módszertani kivitelezéséről és kivitelezhetőségéről nincsen egyetértés. Az egyszeri mérések ellen szól, hogy a hallgatói bázis összetétele messzemenően alakítja a mutatókat (ahogyan a középiskolák rangsora esetében is megfigyelhetjük). A felmérendő területek kapcsán pedig könnyű belátni, hogy az intézmények egy része a hagyományos „akadémiai” mutatókkal nem lefedhető. S kérdés az is, hogy bizonyos, nehezen megragadható területek (például morális, viselkedésbeli változások) lefedhetők-e egy ilyen felmérésben. Az interjúk során sokszor figyelhetjük meg az ún. „elitintézmények” vagy kutatóegyetemek szembeállítását a „vidéki” főiskolákkal – értelemszerű, hogy más kiindulópontokról más készségek fejlesztése lesz a célja az utóbbi csoportba sorolható intézményeknek. Az ún. kemény mutatókkal leírható hatások alakulása (várható keresetek, elhelyezkedés időtartama stb.) már ismert, így az intézményi hatás esetleges mérésének más területeket kellene magában foglalnia. Kérdés azonban, hogy pontosan melyek legyenek ezek a területek, és mire használják fel a későbbiekben a megszerzett adatokat.

„El tudnám képzelni, hogy a belépésnél és a kilépésnél valami mérést csinálnának, mondjuk ezekre a területekre kitérve: személyiség, érettség, jellem, érdeklődési kör. S ez hogyan változik az öt év során. Nyilván a pedagógia meg a pszichológia jobban tudja, hogy mi az, ami az életkori különbségekből adódik, s mi az, ami helyszínhez köthető.” (egyházi fenntartású intézmény rektorhelyettese)

„Tök értelmetlennek látnám az ilyen mérést. Tudom, hogy ez bekerült a felsőoktatási törvénybe, és joguk van elrendelni. De a gyerekeknek a jegyein túl tudjuk a matematikai pontszámukat, szövegértésüket hatodikos koruktól. Az érettségi jegyüket. Iszonyatos mennyiségű adatot tudunk, térképet lehetne rajzolni a gyerekekről. Hogy mit kellene mérni egy felsőoktatási vizsgálatban? Furcsán fog hangzani az én számból, de szerintem semmit.” (Oktatási Hivatal szakértője)

„A Kecskeméti Főiskolán például van bemeneti mérés, a szegedi neveléstudományi iskolától kölcsönöztek tesztek. Induktív gondolkodást, problémamegoldást. Ezeket a nehezen megfogható képességeket próbálják mérni. De ennek olyan elképesztő logisztikája van, hogy országosan megcsinálni lehetetlen. Ez kivitelezhetetlen a felsőoktatásnak a mostani állapotában.” (Oktatási Hivatal szakértője)

„Kell-e az egyetemnek ilyesmivel foglalkozni? Lehet, hogy kéne. De ma az egyetem azért nem tekinti feladatának, hogy a gyereket nevelje. Azt, hogy oktassa, azt igen. Tudományosan lehet, azt szokás is mérni. Biztosan lehetne ilyen komplex mutatókat készíteni, de én nem nagyon hiszek bennük.” (oktatáskutató, közgazdász)

Ahhoz a kérdéshez, hogy melyek legyenek a mérendő területek, közelíthetünk a hallgatói elégedettség felől is, egyrészt azért, mert ők a legadekvátabb „fogyasztói” a felsőoktatásnak (Kozma, 2004), másrészt pedig azért, mert náluk futnak össze mindazok a tényezők és hatások, amelyekről jelen tanulmányban is beszéltünk (hozzátesszük: nem ritka például, hogy a tárgyak egymásra (nem)épülését is csak ők látják át). A hallgatók saját fejlődésükkel és az intézménnyel kapcsolatos kritikái egyúttal a mérésre érdemes tényezők hangsúlyait is kijelölhetik. Elsőre azt gondolhatnánk, hogy a „több buli, kevesebb tanulás” az elsődleges szempont náluk, ezért nem bízhatjuk rájuk ezt a kérdést.

Interjúink azonban azt bizonyították, hogy a hallgatók értelmiségi identitásuk érlelődése folytán felelős kritika megfogalmazására képesek. Ráadásul ott tapasztaltuk a legnagyobb elégedetlenséget, ahol a hallgatók a követelmények kapcsán a legalacsonyabb ellenállást érzik. Fontosnak tartják a frissebb, átláthatóbb, a végzés után jobban hasznosítható, a fölösleges tartalmaktól mentes tananyagot. Emellett több, lehetőleg az első félévtől elkezdett gyakorlatot, vagy több ún. mestertanárt szorgalmaznak, aki gyakorlatiasan tanít. A szakértők ugyanezt hangsúlyozzák az elhelyezkedés oldaláról közelítve. A hallgatók tapasztalják a hatékony oktatásszervezés hiányát (pl. ne a helyszínen tudják meg, hogy elmarad a kurzus, legyen elég szék, ne ütközzön a gyakorlat az elméleti előadással stb.), a szakértők ennek a szervezeti nehézségeire és a megoldások finansziális korlátaira hívják fel a figyelmet. A szakértők a hallgatói szocializáció szempontjából, a diákok pedig egyetemi éveik élvezhetősége, a vizsgákkal járó stressz kezelése, vagy a kapcsolatépítés miatt tartják fontosnak a több sportolási lehetőséget, a hallgatói közösségek kialakulását jobban segítő szabadidős programokat. A nyelvvizsgázási lehetőségek bővítését is kiemelik a hallgatók. A hallgatók saját kiegészüket, motiválatlanságukat úgy előznék meg, hogy részletesebb tájékoztatást adnának a szakról (ebben ugyanakkor saját felelősségüket sem vitatják), mert sokan csalódtak a képzés tartalma és színvonala miatt. Fontosnak tartják, hogy az első hetekben – amikor még nyitottak – legyen jobban megszervezve az, ahogy „belakják” az egyetemet, s ami a többéves képzés alatti hatásokat is megalapozza. Legyen mellettük például egy felsőbb éves, aki bevezeti őket az új életterbe, s ezáltal egy sikeres hallgatói szocializáció indulhasson meg.

ÖSSZEGZÉS

Elemzésünk kvalitatív jellege egyrészt korlátokat szabott számunkra, másrészt pedig lehetőségeket biztosított olyan kérdéskörök megismerésére, amelyekre a kérdőíves vizsgálatok nem alkalmasak. Bizonyos fontos összefüggések, amelyekre az interjúkban történik utalás (például a családi háttérváltozók hallgatói szocializációra gyakorolt hatásmechanizmusa) csupán kvantitatív eszközökkel kutathatók – így ezek pontos rajzolatát nem ismerhettük meg. A kvalitatív technikák azonban olyan mélyebb elemzést tesznek lehetővé, amely során a folyamatok szubjektív olvasata válik megragadhatóvá. Úgy véljük, hogy az intézményi hatások megismerésének ez a narratíván alapuló értelmezése legalább annyira hozzátartozik a terület feltárásához, mint a kemény változók hatásmechanizmusai.

A hallgatók életfelfogását, készségeit, kompetenciáit és gondolkodását az egyetemek világának komplex hatásmechanizmusa formálja. Ez a kijelentés egyértelmű még akkor is, ha a hatásmechanizmus pontos metódusát és spektrumát nem látjuk vagy láthatjuk át. A változás mértékéért ugyanakkor a hallgató is felelős, mivel aktív szereplője a folyamatnak. A hallgató és az egyetem találkozásának mélysége számos tényezőtől függ. Kiemelkedő fontossággal bírnak a kari sajátosságok és a családi háttér komponensei – ugyanakkor a személyiség mintázatainak, a motivációknak stb. az egyéni, nem otthonról hozott alakzatai is befolyásolják a változásokat. A narratívák alapján elmondhatjuk, hogy a hallgatók érzelmi szálon közelítenek az általunk felvetett témákhoz és a kampusz világához: egyértelműen az élményeiken keresztül élnek meg az egyetemet. Felnőttként tekintenek magukra, az első lépéseket sok szempontból mégis az egyetemtől várják.

Ez abból is következik, hogy a hallgatói szocializáció folyamatának felfelé ívelő szaka-sza nem rögtön a beiratkozással kezdődik: ezért az első hetekben az intézménynek tudato-san kell odafigyelnie ezekre a kapaszkodókra és segítségekre. A tényezők sorában, amelyek hatnak a hallgatókra, a misztifikált intézményes keretek (akár ide érthető maga az épület is) mellett elsősorban az emberi kapcsolatok hatnak: a narratívákban a hallgatótársak és az oktatók jelennek meg kulcsfontosságú szereplőként. Az emberközelség igénye, és minden belépéskori elvárás a középiskolából hozott normákban és mintákban gyökerezik. Érdekes látni, hogy a diákok sok esetben mennyire személytelennek látják az intézményi kereteket – ugyanakkor ennek magyarázatát nem kereshetjük minden esetben a magasabb hallga-tói létszámokban, hiszen a felsőoktatás jelenleg szűkülő keretei ezzel ellentétes trendeket kellene, hogy kiváltanak. Kérdés ugyanakkor, hogy a középiskolából hozott elképzelések, vagy a sok esetben nem középosztálybeli háttérrel bíró családok felsőoktatásra vonatkozó prekonceptiói összeegyeztethetők-e egyáltalán napjaink egyetemének főbb vonásaival. Az is tisztán látszik, hogy ha az intézmények a személyiség- és készségformálás hatás-mechanizmusát szeretnék javítani, a személyes kapcsolathálókra érdemes támaszkodni. A lezajlott változások területeinek sorában elsődlegesen a személyiségük alakulását emelik ki a hallgatók, s ebbe ágyazva tekintenek saját szakmai fejlődésükre. Ezeket a változásokat nem csak az egyetemnek tulajdonítják, hanem az életkorral járó és az egyéb közösségeik-ben megjelenő (család, barátok) hatásokat is érzékelik.

Elemzésünk legfőbb tanulsága, hogy nemcsak a szakértők és a hallgatók között tér el a felsőoktatás hatásáról alkotott kép, hanem e csoportokon belül is igen rétegzettek a vélemények, tapasztalatok (megfigyelhetjük például a magas presztízsű és az alacsonyabb presztízsű karok hallgatói közötti distanciát).

A szakértők a felsőoktatás akadémiai teljesítményét helyezik előtérbe, a felsőoktatás mai folyamatait az elmúlt évtizedek változásaiba ágyazva próbálják megérteni. A meg-oldásokat intézményi, döntéshozói és finanszírozási oldalról közelítik meg, ugyanakkor többen megfogalmazták azt is, hogy a felsőoktatás nevelő funkciójának igénye létező kihí-vás. A hallgatók azok, akik mindent a saját bőrükön tapasztalnak meg, náluk futnak össze a tanulmányban is bemutatott hatások és tényezők, s minderről alulnézetből mesélnek. Bemutatják a felsőoktatásban megélt élményeikkel kapcsolatos érzelmeiket, s önkritiká-val állnak saját felelősségükhöz abban, hogy mennyit fejlődnek az egyetemi évek alatt, miközben éles kritikát fogalmaznak meg az egyetem felelősségével kapcsolatban is. A kri-tikákban összeér a két interjúalany-csoport véleménye: tudatosabb lépések szükségessége a minél mélyebben ható, minél szélesebb hallgatói rétegeket megszólító hallgatói szocia-lizáció érdekében.

Kutatásunk során azokat a csomópontokat igyekeztünk megragadni, amelyekre a továbbiakban alaposabb elemzéseket fűzhetünk fel. A kapott eredményekre a közeljövő-ben kvantitatív elemzések is ráépíthetők, s ezáltal azokat a területeket is elemezni lehet, amelyekre a kvalitatív eszközök miatt jelen esetben nem volt alkalmunk. A narratívák használata miatt a tágabb társadalmi kontextust és bizonyos háttérváltozók hatásait sem elemezhetjük – miközben az egyetemek átalakulása csak ezek feltárásával érthető meg teljességében. Fő célunk az intézményi hatások kutatásának jelen szakaszában a szubjektív olvasatok feltárása volt – s ezt a feladatot reményeink szerint teljesíteni is tudtuk.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bacsikai K. (2015): *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bär, S. (2005): *A céh*. Budapest: Akadémiai.
- Bocsi, V. (2009): Leisure Time at Campuses: Edification of a Focus Group Examination. In: Budzowski, K.–Láczay, M. (Eds.): *Poland, Hungary, the World. Selected Aspects of Contemporary Economy, Culture and Science*. Pp. 21–30. Krakow: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Bocsi V. (2013): *Az idő a kampuszokon*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Ceglédi T. (2015a): Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In: Pusztai G.–Ceglédi T. (Szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Pp. 116–135. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Ceglédi, T. (2015b): Resilient Teacher Education Students. Social Inequalities in Higher Education. In: Pusztai, G.–Ceglédi, T. (Eds.): *Professional Calling in Higher Education*. Pp. 61–75. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Csizmadia Z.–Tóth P. (2014): Egyéni élethelyzetek konfliktusossága és életminőség a fiatalok körében. In: Nagy Á.–Székely L. (Szerk.): *Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012*. Pp. 91–112. Budapest: ISZT Alapítvány-Kutatópont.
- Horn D. (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll K. (Szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Pp. 63–90. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Harland, T.–Pickering, N. (2011): *Values in Higher Education Teaching*. London–New York: Routledge.
- Hrubos I. (2010): Bologna folytatódik. *Educatio*. 20(1). Pp. 19–33.
- Hrubos I. (Szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világtótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest: Aula–Budapesti Corvinus Egyetem.
- Hrubos I. (2014): Expanzió – határok nélkül. *Educatio*. 24(2). Pp. 205–215.
- Kim, H. H.–Lalancette, D. (2013): *Literature Review on the Value-Added Measurement in Higher Education*. OECD: AHELO Feasibility Study.
- Inglehart, R. F. (2008): Changing Values among Western Publics from 1970–2006. *West European Politics*, 31 (1–2). Pp. 130–146.
- Kozma T.–Rébay M. (Szerk.) (2011): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Kozma T. (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Kovács K. (2015): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Malmos E.–Revákné Markóczi I. (2016): Kísérletek a hozzáadott érték mérésére a felsőoktatásban. In: Pusztai G.–Bocsi V.–Ceglédi T. (Szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK. (megjelenés alatt)
- Marginson, S. (2007): Globalisation, the „Idea of a University” and its Ethical Regimes. *Higher Educational Management and Policy*. 19(1). Pp. 1–15.
- Nahalka I. (2015): Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatósága a neveléstudományban In: Széll K. (Szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Pp. 23–36. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Nyüsti Sz.–Ceglédi T. (2010): A három versengő dimenzió – Kísérlet hallgatói típusok kialakítására a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén. In: Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.): *Régió és oktatás – A Partium esete*. Pp. 93–101. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Ostorics L. (2015): A tanulói teljesítménymérések jellemzői, jövőbeni irányvonalai, kritikái. In: Széll K. (Szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Pp. 37–62. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Polónyi I. (2011): *Az ezredforduló hazai oktatása. Háromnegyed évtized tanulmányai az oktatásról – oktatásgazdasági, oktatáspolitikai nézőpontból*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai, G.–Hatos, A.–Ceglédi, T. (Eds.) (2012): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai G.–Ceglédi T.–Bocsi V.–Nyüsti Sz.–Madarász T. (2011): Láthatatlanok, létezőtők, közönyösek. Hallgatói szocializáció ma. *Educatio*. 20(2). Pp. 271–280.

- Szabó I. (2012): Az egyetem mint szocializációs színtér. In: Dusa Á.–Kovács K.–Márkus Zs.–Nyüsti Sz.–Sörös A. (Szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I.* Pp. 13–36. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Váriné Sz. I. (1987): *Az ember, a világ, és az értékek világa.* Budapest: Gondolat.
- Zinnecker, J. (1993): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. In: Gábor K. (Szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság.* Pp. 5–29. Budapest: Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága.

DOKUMENTUMOK

- Braxmair Zs. (é.n.): *A felsőoktatási intézmények hatása. A hozzáadott érték mérésének egy konceptuális modellje.* <http://www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=40094> (Utolsó letöltés: 2016. 02. 19.)
- Veroszta Zs. (2010): *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása. PhD értekezés.* Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Veroszta Zs. (2013): *Frissdiplomások 2012. Kutatási zárótanulmány.* Budapest: Educatio.

AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG MEGTEREMTÉSE AZ EGYETEMTŐL A MUNKAHELYIG¹

Roger Benjamin

ELŐSZÓ

Az esélyegyenlőség gazdasági növekedésre és a társadalmi mobilitásra gyakorolt hatása, valamint az oktatás és a gazdasági növekedés kapcsolata sokat vitatott téma. Tény, hogy egy elit egyetemen szerzett alapidiploma nagy előnyt jelent olyan állások elnyerésénél, amelyek egy életen át magas jövedelemmel kecsegtetnek. Széles körben elterjedt az a vélekedés, hogy egy felsőoktatási intézmény tekintélye megbízhatóan jelzi az onnan kikerülő diplomások színvonalát. Az oktatás és a gazdasági növekedés kapcsolatától függetlenül a felsőoktatás nélkülözhetetlen az emberi tőke gyarapodása szempontjából, valamint tehetséges emberek tárházát jelenti a munkáltatók számára. Ha léteznek szerkezeti tényezők, amelyek gátolják a nem elit egyetemre járó kiemelkedő képességű fiatalok esélyegyenlőségét, akkor ezeket meg kell találnunk, és meg kell próbálnunk orvosolni, illetve megszüntetni őket.

Az Egyesült Államokban a felsőoktatási esélyegyenlőség javulása alatt azt értik, hogy az elit egyetemekre növekvő számban jutnak be az alulreprézantált rétegek tagjai. Általános az a vélekedés, hogyha ez megtörténik, akkor ez országos szinten is nagymértékben hat az esélyegyenlőtlenség problémájára. Mi történik azonban akkor, ha az elit egyetemeken nincs elég férőhely e cél megvalósításához? Mi történik, ha az elit intézményeknek nincs megfelelő kapacitásuk arra, hogy érdemben előremozdítsák az alulreprézantált csoportokból származó bizonyítottan tehetséges diákok ügyét? Tanulmányunk ezekre a kérdésekre keresi a választ.

BEVEZETÉS

A felsőoktatási szektor számos súlyos nehézséggel áll szemben. Finanszírozási problémáit már egy lapon említik az egészségügyével. A felsőoktatáshoz való hozzáférés hiányosságai egyre nyilvánvalóbbak, és további nehézségekre hívják fel a figyelmet az intézményben maradási és diplomaszerezési mutatók. Az oktatás minőségével kapcsolatban is egyre több kérdés merül fel. Emellett az üzleti, a non-profit és a közszféra határain átvéelő online és kompetencia-alapú képzési programok is fenyegetést jelentenek a hagyományos felsőoktatási szektor üzleti modellje számára.

Ne felejtjük el, hogy a felsőoktatás két fő cél érdekében alakult ki: 1) hogy oktassa a hallgatókat és segítse őket szellemi képességeik teljes kibontakoztatásában, és 2) hogy támogassa az oktatókat, hogy legjobb tudásuk szerint tanítsanak és végezzék tudományos és kutatómunkájukat. A felsőoktatás kiemelt feladata – ezt Thomas Jefferson fogalmazta meg elsőként –, hogy az állampolgárok társadalmi mobilitásának legfőbb motorja legyen.

¹ Eredeti megjelenés: Rodger Benjamin (2015). *Leveling the Playing Field From College To Career*. Council for Aid to Education. Fordította: Lieli Mariann.

Ezt az elvet a Morrill-féle földadományozási törvény intézményesítette 1862-ben (amely földet juttatott az államoknak mezőgazdasági és ipari iskolák létesítése céljából), és jelen tanulmány fókuszában is ez az elv áll. Manapság egy felsőoktatási intézmény nagymértékben meghatározza hallgatói későbbi gazdasági és társadalmi boldogulásának esélyeit. A kérdés az, hogy az intézmények egy szűk körének tulajdonított presztízs nem gördít-e jogtalanul akadályokat a teljes hallgatótársadalom elé a képzésük során megszerzett tudásuk egyenlő hasznosításában. Vajon minden végzett hallgató a képességeinek megfelelő munkát talál majd? Ha a válasz nemleges, képesek vagyunk-e olyan újításokat kitalálni, amelyek segítenek minden állampolgár esélyegyenlőségének megteremtésében?

EGYENLŐ ESÉLYEK, EGYENLŐTLEN EREDMÉNYEK

„... ha Smith és Jones egyforma istenadta tehetséggel jön a világra, és Smith tehetős, tanult szülők gyermeke és egy előnyös társadalmi helyzetű etnikum tagja, Jones pedig szegény, iskolázatlan szülők gyermeke és egy hátrányos helyzetű etnikumhoz tartozik, majd mindketten ugyanazzal az ambícióval szeretnének tudósok vagy Wall Street-i ügyvédek lenni, erre egyforma esélyük is van, ha valóban az esélyegyenlőség uralkodik.” (Rawls, 2001, „A Theory of Justice, 13. fejezet).

A fenti állítás jól szemlélteti, hogy milyen értelemben használom az esélyegyenlőség fogalmát. Mivel abból indulok ki, hogy nem minden végzős hallgató indul egyenlő esélyekkel, alapvető kérdésként merül fel, hogy miért nem vezettünk be eddig olyan újításokat, amelyek javíthatnának a helyzeten.

Íme egy jó válasz:

A Goldman Sachs cég magától nem érdeklődik a Harvard iránt. Őket az érdekli, hogy a legjobb embert találják meg az állásra. Erre hagyományosan az elit diplomák a legjobb helyettesítő mérési módszerek, mivel eddig még nem sikerült más metrikát találni (Ferreira, 2013, „Disruptive Innovation vs. Harvard”).

Ma már elmondható, hogy van pontos mérési módszerünk, amely ellensúlyozhatja az elit intézmények ezirányú helyettesítő szerepét. A tanulmány további részei arra adnak tanácsot, hogyan hasznosíthatjuk ezt az eszközt. A Collegiate Learning Assessment (Felsőoktatási Tanulmányi Értékelés), rövidítve CLA vizsgálati módszerét, annak is legújabb változatát, a CLA+-t fogom használni a gondolatmenetem során, ugyanis ebben tettem szert a legnagyobb jártasságra.²

2 A másik két országos felmérési eszköz az Educational Testing Service (Oktatásértékelési Szolgálat) által kidolgozott Proficiency Profile (Jártassági Profil) és az ACT által kidolgozott Collegiate Assessment of Academic Progress, rövidítve CAAP (Felsőoktatási Tanulmányi Előmeneteli Értékelés). Az említett három kritikus gondolkodást vizsgáló tesztet találták hitelesnek és megbízhatónak az USA Oktatási Minisztériumának felsőoktatás-fejlesztési alapja által finanszírozott tesztvaliditási tanulmány során. Lásd: Klein et al., 2009, idézi Steedle et al., 2010.

A PROBLÉMA HÁTTERE

Amennyiben az esélyegyenlőség hiánya a probléma, megváltoztatható-e a felsőoktatás úgy, hogy minden alapképzést elvégzett hallgatónak egyenlő feltételeket biztosítson? És vajon milyen előfeltevés áll az előbbi kérdés mögött? Nézetem szerint az elit egyetemek egy bizonyos körét – mint a legtöbb más országban is – pozicionális javaknak lehet tekinteni, amelyek meghatározzák a hallgatók többségének későbbi kilátásait. Pozicionális javaknak (Hirsch, 1976) azok a javak tekinthetők, amelyek a „zéró összeg” kategóriájába esnek, azaz fogyasztásuknak felső korlátja van. Egy kamarakonzertet csak egy bizonyos számú néző látogathat, mert afölött már nem nevezhető annak. Ez az élet más javaira is érvényes, például a magán- és a közsféra vezető pozícióira. Az elit egyetemek korlátozott számú férőhellyel rendelkeznek, s lényegükből adódóan már nem lennének elit intézmények, ha több hallgatót vennének fel. (Egyesek ezt vitatják.) A továbbiakban igyekszem tényszerűen bizonyítani, hogy a kiemelkedő képességű diákok (definícióját lásd alább) túlnyomó többsége nem jut be elit egyetemre. Amennyiben e feltételezésem bizonyítást nyer, ez azt jelenti, hogy az emberi tőkénk össztársadalmi szinten rosszul van elosztva, és a felsőoktatásból a munkába történő átmenetnél nem egyenlők az esélyek.

Továbbá lehetséges-e egyáltalán jelentős újításokat bevezetni a fontos társadalmi intézményekben, például a felsőoktatásban? A felsőoktatást joggal tartják az amerikai társadalom egyik legfőbb intézményének, amely valóban magas fokon intézményesült, s ily módon külső felforgató erők által nehezen átalakítható. Legyünk azonban tisztában azzal, hogy az emberek hozzák létre az intézményeket és nem fordítva (Harsanyi, 1969). Mivel az emberi tőke megőrzésének és gyarapításának egyedüli terepe az oktatási rendszer, tanácsos időről időre felülvizsgálni, hogy nem szorul-e átalakításra. Ez különösen igaz az Egyesült Államok felsőoktatási intézményeire, amelyek egyre fontosabbak a mai tudás alapú társadalomban, ahol azok a nemzetgazdaságok érvényesülnek, amelyek igyekeznek az új termék-innováció ciklus élvonalában maradni, és azok az ötletek diadalmaskodnak, amelyek a legmagasabb gazdasági hozzáadott értéket hozzák létre.

Végül pedig kijelöl-e az oktatástechnológia új innovációs utakat a felsőoktatásban? Ez a kérdés azért fontos, mert a mai oktatástechnológia szinte ontja az innovációs lehetőségeket a felsőoktatási intézmények számára. Számos technológiai alapú megoldás létezik már: többek között nyílt oktatási anyagok, alternatív osztályteremi munkamódszerek, vagy az alkalmazkodó, személyre szabott tanítás. Az értékelési eszközök továbbfejlesztését – amelynek a jelen tanulmányban felvetett javaslat is köszönhető – ösztönözte az, hogy az USA oktatási misztériuma nemrégiben több mint 360 millió dollárt fektetett a huszonegyedik századi tesztek megalkotásába, amely a Common Core (egységes közoktatási alapkövetelmény-rendszer) bevezetését szorgalmazó mozgalom céljait szolgálta. Ennek melléktermékeként az új oktatástechnológiai módszerek újfajta értékelési módokat (például interaktív játékokat) is eredményeztek, amelyek remélhetőleg széles körben elterjednek majd.

Szintúgy lehetőség van a felsőoktatás fontos szegmenseinek intézményi átszervezését célzó innovációkra. Elérkezett a pillanat, hogy elgondolkozzunk egyes kulcsfolyamatok átalakításán, hogy hatékonyabbá és eredményesebbé tegyük a felsőoktatási szektort.

A PIACI ANOMÁLIA

Az Egyesült Államokban ma a felsőoktatásban való részvétel jelenti a sikeresség legfőbb kulcsát. Mégsem mondható el, hogy minden felsőoktatási intézmény egyenlő; néhányat elit egyetemként tartanak számon. Ezek, élükön az Ivy League egyetemeivel³, jól példázák a pozicionális javakat. Az összes hallgatónak csak egy kis százaléka tanul és szerez diplomát ezeken az egyetemeken. Sok piacvezető cég kizárólag ezekből az intézményekből toboroz alkalmazottakat. Közülük a legzártabb iskolák szigorú felvételi korlátozásokkal élnek. Akiket felvesznek, azok jellemzően már kora gyermekkoruktól kezdve a középiskolán át jelentős anyagi és közösségi háttértámogatást élvezhettek.

A megfelelő anyagi eszközökkel rendelkező szülők hajlandóak anyagilag is támogatni gyermeküket abban, hogy megszerezzék a Yale-re való bejutáshoz szükséges készségeket, mivel ez egyben a társadalom „győzteseinek” kiválasztott körébe való bejutásukat is jelenti gazdasági és közösségi értelemben egyaránt. Meglesznek az erőforrásaik ahhoz, hogy a köz- és magánszféra vezető beosztásaiért versenyezzenek, amelyek természetüknél fogva végesek, kevés van belőlük és a „zéró-összeg” elv érvényes rájuk. Egy cégnek jellemzően egy vezérigazgatója van, egy egyetemnek egy-egy dékánja és rektora, és így tovább. Az elit egyetemeken természetesen léteznek ösztöndíjak és pozitív diszkriminációs intézkedések, amelyek lehetővé teszik kisebbségi diákok felvételét, de az ilyen célú források nem elegendők ahhoz, hogy érdemben elősegítsék egy valóban sokszínű hallgatótársadalom létrejöttét.

Az egy hallgatóra fordított összeg tekintetében akkora a különbség a Yale és egy állami egyetem, pl. a New York-i City University között⁴, hogy nem következtethetünk másra, minthogy a Yale-en folyó oktatás egy teljesen más minőségű hallgatói tapasztalatot eredményez, amely életre szóló előnyt jelent majd számukra saját emberi tőkéjük terén. Azt természetesen nem kívánhatjuk, hogy a Yale-en folyó kimagasló oktatás színvonala kárt szenvedjen. Viszont országszerte egyre kevesebb támogatás jut az állami felsőoktatásnak, ezért még nagyobb gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségre kell számítanunk, s emellett kisebb társadalmi mobilitásra, visszaszoruló sokszínűsége és nagy valószínűséggel kisebb gazdasági növekedésre is. Hogy miért? Mert az elit egyetemek nem tudják biztosítani a kiművelt állampolgárok megfelelő kritikus tömegét ahhoz, hogy fennmaradjon az USA globális vezető pozíciója az emberi tőke terén. Mindenképpen meg kell vizsgálnunk, mit lehet tenni ez ügyben.

Az amerikai felsőoktatás gazdag sokféleségét joggal emlegetik egyedülálló értéként. Ahogy azonban a II. világháború után lényegesen megváltoztattuk a jelentkezőkkel szemben támasztott felvételi követelményeket a felvételi vizsgák (SAT, ACT) bevezetésével, amelyek a középiskolai tanulmányi átlag kiegészítésére szolgáltak, hasonlóképpen szükséges most a végzős hallgatók tanulmányi átlagának kiegészítésére megalkotnunk egy újabb tesztet. Mégpedig azért, hogy újjáalkossuk a lehetőségek rendszerét, amelyet mindaddig a felsőoktatás pozicionális javakhoz kötődő világa határozott meg. Mindazonáltal nem az elit egyetemeket kell támadnunk, hanem ki kell találnunk a módját, hogy a nem elit intézményekbe járó hallgatók lehetőségeit bővítsük. Hogy miért pont most?

3 Az Egyesült Államok nyolc elit egyeteme által alkotott csoport, melynek tagjai a Brown University, a Columbia University, a Cornell University, a Dartmouth College, a Harvard University, a University of Pennsylvania, a Princeton University és a Yale University.

4 A Yale egyetemen az egy főre költött összeg 1 millió 750 ezer dollár, míg a New York-i City University-n néhány száz és 9 000 dollár között mozog (Voluntary Support of Education, VSE Data Miner, cae.org).

Az amerikai fejlődés korábbi korszakaiban esetleg lehetett értelme az elit egyetemek pozicionális javakként működő rendszerének. De most, hogy a népesség 320 millió fölé emelkedett (és 3-4 évtized múlva 400 millió lesz), és a döntő többség az elit egyetemek földrajzi vonzaskörzetén kívül él, radikálisan kell bővítenünk a felsőoktatás által nyújtott lehetőségek rendszerét. Különösen igaz ez az alulreprezentált csoportokból származó tehetséges diákokra, ugyanis ők láthatóan a nem elit intézményeket látogatják hatalmas számban. A továbbiakban megpróbálom igazolni a problémafelvetést és javaslatot teszek a kezelésére.

A MEGOLDANDÓ PROBLÉMA

Hoxby és Avery (2012) kimutatták, hogy 10-15-ször több afroamerikai és spanyol ajkú diák felel meg a SAT vagy ACT vizsgákon a legnagyobb presztízsű egyetemek felvételi követelményeinek, mint azt korábban gondolták. Mégis gyakran azt tanácsolják nekik, hogy ne jelentkezzenek ezekbe az intézményekbe, illetve az is gyakori jelenség, hogy olyan középiskolákba járnak, ahová nem is járnak toborozni az elit egyetemekről. Ha nem léteznének a fent említett vizsgák, a felvételi döntésnél csak a középiskolai tanulmányi átlagra lehetne támaszkodni. Valószínűleg még kevesebb hallgatót vennének fel az alulreprezentált rétegekből a legjobb nevű egyetemekre, mivel a felvételi vizsgák fontos információkkal egészítik ki a középiskolai tanulmányi átlagot (Kobrin et al., 2008).

Az egyetemről a munkába történő átmenet még súlyosabb piaci anomáliát jelent, mert nem léteznek olyan tesztek a diákok összesített egyetemi tanulmányi átlagai mellé, amelyek figyelembe veszik az érdemjegyek inflációját és a jegyek egyetemek közötti változékonyságát. Egy ilyen teszt javítaná a nem elit egyetemekről érkezők esélyeit anélkül, hogy rontaná az elit intézményekben végzettek kilátásait.

A HALLGATÓK

Az érdemjegyek inflálódásának eredményeképpen az alapképzést elvégző hallgatók összesített tanulmányi átlagának középpértéke országosan 3,3-ra emelkedett (négyes skálán) (Rojstaczer–Healy, 2012). Ez azt jelenti, hogy a legtöbb friss diplomás nem tudja objektív eszközökkel összemérni képességeit másokéival, amikor állást keres, ugyanis mindannyian átlagon felüliek. A legjobb 150 intézményben végzett hallgatók valószínűleg sikerrel járnak majd, mivel sok munkáltató az intézmények presztízsze alapján választ. De akkor mi lesz a többiekkel, a maradék kilencvenegynéhány százalékkal, akik kevésbé elit intézményekbe jártak? Nem is beszélve arról, hogy mi lesz a leginkább hátrányos helyzetűekkel? Rengeteg olyan rosszabb anyagi háttérű diák végez ezeken a főiskolákon és egyetemeken, aki rendelkeznek a kritikai gondolkodás képességével és egyéb munkáltatók által fontosnak tartott készségekkel.

A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK

A nem elit intézmények is sok olyan hallgató kezébe adnak diplomát, akik később kiemelkedő pályát futnak be. Ezen intézmények mögött nincs azonban márkanév. Mivel nincsenek megbízható eszközeik, amelyekkel igazolnák legjobb végzőseik tudásának minőségét, a munkáltatók sokszor észre sem veszik ezeket a hallgatókat. Éppen ezért különösen a nem elit iskoláknak kellene fontolóra venniük a CLA+ bevezetését végzőseik körében. Ez minden bizonnyal növelné az ő diplomásaik számát a hozzáadott értéket létrehozó termelési ciklusok élén. Ha így lesz, ezek az iskolák megváltoztathatják a munkáltatók előítéleteit végzőseikkel és saját magukkal mint kibocsátó intézményekkel kapcsolatban.

Összességében elmondható, hogy a nem elit egyetemeken végzett álláskereső diplomások és a munkaadók közötti piaci anomália diákok százazreit gátolja meg abban, hogy az elsajátított magas szintű készségeiknek megfelelő alkalmazást találjanak. Túl sokan vannak, akik nem jutnak el azokra az állásinterjúkra, amelyeken alkalmasnak bizonyulnának, mert a munkáltatók nem tudnak róluk. Ez rossz az érintett végzős hallgatóknak, a felsőoktatási intézményeiknek és a munkaadóknak is. Makroszinten mindez azt jelenti, hogy emberi tőkénk jelentős része rosszul van elosztva. Különösen nagy akadályt jelent ez azon hátrányos helyzetű tehetséges fiatalok érvényesülésében, akik olyan magas szintű tudásra tettek szert, mint elit egyetemekre járó társaik.

A MUNKÁLTATÓK

A munkáltatók sok időt és pénzt szánnak az állásra jelentkezőkkel való elbeszélgetésre. Egyesek fel is mérik a jelentkezők azon képességeit és készségeit, amelyek a betöltendő álláshoz szükségesek. Az érdemjegyek inflálódásának korában azonban a személyzetisek honnan tudják egyáltalán eldönteni, hogy kit hívjanak be interjúra? Ha az önéletrajzon és az egyetemi tanulmányi igazolásokon kívül rendelkezésükre állnának egy hiteles és megbízható, kritikai gondolkodást mérő teszt eredményei, máris bővülne a potenciális jelentkezők köre. Hatékonyabb lenne a munkaerő-felvétel, és a munkáltatók jobban ki tudnák aknázni a fiatalok társadalmi, gazdasági és etnikai sokféleségét felsőoktatási intézményeink teljes köréből.

Mostanában a munkáltatók egyre inkább kénytelenek bekérni az önéletrajz mellett a jelentkezők SAT/ACT vagy GMAT (Graduate Management Admission Test) eredményeit, mert az érdemjegyek inflálódásával az egyetemi osztályzatok már nem tájékoztatnak megfelelően a jelöltek készségeiről. Ez így elfogadhatatlan. A GMAT, amely egy kemény, kritikai gondolkodást mérő teszt, a diákok azon szűk rétegének van szánva, akik posztgraduális üzleti tanulmányokra jelentkeznek. A SAT két okból sem alkalmas a végzős hallgatók készségeinek felmérésére.

Először is, ha egy felsőfokú tanulmányok megkezdése előtti vizsgát vesznek figyelembe, az azt jelenti, hogy a felsőfokú tanulmányoknak nem tulajdonítanak semmiféle jelentőséget. Ez nemcsak elfogadhatatlan, hanem hiteltelen is. A CLA adatbázis elemzéséből tudjuk, hogy a hallgatók átlagos általános tanulmányi fejlődése az alapképzés első évétől az utolsóig 0,73 (szórás: 0,44).

Ez az adat az elmúlt nyolc év összes (1200) CLA-teszt eredményének elemzéséből született. A hatás szignifikáns. A felsőfokú tanulmányok igenis számítanak a tanulmányi fejlődés szempontjából, mégpedig sokat (lásd Benjamin, 2014). Nem szabad azt feltételeznünk, hogy nem számítanak. Azt sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a nem elit intézménybe járó bármely etnikumú hallgatók a kritikai gondolkodási készségek terén mutatott átlagon felüli fejlődésüket nagy valószínűséggel felsőfokú tanulmányaiknak köszönhetik, annak ellenére, hogy nem elit iskolába járnak.

A FELADAT

Ha a munkáltatók rendelkezésére állnának a végzős hallgatók hiteles és megbízható előszűrésének eredményei, ez elegendő információt nyújtana számukra a potenciális jelentkezők körének kibővítéséhez. Ha a nem elit egyetemek sok olyan hallgatót bocsátanak ki, akik a munkáltatók által fontosnak tartott készségekben magas szintet érnek el, és emellett van megoldásuk arra is, hogyan találják meg a munkáltatók ezeket a fiatalokat, akkor ezek az intézmények képesek lesznek megváltoztatni a munkaadók elképzeléseit a diplomásairól és saját magukról, mint kibocsátó intézményekről.

A hipotézisem tehát az, hogy a nem elit egyetemeken nagyon sok jó képességű hallgató (megfelelő standardizált felméréseken alapuló definíció szerint) végez, ugyanannyi vagy még több is, mint az elit egyetemeken, amelyek pedig a kiválóság helyettesítő mérőeszközül szolgálnak, amint azt Ferreirától idézem a második oldalon.

A PIACI ANOMÁLIA TÉTELÉNEK BIZONYÍTÁSA

Létezik legalább egy adatsor, amely hasznos lehet erre a célra, mégpedig a CLA és CLA+ adatai. Két másik megbízható felmérés is használatos a végzős hallgatók körében, az ETS által kidolgozott Proficiency Profile (Jártassági Profil) és az ACT által kidolgozott Collegiate Assessment of Academic Progress (CAAP, Felsőoktatási Tanulmányi Előmeneteli Értékelés), amelyek szintén megfelelnek a célnak. Mi a CLA+? Vajon hiteles és megbízható-e?

A CLA+ a kritikai gondolkodási készségeket méri fel, amelyek a munkáltatók fontosági listájának élén állnak (Hart Associates, 2013), és a következőket foglalják magukban:

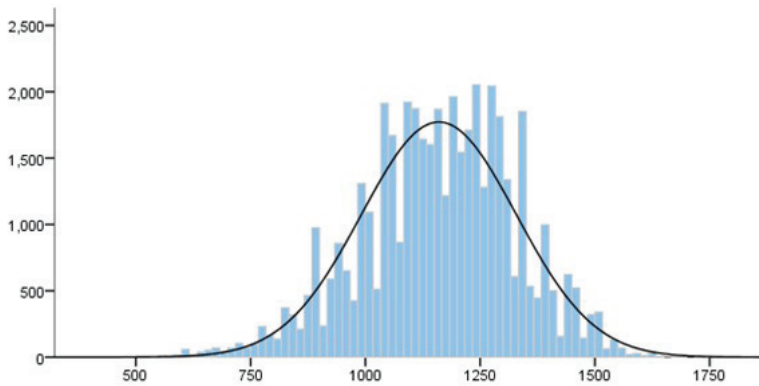
- elemzés és problémamegoldás
- az írás technikája
- az írás hatékonysága
- tudományos és kvantitatív érvelés
- kritikus olvasás és értékelés
- érvelés kritikájának megalkotása

Ezek a kognitív készségek függetlenek az egyes tudományágaktól és taníthatók. Különösen fontosnak bizonyulnak a mai tudásalapú társadalomban, ahol a tényekre rá lehet keresni az interneten, és éppen ezért nem az számít, hogy a hallgató megjegyyez-e bizonyos tartalmakat, hanem az, hogy hozzájut-e az információhoz, s tudja-e azt rendezni és használni.

Ezeket a készségeket nagyra becsülik mind az egyetemi oktatók, mind a közoktatásban dolgozó kollégáik, akik egyre inkább egyfajta „mélyebb” tanulás felé mozdulnak az oktatás minden szintjén (Benjamin, 2014).⁵

A CLA-t és korszerűsített változatát, a CLA+-t már több mint 700 amerikai felsőoktatási intézményben használták 2004-05' óta, sok helyen évi rendszerességgel. Világviszonylatban pedig 12 különböző ország 125 intézményében alkalmazták.

1. ábra. A végzős hallgatók CLA pontszámainak eloszlása.



Az 1. ábra szerint a hallgatók 68%-a beleesik az 1159-es pontszámátlag egyszeres szóráiba. A kérdés az, hogy a legjobban teljesítő 10, 25 és 50%-ból hányan tanulnak elit illetve nem elit egyetemeken (lásd C Függelék).

1. táblázat. Az elit – nem elit intézmények aránya az Egyesült Államokban.

	Felsőoktatási intézmények száma		Beiratkozott hallgatók száma	
	1980	2012	1980	2012
Elit	143 (5%)	143 (5%)	762,248 (12%)	940,771 (9%)
Nem elit	3,014 (95%)	3,014 (95%)	5,584,841 (88%)	9,823,718 (91%)
Összesen	3,157 (100%)	3,157 (100%)	6,347,089 (100%)	10,764,489 (100%)

Forrás: IPEDS, Integrated Postsecondary Education Data System

Az 1. táblázat azért készült, hogy kontextusba helyezze a bizonyítandó kérdést, hogy vajon tapasztalható-e piaci anomália. Az elmúlt több mint 30 évben a 143 elit egyetem diákjainak száma 171 ezerrel nőtt. Ez idő alatt a nem elit intézményekben tanulók száma 4 millió 200 ezerrel nőtt. Az alapképzésben résztvevő hallgatók nagyobb létszámnövekedése tehát a nem elit intézményekben történt.

⁵ A megbízhatóság és hitelesség bizonyításáról lásd a következő forrásokat. Klein és R. Benjamin: The CLA+ (cae.org). További 90 tanulmányt sorolnak fel és elemeznek a témában R. Benjamin és munkatársai (2013), The Case for Critical Thinking Skills and Performance Assessment (cae.org). Fontos új hitelességi bizonyítékot közölnek R. Arum és J. Roksa 2014-es munkájukban, amelyben kimutatják, hogy a CLA+-on jól teljesítő végzősök jobb anyagi helyzetben lesznek, és nagyobb valószínűséggel fogják őket alkalmazni, mint a rosszul teljesítőket.

Az elit egyetemek listája a Barron-féle szelektivitási mutatón alapul (lásd C Függelék)⁶, és ugyanezt használja Hoxby és Avery (2012) is. Természetesen az intézmények bármilyen szelektivitás alapján történő felosztása megkérdőjelezhető. Ma már például az Indiana University, a San Diego-i California University és egyes általános műveltséget adó magán-egyetemek, mint az Earlham College és Kalamazoo College az elit kategóriába kerülhetnek. A Barron-féle mutató múltbéli teljesítményeken alapul, amelyeknek nem biztos, hogy van közükhöz a jelenlegi tendenciákhoz. Jelen elemzés alapján az elit egyetemek listáját bővíteni kellene. Az adatok forrásairól a C Függelék ad tájékoztatást. Azt is figyelembe kell vennünk, hogy a felsőoktatási intézmények számát jelölő oszlopban nem feltétlenül szerepel az összes 1980 és 2012 között létező 4 éves alapképzést nyújtó intézmény, ugyanis az adatok az Integrált Felsőoktatási Adatbázisból (IPEDS, Integrated Postsecondary Education Data System) származnak, és ha valamelyik intézmény elmulasztotta az adatszolgáltatást, akkor itt sem szerepel.

2. táblázat. Országos kivetített CLA teljesítmény.

Diplomát szerző hallgatók a CLA-t alkalmazó intézményekben				
		Elit intézmények	Nem elit intézmények	Összesen
A) Tényleges CLA teljesítmény	1400 fölött*	395 (24%)	2,631 (6%)	3,026 (7%)
	1300 fölött	841 (52%)	8,001 (18%)	8,842 (20%)
	1200 fölött	1,284 (79%)	17,956 (41%)	19,240 (43%)
	Összesen	1,627 (100%)	43,352 (100%)	44,979 (100%)

Megjegyzés: *A feltüntetett pontszámok a CLA pontozóskáláján alapulnak, amely a „rég” és a nemsokára megjelenő új SAT-éhoz hasonlóan 400-tól 1600-ig terjed.

Alapdiplomát szerző hallgatók száma országosan (2011-12) és kivetített CLA teljesítmény				
		Elit intézmények	Nem elit intézmények	Összesen
B) Országra kivetített CLA teljesítmény	1400 fölött	53,307 (24%)	95,295 (6%)	148,602 (8%)
	1300 fölött	113,497 (52%)	289,796 (18%)	403,293 (23%)
	1200 fölött	173,282 (79%)	650,365 (41%)	823,648 (46%)
	Összesen	219,572 (100%)	1,570,207 (100%)	1,789,779 (100%)

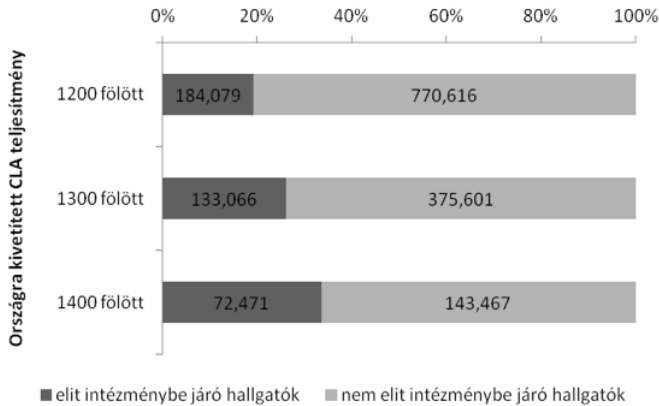
Megjegyzés: *Az országos összesített százaléktételek némileg eltérnek az összes CLA-t alkalmazó intézményben adott szinteken teljesítő diákok százaléktételeitől amiatt, hogy a CLA-t alkalmazó elit egyetemek alulreprezentáltak voltak.

A 2. táblázatból látszik, hogy az elit intézményekben a hallgatók nagyobb arányban (24%) teljesítenek 1400 pont fölött, mint a nem elitekben (6%). Számokban mérve viszont majdnem kétszer annyi tehetséges hallgató teljesít 1400 pont fölött a nem elit egyetemeken. Az alábbi ábra pedig szemlélteti, hogy az 1300 és 1200 pont fölött teljesítőknél egyre nő a nem elit egyetemekre járó diákok aránya. Ezekben az intézményekben nagy arányban vannak jelen a különböző háttérű alacsony, illetve szerény jövedelmű diákok,

⁶ Az elit intézmények listáját lásd az eredeti nyelven megjelent tanulmány D Függelékében.

akik állami szociális alapú ösztöndíjban részesülnek (Pell grant). Az 1. ábra alapján elmondható, hogy jelentős piaci anomália tapasztalható a felsőoktatás és a munkavállalás közötti átmenetben.

2. ábra. Országgra kivetített CLA teljesítmény.



AZ ELIT ÉS NEM ELIT EGYETEMEK FÖLDRAJZI MEGOSZLÁSA



A térképen látható, hogy az elit egyetemek az amerikai diákság nagy többségétől elszigetelten helyezkednek el. A 143 intézmény, melyek nagy része északkeleten található, a pozicionális javaknak egy olyan védőrendszerét alkotja, amely túlságosan is meghatározza az ország teljes diákságának lehetőségeit. Tudjuk, hogy a legtöbb hallgató ingázási távolságon belüli intézménybe jár. Az elit egyetemek elhelyezkedése így azt jelenti, hogy nincs meg a kapcsolatuk a növekvő létszámú különböző etnikai, faji és jövedelmi csoportokkal országszerte.

3. táblázat. A hallgatók faji és etnikai megoszlása az intézmények szelektivitása szerint 1980-ban és 2012-ben.

	Hallgatók		1980		2012	
	1980-ban összesen	2012-ben összesen	Elit intézmények	Nem elit intézmények	Elit intézmények	Nem elit intézmények
Nem spanyol ajkú fehér	81%	56%	86%	81%	58%	56%
Spanyol ajkú	5%	13%	3%	5%	9%	13%
Fekete vagy afroamerikai	9%	13%	5%	10%	5%	13%
Ázsiai vagy csendes- óceániai	2%	6%	4%	2%	13%	5%
Egvéb	3%	13%	3%	3%	15%	12%

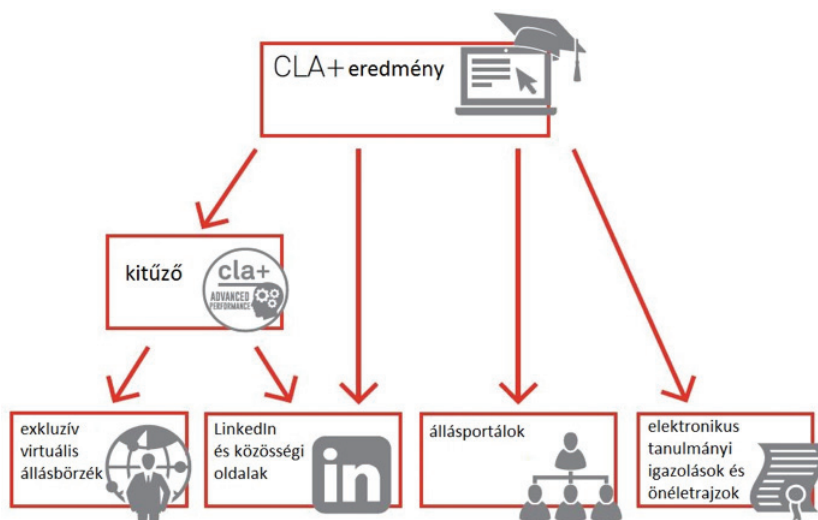
A 3. táblázat további bizonyítékot szolgáltat a piaci anomália létezésére. Szembetűnő, hogy jelentős változás következett be a hallgatók faji és etnikai megoszlásában az intézmények szelektivitása szerint 1980 és 2012 között. Az elit egyetemek már sokkal változatosabb összetételűek. A lényeg viszont az, hogy az elit egyetemek a hallgatói összlétszám egyre kisebb hányadát adják, ami alátámasztja a piaci anomália tételét. A létszámnövekedés túlnyomó részét a nem elit intézmények adják.

A LEHETSÉGES MEGOLDÁS

A cél olyan eszközök kifejlesztése, amelyek lehetővé teszik a munkáltatók és a diákok szempontjából egyaránt fontos készségek kimutatását. A kapott eredményt pedig elérhetővé kell tenni mindkét fél számára. A CAE (Council for Aid to Education) kidolgozta a CLA+-t, egy „munkaalkalmassági előszűrő tesztet az egyetem és a munkavállalás közti átmenetben” (lásd A függelék). Jelenleg zajlik a kipróbálása, hogy alkalmas-e a piaci anomália csökkentésére.

Minden hallgató kap egy igazolást az elért eredményéről, amely megmutatja a CLA+ által mért készségeinek szintjét. Azok, akik megfelelnek a követelményeknek (a legmagasabb szinteken teljesítenek), igényelhetnek egy igazoló digitális kitűzött egy, a Pro Exam által működtetett biztonságos platformon. A hallgatók ennek segítségével tárolhatják majd eredményeiket az online tanulmányi igazolásokat kiadó szolgáltatóknál és helyezhetik el CLA+ pontszámaikat az állásportálokon. A legjobban teljesítő hallgatókat 2014 májusában a Brazen Careerist által szervezett virtuális állásbörzére hívták, hogy válogatott munkaadókkal találkozzanak. A munkáltatók tudtak arról, hogy a résztvevő hallgatók kritikai gondolkodási készségei igen magas szintűek, ami számukra az állásinterjú alapkövetelménye. Azt is tudták, hogy ezeknél a hallgatóknál adott a háttérnek az a sokfélesége, ami szükséges ahhoz, hogy vegyesebbé tegyék alkalmazotti körüket. A virtuális állásbörzével munkáltatók és hallgatók egyaránt időt és pénzt takarítottak meg.

2. ábra. A CLA+ CareerConnect (KarrierKapcsolat) rendszer.



A fenti lehetőségek azon végzős hallgatók számára adottak, akik megírják a CLA+ tesztet, és az ezzel kapcsolatos információt elhelyezik a tanulmányaikról szóló igazolásba, hitelesített kitűzőt szereznek be, és ha jogosultak rá, elküldik eredményeiket a munkáltatók által elérhető piacvezető állásportálokra. A követelményeknek megfelelő hallgatók virtuális állásbörzén is részt vehetnek. Mindez növeli a nem elit egyetemekre járó tehetséges hallgatók esélyeit arra, hogy jó munkát találjanak, és ígéretes karrier nyíljon meg előttük.

AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG ELŐNYEI

Amikor egy csoport nem hiszi el, hogy egyenlő esélyekkel indul, elbátortalanodik, és feladja a küzdelmet. Ha elegendő számú hallgató, egyetem és munkaadó él a fentebb vázolt újításokkal, a piaci anomáliák csökkenni fognak. A közgazdászok többsége egyetért abban, hogy a nyitott és átlátszó piac a vásárlónak és az eladónak egyaránt nagyobb hasznot hajt. Ezért támogatandó minden eszköz, amellyel csökkenteni próbálják a felsőoktatás és a munkavállalás közötti „zajt”. Mindez az emberi tőke jobb elosztásához és nagyobb esélyegyenlőséghez vezetne.

KÖVETKEZTETÉSEK

Olson kollektív cselekvési modellje (1965) szerint szükség van újításokra, hogy nagyobb mértékű esélyegyenlőség alakulhasson ki. Nem várhatjuk el az elit egyetemekhez kötődő szereplőktől, hogy egyedül kezeljék a problémát. Meg kell újítani azokat a játékszabályokat, amelyek megszabják a hallgatók, az egyetemek és a munkáltatók mozgásterét. Erősen indokolt egy megfelelő standardizált felmérési eszköz alkalmazása, ami további tájékoztatást nyújt a végzős hallgatók kritikai gondolkodási készségeiről mind saját maguk, mind

pedig a munkáltatók számára. Egy ilyen felmérés eszközül szolgálhat a munkáltatóknak a munkaerő kiválasztásában, illetve a kiválasztott hallgatók számára is segítséget jelenthet.

Az A. Hirschman és M. Rothschild közgazdászok által megalkotott „alagúteffektus” fogalma megmagyarázza, hogy az esélyegyenlőség a munkavállalásban miért ösztönöz minden etnikai és faji csoporthoz tartozót arra, hogy felvegye a versenyt és szorgalmasan végezze a feladatát. Képzeljük azt, hogy a Lincoln alagút két bedugult sávja közül a bal oldalon vagyunk. Egyre nagyobb a türelmetlenség. Aztán végre a jobb oldali sávban megmozdulnak az autók. Mit érzünk ilyenkor? Hirschman állítása szerint izgatottak vagyunk, és már biztosak is abban, hogy nemsokára a mi sávunk is megmozdul. Látjuk a fényt az alagút végén. Mit szólnak, ha aztán mégsem mozdul meg a sávunk? Rájövünk, hogy míg a másik sáv már halad, a miénk eldugult. Fennakadtunk. Ilyenkor köszönt be a düh és a kétségbeesés.

Az Egyesült Államok nem az egyetlen példa a piaci anomáliára. Azokból az országokból kiindulva, ahol már éltem, bizonyára igen sok helyen nincs megfelelő kapcsolat a felsőoktatási rendszer és a munkavállalók között. Mivel sok országban létezhet azokhoz hasonló piaci anomália, amilyeneket a jelen, Egyesült Államokat elemző tanulmány tárgyal, tanácsos lenne nemzetközi kutatási programokat indítani, amelyek segítségével cáfolni vagy megerősíteni lehet az itt található állításokat, és új, tényeken alapuló megállapítások születhessenek a témában.

Ami a legfontosabb, hogy az esélyegyenlőség a liberális demokráciák közös alapelve (Hartz, 1955). *„Az egyenlőség mindig is a legradikálisabb és legnagyobb hatású eszme volt az amerikai történelem folyamán”* (Wood, 2014, p. 38). Ha sok tanulónak problémát jelent, hogy diplomájának megszerzése után a képességeinek megfelelő állást találjon, akkor ez egy olyan súlyos probléma, amelyre mindenképpen megoldást kell találnunk. Ma már vannak módszereink, hogy felmérjük azoknak a készségeknek a szintjét, amelyeket mind az egyetemek, mind a munkaadók fontosnak tartanak.

Megvannak az oktatástechnológiai alapú eszközeink arra is, hogy gyorsan tájékoztassuk a hallgatókat és a munkáltatókat egyrészt az állásokhoz szükséges kognitív képességekről, másrészt a hallgatókban meglévő azon készségekről, amelyek megfelelni látszanak ezeknek a követelményeknek.

A végzős hallgatók és a munkáltatók között fennálló piaci anomália megoldásának elsőbbséget kell élveznie mind a magán-, mind a közsféra érintett szereplőinek részéről. Alapvető nemzeti érdek egyrészt az emberi tőke hatékonyabb elosztása, hiszen az emberi tőke az egyedüli olyan erőforrás, amellyel bármely nemzet rendelkezik, másrészt pedig az esélyegyenlőség növelése, amely kulcsfontosságú a társadalmi és gazdasági egyenlőség javítása szempontjából.

A FÜGGELÉK

A CLA+ CareerConnect mint munkaalkalmassági előszűrési eszköz a felsőoktatás és a munkavállalás közötti átmenetben

A CLA+ CareerConnect elnevezésű tesztnek három különálló, de mégis összefüggő célkitűzése van a felsőoktatás és a munkavállalás közötti átmenet három érdekelt szereplője: a munkaadók, a hallgatók és az egyetemek számára. Mindhárom célkitűzés azt a piaci anomáliát próbálja meg csökkenteni, amely az egyetemek és a munkáltatók, illetve

a végzős hallgatók és a munkáltatók közötti kapcsolat hiánya miatt jött létre. Az első cél, hogy egy előszűrési eszközt adjon a munkáltatók kezébe. A második cél, hogy hitelesítse, bővítse és keretbe foglalja a hallgatók egyre szaporodó bizonyítványait, amelyek digitális kitűzőkként jelenítődnek meg. Az intézmények és oktatóik szintén felhasználhatják a CLA+-t az általuk létrehozott digitális kitűzők hitelesítésére. A harmadik cél pedig az, hogy alátámassza az egyetemek döntő szerepét a hallgatók kritikai gondolkodási képességeinek magas szintre való emelésében, amelyet az oktatók és munkáltatók egyhangúlag a munkahelyi siker zálogának tekintenek.

A CLA+ CareerConnect előszűrési eszközként való használata azon a megállapításon alapul, hogy az egyetemi tanulmányi igazolásokat szükséges lenne további megbízható információval kiegészíteni a hallgatók általános kritikai gondolkodási képességeiről. Erre egyedül egy olyan kritikai gondolkodási képességeket mérő standardizált teszt megfelelő, mint például a CLA+, amelyet a méréstudományi szakma megbízhatónak és hitelesnek tart. A tudományos szempontból is megbízható és hiteles tesztek megalkotása rendkívül fontos, hogy kiegészítsék azt a számos kisebb információegységet, amelyet a digitális kitűzők és munkahelyi felmérések nyújtanak.

1. A CLA+ MINT ELŐSZÜRÉSI ESZKÖZ A MUNKÁLTATÓK KEZÉBEN

A munkáltatók által alkalmazható teszt típusok

Sok idő és energia megy el olyan felmérési módszerek megalkotására, amelyek segítenek a munkáltatók munkaerő-felvételi döntéseinek megalapozásában. Éppen ezért a munkaalkalmassági vizsgálatokra fordított figyelem nagy része a cégek személyzeti (HR) osztályain összpontosul. Bár a HR osztályok által használt felmérési protokollok az adott munkáltató igényeihez vannak szabva, általánosságban a következő felmérési kategóriákat lehet elkülöníteni:

Képességvizsgálatok – az adott szakterületen elérhető szakmai eredményességet segítenek előrevetíteni. Olyan képességekre irányulnak, mint a térbeli-vizuális készségek, a verbális fogalomalkotás és a matematikai készségek. Ezek a vizsgálatok drágák, időigényesek és gyakori frissítésre szorulnak, hogy igazodjanak a változó munkakövetelményekhez.

Személyiségtesztek – „... a képességektől külön kezelendő érzelmi, motivációs, interperszonális és viszonyulási jellemzők mérésére szolgáló eszközök ...” (Anastasi–Urbina, 1997). A mérendő tulajdonságok között szerepel az új tapasztalatokra való nyitottság, az extraverzió, a kedvesség, a lelkiismeretesség, az érzelmi stabilitás, a jóllét és/vagy boldogság.

Szaktudást mérő tesztek – adott szakterületeken és témakörökben meglevő tárgyi tudást vizsgáló tesztek. Segítenek annak eldöntésében, hogy például egy könyvelői állást megpályázó jelentkező birtokában van-e a munka elvégzéséhez szükséges tárgyi ismereteknek.

Kognitív képességek tesztje – a kritikai gondolkodási készségeket és a kognitív képességeket (lásd alább) méri fel, de kiterjed olyan személyes készségekre is, mint a kitartás, az együttműködés, a vállalkozói készségek, a kreativitás és a morális vagy etikai érvelés (Kraiger et al., 1993).

Az egyik legkiemelkedőbb munkaalkalmasságot vizsgáló teszt az ACT WorkKeys (2014), amely a fenti tesztípusok ötvözete. A több ezer, főleg diplomát nem igénylő foglalkozásra kidolgozott, a munkavégzés majdani sikerességét előrejelző teszt során a jelentkezőknek bizonyítaniuk kell, hogy jártasak-e a munka sikeres elvégzéséhez szükséges készségekben, valamint a teszt méri azt is, hogy megvannak-e bennük a sikerhez szükséges képességek.

A tesztek értékelésének szempontjai

Függetlenül attól, hogy a tesztelemekek milyen kombinációja alkot egy felmérési protokollt, a megbízhatóság és az érvényesség, valamint az idő- és költségráfordítás mindig alapvető szempont a tesztek értékelésénél.

Az érvényesség azt jelenti, hogy milyen mértékben méri egy teszt valóban azt a tudást, azokat a készségeket és képességeket, amelyek mérésére megalkották. A megbízhatóság azt jelenti, hogy mennyire következetesen alakulnak a hallgatók pontszámai egy teszten belül a különböző kérdéseknél, illetve különböző vizsgáztatók esetében, és hogy ugyanolyan körülmények között, ugyanannyi időt engedve íratják-e meg velük a tesztet, tehát megfelel-e a korrektség alapvető követelményeinek (Klein, 2002). A szakma ezt a két szempontot tartja szükségesnek az eredményes felmérések elvégzéséhez.

Az idő- és költségtenyező szintén meghatározó. A két óránál több időt igénybevevő felméréseket akkor szokták alkalmazni, ha nagy a tét, például az egyetemi felvételi vizsgánál. A 75–100 dollárnál költségesebb vizsgák pedig valamilyen szűk piaci szegmenset céloznak meg; ilyenek például a specializált szakterületekhez, például a repülőgépek vezetéséhez szükséges vizsgák.

A felsorolt tesztípusok különbözőképpen jellemezhetők a fenti négy szempont alapján. A képességvizsgálatok költségesek, és nehéz lefolytatni őket. A szaktudást mérő specializált teszteket egyszerűbb megcsináltatni, de az eltérő szakterületek jelentkezőit nehéz összehasonlítani egymással. A személyiségteszteket széles körben használják, de a mérés-tudományi szakma szerint kevésbé megbízhatóak (Stabile, 2002).

A kognitív képességeket mérő tesztek nemcsak nélkülözhetetlenek a sikeres munkavállaláshoz, hanem – a mérés-tudományi szakemberek mércéjével – a megfelelő mértékben hiteles és megbízható tesztek közül egyedül ezek teszik lehetővé az összes végzős hallgató közti széles körű összehasonlítást, emellett idő- és költség-hatékonyak. A kognitív képességek kritikai gondolkodási készségekként is definiálhatók, és a munkáltatók fontossági listájának élén állnak (Hart Associates, 2013). A következő készségeket foglalják magukban:

- elemzés és problémamegoldás
- az írás technikája
- az írás hatékonysága
- tudományos és kvantitatív érvelés
- kritikus olvasás és értékelés
- érvelés kritikájának megalkotása.

Az oktatók körében végzett felmérésekből az derül ki, hogy ők is a végzős hallgatókkal szembeni legfontosabb elvárások között helyezik el ezeket a kognitív képességeket (Hart Associates, 2013). Emellett a legtöbb egyetem is említi őket a küldetésnyilatkozatában vagy az általános oktatási célkitűzései között.

Három értékeléssel foglalkozó szervezet, az ETS, ACT és CAE együtt végezte az ETS és az ACT által kifejlesztett kritikai gondolkodási képességeket felmérő egy-egy feleletválasztós teszt, valamint egy CAE által kidolgozott teljesítményalapú felmérés érvényességi vizsgálatát. Mindhármat hitelesnek és megbízhatónak találták. Ez azonban nem jelenti azt, hogy mindegyik teszt ugyanazon szempontok alapján mér (Steedle et al., 2012).

Sokan javasolták már, hogy a személyes készségek (együttműködés, vállalkozói készségek, kreativitás és morális vagy etikai érvelés) is kerüljenek fel a legfontosabb kognitív képességek listájára. Ezeknek mérését – megbízhatósági és hitelességi szempontok miatt – azonban még nem hagyta jóvá a méréstudományi szakma (lásd Hersh et al., 2012). Ahhoz tehát, hogy a személyes készségek is felkerüljenek a kognitív képességek fenti listájára, ki kell még várni a kutatási-fejlesztési folyamatot, hogy bizonyítást nyerjen e mérések megbízhatósága és érvényessége. Ebből következik, hogy a fenti teszt típusok kombinációinak kifejlesztése és bevezetése a munkaerő-felvételi döntéshozatalba még hosszú távú, folyamatosan megoldandó feladategyüttes.

Érvek az előszűrés mellett

A munkaalkalmassági felmérések sokfélesége és a megbízhatóság, hitelesség, idő- és költségtevényezők által meghatározott minimális feltételeknek megfelelő felmérési protokollok megalkotásának nehézségei miatt érthető, hogy egészséges vita zajlik arról, mely stratégia vagy stratégiák a leghasználhatóbbak olyan felmérések kifejlesztéséhez, amelyek elegend tesznek a személyzeti osztályok igényeinek. A piaci anomáliával kapcsolatos fentebbi problémafelvetés viszont arra utal, hogy nem a személyzeti osztályok felmérésekkel történő ellátása a leghangsúlyosabb probléma.

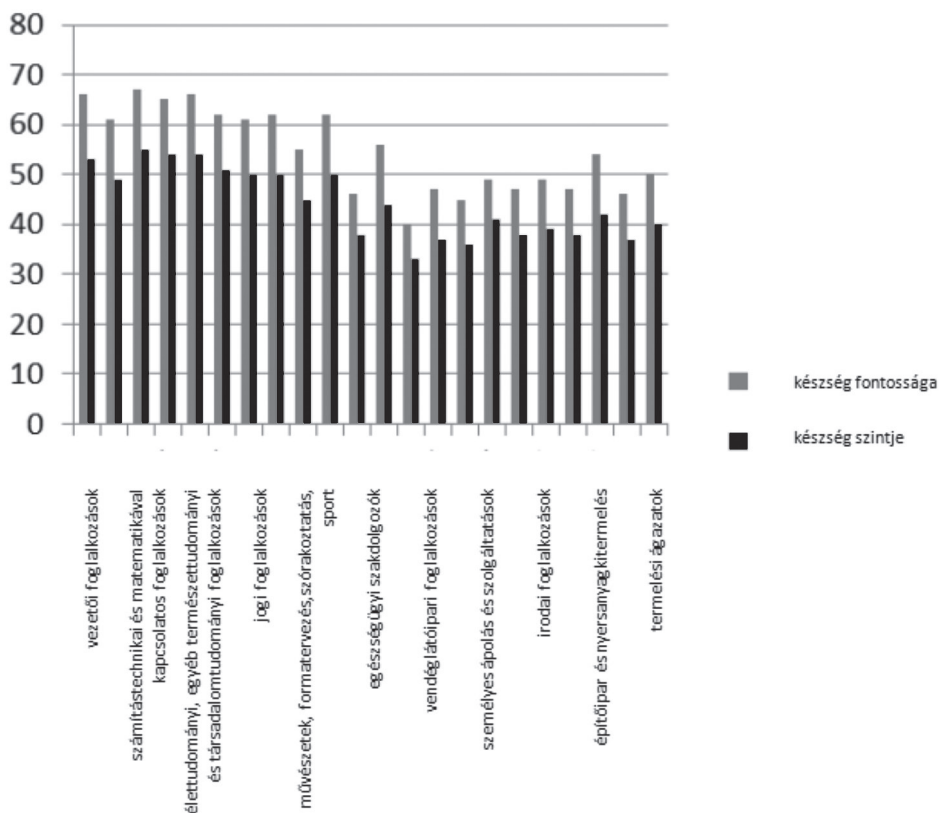
A munkaadók tapasztalják, hogy jelentős készséghiány van az Egyesült Államokban. A betöltetlen álláshelyek számát 10 és 20 millió közöttire becsülik (Economic Modeling Specialists International, 2014). Az elit egyetemek férőhelyeinek száma egymillió alatt stagnál (lásd a Baron-féle szelektivitási mutatót). A munkáltatóknak szükségük van olyan módszerekre, amelyekkel kiválaszthatják a nem elit egyetemek hallgatói közül azt a nagyszámú embert, akik rendelkeznek a sikeres munkavégzéshez szükséges készségekkel. Ha jelentősen növekedne a nem elit egyetemekről alkalmazásba vett tehetséges hallgatók száma, ez erősen motiválná diáktársaikat a szorgalmasabb munkára.

Az „Ockham borotvája” elvnek való megfelelés

A CLA+ CareerConnect a Collegiate Learning Assessment (CLA+) felmérésen alapul, amelyet már több mint egy évtizede vizsgál kritikus szemmel a méréstudományi szakma (Benjamin et al., 2013). Az eredmény egy megbízhatónak és hitelesnek tartott teszt. A 90 perces időtartam és az 50 dollár alatti költség elfogadhatónak számít. Az oktatástechnológiai újításokon alapuló CareerConnect rendszer eredményesen hozza össze a munkáltatókat és az alkalmas hallgatókat anélkül, hogy ez különösebb anyagi ráfordítást jelentene bármelyik félnek. A rendszer így tehát megfelel azon ockhami elvnek, miszerint a mérésnek mindig a legfőbb problémára kell irányulnia, és nem szabad szükségtelenül sokszorozni azt a megoldás érdekében.

Az érvek egyértelműen mellett szólnak, hogy szükség van valamilyen általánosan elfogadott kritikai gondolkodást mérő tesztre, például a CLA+-ra, hogy előre kiszűrjék a potenciális jelentkezők közül azokat, akiket érdemes állásinterjúra hívni. Ellentétben azokkal a javaslatokkal, amelyek arra buzdítanak a felsőoktatási intézményeket, hogy küldetésüket megváltoztatva összpontosítsanak jobban a hallgatók munkára való felkészítésére, a CLA+ CareerConnect célja, hogy még több tehetséges végzős hallgató kerüljön a munkáltatók látókörébe. Mivel az egyetemek és oktatóik hangsúlyozni szokták, hogy a kritikai gondolkodási készségek küldetésük középpontjában állnak, a CLA+-ról elmondható, hogy igazodik az egyetemek nagy része által vallott alapelvhez. A CLA+ által mért kritikai gondolkodási készségek sok alapidiplomát igénylő szakterületen (a Bureau of Labor Statistics O*NET adatbázis meghatározása szerint) nagy százalékát átfogják azoknak a készségeknek, amelyekre a munkáltatók igényt tartanak (National Center for O*NET Development, 2014). A CAE javasolja a CLA+ előszűrési eszközként való használatát, hogy csökkenjen a „zaj” a munkáltatók és az jelentkezők, különösen a legelsőször állást kereső friss diplomások között.

3. ábra



2. A CLA+ HASZNÁLATA A DIGITÁLIS KITŰZŐK ÉRTÉKELÉSÉRE

A digitális kitűzők biztonságos és hitelesített internet-alapú bizonyítványok, amelyek tartalmazzák az értelmezésükhöz szükséges információt. A kitűzők a következő adatokat foglalják magukban:

- a kitűző megszerzéséhez szükséges eredményeket és a viselője által rendelkezésre bocsátott bizonyítékokat a kompetenciájáról
- a szponzor vagy szponzoráló szervezet minősítéseit
- a kitűző és a tanterv nagyobb készségcsoportjai (pl. a CLA+ által mért kritikai gondolkodási készségek) közötti kapcsolatot
- a viselő személyazonosságának a hitelesítését (a CLA+ hitelesíti minden vizsgázó személyazonosságát)

Az álláspályázók a különböző képzési programok során szerzett kitűzőiket úgynevezett hátizsákokban helyezhetik el.

A kitűzők nyújtotta előnyök

1. A diplomák és a hozzájuk kapcsolódó tanulmányi igazolások nehezen értelmezhetők. Előfordul, hogy ugyanazt az alapidiplomát egészen különböző kurzusok elvégzéséért adják a különböző intézményekben, vagy ugyanazon intézményen belül teljesen különböző hallgatóknak. A tanulmányi igazolásokban található információ a kurzusok teljesítéséről nem eléggé konkrét és átlátható ahhoz, hogy a munkáltatók lássák, hogy az egyes kurzusok miként kapcsolódnak a sikeres munkavégzéshez szükséges szaktudáshoz és készségekhez.

2. Az érdemjegyek szubjektívek és meglehetősen rosszul jelzik a tényleges kompetenciát. Legjobb esetben is csak általános képet adnak a hallgatók teljesítményéről. Egyre szélesebb körben érzékelik úgy, hogy az érdemjegyek inflálódása megbízhatatlanná teszi az egyetemi tanulmányi átlagot a munkaadók számára. A kompetencia alapú szempontok, amelyek leképezik a tanulmányi teljesítményt a munka követelményeire, jó kiegészítői a szerzett jegyeknek, és a jelentkezőket értékelő munkáltatók számára érdemi tájékoztatást nyújtanak.

3. Ahogyan azt jelen tanulmány is kifejti, a diploma értékét nem a tényleges munkára való alkalmasság, hanem az intézmény hírneve szabja meg. Az elit egyetemek végzőseinek tehát iskolájuk nevéből származik a legnagyobb előnyük. Viszont a nem elit egyetemeken minden egyes hallgatója is élvezheti annak előnyeit, hogy az iskolapadban szerzett tudását közvetlenül megfeleltetik standardizált munkatevékenységeknek és a munkához szükséges készségeknek.

4. A diplomák és a tanulmányi igazolások nem tartalmazzák a tanórákon kívül – pl. részidős munka, szakmai gyakorlat vagy egyéb egyetemi tevékenységek során – szerzett készségeket és tudást.

Az új tanulmányi szolgáltatók, például a tömeges nyílt online kurzusok (MOOC: massive open online course), megkérdőjelezik a diplomaszerezés jelenlegi rendszerét. Ezekből a kurzusokból nem lehet kreditpontokat gyűjteni és felhasználni őket a diploma követelményeinek teljesítéséhez és/vagy munkatapasztalat szerzéséhez. Mivel nem szerepelnek a tanulmányi igazolásokban sem, a diákoknak nagy gondot okoz, hogy igazolható módon be tudják számíttatni az így szerzett készségeiket.

A kitűzők előnye a munkáltatók, a hallgatók és a felsőoktatási intézmények számára

Több okból is előnye származhat mindhárom félnek a kitűző-rendszertől. A hallgató által elsajátított készségek szintjéről szóló információ közvetlenül értelmezhető a munkaadó számára, legyen az akár számítógépes nyelvet vagy szoftvereket, könyvelést, nem paraméteres statisztikát vagy játékelméletet oktató kurzus. A diákok, főleg talán azok, akik nem elit egyetemek hallgatói, szintén jól járnak a kitűzők megszerzésével. Megmutathatják reménybeli munkáltatóiknak, hogy rendelkeznek az eredményes munkavégzéshez szükséges szaktudással. A felsőoktatási intézményeknek is előnyös, ha csatlakoznak a rendszerhez. Az oktatók már eddig is sok kitűzőt hoztak létre, amelyek a hallgatóik által megszerzett tudást igazolták. Az intézmények összegyűjthetik az oktatóik által kifejlesztett kitűzőket, megmutatva ezzel, hogy miként segítik elő közvetlenül hallgatóik munkavállalási lehetőségeit.

Röviden összefoglalva: az elterjedőben levő kitűzők jelentős mértékben segíthetnek majd csökkenteni a piaci anomália okozta „zajt”, amely viszont országos szinten rontja az emberi tőke megfelelő eloszlását és egyre nagyobb egyenlőtlenséget idéz elő az egyes hallgatók között.

A kitűzőkkel kapcsolatos megoldandó problémák

1. A személyazonossággal kapcsolatos kérdések már többször okoztak problémát. Amint egy egyetem elkezd a digitális bizonyítványok kiadását, szükség van a kitűzőben részesülők személyazonosságának megerősítésére és a kiadott bizonyítványok sértetlenségének védelmére.

2. A kitűzők kibocsátójának vállalnia kell hosszú távon – akár egy életen át – a hallgatók egyéni fiókjainak kezelését. Elképzelhető, hogy sok intézmény nem kívánja hosszú távon lekötni az erőforrásait erre a feladatra.

3. Az ember bizonyítványai idővel változnak, amit figyelemmel kell kísérni, és a változásokat jelölni. Kinek a feladata ez?

4. A munkáltatóknak meg kell bízniuk a jelentkezők bizonyítványainak hitelességében.

5. Ki dönti el, hogy az ugyanazokat a dolgokat igazoló kitűzők egyenértékűek-e?

6. Ha nincs lehetőség egyénileg vagy csoportosan tájékoztatni az érintetteket a kitűzők jelentőségéről, a kitűzők használata nem lesz sikeres a felsőoktatási intézményi, a munkáltatói és/vagy a hallgatói piacon.

7. Mi történik akkor, ha olyan sok kitűző lesz, hogy már nem jelentenek semmit?

A CLA+ CareerConnect szerepe

A CLA+-t olyan előszűrési eszköznek fejlesztették ki, amely növelni hivatott a munkáltatók rendelkezésére álló jól képzett tehetséges emberek körét, figyelembe véve a jelenlegi felsőoktatási rendszer pozicionális javak irányába való elfogultságát, amely túlzottan kedvez az elit egyetemek hallgatóinak, akik a hallgatói összlétszám csupán kevesebb, mint 10%-át teszik ki. A CLA+ CareerConnect az évente mintegy másfél millió, nem elit egye-

temen diplomát szerző hallgatónak kíván jobb esélyeket teremteni, hogy versenybe szállhassanak azokért a magas hozzáadott értéket teremtő munkakörökért, amelyekre kritikai gondolkodási készségeik alapján alkalmasak.

A CLA+ meghatározza a kritikai gondolkodás azon alapkövetelményeit, amelyeket mind az egyetemek, mind a munkáltatók szükségesnek tartanak a diploma megszerzéséhez és az eredményes munkavégzéshez. Emellett a CLA+ CareerConnect alkalmas arra, hogy igazolja a hallgatók által a munkáltatóknak felmutatott kitűzők megbízhatóságát és hitelességét. Minden CLA+-t letevő hallgatót figyelemmel kísér egy internetes vizsgabiztonságot felügyelő szervezet. Éppen ezért használhatók a CLA+ eredmények azoknak a különféle kitűzőknek a megerősítésére és igazolására, amelyek hitelességével és beazonosításával kapcsolatban kérdések merülhetnek fel.

B FÜGGELÉK

Ajánljuk a több mint 80 megbízhatóságról és hitelességről szóló tanulmányt, amelyet Benjamin és munkatársai (2013) *The Case for Critical Thinking Skills and Performance Assessment* c. munkája sorol fel és elemez a cae.org weboldalon. Arum és Roksa (2014) arról ír, hogy a CLA-n jól teljesítő hallgatók a diploma megszerzése után 5 évvel jobb anyagi helyzetben vannak, és körükben alacsonyabbak a munkanélküliségi mutatók, mint a rosszul teljesítők körében.

C FÜGGELÉK

Az adatok forrásai

A felsőoktatási intézményekre vonatkozó adatok a National Center for Education Statistics, IPEDS honlapjáról származnak (<http://nces.ed.gov/ipeds/datacenter/>), és tartalmazzák az 1980-as és 2012-es beiratkozással, kiosztott alapidiplomákkal és faji/etnikai hovatartozással kapcsolatos adatokat az adatbázisban szereplő minden négyéves diplomás képzést nyújtó intézményre vonatkozólag. Nem minden intézmény tette közzé a beiratkozási adatait: 1980-ban 1826, 2012-ben 2806 intézmény szolgáltatott adatokat.

A CLA eredményekről az összes olyan egyesült államokbeli négyéves képzést adó intézmény szolgáltatott adatot, amely elvégezte ezt a felmérést a végzős hallgatóin 2011, 2012 és 2013 tavaszán.

Elit intézményeknek azokat tekintetem, amelyek szerepelnek a Heller-féle listán (2004). A listán felsoroltak közül hármat – amelyek mindegyike a Rutgers University része – a NCES egyetlen intézménynek tekint, ezért az elit egyetemek száma jelen tanulmányban alacsonyabb (N=143 vs. N=146). A Heller-féle lista a Baron-féle szelektivitási mutató által nyújtott információon alapul („Barron’s Profiles of American Colleges,” 2004).

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Allen, D. (2014): *Our declaration: A reading of the Declaration of Independence in defense of equality*. New York: NY: Liveright Press.
- Anastasi, A.–Urbina, S. (1997): *Psychological testing (7th edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Arum, R.–Roksa, J. (2014): *Aspiring adults adrift: Tentative transitions of college graduates*. Chicago: IL: University of Chicago Press.
- Benjamin, R. (2014): Two questions about critical-thinking tests in higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 46(2). 32–39.
- Fishkin, J. (2014): *Bottlenecks: A new theory of equal opportunity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hartz, L. (1955): *The liberal tradition in America: An interpretation of American political thought since the revolution*. Boston: MA: Harcourt Brace.
- Harsanyi, J. C. (1969): Rational-choice models of political behavior vs. functionalist and conformist theories. *World Politics*. 21(4). 91–108.
- Heckman, J. J.–Krueger, A. B.–Friedman, B. M. (Eds.) (2005): *Inequality in America*. Cambridge: MA: Massachusetts of Technology Press.
- Heller, D. (2004): Pell grant recipients in selective colleges and universities. In: Kahlenberg, R. D. (Ed.): *America's untapped resource: Low-income students in higher education*. Pp. 157–166. New York: The Century Foundation Press.
- Hirschman, A. O.–Rothschild, M. (1973): The changing tolerance for income inequality in the course of economic development. *The Quarterly Journal of Economics*. 87(4). Pp. 544–66.
- Hirsch, F. (1976): *The social limit to growth*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Olson, M. (1965): *The logic of collective action*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001): *A theory of justice*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Rojstaczer, S.–Healy, C. (2012): Where A is ordinary: The evolution of American college and university grading, 1940–2009. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. 114(7). Pp. 1–23.
- Stabile, S. (2002): The use of personality tests as a hiring tool: Is the benefit worth the cost? *Journal of Business Law*. 4(2). Pp. 279–317.
- Steedle, J.–Kugelmass, H.–Nemeth, A. (2010): What do they measure? Comparing three learning outcomes assessments. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 42(4). Pp. 33–37.
- Wood, G. S. (2014): A different idea of our declaration [Review of the book *Our declaration: A reading of the Declaration of Independence in defense of equality*, by D. Allen]. *The New York review of books*. 2014(61). Pp. 37–38.

DOKUMENTUMOK

- ACT (2014): *Work Keys*. Iowa City, IOWA.
- Benjamin, R.–Klein, S.–Steedle, J.–Zahner, D.–Elliot, S.–Patterson, J. (2013): *The case for critical thinking skills and performance assessment*. http://cae.org/images/uploads/pdf/the_case_for_critical_thinking_skills.pdf
- Barron's profiles of American colleges (2004): New York: Barron's.
- CAE. (2014): *CLA+ overview*. <http://cae.org/performance-assessment/category/cla-overview/>
- CAE. (2014): *VSE data miner*. New York: Voluntary Support of Education.
- Economic Modeling Specialists Intl. (2014): *The skills gap: A national issue that requires a regional focus (New Skills At Work Report)*. New York: NY: JPMorgan Chase–Co.
- Ferreira, J. (2013): *Disruptive innovation versus Harvard: Who will win?* [Web log post]. <http://www.linkedin.com/today/post/article/20130905152238-5048055-disruptive-innovation-vs-harvard-who-will-win>
- Hart Research Associates, Inc. (2013): *It takes more than a major: Employer priorities for college learning and student success*. http://www.aacu.org/leap/documents/2013_EmployerSurvey.pdf
- Hersh, R. H.–Bundick, M.–Keeling, R.–Keyes, C.–Kurpius, A.–Shavelson, R.–Silverman, D.–Swaner, L. (2008): *A well-rounded education for a flat world (Sponsored by the S. Engelhard Center: College Outcomes Project)*. Paper presented at the Leadership Coalition: President's Symposium. Washington D.C. <https://www2.cortland.edu/dotAsset/197175.pdf>
- Hoxby, C.–Avery, C. (2012): *The missing "one-offs": The hidden supply of high-achieving, low-income students*. (NBER Working Paper No. 18586). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w18586

Klein, S.–Benjamin, R. (2014): *The CLA+*. cae.org.

Klein, S.–Liu, O. L.–Sconing, J.–Bolos, R.–Bridgeman, B.–Kugelmass, H.–Steedle, J. (2009): *Test validity study (TVS) report*. U.S.

Department of Education, Fund for the Improvement of Postsecondary Education. http://cae.org/images/uploads/pdf/13_Test Validity_Study_Report.pdf

Kobrin, J. L.–Patterson, B. F.–Shaw, E. J.–Mattern, K. D.–Barbuti, S. M. (2008): *Validity of the SAT for predicting first year college grade point average* (College Board Research Report No. 2008-5). The College Board website: https://professionals.collegeboard.com/profdownload/Validity_of_the_SAT_for_Predicting_First_Year_College_Grade_Point_Average.pdf

National Center for O*NET Development (2014): *O*ONET OnLine*. <http://www.onetonline.org/>

Steedle, J. T.–Bradley, M. (2012): *Majors matter: Differential performance on a test of general college outcomes*. Paper presented at the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, British Columbia, Canada.

KÍSÉRLETEK A HOZZÁADOTT ÉRTÉK MÉRÉSÉRE A FELSŐOKTATÁSBAN

Malmos Edina–Revákné Dr. Markóczi Ibolya

ABSZTRAKT

A nemzetközi kutatások egyre gyakrabban számolnak be olyan vizsgálatokról, amelyek középpontjában a felsőoktatás eredményességének és az oktatás minőségének mérésére alkalmas módszerek és eszközök kidolgozása, tesztelése áll. Annak ellenére, hogy ezek a mérőeszközök a hozzáadott érték teljes spektrumának csak bizonyos elemeire térnek ki, jól használhatók a hallgatói kompetenciák mérésére. Ma Magyarországon még nincs olyan országosan elfogadott standard mérőeszköz, amely a felsőoktatásban tanulók munkaerőpiaci elhelyezkedés szempontjából is fontos kulcskompetenciáinak fejlődését mérné a képzés során, illetve ezáltal képet adna az intézményeknek képzésük eredményességéről.

A tanulmány célja, hogy bemutasson néhány olyan külföldön már bevált eljárást, amelyek alkalmasak a felsőoktatási képzés eredményességének mérésére a hozzáadott érték tekintetében. Ezek közül a CLA-t (*Collegiate Learning Assessment*) helyezzük a középpontba, mert ez az egyik legátfőbb eszköz annak vizsgálatára, hogy az adott felsőoktatási képzésben elsajátított ismeret mennyiben jelent ténylegesen hasznosuló és hasznosítható tudást, illetve képességet a képzésben részt vevők számára. A CLA kritikus elemzése során ki kell térnünk annak előnyeire és hátrányaira egyaránt, belátva azt, hogyan adaptálható az a hazai viszonyokra.

BEVEZETÉS

A felsőoktatási intézményeket több mértékadó rangsor is méri azzal a céllal, hogy rangsorolni tudja őket, többek között a bennük folyó tudományos tevékenység minősége alapján.

„11 magyar egyetem jutott a világ legjobbjai közé” (University Ranking by Academic Performance, 2014-15). Ilyen és ehhez hasonló mondatokkal elég gyakran találkozunk az internet különböző hírportáljain, azonban gyakran nem tudjuk azt, hogy a jól csengő mondatok mögött mi áll, vagy talán fel sem merül bennünk a kérdés, hogy hogyan, milyen tényezők alapján, a felsőoktatási intézmények mely jellemzőit vizsgálva alakították ki ezeket a rangsorokat. A létrejött sorrendek természetesen sokféleké lehetnek. Ahhoz, hogy a számunkra releváns rangsort megtaláljuk, fontos tudnunk, hogy mi áll ezek mögött, hiszen nem ugyanazon tényezők alapján mérlegel egy felsőoktatásba felvételiző 18 éves fiatal, vagy az a cég, amely igyekszik a legjobb munkaerőt kiszűrni a jelentkezők közül. Az ilyen típusú rangsorok kialakítása azért vet fel sok egyéb kérdést, mert az összehasonlításba bekerülő intézmények rengeteg jellemzőben eltérnek egymástól, így nem is alkalmasak összetett, sok szempontú vizsgálatokra. Az intézmények összehasonlíthatóságának problémáját és a mérés kritériumait többek között az ún. Berliini Alapelvekben (2006) fogalmazták meg. Ebben kimondták, hogy egyik rangsor sem alkalmas önmagában a komplex összehasonlításra, hiszen az intézményi sokszínűség miatt csak néhány tényezőt elemezve

nyújthatnak releváns képet. Azaz az eltérő történeti és szociológiai háttérrel, hallgatói jellemzőkkel, módszertani kultúrával, illetve különböző képzési profillal rendelkező intézményeket komplex módon megközelíteni nem lehet, nem rendezhetőek egyazon rangsorba (OFI, 2011).

Hazánkban a felsőoktatásban nincs központilag meghatározott vizsgálati eszköz, amely az adott intézmény eredményességét mérné. A nemzetközi szinten alkalmazott mérőeszközök jelentős része igyekszik a kompetenciákhoz kapcsolódni, illetve az eredményességet a vizsgált kompetenciák alapján meghatározni. Ugyanakkor a kompetencia fogalmával, mérésének módszertanával és az intézményi eredményesség meghatározásában betöltött szerepével kapcsolatban sok vita van (Halász, 2006; Falus, 2009). A közoktatás szintjén alkalmazott kompetencia mérések, valamint a PISA-vizsgálat (*Programme for International Student Assessment*), igazolva e mérések eredményességét mára fontos tényezővé váltak. A felsőoktatás vizsgálatára létrehozott és alkalmazott kompetenciamérés azért lenne lényeges, mert mind az intézmények belső szereplőinek (maguknak a hallgatóknak, az oktatóknak, illetve a döntéseket hozó felső vezetőknek), mind a külső munkaerőpiac felé fontos információkat szolgáltatna az intézményekben folyó oktatás minőségéről és eredményességéről. Ugyanakkor kérdéses, hogy mennyiben lehet eredményes egy nemzetközi szinten létrehozott felsőoktatási kompetenciamérés, amelyben az egyes országok közötti különbségeket a feladatok tartalmi vonatkozásai tekintetében ugyanúgy nem lehetne számításba venni, mint a közoktatásban alkalmazott PISA esetében.

A közoktatásban és a felsőoktatásban is megfigyelhető az a jelenség, hogy a tanulóknál az iskolai és a mindennapi tudás elkülönül (Csapó–B. Németh, 1995). A felsőoktatásban tanuló hallgatók csak igen kis százaléka készül óráról órára, legnagyobb részük csak a számonkérésekre, a vizsgaalkalmakra összpontosít, aminek eredményeként a tudás nem rögzül megfelelően a hosszú távú memóriában és sokkal gyorsabb felejtés következik be, mint a rendszeres, a tananyagot állandóan ismétlő tanulási tevékenység során. Az ilyen módon elsajátított ismeret nem válik a mindennapi életben, illetve majd a munkaerő-piacon is hasznosítható tudássá. Ugyanakkor intézményi tudást sem jelent, hiszen hasznosíthatósága csak egy-egy vizsgán jelenik meg, így tulajdonképpen vizsgatudásként definiálhatnánk. A felsőoktatásban is érvényesül tehát a tehetetlen tudás (*inert knowledge*) kialakulásának jelensége (Bereiter, 1984; Bransford et al., 1989).

Tanulmányunkban a felsőoktatási tanulási eredményesség, valamint az intézményi hozzáadott érték értelmezésén keresztül, az ezek mérésére irányuló legfontosabb nemzetközi projektek célrendszerét és eredményeiket tekintjük át. Hazánkban nincs olyan központilag meghatározott standard mérőeszköz, amely a felsőoktatási intézmény hozzáadott értékét mérné. Ugyanakkor egy nemzetközi együttműködés (CAE: *Council for Financial Aid to Education*) van kialakulóban a felsőoktatás hozzáadott értékének vizsgálatára (OECD, 2008), mely mérőeszközének alapjául az Egyesült Államokban már nagy múlttal rendelkező CLA-t (*Collegiate Learning Assessment*) választotta. Tanulmányunkban e mérőeszköz bemutatására és hazai alkalmazhatóságának kérdéseire is kitérünk.

A TANULÁSI EREDMÉNYESSÉG MÉRÉSE NEMZETKÖZI KITEKINTÉSBEN

A tanulási eredményesség különböző megközelítési dimenziói miatt számtalan intézményi rangsor, illetve megannyi eredményességgel foglalkozó nemzetközi projekt létezik. A sokrétű vizsgálódás módszertanának közös alap kritériumait az *International Ranking Expert Group* (IREG) szakértői csoportja 2006 májusában foglalta össze és fogadta el a *Berlin Principles on Ranking of Higher Educations* című dokumentumában (Berlini Alapelvek, 2006). Ebben leszögezik, hogy az egyes intézmények adott szempontú vizsgálatával létrejött rangsorok mélyreható elemzés nélkül csupán listák, azok szakértői elemzése, értelmezése nélkülözhetetlen. Egy-egy ilyen vizsgálat kivitelezése mélyreható háttérelmézést igényel, amelyben kulcsfontosságú a célok és az azok alapján kijelölt összehasonlításra alkalmas célcsoportok, célintézmények körének kijelölése. Hiszen csak ez teszi lehetővé azt, hogy az intézmények összevetésére alkalmas, releváns mutatószámokkal lehessen dogozni a felsőoktatás eredményességét vizsgáló elemzéseknél.

A felsőoktatásban a mért kompetenciák alapjául Európában a Lisszaboni Nyilatkozat szolgált, amely rávilágított arra, hogy a felsőoktatás eredményességét a gazdasággal és a kibocsátott hallgatók munkaerő-piaci versenyképességével kapcsolatban kell vizsgálni. Az európai keretrendszerben megfogalmazták azt a nyolc alapvető kompetenciát, amely mind a személyes önmegvalósítás, mind pedig a társadalomba való beilleszkedés és a munkaerő-piaci siker alapját jelentik. Ezek a kompetenciák a következők:

- számtani műveletek elvégzése és írás-olvasás képessége (numeracy and literacy basic skills)
- matematikai, természet- és műszaki tudományos alapkompenciák (basic competencies in mathematics science and technology)
- idegen nyelvek (foreign languages)
- információs és kommunikációs technológiai készségek és azok alkalmazása (ICT skills and use of technology)
- a tanulás megtanulásának képessége (learning to learn)
- társadalmi készségek (social skills)
- vállalkozó szellem (entrepreneurship)
- általános kulturális jártasság (general culture) (Kiss, 2010).

Az intézményekben folyó tanítási-tanulási folyamat minőségének értékelése, és a tanulási eredményesség megítélése szempontjából az ún. kimeneti mutatók alapján történő értékelés egyre fontosabb szerepet tölt be a legátfogóbb intézményi rangsorok kialakításánál. Az ilyen szempontú megközelítés azért is fontos, mert a tanulási folyamat végső eredménye, hasznosulása és hasznosíthatósága a munkaerő-piacon mutatkozik meg. A felsőoktatás és a munkavállalás, munkaerő-piaci sikeresség közötti kapcsolatot a kilencvenes évek vége óta vizsgálják mélyrehatóbban az oktatáskutatás szakemberei. A kimeneti mutatókkal vizsgálják például, hogy egy adott évfolyam végzettjei közül hányan, milyen pozícióban és egyáltalán a szakjukhoz kapcsolódóan el tudnak-e helyezkedni a munka világában. Néhány, a kimeneti mutatókhoz kapcsolódó, illetve a végzett hallgatók képzéssel való elégedettségét vizsgáló rangsort és az általuk mért konkrét mutatókat az 1. táblázat tartalmazza.

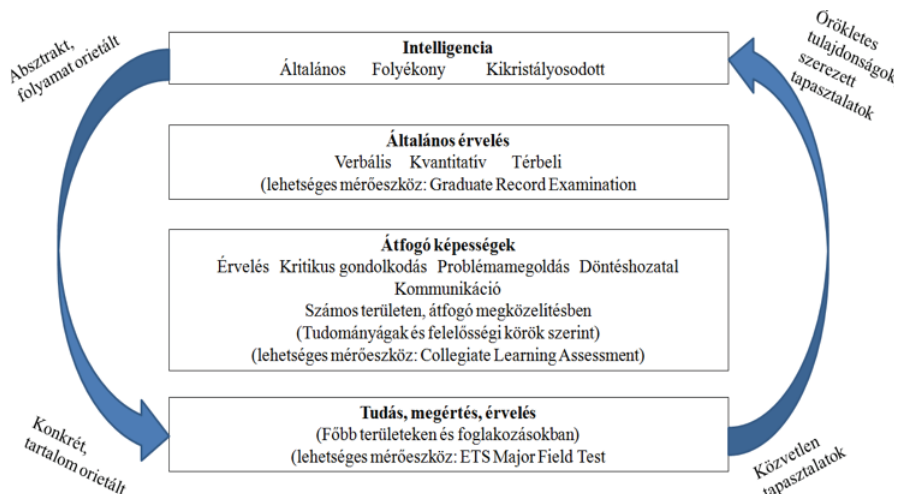
1. táblázat. Néhány ismertebb felsőoktatási rangsor az általa vizsgált mutatókkal.

Mutató neve (a rangsorolási vizsgálat céltartalma)	A rangsor neve
Kimeneti mutatók alapján	
Foglalkoztatott (aktív) végzettek aránya	Le Point – üzleti iskolák rangsora; L'Étudiant
Határozott munkaidejű szerződéssel dolgozó végzettek aránya	Le Point – üzleti iskolák rangsora
Külföldön munkát vállaló végzettek aránya	L'Étudiant
Munkanélküliségi ráta a végzettek körében	Sunday Times University Guide, Európai Rangsor
Végzettek fizetése	Le Point – üzleti iskolák rangsora; L'Étudiant; Le Nouvel Observateur; Financial Times
Végzett hallgatók elégedettsége alapján	
A képzés gyakorlati értéke, hasznosíthatósága, integritása	CHE Ranking
Önálló munkavégzésre való képesség fejlesztése	CHE Ranking
Problémamegoldó készség fejlesztése	CHE Ranking
Általános elégedettség	Európai Rangsor; The Princeton Review's College Ranking

Forrás: OFI, 2011.

Mind a mérhető kompetenciák, mind a kimeneti mutatók sokszínűsége azt mutatja, hogy a tanulási eredményesség mérése nagyon összetett feladat, annak komplex megközelítése körülményes. Ezt bizonyítja Shavelson (2007) ábrája is (1. ábra), amelyben a felsőoktatási tanulási eredményeket összegzi, rávilágítva azok egymással való kapcsolatára, illetve komplex mérésük problematikájára, ugyanakkor az egyes területek méréséhez jól működő mérőeszközt is ajánl.

1. ábra. A tanulási eredmények sematikus ábrája Shavelson (2007) szerint.



A felsőoktatás eredményességének mérésére és az eredményesség javítására számos nemzetközi projekt jött már létre, illetve működik most is. A kimeneti mutatók felől közelítve az eredményesség vizsgálatára és fejlesztésére irányuló első nemzetközi projektek a CHEERS (*Careers after Higher Education: European Research Study*), a REFLEX (*Research into Employment and professional FLEXibility*) és a HEGESCO (*Higher Education as a Generator of Strategic Competences*) voltak, amelyek bár kissé más megközelítésből vizsgáloztak, mégis hasonló eredményeket mutattak a felsőoktatás és a munkaerőpiac egymáshoz való viszonyában. A CHEERS adatait elemezve Allen és van der Velden (2009) arra a következtetésre jutottak, hogy a felsőoktatásban fejlesztett kompetenciák minimálisan felelnek meg a munka világában elvártaknak, ami jelentős kihatással van a pályakezdők munkavégzésének hatékonyságára és munkájukkal való elégedettségükre. Ennek hatására a REFLEX és HEGESCO célja többek között a munka világában alapvetően szükséges kompetenciák azonosítása volt. E projektek egyik fontos megállapítása a felsőoktatási tanulmányokhoz kapcsolódó gyakorlati képzés jelentőségének kiemelése volt, ugyanis azt találták, hogy azok a végzett hallgatók sikeresebbek a munkaerő-piaci versenyben (és itt a végzettségükhöz kapcsolódó munkaköröket kell értenünk), akik rendelkeznek szakirányú munkatapasztalattal, amit sokszor a képzéshez kapcsolódó gyakorlati idő során szereztek meg (Kiss, 2010).

E projektek mellett az egyik legnagyobb hatású és legszélesebb körű részvétellel bíró oktatásfejlesztési program a 2000-ben indított Tuning-projekt (*Tuning Educational Structures in Europe*) volt. Ebben a felsőoktatást kutató szakemberek a tanulási eredményt (*learning outcomes*) és a kompetenciákat helyezve a középpontba azt vizsgálták, hogy a felsőoktatásból kilépő friss diplomások elé milyen elvárások fogalmazódnak meg a munkaerőpiac, a munkáltatók oldaláról. Azaz azt, hogy az adott szak elvégzésének eredményként milyen képességekkel, készségekkel és attitűdökkel kell rendelkezni az egyénnek ahhoz, hogy sikeres állampolgárként beilleszkedhessen a társadalomba (Birtalan, 2008). A Tuning-projekt szorosan összefügg a Bologna-folyamattal, annak gyakorlati megközelítésével alaposan vizsgálja és fejleszti a közös kritériumrendszereket, a kreditrendszert és a kétciklusú képzést. Az egyes képesítések, képzések összehasonlíthatósága, mérhetőbbé tétele végett létrehozott tananyag fejlesztési koncepciója öt fő területet határozott meg: 1.) Általános kompetenciák meghatározása; 2.) Szakma-specifikus kompetenciák meghatározása; 3.) Az ECTS (*European Credit Transfer System*)¹ kreditakkumulációs szerepe; 3.) A tanítás, tanulás, értékelés megközelítése (általános felsőoktatás-pedagógia); 4.) Minőségfejlesztés (Tuning, 2005). Az általános és szakmai kompetenciák meghatározását hallgatóközpontú szemlélettel végzi, amelynek során olyan kompetenciákat fogalmaz meg, amelyek elsajátítása a hallgató és az oktató közös munkájával a hallgató valódi tanulási folyamatát igényli, és lehetővé teszi a tágabb társadalomba és az adott munkakörnyezetbe való sikeres beilleszkedést. Ezek birtokában pedig a hallgató képes lesz önreflexiót végezni, felismerni azt, hogy mely kompetenciái igényelnek fejlesztést, azaz képessé válik az élethosszig tartó tanulásra (Birtalan, 2008).

A Tuning-projekt rávilágított arra, hogy a felsőoktatás eredményességének javítása érdekében hibás annak tanár-, vagy tananyag központú megközelítése. A fejlesztés középpontjában a hallgató és az általa elsajátított tudás alkalmazhatósága kell, hogy álljon és az eredményességet a munka világának elvárásaihoz mérve kell vizsgálni és formálni. A felsőoktatási képzés valódi megítélése tehát az elsajátított tudás minőségének és hasznosíthatóságának kérdésévé kell, hogy váljon.

A Tuning-projekt mellett a másik nagyhatású felsőoktatás fejlesztő, mérő és értékelő nemzetközi program az AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*), amelyet másik két hasonló, de eltérő célcsoportú programja mellett (PISA és PIAAC – *Programme for International Assessment of Adult Competencies*) az OECD koordinál. Az AHELO sok szempontból kapcsolódik a Tuning-projekthez, annak megállapításait alapul véve vizsgálja a felsőoktatási tanulási eredmények mérésének lehetőségeit (Tuning-AHELO, 2009). A Tuning-projekthez hasonlóan ennek is célja a felsőoktatási intézmények és képzések összehasonlítása, a fő cél azonban egy olyan módszer, eszköz kialakítása, amellyel a felsőoktatásban tanuló hallgatók tudása és képességeik mérhetővé válnak. Az AHELO létrejöttének támogatásában az oktatáspolitikai oldaláról egyik fő okként a felsőoktatás egyre jelentősebb expanziója áll. A felsőoktatás elit képzésből tömegképzéssé válása nem csak a hallgatói létszám növekedésében, hanem az intézményi sokszínűség emelkedésében is megfigyelhető. Ugyanakkor egyre jelentősebb a nemzetköziesedés is, ami megköveteli az egyes képzések szerkezeti és tartalmi harmonizálását (pl. ECTS). A számos intézményi rangsor, az intézmények között élesedő nemzetközi verseny és a munkaerő-piaci elvárások a Tuning-projekt módszertanát alapul véve az AHELO esetében is a tanulási eredmények mérését szorgalmazzák. Az AHELO kijelentette, hogy az eredményesség mérésének középpontjában nem a végzettség, hanem a megszerzett tudás és annak alkalmazhatósága, az ehhez kapcsolódó képességek, készségek kell, hogy álljanak. Az AHELO által vizsgált általános és szakma-specifikus kompetenciák tekintetében az intézmények hozzáadott értékét igyekszik mérni, azaz azt, hogy az adott kompetenciák területén a hallgatók mennyivel teljesítenek jobban a végzés évében, mint a felvételikor, vagy az egyetemi évek legelején (Temesi, 2012).

A programban az általános kompetenciák keretében a kritikus gondolkodást, az analitikus érvelést, a problémamegoldó képességet és az írásbeli kommunikációt méri, amelyhez a CLA-t vették alapul (Fényes et al., 2015). A szakma-specifikus kompetenciák tekintetében pedig a Tuninghoz kapcsolódva az eddigi projektekhez hasonlóan az AHELO is maradt a gazdasági és műszaki területen tanulók mérésénél. A Tuning-projekt eredményeit alapul véve saját tesztort fejlesztett, amellyel, azt folyamatosan tökéletesítve, a képzés során elsajátított tudás alkalmazhatóságát vizsgálja. Az AHELO legfontosabb eredményének azt tartják a megalkotói – bár a mérést még sok szempontból tökéletesíteni kell –, hogy bebizonyosodni látják a koncepció helyes irányvonalát s lehetségesnek tartják a hozzáadott értéket nemzetközi szinten intézményi összehasonlításra is alkalmas módon mérni és értékelni. Azonban okulva a PISA mérések tapasztalataiból, a mérőeszköz létrehozása és alkalmazása során mindvégig szem előtt kell tartani azt, hogy a mérésben részt vevő, különböző kultúrával rendelkező nemzetek számára kompatibilis, standard feladatsor nem, vagy csak nagyon nehezen állítható össze. Az egyes nemzetek kulturális különbségeiből kifolyólag bizonyos országok mindig előnyből, illetve hátrányból fognak indulni az összehasonlításban.

A FELSOÓKTATÁSI HOZZÁADOTT ÉRTÉK

A hozzáadott érték felsőoktatásra értelmezett definíciói az 1960-as évektől kezdődően sokrétűek. Abban valamennyi egyetért, hogy az a hallgatók személyiségében bekövetkező olyan változás, amely a felsőoktatási intézmény hatásaként jött létre. Hetesi és Braxmair (2011) egy olyan modellt hozott létre, amely a felsőoktatási hozzáadott érték mérésekor a következő tényezőket veszi figyelembe:

Input oldal – hallgatók:

- a) hard tényezők: kor, nem, lakóhely, eredmények, családi tényezők
- b) soft tényezők: személyiség jellemzők, képességek, készségek, értékek, normák, attitűdök

Input oldal – intézmény:

- a) hard tényezők: szervezeti felépítés, infrastrukturális háttér, személyi állomány, szolgáltatások, presztízs, imázs
- b) soft tényezők: szervezeti kultúra, képességek, készségek, értékek, normák, attitűdök

A felsőoktatás folyamata:

- a) hallgatói aktivitás és közösségi aktivitás
- b) intézményi oktatás, kutatás és szolgáltatások

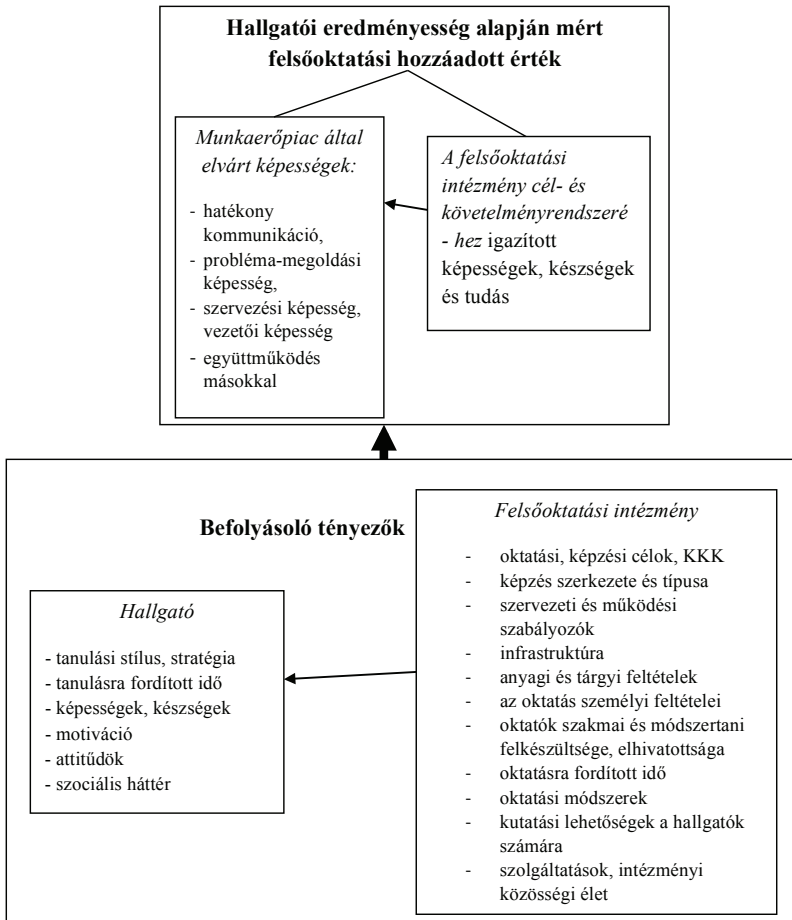
Output oldal:

- a) hallgató számára hozzáadott érték: képességek, készségek, tudás fejlődése
- b) minőség, elégedettség, intézményi soft és hard tényezők fejlődése (Hetesi–Braxmair, 2011).

Ez a modell a hozzáadott értéket nem csak a hallgatók, de az intézmények oldaláról is értelmezi. Ezzel szemben a hozzáadott érték mérésére szolgáló modellek többsége a hallgatói hozzáadott értéket preferálja a felsőoktatás eredményességének meghatározásakor.

A hozzáadott érték mérése nem lehet olyan egydimenziós rendszer, amely elszigetelve csak egy kiválasztott képesség vagy teljesítmény értékelésére korlátozódik, figyelmen kívül hagyva azokat a tényezőket, amelyek hatására az létrejött.

2. ábra. A felsőoktatási hozzáadott érték összetevői.



Forrás: saját szerkesztés.

A felsőoktatási hozzáadott érték jelentős részben a hallgatói eredményességben nyilvánul meg. A hallgatói eredményességet azonban két dimenzióból kell megközelítenünk. Egyrészt a munkaerőpiac által elvárt, másrészt a felsőoktatási intézmények cél- és követelményrendszere által meghatározott azon képességek és tudás oldaláról, amelyek ideális esetben átfedik egymást (2. ábra). Ezek a képességek és tudás azonban olyanok – a hallgató személyes, valamint az intézmény több tényezője által befolyásoltak – amelyek együttesen alakítják ki a tényleges hozzáadott értéket. A felsőoktatási hozzáadott érték mérése tehát több tényező együttes figyelembevételével reális.

Jelenleg több hozzáadott érték mérési modellt ismerünk azok előnyeivel és hátrányaival együtt (Clark et al., 2010; Hastie et al., 2011; Steedle, 2011). Ezek a modellek nagyrészt keresztmetszeti mérésre épülnek. Ennek oka az, hogy a felsőoktatásban történő nagyarányú mobilitás a lineáris megközelítést sok esetben megnehezíti vagy lehetetlenné teszi.

A felsőoktatásban alkalmazott három legismertebb keresztmetszeti modell az OLS (*ordinary least squares*) lineáris regresszióra épülő modell, a HLM (*hierarchical linear model*) és az utóbbi változata, a kibővített HLM-alapú residuális modell. Mindhárom közös vonása, hogy a végzős és kezdő hallgatók képességeinek és teljesítményének aktuálisan mért és elvárt (mindkét esetben a hallgató aktuálisan mért pontjai és a felsőoktatásba történő belépéskor mért pontszámainak (SAT) átlagaiból képzett érték) teljesítmény, illetve képesség átlagait hasonlítja össze regresszió analízis révén. A hozzáadott értéket a két hallgatói réteg külön-külön aktuálisan mért és elvárt pontszámaiból képzett különbségek differenciájaként definiálja (Steedle, 2010). Ezek a modellek csak a hallgatói teljesítményekkel manipulálnak, azt sugallva, hogy a mért teljesítmények a hallgatókat érő intézményi hatások eredőjeként jönnek létre. Azaz ezekben a modellekben képletesen nem deklarálódna azok a tényezők (pl. hallgatói szociális háttér, hallgató személyiségének jellemzői, tanulási stílus, tanulásra fordított idő stb.), amelyek külön-külön és együttesen is befolyásolják az intézmény teljesítményre gyakorolt tényleges hatását.

Akkor tehát, amikor egy felsőoktatási intézmény hozzáadott értékét mérjük, meg kell határoznunk, hogy milyen képességet vagy teljesítményt tesztelünk. Ennek változását kell meghatározni vagy lineáris (ez az ideálisabb, ha van rá reális lehetőségünk), vagy a fentebb ismertetett keresztmetszeti modellek segítségével. Ugyanakkor olyan matematikai összefüggést kell keresnünk, ami a legfontosabb tesztelhető befolyásoló tényezőket is figyelembe veszi a tényleges hozzáadott érték meghatározása érdekében.

A CLA ÉS ALKALMAZHATÓSÁGA MAGYAR VISZONYOK KÖZÖTT

Több oktatáskutatással foglalkozó szervezet, többek között a Spellings-bizottság (U. S. Department of Education, 2006) amellett érvel, hogy a CLA (*Collegiate Learning Assessment*) az egyik legmegbízhatóbb mérési módszer annak vizsgálatára, hogy mekkora egy-egy felsőoktatási intézmény hozzáadott értéke, azaz, hogy az általa folytatott képzés mennyivel járul hozzá hallgatói alkalmazható tudásának gyarapodásához (Klein et al., 2007). Elfogadottságát bizonyítja az is, hogy a nemzetközi felsőoktatási hatékonyságot vizsgáló projekt, az AHELO is a CLA által alkalmazott mérőeszközt vette alapul.

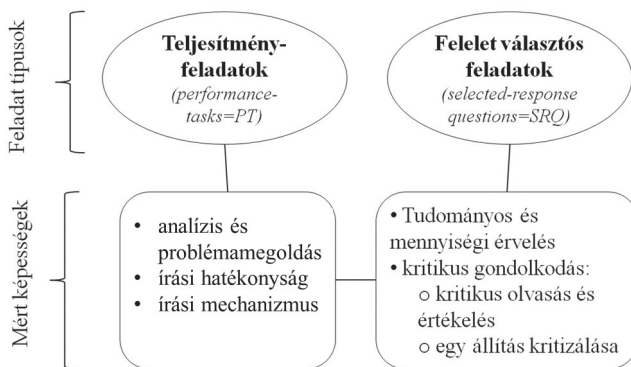
A CLA a felsőoktatási képzés hozzáadott értékét közvetlenül mérő és értékelő teszt, amelyet az Egyesült Államokban a New Yorki székhelyű non-profit szervezet, a CAE (*Council for Aid to Education*) fejlesztett ki. A közvetlen mérési módszer azt jelenti, hogy a vizsgált képességekre vonatkozóan a hallgatóknak ténylegesen ki kell tölteni, meg kell oldani a kognitív kihívást jelentő feladatokat és az ezekben nyújtott teljesítményt értékeli egy numerikus skálán (Caroll, 1993). Az első intézményi mérések 2000-ben zajlottak. Ez, illetve az ezt követő mérések célja az eszköz tökéletesítése, érvényességének és megbízhatóságának növelése volt. 2004 óta a többszörösen kipróbált teszt valamennyi amerikai felsőoktatási intézmény rendelkezésére áll.

A CLA célja az 1. ábrán bemutatott tanulási eredmények tekintetében az "átfogó képességek" mérése, azaz a kritikus gondolkodás, az elemző érvelés, a problémamegoldó képesség és az írásbeli kommunikációs képességek feltérképezése. E képességek fejlesztésére valamennyi felsőoktatási intézmény cél- és követelményrendszere kitér, így azokra szaktól függetlenül kiemelt figyelmet kell fordítani, hiszen az oktatásból kikerülve a munkaerő-piacon, illetve a mindennapi élet szempontjából is fontos kompetenciák alapjául szolgálnak.

A CLA az alapképzésben részt vevő hallgatókat igyekszik elérni (a teszt kitöltése önkéntes módon történik az Egyesült Államok felsőoktatási intézményeiben) és rajtuk keresztül az intézmények adott területeken megmutatkozó hozzáadott értékét méri. Ehhez keresztmetszeti mérést alkalmaz, amelyben a felsőoktatásba belépő első éves, és az alapképzésben végző, utolsó éves hallgatókat mérve a pontszámok közti különbség alapján állapítja meg az adott intézmény hozzáadott értékét a vizsgált kompetenciák tükrében. Így az intézmények képet kapnak képzésük eredményességéről, informálódnak arról, hogy mennyit fejlődtek hallgatóik a felsőoktatásban töltött évek során. Mivel az elemzési egység maga az intézmény, így az eredmények összehasonlításával az egyes azonos képzési profillal rendelkező intézmények minőségileg is rangsorolhatók lesznek, ami fontos információval szolgálhat a felsőoktatásba jelentkező hallgatók és a munkaerőpiac számára. Ugyanakkor képzésük eredményesebbé tételére sarkallja magukat az intézményeket is (Klein et al., 2007).

A CLA feladatsora alapvetően kétféle feladattípust alkalmaz, és ezeken belül különböző módon igyekszik mérni a vizsgálni kívánt képességeket. A CLA feladatsorának szerkezeti felépítését a 3. ábra mutatja.

3. ábra. A CLA által alkalmazott feladat típusok és az általuk mért képességek.



Forrás: saját szerkesztés Wolf et al., 2014 alapján.

A különböző feladatok a való életből (a mindennapokból, illetve a munka világából) vett szituációkon alapulnak. A CLA teszt kitöltése internetes felületen történik, amely lehetővé teszi azok online értékelését is. Az online kitöltés első olvasatra lehetővé tenné a hallgatók számára, hogy a feladatok megoldásához nem megengedett segítséget keressenek az interneten. Ezt azonban egy, a teszt megnyitásakor automatikusan megnyíló blokkoló és ellenőrző kiegészítő program megakadályozza. A blokkoló a tesztfelületen kívüli barangolást tiltja meg, az ellenőrző funkció pedig a hallgató gépen való tevékenységét felügyeli. A CLA kitöltésekor az ilyen módon történő csalást tehát ki tudták zárni. A felelet-választós kérdésekre adott válaszokat maga a szoftver értékeli és pontozza, ezáltal jelentős időt és energiát spórol az értékelés szempontjából. A teljesítmény feladatok esszé jellegű kérdéseit pedig képzett bírálók pontozzák. Minden hallgatóét két bíráló egymástól függetlenül értékeli, majd a kapott eredményeket átlagolják. Túl nagy különbség esetén egy harmadik bírálót is megkérdeznek. Illetve bizonyos időközönként a már értékelt feladatokat random módon újra értékeli, ezáltal is növelve a teszt mérésének megbízhatóságát. Mivel a bíráló

lók pontozása idő- és energiaigényes, a jövőben igyekeznek ezt is gépésíteni. Az erre vonatkozó előzetes mérések szerint ugyanazon teljesítményfeladat esetében a kétféle mérés hasonló átlagokat és szórásokat is mutatott (Klein et al., 2007). Az USA-ban a teszt SAT (*Scholastic Assessment Test*) pontszámokhoz hangolását is megoldották. A SAT pontok alapján lehetőség nyílik a vizsgált mutatók tekintetében az elvárt fejlődés kiszámítására és ennek a tényleges fejlődéssel való összehasonlítására. A mintavétel úgynevezett mátrixos, ami azt jelenti, hogy nem minden feladatot old meg minden válaszadó, hanem a kérdések véletlenszerűen kerülnek kiosztásra, ami csökkenti a kitöltési időt, illetve mennyiségileg is kevésbé terheli meg a hallgatókat. Ugyanakkor minden kérdés és feladat minden mérésben részt vevő intézményhez eljut, így intézményi szinten ugyanazt a tesztet töltik ki a hallgatók. Ez a módszer megerősíti azt, hogy az elemzési egységek nem az egyes hallgatók, hanem maguk a felsőoktatási intézmények (Klein et al., 2007).

A CLA-t tehát széles körben alkalmazzák az Egyesült Államokban, ami életre hívja annak kritikai megközelítését is. Mivel a jövőben van esély arra, hogy a CLA mérése a PISA-hoz hasonlóan nemzetközi lesz, így annak kritikai elemzését a legfontosabb tényezőkre vonatkoztatva a hazai viszonyokra értelmezve kíséreljük meg. Ennek egyik legsarkalatosabb, bár nem feltétlenül a legproblémásabb pontja az, hogy a magyarországi felsőoktatási intézményekben nem alkalmaznak olyan általános felvételi tesztet, mint az USA-ban a SAT, amiből a hallgatók elvárt fejlődését képesek kiszámolni. Az érettségi pontszámokból, nyelvvizsgákból és verseny eredményekből származó felvételi pontszám azért nem megfelelő erre, mert azok javarészt szakmai tudást mérnek, míg a SAT a CLA-hoz illeszthető módon matematikai képességeket, íráskészséget és kritikus gondolkodást mér. Ugyanakkor a SAT magyarországi hiánya nem akadályozza meg azt, hogy az első és utolsó éves hallgatók pontszámai közötti különbség alapján határozzuk meg a vizsgált tényezők tekintetében megmutatkozó hozzáadott értéket. Sokkal nagyobb hiányosság a CLA-val kapcsolatban, hogy a hallgatók fejlődésének mértékét tisztán a felsőoktatási intézményhez, a képzési programhoz köti, és nem vesz figyelembe semmiféle intézményen kívüli hatást, háttértényezőt. Így egy jól összeállított háttérkérdőív a CLA mérése által kapott eredményeket mindenképpen finomítaná. Eredményes és sokat mondó lehet az általános dimenzió mellett a vizsgált képességek szakma-specifikus megközelítése is. Problémát jelenthet a teszt kitöltésének önkéntessége, ugyanis ez semmiképpen sem biztosítja a lekérdezett minta reprezentatív jellegét. Másrészt az Egyesült Államokban ennek ellensúlyozásaként a CLA mérésben részt vevő intézmények országos szinten reprezentatívak. A kitöltési hajlandóságot az egyetemek különféle nyereményekkel, könyvtári belépőkkel, könyvtalványokkal, koncert jegyekkel próbálják növelni, ugyanakkor kérdéses, hogy az effajta motiválás hogyan befolyásolja a kitöltött minta jellegét és a kitöltés során az eredményes válaszadást. Kérdéses az is, hogy a magyar felsőoktatási intézmények képesek lesznek-e keretet teremteni az ilyen vagy ehhez hasonló motiválásra. Problémát fog jelenteni a nemzetköziesítés során, így a tesztfeladatok magyarra fordítása során is, hogy azok témája esetenként ország-specifikus, azaz nem feltétlenül ugyanúgy értelmezi az adott feladatot egy egyesült államokbeli, illetve egy magyar nemzetiségű hallgató. Így a nemzetközi összehasonlítás a PISA mérések során már tapasztalt problémákhoz vezethet. Ez a feladatok körületekintő átgondolását követeli meg az összeállítótól. Mivel a teszt kitöltése online módon történik, szükséges lesz a szoftver nyelvezetének lefordítása is. Illetve, ha az esszé jellegű feladatok értékelését nem számítógépes program, hanem továbbra is bírálók fogják értékelni, szükséges lesz erre valamilyen képzési programot szervezni és megvalósítani.

Jó néhány itt is említett kritizálható pontja mellett a CLA sikeréről, mérésének megbízhatóságáról azonban számos szakmai szervezet és tanulmány meggyőzően nyilatkozik. Így mindezen kritikus elemek átgondolása mellett elmondható, hogy egy CLA-n alapuló, felsőoktatási eredményességet a hozzáadott érték szempontjából megközelítő mérés és értékelés kiemelt fontosságú lenne valamennyi felsőoktatási intézményben, a világ valamennyi pontján. Legyen az egy standard nemzetközi, vagy az egyes országok jellegzetességeihez adaptált, országonként eltérő mérőeszköz.

Mivel önmagában a CLA nem tér ki arra, hogy milyen tényezők járulnak hozzá egy-egy intézmény sikerességéhez, az eredmények effajta elemzését és értékelését az intézményekre bízva, amely így plusz feladatot jelent számukra (bár ez természetesen nem kötelező feladat), ugyanakkor a teszt rangsoroló jellege mindenképpen motiválja az intézményeket az eredmények okainak feltárására, ezáltal képzési rendszerük és jellegük tökéletesítésére.

Jelenleg is folyik az együttműködés a CAE és az OECD között, annak érdekében, hogy a CLA nemzetközi szinten is alkalmazható legyen. A sikeres mérőeszköz kialakítása azonban számos előzetes mérést igényel, amelyek rávilágítanak a mérőeszköz gyenge pontjaira, lehetővé téve az eszköz tökéletesítését.

ÖSSZEGZÉS

A világban különböző típusú rangsorok tesznek különbségeket a felsőoktatási intézmények között. Ezek a sorrendek azonban az intézmények mélyrehatóbb elemzése nélkül csupán listák, amelyek az eredményességet adott dimenziók mentén mérik.

A Lisszaboni Nyilatkozattal rávilágított arra, hogy a felsőoktatási eredményesség mérése a munkaerőpiac oldaláról kell megközelíteni, azt a gazdasági versenyképességgel összefüggésben kell elemezni.

Ehhez alapvető fontosságú az eredményesség kompetencia központú megközelítése is, illetve azon kulcskompetenciák meghatározása, amelyek a friss diplomás hallgatókat képessé teszik a munkaerő-piaci versenyben történő részvételre. Ennek alapján az a felsőoktatási intézmény sikeresebb, amelynek hallgatói a képzésből kikerülve nagyobb arányban képesek integrálódni a munka világába. Erre a hallgatóknak minőségében jobb és eredményesebb képzést nyújtó intézmények képesek.

Ennek az eredményességnek a mérésére szolgál a felsőoktatási hozzáadott érték, amelynek pontos meghatározása azért is nehézkes, mert számos tényező befolyásolja azt, hogy a hallgató a felsőoktatási intézményben töltött évek során milyen mértékben fejlődik (pl. kor, nem, lakóhely, társadalmi háttér, meglévő képességek és készségek szintje, személyiség jellemzők, az intézményi oktatás, a szolgáltatások jellege és minősége, valamint azok elérhetősége stb.). A sokoldalú megközelítési lehetőségek miatt a hozzáadott érték mérésénél mindig pontosan kell definiálni azt, hogy milyen képességeket vagy teljesítményt tesztelünk. Eszerint jár el a Spellings-bizottság (U. S. Department of Education, 2006) által a legmegbízhatóbbnak nevezett erre irányuló mérőeszköz a CLA is. A CLA a felsőoktatás eredményességét jelző kompetenciák és képességek közül a kritikus gondolkodást, az elemző érvelést, a problémamegoldó képességet és az írásbeli kommunikációs képességet vizsgálja.

Ezeket a területeket mint általános kompetenciákat és képességeket a hétköznapi életből származó szituációkra és élethelyzetekre épülő feladatok alkalmazásával méri és ér-

telmezi. Mivel a mindennapi problémákra épülő feladatokat alkalmaz, így azok a szaktól és a képzés típusától függetlenül valamennyi felsőoktatásban tanuló hallgató vizsgálatára alkalmasak. Ugyanakkor az elemzési egység mégsem a hallgató, hanem az intézmény. Így alkalmazásával az összesített rangsorok kialakítására is lehetőség nyílik, ami meghatározó tényező lehet a felsőoktatási intézmények jobb teljesítményre, képzésük minőségének javítására való ösztönzésében.

A CLA számos ehhez hasonló pozitív tulajdonsága révén a negatívumok értelmezésével, a megfelelő módosítások és kiegészítések végrehajtásával alkalmassá válhat arra, hogy a felsőoktatási hozzáadott érték meghatározásában nemzetközi mérőeszközzé váljon.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Allen, J.–Velden, van der R. (2009): *Competencies and Early Labour Transition of Higher Education Graduates*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Bereiter, C. (1984): How to keep thinking skills from going the way of all frills. *Educational Leadership*. 42(1). Pp. 75–77.
- Birtalan I. L. (2008): A Tuning-projekt: oktatási struktúrák Európában. *Felsőoktatási műhely*. 2(4): Pp. 105–109.
- Bransford, J. D.–Franks, J. J.–Vye, N. J.–Sherwood, R. D. (1989): New approaches to instruction: Because wisdom can't be told. In: Vosniadou, S.–Ortony, A. (Eds.): *Similarity and analogical reasoning*. Pp. 470–497. New York: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, P.–Crawford, C.–Steele, F.–Vignoles, A. (2010): *The choice between fixed and random effects models: some considerations for educational research*. DoQSS Working Papers. 10–10. Department of Quantitative Social Science – Institute of Education. University of London.
- Csapó B.–B. Németh M. (1995): A természettudományos ismeretek alkalmazása: mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén? *Új Pedagógiai Szemle*. 3(8). Pp. 3–11.
- Falus I. (2009): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája. In: Szegedi E. (Szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képzési keretrendszerek*. Pp. 7–16. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Fényes H.–Kovács K.–Dusa Á. R.–Fekete A.–Kardos K.–Kovács E.–Márkus Zs.–Morvai L.–Nagy Z.–Sebestyén K.–Varga E. (2015): Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Pp. 104–124. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÚMK.
- Halász G. (2006): Előszó. In: Demeter K. (Szerk.): *A kompetencia – kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Hastie, T.–Tibshirani, R.–Friedman, J. H. (2011): *The elements of statistical learning: Data mining, inference, and prediction* (5th Ed.). New York: Springer.
- Kiss P. (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss P. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Pp. 17–26. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság Felsőoktatási Igazgatóság.
- Klein, S.–Benjamin, R.–Shavelson, R.–Bulus, R. (2007): The Collegiate Learning Assessment – Facts and Fantasies. *Evaluation Review*, 31(5). Pp. 415–439.
- Shavelson, R. J. (2007): Assessing student learning responsibly: From history to an audacious proposal. *Change*. 39(1). Pp. 26–33.
- Steedle, J. T. (2011): *Selecting value-added models for postsecondary institutional assessment*. Assessment–Evaluation in Higher Education. New York: Council for Aid to Education.
- Wolf, R.–Zahner, D.–Kostoris, F.–Benjamin, R. (2014): *A Case Study of an International Performance-Based Assessment of Critical Thinking Skills*. New York: Council for Aid to Education.

DOKUMENTUMOK

- Berlini Alapelvek (2016): *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions (2006)*. http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 11. 05.)
- Eduline (2015): *Friss rangsor: 11 magyar egyetem jutott a világ legjobbjai közé*. http://eduline.hu/felsooktatás/2015/8/8/urap_rangsor_2015_0XI0T4 (Utolsó letöltés: 2015. 11. 04.)
- HEGESCO (2009): *Final report (2009)*. http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 11. 05.)
- Hetesi E.–Braxmair Zs. (2011): *University impact and impress on student growth – A conceptual model of the measuring value added in a higher education institution*. <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53b511d3cf57d733738b462e&assetKey=AS%3A273552064876555%401442231302535>. (Utolsó letöltés: 2016. 03. 04.)
- OFI (2011): *Felsőoktatási rangsorok nemzetközi és hazai gyakorlata*. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tamop414_rangsor_benchmark-tanulmany.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 11. 10.)
- OECD (2008): *Measuring improvements in learning outcomes: Best practices to assess the value-added of schools*. Paris: OECD.
- REFLEX (2014): *Final report (2014)*. http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/roanew/wpcontent/uploads/2014/02/reflex_book_eu.pdf.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 11. 05.) <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 11. 13.)
- Steedle, J. T. (2010): *Improving the reliability and interpretability of value-added scores for post-secondary institutional assessment programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Denver: CO.
- Temesi J. (2012): Kimenet alapú felsőoktatási projektek az Európai Felsőoktatási Térben: legújabb fejlemények. Oktatási Hivatal Projekt Igazgatóság TÁMOP-4.1.3-11/1-2011-0001 „Felsőoktatási szolgáltatások rendszer-szintű fejlesztése, 2. ütem” 2012. október 31.
- Tuning – AHELO (2009): *Conceptual framework of expected and desired learning outcomes in economics (2009)*. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/43160495.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 11. 13.)
- Tuning (2005): *Tuning Educational Structure in Europe, Final reports: Phase 1 and 2*. <http://www.deustopublicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning03.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 11. 13.)
- Tuning-projekt. <http://www.unideusto.org/tuningeu/> (Utolsó letöltés: 2015. 11. 13.)
- University Ranking by Academic Performance, 2014–15*. <http://www.urapcenter.org/2014/world.php?q=MTc1MS0yMDAw> (Utolsó letöltés: 2015. 11. 04.)
- U. S. Department of Education (2006): *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education*. Washington, DC.

HOZZÁADOTT ÉRTÉK A KÖZOKTATÁSBAN

Széll Krisztián–Bacskai Katinka–Borbély Szilvia

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban röviden áttekintjük, hogy milyen tényezők indokolják a közoktatásban a pedagógiai hozzáadott érték szükségességét. Szakirodalmi kutatásra támaszkodva ismer-
tetjük, hogy hogyan alakult ki az iskola hatásvizsgálat és milyen megközelítései vannak a
témának. A mérési eredményeken alapuló pedagógiai hozzáadott érték számítások fontos
információkat nyújtanak mind az elszámoltathatósági és értékelési, mind az oktatás- és is-
kolafejlesztési, mind pedig az iskolaválasztási szempontú eredményességi megközelítések
számára. A PHÉ viszonylag egyszerű koncepciója sok esetben bonyolult modellbecslések-
ben realizálódik, ráadásul az oktatási eredményesség komplexitásából adódóan sok eset-
ben ellentmondásoktól sem mentes, az eredmények értelmezése ezért nagy körültkintést
és szakmai felkészültséget is igényel.

BEVEZETÉS

Jelen tanulmánykötetben a szerzők arra tesznek kísérletet, hogy a felsőoktatásban mér-
hetővé tegyék, operacionalizálják a felsőoktatási hozzáadott értéket, vagy – más megkö-
zelítésben – intézményi hatást. A tanulmány a közoktatás, köznevelés szintjére fókuszál,
amely oktatási szinten hazánkban is erős mérési háttér (lásd Országos kompetenciamérés)
áll rendelkezésre. A meglévő mérési háttér egyre inkább lehetőséget biztosít arra, hogy a
tanulói teljesítményméréseket alapul véve, az iskolák eredményességének meghatározá-
sakor az iskolai eredményeket leginkább befolyásoló háttértényezőket ki lehessen szűrni.

A diákok családi háttere, leginkább a szülők iskolai végzettsége és az ezekkel összefü-
gő tényezők szorosan együtt járnak a teljesítménnyel, legyen szó tantárgyi tudásról, vagy
kompetenciáról egészen a felsőoktatási eredményességig (Shavit–Blossfeld, 1993; Róbert,
2004; Pusztai, 2011). Lassan oktatáskutatói közhely az a paradigmaváltás, amely két je-
lentés (Coleman-jelentés, McKinsey-jelentés) hatására, illetve a közöttük eltelt időben
történt. A Coleman-jelentés bebizonyította, hogy rendkívül erős az összefüggés a családi
háttér és az iskolai eredményesség között, mely eredményt úgy interpretálták, hogy az
iskola hatása nem számít, mivel az eredményességet sokkal inkább a társadalmi státus
befolyásolja, mint az iskolai környezet, vagyis az iskolák teljesítménye azért különböző,
mert eltérő az ott tanuló diákok társadalmi státusa (Coleman, 1966). A McKinsey-jelentés,
amely a PISA teszteken legjobban teljesítő 25 ország oktatását, tanárképzését, finanszí-
rozását stb. vizsgálta, azt bizonyította, hogy az iskola, az iskolában tanító tanárok igenis
számítanak, hiszen a világ legsikeresebb iskolai rendszereit tulajdonképpen a jól képzett
és a magas megbecsülésnek örvendő tanárok teszik azzá (Barber–Mourshed, 2007). Sőt a
jó fejlettségi szinttel jellemezhető oktatási rendszerekben az oktatás minőségének fokoza-
sára irányuló oktatáspolitikai beavatkozások elsősorban a pedagógushivatás fejlesztésére
irányulnak, amelynek értelmében a legfőbb beavatkozási területek a pedagógusképzésbe

jelentkezők legjobbjainak kiválasztása (csak a legjobb egytizedük felvétele), a pályára lépő, illetve a már pályán lévő pedagógusok és iskolavezetők képességeinek, rátermettségének erősítése, valamint az iskolai szinten alapuló döntéshozatal elősegítése (Mourshed et al., 2010).

De tulajdonképpen mi is az iskolai siker és mitől függ? Laboratóriumi körülmények között a diákok eredményességét kifejezhetnénk a teszteredményeik abszolút pontértékével. A társadalomban azonban, ezt mindannyian tudjuk és tapasztaljuk, nem mondhatjuk azt az abszolút értékben a legjobban teljesítő diákra, hogy ő a leghetéseesebb, vagy legszorgalmasabb, vagy hogy a bármilyen módon a mért (de csak a mért és ez nagyon fontos!) területen ő teljesít a legjobban.

AZ ISKOLAI HATÁS SZÁMÍTÁSÁT MEGALAPOZÓ TELJESÍTMÉNYMÉRÉSEKRŐL

Az oktatási rendszer visszajelzései Magyarországon két szinten zajlanak, vagyis hazánkban egyrészt nemzetközi, másrészt országos szinten folynak mérések. A legtágabb szintet a nemzetközi mérési-értékelési programok jelentik. Ezek a mérések rendszerszintű visszajelzéseket adnak, nem egy iskolát, csoportot vagy tanulót értékelnek, hanem egy adott ország oktatási rendszerének egészét. Ezek a mérések három-ötévente zajlanak. Magyarország már az 1970-es évektől kezdve vesz részt ilyen nemzetközi felmérésekben. Az adott mérések szükségességét a tudományos közösségek tartották fontosnak azért, hogy megállapítsák, hogy a diákok a tudományokból megtanult tananyagot mennyire sajátították el. A mérésben részt vevő országok egy közös tantervet készítettek, és csak ezeknek a részeknek az elsajátítását vizsgálták. A hetvenes-nyolcvanas években történt összehasonlító vizsgálatok (IEA felmérések) eredményei szerint Magyarország a természettudományokból kiemelkedő, matematikából átlag feletti eredményt ért el. Ezek a vizsgálatok a tényleges tananyagra kérdeztek rá és azt vizsgálták, hogy a tanulók a tananyagot annak logikája mentén hogyan sajátították el, illetve a tantervi követelményeket mennyire teljesítették (Kádárné, 2015). A jelenleg zajló fontosabb nemzetközi mérések (TIMSS, PIRLS, PISA) három fő területet mérnek: a természettudomány, a matematika és a szövegértés területét¹. A pedagógiai hozzáadott érték megragadása céljából a tanítás hatékonyságát elő- és utótesztrel mérték (Kádárné, 2015). A napjainkban végzett nemzetközi mérések már a gazdaságilag hasznosítható, alkalmazható tudást vizsgálják. Ezek tematikáját mindig az oktatás általános céljaiból kiindulva határozzák meg. Ilyen mérések az OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) keretében folyó PISA-mérések (*Programme for International Student Assessment*) és a hazai Országos kompetenciamérések is. A PISA-vizsgálatok nem az iskolai tananyagból indulnak ki, hanem abból, hogy a tanulóknak milyen tudásra van szükségük ahhoz, hogy a munkaerőpiacon érvényesülni tudjanak.). A PISA – ellentétben az IEA vizsgálatokkal – azonos korú tanulókat mér, vagyis a mérésben nem egy-egy osztály, hanem az iskola 15 évesei vesznek részt, így a PISA-felmérésekben „értelmetlen és lehetetlen” a tanári hatás mérése (ez egyébként az IEA felmérések esetén is problémákba ütközik) (Kádárné, 2015, p. 12).

Az oktatási intézmények eredményességi mutatóinak vizsgálatakor nemzetközi viszonylatban is egyedülálló értékkel bírnak a hazai Országos kompetenciamérések.

¹ Ezek mellett az állampolgári nevelés, az idegennyelv-tudás, az irodalomértés és fogalmazási képesség valamint számítástechnikai jártasság vizsgálatával is kísérletezett az IEA (Kádárné, 2015).

A kompetencia fogalma a kognitív ismeretek és képességek mellett magában foglalja a teljesítményhez szükséges érzelmi, akarati és etikai tényezőket is (Kádárné, 2015, p. 12). Az Országos kompetenciamérések egy adott korosztály tudását és képességét mérik fel (Balázsi et al., 2014). A mérésben megjelent feladatok nem a NAT, a kerettantervek, illetve az azokhoz fejlesztett tankönyvek által közvetített tudástartalmat mérik, hiszen a felmérés célja nem az adott év tananyagának számonkérése, hanem azt vizsgálja, hogy a diákok az adott évfolyamig elsajátított ismereteiket milyen mértékben tudják alkalmazni a mindennapi életből vett feladatok megoldása során. A szövegértés területen a különböző szövegekhez kapcsolódó kérdések jellemzően az információk visszakeresését, következtetések levonását, a kapcsolatok felismerését vagy a szöveg részeinek vagy egészének értelmezését várják el a tanulóktól. *„A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.”* (Balázsi et al., 2014, p. 11). A kompetenciamérésben vizsgált matematikai eszköztudás magában foglalja (1) az egyénnek azt a képességét, amelynek segítségével megérti és elemzi a matematika szerepét a valós világban; (2) a matematikai eszköztár készség szintű használatát; (3) az elsajátított matematikai tudás valós élethelyzetekben való alkalmazásának igényét és az erre való képességet; (4) a matematikai eszközök használatát a társadalmi kommunikációban és együttműködésben az egyén életkorának megfelelő szinten (Balázsi et al., 2014, p. 33).

Az Országos kompetenciamérés tartalmi része, amely meghatározza az egyes kompetenciaterületek egymáshoz viszonyított mértékét, a kompetenciamérés feladataiban alkalmazásra kerülő műveleti területek belső arányait, az alkalmazott feladatok típusait, a kérdések típusainak arányát, illetve az alkalmazott szövegtípusokat, mindenki számára hozzáférhető. A mérés lebonyolításáról a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, továbbá a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 3. melléklete rendelkezik. A felmérést minden iskola minden 6., 8. és 10. évfolyamos tanulója megírja a tanév rendjében meghatározott időpontban, és az eredményekről ugyanitt meghatározott időpontig minden iskola visszajelzést is kap. Ez az iskolákat abban segíti, hogy objektív képet kapjanak teljesítményükről, megismerjék erősségeiket és gyenge pontjaikat e két felmért tudásterületen. A mérési eredmények megismertetése az iskolákkal az alkalmazás-képes tudás jelentőségének felismerésére és a javítás igényének erősítésére is alkalmas. Az évről-évre ismétlődő mérési eredmények a módszerek eredményességének mutatói is lehetnek az elkövetkező években.

AZ ISKOLA EREDMÉNYESSÉGE

A pedagógusokat, oktatáskutatókat, oktatáspolitikusokat is foglalkoztatta annak kérdése, hogy az a tudás, melyet a gyerekek részére átadnak, mennyire hasznosítható, továbbá melyek azok a visszajelzési szintek, amelyek erről képet mutatnak. Az iskolában folyó oktatási folyamatok sikerességét nem lehet egyetlen iskolaeredményességi mutatóval jellemezni. A legjobb értékelési rendszernek tartalmaznia kell a tanulók kognitív és nem kognitív mutatóit, az iskolai és a tanári eredményesség jellemzőit, valamint az eredményességre irányuló hatékonysági indikátorokat (Gyökös, 2015). A különbségek mérséklésében az

iskola szerepe meghatározó, melybe beletartozik a pedagógiai értékelés fontossága is. Az oktatás szabályozásában az értékelés a visszacsatolás szerepét tölti be, olyan információkat mutat, amelyekből lehet következtetni a megvalósult eredményekre és a kitűzött célok megvalósulásának arányaira (Csapó, 2003).

Az iskolai eredményesség vizsgálata számos elméleti, módszertani és szemléletbeli kérdést felvet, melyek tárgyalása szétfeszítené jelen tanulmány kereteit. Annyit azonban kiemelünk, hogy az iskolai eredményesség rendkívül sokféle mutatóval, indikátorral mérhető – az egészen puhán értelmezett eredményességi jellemzőktől egészen a nagyon konkrét tudást mérő tesztekkel mért teljesítményig –, melyet meghatároz az is, hogy az eredményesség mérése a pedagógiai munka, az iskolák, illetve az oktatási rendszer értékelését, elszámoltathatóságát, vagy az oktatás- és iskolafejlesztési programcélok megvalósulásának monitorozását, a nyilvánosság tájékoztatását, vagy akár az iskolaválasztás megkönnyítését szolgálja-e.

Az iskolák eredményessége iránti intenzív kutatói érdeklődés több mint négy évtizedre nyúlik vissza², ez idő alatt az oktatáspolitikában is egyre fokozottabban érvényesült a tudományos eljárásokkal bizonyított adatokra, tényekre alapozott döntéshozatal szemlélete (Halász, 2009). Mivel az oktatáspolitikai központi feladatává vált az oktatás eredményességének és minőségének javítása, így alapvető olyan információk megléte, amely alapján eldönthető, hogy egy oktatás(politika)i intézkedésnek, beavatkozásnak milyen és milyen mértékű következményei, hatásai lehetnek, valamint hogy az esetlegesen elért eredmények milyen tényezőknek is köszönhetőek. Ideális esetben tehát a felmerülő oktatás(fejlesztés) i igények, területek feltérképezésekor, a beavatkozások szükségességének igazolásakor és végrehajtásakor a döntéshozók adminisztratív és statisztikai adatokra, tudományos kutatási, mérési eredményekre (is) támaszkodnak (Széll, 2015a). Ez azt is jelenti, hogy az oktatási eredményesség és minőség szorosan összekapcsolódik az iskolák, oktatási rendszerek elszámoltathatóságának és értékelésének fokozódó igényével.

Az iskolák eredményességét legtöbbször – legalábbis a kvantitatív elemzésekben – a tanulók standardizált teszteredményeivel mérik (ez az alapja a pedagógiai hozzáadott érték típusú modelleknek is), azonban figyelembe kell venni, hogy ezek a teljesítménymérések nem térképezik fel teljes egészében az iskolák komplex és valós teljesítményét. Ugyanakkor a megalapozott mérések fontos és megbízható dimenzióit tárják fel az eredményességnek, melynek segítségével a pedagógiai munka komplexitásából, az oktatás eredményességének összetett dimenzióiból képesek lehetünk számos fontos oktatáspolitikai kérdéskört alaposan körbejárni (Horn, 2015; Nahalka, 2015; Széll, 2015b). Sok esetben a kohorsz hatás, az adott évfolyamok összetétele, alapmotíváltsága is nagymértékben befolyásolhatja a tanulói teljesítményt, nem beszélve arról, hogy az eredményesség nem kizárólag csak az oktatáshoz, hanem a neveléshez is köthető, melynek mérése sok esetben nem, vagy csak közvetve, nehezen számszerűsíthető (Széll, 2015b).

A szakirodalomban is széles körű egyetértés van a tekintetben, hogy a tanári és iskolai eredményesség komplexebb annál, hogy mérése csupán a tanulói teljesítmények mérésére korlátozódjon, különösen, ha az ez alapján történő értékelés konkrét következményekkel jár (lásd például Darling-Hammond, 1999; Kane–Staiger, 2002; Lannert–Nagy, 2006; OECD, 2013a). Továbbá abban is egyetért a szakirodalom, hogy a tanulói eredmények értékelési eszközként való alkalmazása sokkal relevánsabb a teljes iskolai munka értékelésében, mint a pedagógusok egyéni értékelésében (OECD, 2013a).

² Az oktatáseredményességi kutatások egyik lehetséges korszakolását lásd: Gyökös–Szemerszki, 2014.

Az oktatáseredményességi kutatások és az abból levont következtetések során érdemes figyelembe venni a tudományterülettel szemben felmerülő kritikákat és az alkalmazott mutatók korlátait is (Gyökös–Szemerszki, 2014).

ISKOLA ÉS SZELEKCIÓ

Az oktatáskutatóknak nem szabad megfélekedezniük arról, hogy az iskolák eredményessége szorosan összefügg a tanulók esélyhátrányainak a mérséklésével, valamint a diákok, iskolák anyagi és szociális háttérével. Ez azt is jelenti, hogy a családi és az iskolai háttér alapvetően befolyásolja a tanulók és az iskolák, végső soron az egész oktatási rendszer eredményességét. A kutatások egyrészt azt mutatják, hogy a képességek fejlettségét több hatás (például veleszületett képességek, öröklött tulajdonságok, családi környezet) is befolyásolhatja (Csapó, 2003), másrészt azt, hogy a tanulók képesség szerinti elkülönítése növeli a tanulói teljesítmények, eredmények közötti különbségeket (Bol et al., 2014), harmadrészt pedig azt, hogy Magyarországon különösen erős az iskolai teljesítmény és a családok szociális háttéré közötti összefüggés (Balázi–Horváth, 2011; Balázi et al., 2013; OECD, 2013b; Fehérvári–Széll, 2014).

A diákok eredményeinek iskolán belüli korrelációját az iskolák közötti korrelációval összevetve képet kaphatunk az iskolák képességbeli és családi háttér szerinti elkülönülésének mértékéről, amelyet homogenitás, vagy más megközelítésben szegregációs indexnek nevezhetünk (RHO ld. OECD, 2009). Hazánkban ez az érték magas, hozzáátéve, hogy az akadémiai értelemben vett szegregáció jóval jelentősebb, erőteljesebb, vagyis még a kevésbé hasonló háttérű diákok is hasonlóan teljesítenek iskolán belül, azaz a „jó iskola” a hátrányos helyzetű diákokat is felzárkóztatja, a kevésbé jó viszont visszafogja tanulóit. Ez nagyobb probléma, mint önmagában a társadalmi szegregáció, mert az iskolaválasztás döntő jelentőségű lehet a tanulmányi karrierben (Andor–Liskó, 1999). A PISA-adatokra alapozott kutatási eredmények szerint Magyarországon a családi háttér hatása főként az iskola átlagos társadalmi összetételén keresztül érvényesül: az eredmények azt mutatják, hogy ha két hasonló családi háttérrel rendelkező diák eltérő átlagos társadalmi összetételű iskolába jár, akkor jelentősen eltérő eredményeket ér el, viszont hasonló átlagos összetételű iskolába járó tanulók között kismértékű a teljesítménykülönbség, még akkor is, ha az egyéni családi háttérük különbözik egymástól (Balázi et al., 2010; 2013).

Érdemes figyelembe venni azt is, hogy az iskolában uralkodó normák az esetek többségében nem igazodnak a szociálisan hátrányosabb helyzetből vagy éppen a roma/cigány családból érkező gyermekek eltérő, más – se nem jobb, se nem rosszabb – tulajdonságaihoz és kulturális viszonyulásaihoz. Vagyis az iskola által képviselt, sok esetben közeposztálybeli érték- és normavilág magában hordozza a látens diszkrimináció veszélyét (Bourdieu, 1978; Nahalka–Zempléni, 2014). Ez az egyoldalú viszonyulás közrejátszhat abban is, hogy az etnikai háttér és/vagy a szociálisan hátrányos helyzet tanulási hátránnyként manifesztálódik.

Az otthonról hozott különbségek kiegyenlítését szeretnék biztosítani azok az intézmények, amelyek a szelekció elvetését vállalják (például integrált osztályok indításával). A szelekciós folyamatok rejtett formája azonban a legtöbb intézményben megtalálható a csoportbontásokkal, a speciális tanrenddel vagy éppen a magántanulóvá nyilvánítással. A szelekciót erősítik még az iskola területi elhelyezkedéséből adódó különbségek, hiszen

azok kapcsolatban vannak az ott élők társadalmi, gazdasági összetételével is (Tóth et al., 2010; Bacsikai, 2015). Ezért is van kiemelkedő jelentősége annak, hogy az egy iskolában tanuló diákok eredményéhez mennyiben járul hozzá (vagy nem járul hozzá) az intézmény. Ezt hivatott megmutatni az iskolai hatás vagy hozzáadott érték.

A PEDAGÓGIAI HOZZÁADOTT ÉRTÉK KONCEPCIÓJA

Az iskolák elszámoltathatóságának és értékelésének fokozódó igénye „hívta életre” a pedagógiai hozzáadott érték (továbbiakban: PHÉ) típusú modelleket (VAM: *value-added modeling*). Nem véletlen, hogy a PHÉ koncepciója azokban az angolszász országokban (Egyesült Királyság, USA) került az oktatáspolitikai és az oktatáskutatások középpontjába, ahol alapvető elv az iskolák transzparenciája és elszámoltathatósága.

A PHÉ tulajdonképpen nem más, mint az iskolai teljesítmények értékelését szolgáló mérőeszköz, amellyel megpróbálják kiszűrni az iskola által nem befolyásolható tényezők hatását. A PHÉ alapvető megközelítése az, hogy a tanulók eltérő tudásszinttel és különböző környezetből érkeznek az iskolába, s mindezek hatással vannak a tanulók eredményeire, tanulmányi előmenetelére, így az iskolák teljesítményére, eredményességére is. A hozzáadott érték típusú modellek koncepciója tehát nem más, minthogy megnézzék, hogy egy adott tanuló/hallgató mennyivel teljesít jobban a tőle elvárható teljesítménytől, vagyis a tanulmányi teljesítményeket az ugyanolyan képességekkel és (családi, szociális stb.) háttérrel rendelkező tanulók esetében veti össze.

A PHÉ nem tekinthető egységes fogalomnak (erről lásd Gyökös, 2015), azonban az alapvető kérdése mindenképpen az, hogy miként lehet a tanuló/hallgatók előrehaladását, fejlődését úgy mérni, hogy az az intézmény valódi teljesítményét mutassa. Ennek érdekében a PHÉ modellek különböző kvantitatív eljárásokkal olyan mutatót, értéket állítanak elő, amely azt mutatja meg, hogy az iskola a pedagógiai munkájával milyen mértékben járul hozzá a tanulók fejlődéséhez.

Jelen tanulmánykötet témája szempontjából fontos adalék, hogy a hozzáadott érték kifejezését először a brit felsőoktatásban kezdték el gyakrabban alkalmazni, amely szakmai diskurzus gyűrűzött tovább a közoktatásba (Saunders, 1999). A felsőoktatásban azonban nem igazán merült fel, hogy az intézmények egységes módon mérjék a kiindulási és végpont közötti tudásszint eltérését, vagyis azt, hogy egy adott kurzus vagy felsőoktatási intézmény milyen mértékben volt képes fejleszteni a hallgatóit. Gallagher (1991) abban látta az összehasonlíthatóság lehetőségét, ha a hozzáadott érték mérése nem az intézmények által önkényesen megszabott bemeneti és kimeneti értékeken, hanem valamilyen empirikus becsléssel meghatározott értékeken alapul. Megjegyezzük, hogy ez a PHÉ értelmezés már közelebb áll a jelenleg a közoktatásban jelen lévő PHÉ koncepcióhoz.

A közoktatásban a PHÉ mérési modellek gyökere az iskolaeredményességi kutatásokban, azok egyik ágában, nevezetesen az iskolai hatás (*school effects*) vizsgálatokban érhető tetten (OECD, 2008). A tudományos igényű matematikai-statisztikai módszerek, modellek fejlődése, valamint a rendelkezésre álló egyre megbízhatóbb adatok bővülése magával hozta az egyre komplexebb PHÉ mérési modellek alkalmazását az iskolai hatások ki-mutatására (Kim–Lalancette, 2013). A modellek általános kiindulópontja az, hogy az abszolút teszteredmények számos aspektus mentén (előzetes tudás, veleszületett képességek, hozott családi tőkéből adódó különbségek, családi-, szociális háttérjellemzők) elrejtethetik

az iskolák pedagógiai munkája közötti tényleges különbségeket (Sammons et al., 1994). Vagyis a statisztikai modellek azt a pedagógiai többletet ragadják meg, amelyet az iskola ér el a tanulók/hallgatók előzetes tudása és a teljesítményüket meghatározó különböző háttérváltozók kontroll alatt tartása mellett (Downes–Vindurampulle, 2007). Fontos, hogy a PHÉ modelleknek nem az a célja, hogy azonosítsa az iskolai eredményességet meghatározó tényezőket, sokkal inkább az, hogy a pedagógiai hozzáadott értékkel meghatározott iskolai eredményesség becslését esetlegesen torzító tényezőket a lehető legjobb módon megszüntse (Saunders, 1999).

Az iskolák hozzáadott értékének definiálása, a hozzáadott érték típusú mutatók konkrét kiszámítása többféleképpen történhet. A szakirodalomban számos eljárás található a hozzáadott érték típusú modellek felépítésére (lineáris vagy hierarchikus lineáris modellek, random vagy fix hatás modellek stb.), valamint a modellekben alkalmazott magyarázó változókra (demográfiai és szocio-ökonómiai jellemzők, műveltségi és nyelvi háttértényezők, lakókörnyezet, területi tanári szelekció, iskolai klíma stb.) (Gyökös, 2015; Horn, 2010; 2015; Kertesi–Kézdí, 2004; OECD, 2008; Kim–Lalancette, 2013; Recommendations of..., 2011; Saunders, 1999). Ugyanakkor a modellek közös tulajdonsága, hogy figyelembe veszik a korábbi eredményeket és/vagy egyéni/intézményi jellemzőket, vagyis minimum két időpontban megfigyelt, és egyéni/intézményi szinten összekötött adatokkal számolnak.

A PHÉ modellek számos változata kapcsán felvetődik a kérdés, vajon melyik a legjobb módszer, vajon melyik modell becsli a legjobban az iskolák hatását. Általában egyetértés mutatkozik abban, hogy a modellspecifikációk, a modelltípusok, a háttérváltozók mind-mind meghatározzák egy modell eredményeit, ráadásul az oktatási rendszer, az oktatási környezet összetettsége következtében a kapott értékek, pontszámok csak bizonyos fenntartásokkal értelmezhetőek (Gyökös, 2015; OECD, 2008). Mint ahogy Horn Dániel (2015) egy, a hazai Országos kompetenciamérés adatain alapuló pilot elemzésében is rámutat egyrészt arra, hogy a hozzáadott érték típusú mutatók nem oldják meg, csak csökkentik a mérésből fakadó bizonytalanságot, másrészt pedig arra, hogy sokféle, különböző feltévéseken alapuló hozzáadott érték típusú mutató létezik. A különbözőképpen kiszámolt PHÉ mutatók adott esetben más és más eredményeket mutatnak egy adott iskolára nézve, így érdemes többféle módszerrel, illetve több évre kiszámolni az iskolák eredményességét.

ÖSSZEGZÉS

Összességében kijelenthetjük, hogy a mérési eredményeken alapuló pedagógiai hozzáadott érték számítások fontos információkat nyújtanak mind az elszámoltathatósági és értékelési, mind az oktatás- és iskolafejlesztési, mind pedig az iskolaválasztási szempontú oktatáseredményességi megközelítések számára. Hozzáátve, hogy a PHÉ viszonylag egyszerű koncepciója sok esetben bonyolult modellbecslésekben testesül meg, ráadásul az oktatási eredményesség komplexitásából adódóan sok esetben ellentmondásoktól sem mentes, az eredmények értelmezése ezért nagy körülmekintést és szakmai felkészültséget is igényel(het).

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Andor M.–Liskó I. (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra.
- Bacskai K. (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Balázsi I.–Ostorics L.–Szalay B.–Szepesi I. (2010): *PISA 2009 összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi I.–Horváth Zs. (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs É.–Kocsis M.–Vágó I. (Szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Pp. 325–362. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Balázsi I.–Ostorics L.–Szalay B.–Szepesi I.–Vadász Cs. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi I.–Balkányi P.–Ostorics L.–Palincsár I.–Rábainé Sz. A.–Szepesi I.–Szipócsné K. J.–Vadász Cs. (2014): *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei: Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bol, T.–Witschge, J.–Van de Werfhorst, H. G.–Dronkers, J. (2014): Curricular Tracking and Central Examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*. 92(4). Pp. 545–1572.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Pp. 7–128, 379–400. Budapest: Gondolat.
- Coleman, J. S.–Campbell, E. Q.–Hobson C. J.–McPartland, J.–Mood A. M.–Weinfeld, F. D.–York R. L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C.: Government Printing Office.
- Csapó B. (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógia Szemle*. 2002(2). Pp. 38–45.
- Csapó B. (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*. 2003(8). Pp. 107–117.
- Darling-Hammond, L. (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Downes, D.–Vindurampulle, O. (2007): *Value-added measures for school improvement*. Education Policy and Research Division Office for Education and Early Childhood Development, Paper No. 13., Melbourne.
- Fehérvári A.–Széll K. (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll K. (Szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Pp. 41–51. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Gallagher, A. (1991): Comparative value added as a performance indicator. *Higher Education Review*. 23(3). Pp. 19–29.
- Gyökös E. (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában – eredményességtől a hozzáadott értékig. In: Szemerszki M. (Szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Pp. 11–25. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Gyökös E.–Szemerszki M. (2014): Hol tart ma az oktatás-eredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*. 64(1–2). Pp. 43–64.
- Halász G. (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai G.–Rébay M. (Szerk.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Pp. 187–191. Debrecen: Csokonai.
- Horn D. (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll K. (Szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Pp. 63–90. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Kádárné F. J. (2015): Nemzetközi tudásszintmérés – hazai oktatáspolitikai. *Educatio*. 24(2). Pp. 9–17.
- Kane, T. J.–Staiger, D. O. (2002): Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. In: Ravitch, D. (Ed.): *Brooking Papers on Education Policy 2002*. Pp. 235–283. Washington, DC.: Brookings Institution Press.
- Kertesi G.–Kézdí G. (2004): Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. *Budaepeti Munkagazdaságtani Füzetek*. 2004(7).
- Kim, H.–Lalancette, D. (2013): *Literature Review on the Value-Added Measurement. AHELO feasibility study*. Paris: OECD Publications.
- Lannert J.–Nagy M. (Szerk.) (2006): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest: Oktatókutatató Intézet.
- Nahalka I. (2015): Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóság a neveléstudományban. In: Széll K. (Szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Pp. 23–36. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Nahalka I.–Zempléni A. (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén / homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Oktatási Hivatal (Szerk.): *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Pp. 91–166. Budapest: Oktatási Hivatal.

- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Róbert P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T.–Tóth I. Gy.–Vukovich Gy. (Szerk.): *Társadalmi riport 2004*. Pp. 193–205. Budapest: TÁRKI.
- Shavit, Y.–Blossfeld, H. P. (1993): *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Westview Press, Inc. Boulder.
- Sammons, P.–Nuttall, D.–Cuttance P.–Sally, T. (1994): Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCSE Performance. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. 6(4). Pp. 285–307.
- Saunders, L. (1999): A Brief History of Educational 'Value Added': How Did We Get To Where We Are? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. 10(2). Pp. 233–256.
- Széll K. (2015a): Az adathozzáférés és felhasználás nemzetközi gyakorlatai. *Educatio*. 24(3). Pp. 62–72.
- Széll K. (2015b): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki M. (Szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Pp. 25–51. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Tóth E.–Csapó B.–Székely L. (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle. LVII(9)*. Pp. 798–814.

DOKUMENTUMOK

- Barber, M.–Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey–Company. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (Utolsó letöltés: 2016. 02. 26.)
- Horn D. (2010): *Elszámoltathatósági rendszerek elméleti háttere és nemzetközi tapasztalatai. Zárótanulmány*. Az MTA-KTI „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága” programjának ACC 1503. számú produktuma. <http://econ.core.hu/file/download/acc1503.doc> (Utolsó letöltés: 2016. 02. 26.)
- OECD (2008): *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. OECD Publishing.
- OECD 2009. *PISA Data Analysis Manual*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisadataanalysismanualspssandsassecondedition.htm> (Utolsó letöltés: 2016. 02. 18.)
- OECD (2013a): *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
- OECD (2013b): *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*. PISA: OECD Publishing.
- Mourshed, M.–Chijioke, C.–Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey–Company. http://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/dotcom/client_service/social%20sector/pdfs/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better_download-version_final.ashx (Utolsó letöltés: 2016. 02. 26.)
- Recommendations of the Florida Student Growth Implementation Committee (2011): *Background and Summary*. <http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7503/urlt/0072161-value-added-model-white-paper.doc> (Utolsó letöltés: 2016. 02. 26.)

A REZILIENCIA RECEPCIÓJA A HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOKBAN

Homoki Andrea

ABSZTRAKT

A tanulmány a reziliencia jelenségének különböző nézőpontú vizsgálati eredményei közül a társadalomtudományok területén megjelenő reziliencia-nézőpontokra fókuszál, és áttekintést nyújt a neveléstudományok területén az elmúlt néhány évben született reziliencia-nézőpontú rendszerelméleti kutatások eredményeiről, melyek a pedagógia, felsőoktatás, kisebbségi helyzetben lévő tanulók, gyermekvédelmi gondoskodásban lévő kiskorúak vonatkozásában gazdagítják a „rezilienciatudományt”. Az e célcsoportok rezilienciájára irányuló vizsgálatok közös pontjaként ragadható meg a minőségfejlesztő szándék: az iskola, a gyermekvédelmi rendszer és más szervezetek minőségi működéséhez járulhatnak hozzá a bemutatott kutatások.

BEVEZETÉS

A resilience terminus az angol nyelvben a 17. század elején, a latin *resilire* igéből eredeztethető. Jelentése visszapattan, visszaugrik – mint a rugó (a szerző). Mallett a XIX. század közepén (1856) kifejlesztett egy olyan mércét, amely azt mutatta meg, hogy a különböző anyagok mennyire ellenállók a szélsőséges fizikai körülmények között (McAslan, 2010). Az elmúlt száz évben a reziliencia fogalma túlmutat a kezdeti természettudományi megközelítésen, széles körben elterjedt terminussá nőtte ki magát, s többek között a társadalomtudományok kutatói által is vizsgált jelenséggé vált (Homoki–Czinderi, 2015).

A múlt század közepétől eredeztethető reziliencia-kutatások a nemzetközi társadalomtudományi irodalomban a pszichiátria, a pszichológia és a pszichopatológia területén vizsgálták a jelenséget. A rizikófaktorok jelentő társadalmi tényezők (szegénység, hajléktalanság, különböző devianciák, mentális betegségek) összefüggésrendszerében a jelenség kutatásának szociológiai aspektusa is megjelenik, amikor a szerzők a reziliencia-kutatások első és második szakaszában (Gaumnitz, 1943; Buck, 1943; Masten–Obradovic, 2006) a társadalmi intézmények felelősségére (iskola) és a talajvesztettség, biztonság, állandóság hiányából fakadó deviancia negatív társadalmi következményeire, terheire irányítják a figyelmet (Homoki, 2014). *„A reziliencia azon személyes és környezeti tényezőket foglalja magában, amelyek elősegítik a veszélyeztetett életkörülmények ellenére történő sikeres alkalmazkodást, enyhítik a stressz negatív hatásait és lehetővé teszik a változásokkal való adaptív megküzdést.”* (Járai et al., 2015, p. 129). *„...a reziliencia manapság nem csak az ökológia és a lélektan területén kap kiemelkedő figyelmet, de – összetettségének megfelelően – gazdasági, politikai, szociológiai és kultúrantropológiai nézőpontokból is.”* (Szokolszky–V. Komlósi, 2015a, p. 8). A „rezilienciatudomány” formálódásának okát a témában publikáló szerzők a reziliencia multidiszciplináris jellegében látják (Homoki, 2014), mely jellemzője által a reziliencia mint új szemléleti keret *„kiválóan illeszkedik a komplex rendszerek kutatásá-*

nak egyre erősödő trendjébe” (Szokolszky–V. Komlósi, 2015a, p. 8). A reziliencia-kutatások pluralizmusa, az egyre kiterjedtebb kutatási téren publikált eredmények a kutatási területek, tudományterületek közötti kapcsolódási pontokra is felhívják a figyelmet.

Jelen tanulmány a reziliencia mint tudományszemlélet értelmezésén túl, összefoglaló jelleggel mutatja be a társadalomtudományok területén megjelenő reziliencia-nézőpontokat, áttekintést nyújt a neveléstudományok területén az elmúlt néhány évben született reziliencia-nézőpontú – a Debreceni Egyetemhez és Partiumhoz, „erdélyi társadalomhoz” köthető – rendszerelméleti kutatások eredményeiről, melyek a pedagógia, a felsőoktatás, a kisebbségi helyzetben lévő tanulók, valamint a gyermekvédelmi gondoskodásban lévő kiskorúak vonatkozásában gazdagítják a „rezilienciatudományt”.

A reziliencia-jelenség multikauzalitásából fakadóan a tudományterületek közötti összefüggések vitathatatlanok. A reziliencia kutatásának elsődleges terei voltak a XX. század első évtizedeiben a pszichopatológia, pszichiátria majd a pszichológia. A pszichológia területén a fogalom legelterjedtebb értelmezése az egyén sikeres megküzdését helyezi középpontba. Az egyénre irányuló traumatizáló élmények, az erőteljes stresszhatást kiváltó helyzetek sikeres, adaptív túlélését értik alatta. A reziliencia-kutatások „négy hullámában” (Masten, 2012) longitudinális vizsgálatokkal feltárták a védőfaktorokat, melyek elősegítik a rezilienciafejllesztés gyakorlatát. „A ’humán reziliencia’ esetében ez azt jelenti, hogy a kutatás törekszik a befolyásoló tényezők teljes, többszintű és egymásba ágyazott skálájának figyelembevételére, beleértve a sokáig figyelmen kívül hagyott biológiai és szociokulturális tényezőket is. Másrészt törekszik az oksági viszonyok természetének átértelmezésére, és ezzel együtt a reziliencia kontextusfüggő, változékony, nehezen elősítható jellegének integrálására” (Szokolszky–V. Komlósi, 2015b, p. 20). A feltárt protektív tényezők jó kiindulási alapot képeznek a társtudományok képviselői számára egy-egy kutatási terület reziliencia-nézőpont szerinti újfajta megközelítésére.

REZILIENCIA-NÉZŐPONTOK TUDOMÁNYTERÜLETI JELLEMZŐI

Figyelembe véve a fogalmi keret történetiségét, az alábbiakban elsőként a pszichológiai reziliencia-nézőpontok, kutatási keretek, irányok bemutatását tesszük meg, mely értelmezési keret hatása érezhető a neveléstudományi reziliencia-kutatásokban. A Szokolszky Ágnes és V. Komlósi Annamária szerkesztésében megjelent „A reziliencia mint rendszerjelenség” című összefoglaló tanulmánykötet (2015) pszichológus szerzői a reziliencia jelenségének megértését a 20–21. század elméleti kihívásaként jelölik meg, mely szemléleti keret interdiszciplináris jellege miatt az elmúlt néhány évben a pszichológián kívül számos tudományterületen került a kutatók figyelmének középpontjába.

Pszichológiai értelemben „a reziliencia újfajta gondolkodási paradigma, amelynek középpontjában annak megértése áll, hogy súlyos működési zavar (perturbáció) esetén a komplex adaptív rendszerek hogyan tudják fenntartani önazonosságukat és funkcionális működésüket.” (Szokolszky–V. Komlósi, 2015b, p. 11).

A pszichológiai nézőpontú kutatások jellemzően az egyénből indulnak ki, és egy-egy személyiségfejlődés szempontjából krízisidőszaknak megfelelő életkorban vizsgálják a jelenséget, illetve egy-egy traumatizáló, veszteségekkel járó életesemény vonatkozásában tárják fel a sikeres túljutást segítő tényezők szerepét, összefüggésrendszerét. Tömegkatasztrófákat követően vált a kutatók számára érdekessé (Norris et al., 2008) az egyéni

reziliencia mellett a humán közösségi reziliencia területe (V. Komlósi–Richter, 2015), amikor a kutatók az emberi közösségek, mint például lakóegységek, kulturális kiscsoportok, közösségek, primer és sekunder helyi társadalmi csoportok működését, túlélési stratégiáit kezdték elemezni.

A közösségi reziliencia kutatási irányához tartozik, mint elsődleges társadalmi csoport, a család, a „családi reziliencia” kutatási területe. A „családi reziliencia-kutatások” (Patterson, 2002; McCubbin et al., 1997; Walsh, 1996; V. Komlósi–Richter, 2015; F. Lassú et al., 2015) ráirányították a figyelmet a családok sokszínűségére, egy-egy nehéz élethelyzettel való megküzdés sokféleségére, és hangsúlyozottá vált, hogy a családi reziliencia esetében nem a családszerkezet, hanem a működési dinamika, a családi működés folyamata a meghatározó abban, hogy „optimálisan és egészségesen működő” vagy másképpen fogalmazva „jól funkcionáló” családról beszélhessünk. Az eredmények szerint a családi rezilienciát elősegítő folyamatok a következők: családi kohézió, nyílt kommunikáció, probléma-megoldás, megerősítő hitrendszerek, rugalmasság (V. Komlósi–Richter, 2015).

F. Lassú Zsuzsa és munkatársai a reziliencia szempontjából vizsgálták a családszakadást budapesti 15-19 évesek körében (N=297). Ahogyan Ungar (2011) felhívta rá a figyelmet, egy-egy nehézség megélése eltérő környezeti kontextusban, teljesen más kimeneteket eredményez. A szerzők éppen ezért a válás megélésének vonatkozásában vizsgálták az eltérő szülői bánásmód serdülőkori megélését, kommunikáció-értelmezését, a szülők közötti viszony alakulásának meghatározó voltát nemi összehasonlításban, a serdülőkorban lévő gyermekek és fiatalok esetében. Fergus és Zimmerman (2005) megállapításából indultak ki, mely szerint a válás esetében a szülők szerető attitűdje fontos mediáló tényező a „családi reziliencia” kimenetelét tekintve (F. Lassú et al., 2015). Eredményeik megerősítik a témában született nemzetközi kutatási eredményeket, melyek szerint a szülői szeretet védőfaktor a „lélektani rugalmasság” alakulásában válás esetén serdülőkorban. Azoknak volt magasabb a reziliencia-értéke, akik átlag felettinek érzékelték szüleik szeretetének mértékét. Különösen az apai szeretet érzékelésének mértéke volt hatással a serdülőkori reziliencia-szint értékére (F. Lassú et al., 2015). Az eredményt fontos hangsúlyozni, hiszen napjainkban Magyarországon a válások gyakorisága igen magas (megközelíti az 50%-ot) és döntő többségben a gyermekek elhelyezése az édesanyáknál történik. Ennek ellenére – ahogyan a hazai és nemzetközi adatok is tükrözik – az apákkal megélt szeretetkapcsolat minősége nem független a serdülőkori rezilienciától, ezáltal hatással van a fiatal felnőttkori boldogulás esélyeire is.

Az egészségügyi vonatkozásban publikáló pszichológiai írások szerzőinek kutatási területe jellemzően egy-egy betegség vagy egészségügyi beavatkozás (műtétek) megélésére, megküzdési képességre fókuszál (Sz. Makó–Kiss, 2015; Knapke et al., 2015; Járai et al., 2015). A klinikai kutatási területeken jól alkalmazható a Kiss Enikő Csilla vezette kutatócsoport által adaptált és validált CD-RISK rövidített 10 itemes skála-változata.

REZILIENCIA A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

A pszichológia területén kívül a reziliencia-nézőpontú kutatás napjainkban a neveléstudományok területén főként valamilyen szempontból hátrányos, speciális, kisebbségi helyzetben lévő gyermekek és fiatal felnőttek, diákok és hallgatók körében kutató szerzők munkáiban is tetten érhető.

A tudományterületen a reziliencia fogalmának recepciójában, ismertté tételében jelentős szerepet töltöttek be a Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskolájának Nevelés- és Művelődéstudományi Programjához kapcsolódó szerzők, akiknek kutatási célkitűzéseit, eredményeit az alábbiakban röviden ismertetjük.

Ceglédi Tímea (2012) alkalmazta a fogalmat a nevelésszociológiában először, amikor olyan hallgatók életútvizsgálatát végezte el, akik szüleik alacsony iskolai végzettsége és hátrányos helyzetük ellenére sikeres felsőfokú tanulmányokat folytattak. Elemzésének (Ceglédi, 2012) kiindulópontjával a Pusztai Gabriella által vezetett kutatócsoport tagjai által lekérdezett félig strukturált interjúk szolgáltak (2005/2006). A lekérdezésbe bevont főiskolai, egyetemi illetve PhD hallgatók közös jellemzője volt a kimagasló felsőoktatási tanulmányi eredmény és a társadalmi háttér privációinak kombinációja. A kutatás újszerűsége abban állt, hogy elsőként foglalkozott a társadalmi háttér és az iskolai pályafutás közötti kapcsolatok összefüggésében úgynevezett atipikus esetek elemzésével. Az interjúalanyok többsége, 23 fő a Debreceni Egyetem hallgatója volt (főként bölcsészettudományi és természettudományi szakokról), ahol regionális egyetemként a hallgatói bázis hátrányosabb helyzetű az országos átlaghoz viszonyítva. (Pusztai, 2010; 2011; Ceglédi, 2012). Az iskolai reziliencia-kutató szerző, aki maga is részt vett az interjúk elkészítésében, feldolgozásában, a kutatócsoport vezetője által rendelkezésére bocsátott 29 interjú másodelemzése során tárta fel azokat a reziliencia tényezőket, melyek az általa választott hátrányos helyzetű, sikeres felsőfokú tanulmányokat folytató fiatal egyetemisták számára lehetővé tették hátrányaik leküzdését, ezáltal tudtak élni az iskola esélykiegyenlítő hatásával, sorstársaik többségétől eltérő módon nem lettek áldozatai az iskola társadalmi egyenlőtlenségeket újratermelő mechanizmusainak. A „reziliens tanulók” meghatározásakor Alva (1991), valamint Perez és munkatársai (2009) munkáira alapozva azokat a diákokat tekintette reziliensnek, „*akik kimagasló tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, ugyanakkor alacsony szocioökonómiai státuszú családból származnak*” (Ceglédi, 2012, p. 88). Munkájában Sameroff (2005) és Luthar (idézi Ceglédi, 2012) tanulmányára hivatkozva utal a reziliencia komplex értelmezési keretére. A szerzők értelmezésében a reziliencia-komplexitás azt jelenti, hogy a nehézségeket megélt gyermek egyidejűleg minden területen képes adaptív módon megküzdeni, éppen ezért félreérthető lehet az egysíkú értelmezés. „*Azok a gyerekek például, akik sikeresen alkalmazkodnak egy bizonyos környezeti viszonytagsághoz, más területeken ugyanúgy küzdhetnek érzelmi problémákkal például depresszióval*” (Sameroff, 2005, idézi Ceglédi, 2012, p. 89). A szerző kifejti, hogy a reziliencia egy komplexebb terminus, ezért kutatásában a diákokra jellemző belső tényezőkön kívül a környezeti tényezőkre adott válaszaikat is feltárta, vizsgálva a reziliencia ellen ható rizikótényezők (súlyos családi viszály, alacsony szocioökonómiai státusz, népes család, szülői deviancia, kriminalitás, mentális dezorganizáció, családból történő kiemelés) meglétét, kumulálódásának jelenségét. A kutató az iskola vonatkozásában összefoglalóan ír azokról a hazai és nemzetközi munkákról, melyek az iskola protektív, védő hatása mellett szólnak a rezilienciát negatívan befolyásoló iskolai rizikófaktorokról is, továbbá azokra a munkákra irányítja a figyelmet, melyek a származási családnak az életkor előrehaladtával csökkenő hatását hangsúlyozzák (Ceglédi, 2012, p. 96). Kutatásának eredményeképpen a rizikótényezőket és kompenzáló tényezőket csoportosította, külső és belső hatásokra bontva ábrázolta¹ azokat, ezáltal összefoglalta a megkérdezettek esetében időszakosan fennálló rizikótényezőket és a vála-

¹ Ceglédi I. számú ábra (Ceglédi, 2012, p. 97): Rizikótényezők és kompenzáló tényezők a hallgatók narratíváiban.

szaikban tetten érhető atipikus jellemzőket, melyek lehetővé tették a hátrányokkal induló hallgatók számára a kimagasló tanulmányi előmenetelt a vizsgált felsőfokú intézményben.

Kutatásának eredményei szerint a vizsgált életutaknál az ábrán is látható kompenzáló tényezők – mint az előmozdító középiskolai környezet, kortárskapcsolatok, támogató szülői hozzáállás, oktatói odafigyelés – „*a nehéz időszakokban a megfelelő helyen, időben és kombinációban bukkantak fel, kioltva a rizikótényezők hatását*” (Ceglédi, 2012, p. 102). Ír az interjúalanyok esetében az úgynevezett „bounce back” hatásról: „*A hallgatók szinte minden krízis elmesélését vagy rizikótényező bemutatását úgy fejezték be, hogy kiemelték ezen események vagy körülmények pozitívumait, valamint azt, hogy ők mit tudtak ebből a saját javukra fordítani.*” (Ceglédi, 2012, p. 103). A szerző feltárt eredményeit összefoglalva ez a „bounce back” hatás az egyén rezilienciáját elősegíti.

Az „iskolai reziliencia”-nézőpontú kutató másik kutatási célcsoportja a partiumi pedagógusjelöltek köre volt, „*mert hagyományosan a hátrányosabb helyzetű, de jobb felsőoktatási eredményű (tehát reziliens) hallgatói csoport ismerhető fel bennük*” (Ceglédi, 2015, p. 116). Ceglédi összehasonlító vizsgálatának fontos eredménye, hogy feltárta a reziliens pedagógusjelöltek hátrányait a tanulmányi célú kapcsolatépítés vonatkozásában és megállapítja, hogy „*lemaradás tapasztalható körükben a felsőoktatási évek értelmiségi kiaknázását illetően*” (Ceglédi, 2015, p. 132). A szerző iskolai reziliencia-szemponútú kutatási eredménye megerősíti tanulmányunkban fent ismertetett – a reziliencia komplexitására, multidimenzionalitására vonatkozó – nemzetközi kutatási eredményeket, melyek szerint az egy területen való sikeres adaptáció önmagában nem gátolja más területeken a hátrányok újratermelődését. A reziliens pedagógusjelöltek esetében kompenzáló tényezőként ezt a kutatási eredményt figyelembe véve az oktatási közeg, az oktatói-hallgatói környezet képes célzott intervenciókkal pozitív irányban formálni. Ceglédire hivatkozik Nyüsti Szilvia is, aki az Ifjúság 2012 kutatás alapján a XXI. század első évtizedében vizsgálja az oktatási expanzió jelenségét. Megállapítása szerint minél több családon belüli erőszakot él meg, él át a tanuló, minél jellemzőbb 14 éves kora alatt a család diszfunkcionális működése, annál jellemzőbb az iskolai életút idő előtti befejezése, annál gyakoribb a lemorzsolódás (Nyüsti, 2012). Azoknak a gyermekeknek, akiknek hétköznapi családi életminőségét legalább 3-6 alkalommal terhelték krízisek, – dacolva a családi tragédiák negatív hatásaival, nehézségeivel – mindössze egyharmaduk jut felsőbb iskolai szintekre.

A Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskolájának Nevelés- és Művelődéstudományi Programjához köthető Kovács Klára (2014) *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban* című doktori értekezése is. A szerző kutatásában magyarországi és romániai felsőoktatásban részt vevő hallgatók körében (N=2619) vizsgálta a sport jelentőségét a tanulmányi előmenetelre. Eredményei szerint a vizsgált hallgatók komplex eredményességi mutatójára legnagyobb hatása a rezilienciának van, majd a szabadidő-sportolás befolyásoló ereje mutatható ki markánsan. Megállapításai szerint a sportoló fiatalok kitartóbbak, elkötelezettebbek, érzékelik a tanulás értelmét, motiváltak tanulmányi munkájuk befejezését illetően, ezáltal a boldogulási esélyeik túlmutatnak a sportolási tevékenységeiken.

A reziliencia „gyermekvédelmi szempontú” kutatása – a doktori program keretein belül – a Homoki Andrea által végzett (2012/2013.) reziliencia-kutatás során valósult meg. A diszfunkcionálisan működő családok életébe való intervenció a védelembe vétel esetében és a gyermekvédelmi szakellátásba vezető út, azaz a gyermek vér szerinti családból történő kiemelése kétségtelen, hogy minden gyermek és szülő számára nehéz, komoly

lelki megpróbáltatásokkal teli. Ennek ellenére vannak az iskolában sikereket elérő, jól teljesítő gyermekek, akiket az iskolai kudarcosság nem érint, eljutnak a középiskolába, illetve annak sikeres befejezését követően megvalósul a felsőfokú oktatásba való integrációjuk is. A nehézségekkel való megküzdés képességét, a rugalmasságot, a hazai (Hámori, 2013; Ceglédi, 2012; Posta, 2008) és nemzetközi szakirodalom elméletei (Masten, 2001; 2007; Masten i–Obradovic, 2006; Pianta–Walsh, 1998; Sahoo et al., 1998; Schofieldi–Beek, 2005; Cicchetti–Cohen, 2006; Chamberlain et al., 2009; Rosen, 2010) a reziliencia (resilience) terminusával írják le (Homoki, 2014).

A survey és tartalomelemzés módszerekkel végzett empirikus kutatás (N=371) célja a serdülőkorú gyermekvédelmi gondozottak reziliencia szintjének, mintázatainak feltárása volt. Azáltal, hogy a kutatás fő célkitűzése a védelemben vett és a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében élő gyermekek boldogulási esélyeit növelő tényezők rendszerének vizsgálata volt, alapozva a korábbi reziliencia-kutatások eredményeire, elvégeztük a mintába került gyermekek és családjaik helyzetének társadalmi, demográfiai mutatók mentén történő elemzését, a szocio-ökonómiai háttérvizsgálatát is. A kutatás során mutatózó néhány szignifikáns összefüggés, melyekben eltérések mutathatók ki a két almintá (a védelemben vett és a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében élő gyermekek) között:

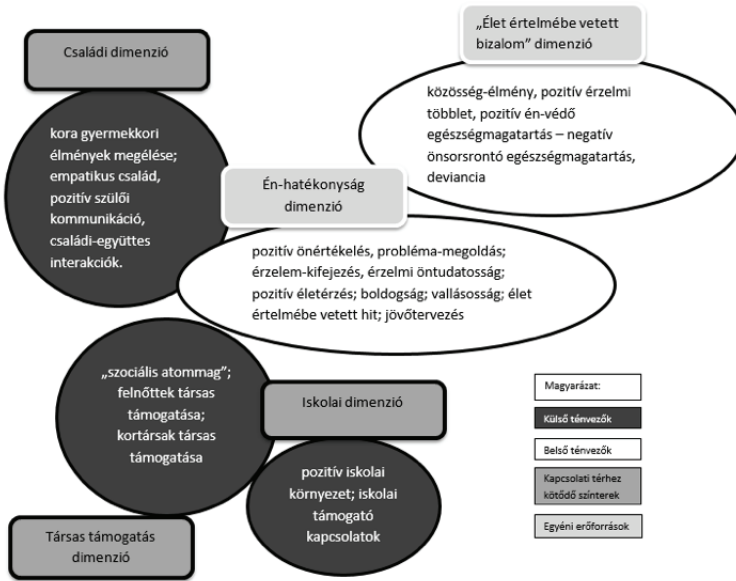
- A kora gyermekkori élmények hatással vannak a serdülőkorú önértékelésre, problémamegoldásra, a pozitív önértékelésre mindkét csoportban.
- A szakellátásban lévő gyermekek kora gyermekkori élményekre vonatkozó válaszai kedvezőtlenebbül alakultak, mint a védelemben vett gyerekek válaszai.
- A szakellátásban lévő serdülőkorú önértékelése is szignifikánsan alacsonyabb a korcsoportjukba tartozó védelemben vett sorstársaikéhoz képest.
- Ennek ellenére iskolai eredményeik, beilleszkedési, iskolai társas támogatottsági mutatók mentén annál kedvezőbb kép mutatkozik a szakellátottak esetében, minél régebb óta vannak a szakellátás rendszerében, s annál inkább igaz ez, illetve minél családiasabb (nevelőszülő) légkörben nevelkedik, annál nagyobb az esélye annak, hogy iskolai hátrányai csökkenjenek.
- Eredményeink szerint a negatív családképpel rendelkező védelemben vettek esetében szignifikánsan érvényesül a pozitív iskolai környezet jótékony hatása iskolai előmenetelükre.
- Ahol az iskola és a gyermekvédelmi rendszerhez tartozó szolgáltató intézmények közötti valós együttműködés létezik, az ilyen iskolákba járó gyermekek körében nagyobb arányban jelennek meg a támogató felnőttek a kapcsolati hálóban, ami ez esetben azt jelenti, hogy a gyermekek megélik, élvezik a pszichológusok, a fejlesztő pedagógusok, a nevelő tanárok, tanárok támogatását, bizalmát.

A kutatás során az iskolai sikerességet igazoltan elősegítő reziliencia-tényezők közül klaszteranalízis módszerével öt szinten határoztuk meg azokat a tényezőcsoportokat, melyek egyenként és együttesen is védőfaktorként funkcionálnak:

1. pozitív családi környezet
2. pozitív iskolai környezet
3. társas támogatás
4. én-hatékonyság
5. az élet értelmébe vetett bizalom

Az 1. ábra azokat a változókat szemlélteti, amelyek szignifikáns összefüggést mutatnak a gyermekek iskolai teljesítményével is, és hatással vannak rezilienciájukra.

1. ábra. A gyermekvédelmi gondozott serdülők rezilienciáját meghatározó változók.



Forrás: Homoki, 2014

A „gyermekvédelmi reziliencia” közösségi reziliencia irányultságú megközelítését tárja elénk Dániel Botond és Deák Enikő (2015), akik Gyergyószentmiklóson vizsgálták a helyi szociális háló működését a közösségi reziliencia szempontjából. Kutatásukban dokumentumelemzést, statisztikai adatelemzést végeztek, illetve sérült gyermekeket nevelő családokkal, szociális programvezetőkkel készítették interjúkat. A szociális és gyermekvédelmi rendszer helyi társadalmi működésének vizsgálatakor Hegney és munkatársai (2008) a közösségi reziliencia meghatározásából indultak ki, melyben a közösségi reziliencia egyik meghatározó mutatójaként jelenik meg a fejlett szociális háló és szociális támogatás. Eredményeik szerint Gyergyószentmiklóson a közösségi reziliencia egyes tényezői (mint a diverzitás, szolgáltatások fenntarthatósága, életképessége és a szolgáltató rendszer társadalmi beágyazottsága) pozitív erőforrásként segítik a hátránykompenzációs, esélynövelő programok megvalósulását, a helyiek életminőségének javítását. Fejlesztendő területként említik a már kiépült együttműködési kereteken belül a valós szolgáltatásközi együttműködési stratégiák kidolgozását a közös célok, jövőtervezés és szolgáltatásbővítés tekintetében. Fontos helyi társadalmi értéke a kutatásuknak, hogy ráirányítják a figyelmet a helyi szolgáltatástervezési stratégiáknak a közösségi rezilienciát elősegítő tényezők fejlesztésében rejlő erejére.

Az iskola mint mobilitási csatorna a roma kisebbséghez tartozó reziliensek életútjainak vonatkozásában is megjelenik. A napjainkban „kisebbségi reziliencia” terminus néven említett atipikus jelenség kutatójaként említhetjük Pusztai Gabriellát, aki 2004-ben roma

diplomások körében vizsgálta a társas támogatás, kapcsolati tőke, társadalmi tőke-jellemzők (stabilitás, szerkezet) és az iskolai pályafutás, sikeresség összefüggéseit. A Coleman-féle társadalmi-tőke-értelmezés (1988, idézi Pusztai, 2004; 2011) azon eleme, mely szerint az iskolai folyamatokban a tanulói szükségletek kielégítése során érvényesül az iskolai környezet ösztönző-korlátozó, információhordozó, erőforrásokat allokaló szerepe, a 2012/2013. tanévben folytatott „gyermekvédelmi szempontú” reziliencia-kutatásunk (Homoki, 2014) során fontos kiindulópont volt. A mintába került gyermekvédelmi gondozottak esetében a társas támogatottság és az iskolai környezet színtereken kutatásunk egyik fontos elméleti háttérét biztosította a szerző munkája, ahogyan a „családi társadalmi tőke” interpretációja is (Pusztai, 2009; 2011), melyet követve mértük a gyermekvédelmi gondozott serdülők családi interakcióinak mennyiségi, gyakorisági és minőségi mutatóit (Homoki, 2014). Pusztai Gabriella „kisebbségi reziliencia”-, és „családi reziliencia”-kutatások közé illeszthető munkáinak eredményei szerint a diplomás roma emberek karrierjének alakulásában a családi háttér meghatározó kulturális és anyagi tőkefajtákon túl, a szülői kapcsolatrendszer jellemzői is fontos szerepet játszanak, ahogyan a gyermekekkel való foglalkozásra fordított idő is. Ezek a kutatási eredmények a családi háttér, szocioökonómiai háttér feltárását célzó későbbi kutatások során alkalmazott „családi társadalmi tőke”-értelmezésünket alapozták meg.

Az atipikus esetek vizsgálata mint kutatási kérdés a szociológiában már korábban is megjelent, majd a nehézségek ellenére való boldogulást mutató jelenségekre vonatkozó fent bemutatott első kutatási próbálkozások után az oktatáskutatásban a reziliencia önálló szakkifejezésként kelt életre az elmúlt években.

Forray R. Katalin és munkatársai (Forray R.–Hegedűs, 2003; Forray R., 2004; 2013; 2014) a cigány, roma diákok és hallgatók esetében a szocioökonómiai szemléletű megközelítéssel régóta vizsgálják a sikeres életutak mögött megjelenő attitűdöket. Legújabb kutatásaikban (Forray, 2015) a rezilienciát magyarázó jelenségeként alkalmazzák, vizsgálva a család, a civil szervezetek, az iskolai közösségben megjelenő támogató felnőttek és a valóságos közösségekben rejlő erőforrások hatását a roma fiatalok felsőoktatásban való sikeres boldogulására.

Máté Dezső (2015) a „kisebbségi reziliencia” tárgykörében született írásában szintén a reziliens romák jellemző identitáskonstrukcióit vizsgálta magyarországi roma diplomások körében, akik az 1980-as évek után születtek. Azokat az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőket kutatta, melyek hatással voltak a reziliens romák társadalmi mobilitására: szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, társadalmi háttére, kapcsolatok, társadalmi tőke, területi elhelyezkedés, nyelvi helyzet, előítéletek. E tényezők mentén egyaránt lehet pozitív előmozdító hatásról és gátló tényezőkről is beszélni. Reziliens roma diplomásnak tekinti azt, aki megélt legalább két traumatizáló hatást gyermekkorában (negatívnak vélt szembesítést a cigány származással iskolai közegben, osztályközösség előtt; illetve szülőkhöz, rokonokhoz kapcsolódó privációkat, bántalmazásokat). A reziliens egyének életében a hátrány és a siker nagysága egyenesen arányos. Ez a megállapítás a reziliencia atipikus jelenségértelmezéséből vezethető le. *„Minél több hátránnyal szembesül a reziliens személy, és azt tudja ellensúlyozni, annál nagyobb lesz a sikere”* (Székelyi et al., 2005, idézi Máté, 2015, p. 48). A roma reziliensek esetében kulcskérdésként jelenik meg a tanulmányban a kisebbségi identitás formálódása, megerősödése, sikeres és büszke vállalása, melynek fázisait (szégyen/trauma, harag/tagadás, bizonyítások, elfogadás, büszkeség) bemutatja a szerző. Figyelemre méltó a reziliencia fejlesztése szempontjából a negyedik fázishoz, a

traumák sikeres feldolgozási és elfogadási szakaszához rendelt, belülről vezérelt segítségkérés motivációja a reziliens romáknál. Megélt traumáikat és azok hosszú távú hatásaikat nemcsak felismerik, hanem készek azok feldolgozására segítő szakember vagy egyéb társas támogatási forma erőforrásainak kiaknázásával. Ez az eredmény megerősíti az éhatékonysághoz köthető érzelmek megélése és kifejezése képességének a rezilienciát befolyásoló szerepét (Homoki, 2014). Máté a környezeti tényezők összefüggésében rámutat a reziliens romák körében gyakori területi mobilitásra is, amely együtt mérhető a pozitív irányú társadalmi mobilitással. Ez az eredmény nem meglepő a társadalmi és területi egyenlőtlenségi rendszerek párhuzamosságáról szóló elméletek vonatkozásában, azonban fontos eredmény, hiszen tisztáz egy képzett romákkal kapcsolatos előítéletet, miszerint a magas iskolai végzettséget szerző diplomás romák nem fordulnak vissza a településeiken élő alacsonyabb státuszú roma közösségeket segítő. *„Mivel sokan magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint akár a többségi társadalom középosztálya, nehéz számukra újra visszamenni saját addigi településükre. Ez nem azért történik, mert a roma környezetük nem fogadná és nem támogatná őket továbbra is, hanem mert az esetleges települések nem tudnak számukra diplomájuk szintjének megfelelő munkát biztosítani. Esetükben nem csupán társadalmi, területi mobilitás is történik.”* (Máté, 2015, p. 50).

Papp Z. Attila (2013) tanulmányában ír az iskolák belső világának, környezetének hatásáról a tanulói teljesítményekre a „pedagógiai hozzáadott értékkel”, mely „... hozzáadott érték azt kívánja mérni, hogy az iskola milyen mértékben járul hozzá egy tanuló iskolai teljesítményének növeléséhez” (Papp Z., 2013, p. 70). A reziliens diákok aránya az iskola, oktatási rendszerek hozzáadott értékének PISA-vizsgálatokban megjelenő indikátora. E vizsgálatok során „reziliens diákok” azok, akik családi háttérvizsgálatuk eredménye szerint az alsó negyedbe, míg teljesítményük alapján a felső negyedbe sorolhatóak (Papp Z., 2013). *„Nemzetközi összehasonlításban Magyarország a reziliensek vonatkozásában is az OECD-átlag alatt marad: a hátrányos helyzetű diákok mintegy negyede, az összes diák 6,4%-a tekinthető sikeres hátrányos helyzetűnek (az OECD-országokban ez 31 és 7,7%).”* (Papp Z., 2013, p. 74). Megvizsgálva az iskolák hozzáadott értékeit azt találjuk, hogy a tanulók 6%-a jár „reziliens iskolába”, mely iskola képes a társadalmi, területi, infrastrukturális hátrányok ellenére is az esélyteremtésre (Papp Z., 2013).

ÖSSZEGZÉS

Napjaink 21. századi társadalmában a változásokhoz való sikeres adaptáció megértésekor megkerülhetetlen a reziliencia jelenségének, fogalmának ismerete. *„A 21. század elején, amikor minden területen határok és létformák – traumatizáló hatással is bíró – átalakulása zajlik, amikor a fenntartható fejlődés kormányzati szintű kérdés világszerte, egyre kritikusabbnak tűnik, hogy megértsük, egyes rendszerek mitől reziliensek, míg mások nem, és hogyan lehet hozzásegíteni az embereket érintő rendszereket – legyenek azok szociálökológiai, társadalmi, gazdasági vagy akár informatikai rendszerek, városok, közösségek vagy egyének – reziliens működés módokhoz. (...) A reziliencia-gondolkodás abból indul ki, hogy az ember elválaszthatatlan kölcsönhatásrendszerben áll természeti és társadalmi környezetével. Az emberi társadalmak az ökoszféra szerves részét képezve léteznek, és a természeti és társadalmi rendszerek komplex működését nem érthetjük meg, ha izoláltan tételezzük őket.”* (Szokolszky–V. Komlósi, 2015b, pp. 13–15). Fontossá válik a segítő beavatkozások esetén

az individuális fejlesztés mellett az egyént körülvevő kapcsolati rendszerek optimalizálása is, egy összetettebb rendszert célozva ezzel. Ennek megfelelően az elmúlt években elterjedt a gyermekekkel, fiatal hallgatókkal, iskolai közösségekkel, az iskolában megjelenő kisebb-ségekkel kapcsolatos atipikus esetek vizsgálata is. A neveléstudományi és oktatásszociológiai – az iskolában és gyermekek körében folytatott – kutatások eredményei, újdonságai a reziliencia „rugalmasságát”, adott esetben „tűnékenységét” ismerve és a társadalmi változások dinamizmusát érzékelve alapot képezhetnek későbbi kutatási irányok, reziliencia-nézőpontok kidolgozásához. A reziliencia jelenségének különböző nézőpontú vizsgálati eredményei egy-egy egyéni – közösségi rendszerben kiindulási alapot képezhetnek a kutatott jelenség folyamataihoz kapcsolódó minőség(ek) fejlesztéséhez.

A tanulmányban a napjainkban igen gyakran és széles körben kutatott reziliencia jelenségéhez kapcsolódó „reziliencia-nézőpontok” közül azokat a kutatási eredményeket mutattuk be, melyek hozzájárulhatnak a reziliens diákok, reziliens iskolák, reziliens gyermekvédelmi gondozottak, reziliens szociális hálózatok, reziliens közösségek, reziliens roma diplomások, reziliens felsőoktatási hallgatók, reziliens pedagógusjelöltek helyzetének megértéséhez. Az atipikus esetek mögött húzódó összefüggésrendszerek különböző módszerekkel történő feltárását végző kutatások közös pontjaként ragadható meg a minőségefejlesztő szándék. A célcsoportok segítésének, a rendszerek (iskola, gyermekvédelmi rendszer, tanuló-közösségek, szociális rendszerek, helyi társadalmi szervezetek) minőségi működésének jövőbeli lehetőségei, az eredmények alkalmazhatósági köre kiolvasható a fenti munkákból. A neveléstudományok területén a rezilienciatudományt gazdagító első hazai és határon túli kutatások eredményei olyan „források”, melyekből merítve a reziliencia jelenségét szemléltető spirál-effektus (Schofield–Beek, 2005) a tárgykörben született további kutatások fejlődési jellemzőjévé is válhat.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Alva, S. A. (1991): Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 1991(13). Pp. 18–34.
- Buck, P. S. (1943): Save the children for what? *Journal of Educational Sociology*. 17(4). Pp. 195–199.
- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak. *Szociológiai Szemle*. 22(2). Pp. 85–110.
- Ceglédi T. (2015): Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In: Pusztai G.–Ceglédi T. (Szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Pp. 116–135. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Chamberlain, F. P.–Leslie, D. L.–Philip, A. (2009): Multidimensional Treatment Foster Care as a Preventive Intervention to Promote Resiliency Among Youth in the Child Welfare System. *Oregon Social Learning Center and Center for ResARCH TO Practice*. 77(6). Pp. 1869–1902.
- Cicchetti, D.–Cohen, D. J. (Eds.) (2006): *Developmental Psychopathology. Volume 3, Risk, Disorders and Adaptation*. Hoboken: John Wiley–Sons.
- Dániel B.–Deák E. (2015): A helyi szociális háló vizsgálata a közösségi reziliencia szemszögéből Gyergyószentmiklóson. *Erdélyi társadalom*. XIII(1). Pp. 21–41.
- F. Lassú Zs.–Serfőző M.–Sándor M.–Kolosai N.–Pálffy Zs. (2015): Családi struktúra, szülői bánásmód és lélektani rugalmasság összefüggései serdülőkorban. *Alkalmazott pszichológia*. 2015(1). Pp. 77–93.
- Fergus, S.–Zimmerman, M. A. (2005): Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health*. 2005(26). Pp. 399–419.
- Forray R. K.–Hegedűs T. A. (2003): *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest: Aula.
- Forray R. K. (2004): „Ebbe a dolgozatba beleírtam a lelkemet”. *Iskolakultúra*. 2004(8). Pp. 130–140.
- Forray R. K. (2013): *Az idő fogságától szabadon*. Budapest: Akadémia.
- Gaumnitz, W. H. (1943): Responsibility of the school for underprivileged children. *Journal of Educational Sociology*. 17(4). Pp. 223–229.

- Hámori E. (2013): Rizikófaktorok, adaptáció és reziliencia a korai fejlődésben. A koraszülöttség a fejlődési pszichopatológia modelljében. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 68(1). Pp. 7–22.
- Hegney, D. (2008): *Building Resilience in Rural Communities Toolkit*. Toowoomba–Queensland: The University of Queensland and University of Southern Queensland.
- Homoki A.–Czinderi K. (2015): A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben. *Esély*. 28(6) Pp. 61–82.
- Járai R.–Vajda D.–Hargitai R.–Nagy L.–Csókási K.–Kiss E. Cs. (2015): A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott pszichológia*. 2015(1). Pp. 129–136.
- Knapék É.–Balázs K.–Kuritárné Sz. I. (2015): Reziliencia és korai maladaptív sémák kodependens, borderline és egészséges személyek körében. *Alkalmazott pszichológia*. 17(1). Pp. 111–129.
- Masten, A. S.–Obradovic, J. (2006): Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1094. Pp. 13–27.
- Masten, A. S. (2001): Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*. 56(3). Pp. 227–238.
- Masten, A. S. (2007): Resilience in developing systems: Progress and promise as the forth wave rises. *Development and Psychopathology*. 19(3). Pp. 921–930.
- Masten, A. S. (2012): Resilience in children: Vintage Rutter and beyond. In: Slater, A.–Quinn, P. (Eds.): *Developmental psychology: revisiting the classic studies*. Pp. 204–221. London: Sage.
- Máté D. (2015): Reziiliens román identitáskonstrukciói. *Erdélyi társadalom*. XIII(1). Pp. 43–55.
- McAslan, A. (2010): *The Concept of Resilience. Understanding its Origins, Meaning and Utility*. Adelaide, Australia: Torrens Resilience Institute.
- McCubbin, H. I.–McCubbin, M. A.–Thompson, A. I.–Han, S. Y.–Allen, C. T. (1997): Families under stress: What makes them resilient? *Journal of Family and Consumer Sciences*. 1997(89). Pp. 2–11.
- Norris, F. H.–P. Stevens, S.–Pfefferbaum, B.–F. Wyche, K.–Pfefferbaum, R. L. (2008): Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*. 41(1–2). Pp. 127–157.
- Nyüsti Sz. (2012): Oktatási helyzetkép. In: Székely L. (Szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 Tanulmánykötet*. Pp. 90–127. Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó.
- Papp Z. A. (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi N.–Tóth Á. (Szerk.): *Önazonosság és tagoltság. Elemzések a kulturális megosztottságról. Évkönyv. 2011–2012*. Pp. 69–89. Argumentum.
- Patterson, J. (2002): Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*. 58(3). Pp. 233–246.
- Perez, W., R.–Ramos, K.–Coronado, H. M.–Cortes, R. (2009): Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 31(2). Pp. 149–181.
- Pianta, R. C.–Walsh, D. J. (1998): Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental system perspective. *School Psychology Review*. 27(3). Pp. 407–417.
- Posta L. (2008): Hogyan fejleszthető a személyiség öngyógyító képessége? *Új Pedagógiai Szemle*. 2008(5), 41–50.
- Pusztai G. (2004): Kapcsolatban a jövővel. *Valóság*. XLVII(5). Pp. 69–84.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2010): Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében. In: Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Pp. 71–92. Debrecen: CHERD–Hungary.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmző közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Rosen, J. A. (2010): *Noncognitive Skills in the classroom: New perspectives on Educational Research*. USA: RTI Press Book.
- Sahoo, F. M.–Dash, B. B.–Mohapatra, P. (1998): The coping mechanisms used by resilient children. *Journal of Community Guidance and Research*. 15(1). Pp. 27–36.
- Sameroff, A. (2005): Early resilience and its developmental consequences. In: Tremblay, R. E.–Barr, R. G.–Peters, R. DeV. (Eds.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Pp. 1–6. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Schofield, G.–Beek, M. (2005): Risk and Resilience in Long-Term Foster-Care. *British Journal of Social Work*. 35(8). Pp. 1283–1301.
- Sz. Makó H.–Kiss E. Cs. (2015): A művi abortusz nők mentális egészségére gyakorolt rövid és hosszú távú hatása a reziliencia, coping és neurocitizmus jellemzőkkel összefüggésben. *Alkalmazott pszichológia*. 2015(1). Pp. 93–111.
- Székelyi M.–Örkény A.–Csepeli Gy.–Barna I. (2005): *A siker fénytörései*. Budapest: Sík.

- Szokolszky Á.–V. Komlósi A. (2015a): A reziliencia mint rendszerjelenség. Szerkesztői előszó. *Alkalmazott pszichológia*. 2015(1). Pp. 7–9.
- Szokolszky Á.–V. Komlósi A. (2015b): A reziliencia-gondolkodás felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott pszichológia*. 2015(1). Pp. 11–26.
- Ungar, M. (2011): The social ecology of resilience. Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*. 81(1). Pp. 1–17.
- V. Komlósi A.–Richter J. (2015): Az egyéni és közösségi reziliencia kapcsolata a vörösiszap-katasztrófa tapasztalatainak fényében. *Alkalmazott pszichológia*. 2015(1). Pp. 61–76.
- Walsh, F. (1996): Family resilience: A concept analysis and its application. *Family Practice*. 1996(35). Pp. 262–281.

DOKUMENTUMOK

- Forray R. K. (2014): *Életutak a felsőoktatásban*. www.academia.edu/10697812 (Utolsó letöltés: 2015. 01. 17.)
- Forray R. K. (2015): *Reziliencia cigány, roma hallgatók körében*. (kézirat)
- Homoki A. (2014): *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata az Észak-alföldi és a Dél-alföldi régiókban*. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem.
- Kovács K. (2014): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. A sportolási szokások hatásai magyarországi és romániai hallgatók körében*. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem.

KOMPLEX MEGKÖZELÍTÉSEK, MÓDSZERTANI KIHÍVÁSOK

A HOZZÁADOTT ÉRTÉK MÉRÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN

Timothy Rodgers¹

ABSZTRAKT

A 2003-as brit felsőoktatási Fehér könyv azt javasolta, hogy az oktatási ágazatnak szükséges lenne ismételten megvizsgálnia a hozzáadott érték fogalmában rejlő potenciált. Jelen tanulmány egy lehetséges módszertant ír le egy, a diplomával elérhető gazdasági hozzáadott értéken alapuló teljesítménymutató kidolgozására. Írásunk azt vizsgálja, hogyan lehet vezetni egy diplomás „várható” diplomaminősítésének a felvételtől minőséggel korrigált mérőszámát, valamint azt is, hogy miként lehetne felhasználni a diplomák relatív értékének számszerűsítéséhez a különböző diplomaminősítésekhez kapcsolódó jövedelmi különbségeket. E két mérőszámot ezután arra használjuk, hogy a Diplomás Relatív Gazdasági Hozzáadott Érték alapján kidolgozzunk egy teljesítménymutató-javaslatot.

BEVEZETÉS

A brit felsőoktatás régóta törekszik a hozzáadott érték mérésére (például: McGeevor et al., 1990). Ehhez a kezdő lökést egyrészt az adta meg, amikor az Egyesült Királyság lépéseket tett egy tömeges felsőoktatási rendszer felé (Fulton, 1991), másrészt a kapcsolódó célok kialakítása, amelyek a nagyobb költséghatékonyság elérésére és a tanítási minőség fenntartására (vagy javítására) irányultak.² Nehéz érdemi következtetésre jutni arra vonatkozóan, hogy ezeket a másodlagos célokat sikerült-e elérni, ha nem rendelkezünk az oktatás eredményeire vonatkozóan pontos, minőséggel korrigált mérőszámmal, hiszen az eredményeket nem lehet kizárólag a diplomázottak számával mérni. E mérési probléma egyik lehetséges megoldása az, ha kidolgozunk egy mérőszámot, amely megmutatja a felsőoktatási tanulmányok hozzáadott értékét. A hozzáadott érték mérésére irányuló törekvéseknek a brit kormányzat által 2003-ban kiadott, *The Future of Higher Education* [A felsőoktatás jövője] (DES, 2003) című *fehér könyv* adott új lendületet, amelyben megállapításra kerültek az alábbiak:

„... felkértük a HEFCE-t³, hogy vizsgálja felül a hallgatók eredményeinek nyilvántartására szolgáló jelenlegi módszertanokat, és dolgozzon ki kifinomultabb eljárásokat a „hozzá-

1 Eredeti megjelenés: Rodgers, Timothy (2007). Measuring Value Added in Higher Education: A Proposed Methodology for Developing a Performance Indicator Based on the Economic Value Added to Graduates. *Education Economics*, 15(1), 55–74. Fordította: Ináncsy-Pap Ágnes. Szaknyelvi lektorok: Fényes Hajnalka és Kun András István. Stilisztika, formázás: Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea és Pusztai Gabriella.

2 Például a felsőoktatásról szóló, *Higher Education: Meeting the Challenge* [Felsőoktatás: nézzünk szembe a kihívással] c. 1987-es Fehér könyv (DES, 1987) egy fejezet jelentős részét a „minőség és a hatékonyság” kapcsolata kérdésének szenteli.

3 Anglia Felsőoktatás-finanszírozási Tanácsa

adott érték” – más szakkifejezéssel: az egyes tanulók által megtett távolság – mérésére.” (DES, 2003, 4.9. bek., p. 48)

A fehér könyv (DES, 2003, p. 46) úgy érvelt, hogy újra kell gondolni a kormányzati finanszírozást a tanítás minőségének figyelembe vételével. A fehér könyv (közvetve bár, de) elismeri, hogy annak érdekében, hogy ezt meg lehessen tenni, a hallgatók teljesítményének számszerűsítésére szolgáló pontos mérőszámokra van szükség, mint például a megtett távolság vagy a hozzáadott érték. A hozzáadott érték iránti megújult érdeklődés ellenére nem téveszthetjük szem elől a tanítási eredmények „minőségi” dimenziójának mérésével kapcsolatos nehézségeket. E terület szakirodalma azt mutatja, hogy a „megtett távolság” mérése problematikus, tekintettel arra, hogy össze kell hasonlítani egy végzett hallgató diplomájának tényleges minősítését annak „várható” minősítésével, ahol a diploma „várható” minősítését úgy kell korrigálni, hogy figyelembe vegyük a felvételtkor hallgatói „minőséget”. Ezen kívül számszerűsíteni kell a végzett hallgatók diplomájának „várható” minősítése és a ténylegesen elért minősítése közti bármely eltérés értékét. Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogyan lehetne ezeket a problémákat kezelni, valamint javaslatot tesz egy, a gazdasági hozzáadott érték alapján számított teljesítménymutatóra.

SZAKIRODALOM

A diploma minősítését meghatározó tényezőket tanulmányozó korai brit vizsgálatok a felvételi követelményekre, nevezetesen a brit emelt szintű érettségien (A-level) elért pontok számára összpontosítottak. A keresztmetszeti, valamint idősoros vizsgálatokból származó bizonyítékok mind arra utaltak, hogy általában véve gyenge korreláció van az érettségien szerzett pontszám és a diploma minősítése között² (Sear, 1983; Bourner–Hamed, 1987; HEQC, 1996). Ezen eredményeket szintén megerősítette egy ökonometriai tanulmány, amely megállapította, hogy az érettségien szerzett pontszám nem meghatározó tényező a felsőoktatási teljesítményben (Bee–Dolton, 1985).

A bizonyítékok ellenére az érettségien szerzett pontszámot használták input minőségi mérőszámként az Egyesült Királyságban a hozzáadott érték mérésére kidolgozott legtöbb modell esetében. Például a McGeevor és szerzőtársai (1990) által kidolgozott Komparatív Hozzáadott Érték (Comparative Value Added, CVA) az aggregált szülői csoportok szerinti tanulói teljesítmény adatokat vette figyelembe, s összehasonlította az alcsoportokat. A szerzők úgy érveltek, hogy a kapott CVA mérőszámot fel lehet használni arra, hogy összehasonlítsuk egy-egy adott intézmény teljesítményét a szülői populáció teljesítményéhez képest.

A CVA-megközelítésre tekinthetünk úgy, mint amely kidolgozott egy mérőszámot a „várható” diplomaeredményre. Valójában az egyes hallgatóktól „várható” tanulmányi teljesítmény úgy kerül korrigálásra, hogy figyelembe veszi a felvételtkor tanulmányi „minőséget” (vagyis az érettségien elért pontszámot). Egy hallgató „várható” és tényleges diploma-minősítése közötti bármely esetleges különbség a hozzáadott érték összefüggésében úgy értelmezhető, mint amely tükrözi valamely intézmény tanítási minősége és a felsőoktatás átlaga közötti különbséget.

McGeevor és szerzőtársai (1990) után egy sor, a CVA lehetséges finomítására (Straw–Kaye, 1995; Chapman, 1994), illetve annak potenciális alkalmazására vonatkozó tanulmányt találunk a szakirodalomban. Gallagher (1991) például a módszertan azon néhány buktatóját vizsgálja, amelyeket a Polytechnics and Colleges Funding Council (*Műszaki*

Főiskolák és Főiskolák Finanszírozási Tanácsa) és a Council for National Academic Awards (*Országos Tudományos Díjak Tanácsa*) CVA-val kapcsolatos közös konferenciáján határoztak meg. A konferencia során arra a következtetésre jutottak, hogy az intézményközi összehasonlítások nem kivitelezhetőek az intézmények heterogén jellege miatt. Azt javasolták, hogy ezért a CVA-t ne kapcsolják össze a finanszírozási politikákkal, és kizárólag az egyes intézményeknek adott iránymutatások eszközeként szolgáljon.

E tanulmány szerzője olyan kritikai észrevételt tesz a CVA-megközelítés kapcsán, hogy a diploma „várható” minősítésének mérőszáma nagyon durvának tekinthető, ennek következtében nem valószínű, hogy igazán pontos lenne. E modell gyenge előrejelző képessége részben abból ered, hogy a brit emelt szintű érettségien (*A-level*) szerzett pontszám és a diplomaeredmény kapcsolatát tévesen lineárisan kezeli. Erre bizonyíték, hogy sokkal erősebb a kapcsolat e változók között nemlineáris modellezési technikák alkalmazása esetén (Gittoes, 2003). A rossz előrejelzési képesség másik oka, hogy kimarad számos egyéb fontos, „minőséggel” kapcsolatos magyarázó változó. E változók hatását bizonyította Gittoes munkája (2003).

A CVA típusú megközelítéssel kapcsolatos második fő kifogás azon súlyokra vonatkozik, amelyekkel a diploma „várható” minősítése tényleges minősítéstől való eltérésének értékét méri. A CVA azt feltételezi, hogy egy olyan egyén hozzáadott értéke, akitől azt „várják”, hogy például harmadik kitüntetési fokozattal szerez diplomát (*third-class*)⁴, de ténylegesen alsó második fokozatú diplomát (*lower-second-class*) kap, megegyezik egy olyan hallgató hozzáadott értékével, akitől például azt „várják”, hogy felső második fokozatú diplomát (*upper-second-class*) szerez, de helyett a legjobb, első fokozatú diplomát (*first-class*) sikerül elérnie. Az akkori szakirodalom bírálta e megközelítést azon az alapon, hogy az alkalmazott súlyokat oly módon kellene kiigazítani, hogy azok tükrözzék az adott diplomaminősítés megszerzésével járó nehézségeket (Straw–Kaye, 1995). Mallier és Rodgers (1994) előterjesztett egy alternatív érvet, miszerint „hagyjuk, hogy a munkaerőpiac döntse el” a súlyozást, vagyis, hogy bármilyen eltérést a piac a diplomaminősítésétől függő kereseti prémiummal (*earnings premium*) honorálja.

Jelen tanulmány azt fogja vizsgálni, hogyan közelíthetünk a fent említett kérdésekhez egy gazdasági hozzáadott érték alapú teljesítménymutató kidolgozásának összefüggésében. Erre egy viszonylag régi adatsor (Meadows, 1988) segítségével vállalkoztunk. Ennek okán e tanulmányt úgy kell tekinteni, mint amely egy módszertan kidolgozásának lehetőségeit vizsgálja, nem pedig úgy, mint amelynek célja egy gazdasági hozzáadott értékre vonatkozó használható mérőszám kidolgozása.

A DIPLOMA VÁRHATÓ MINŐSÍTÉSÉNEK MÉRÉSE

Ha a hozzáadott értékre vonatkozó bármely mérőszám hitelesnek minősül, fontos lesz kidolgozni a „várható” diplomaminősítés egy *pontos* mérőszámát. A szakirodalomból világosan kitűnik, hogy a teljesítmény pontos előrejelzése érdekében egy egész sor változót figyelembe kell venni (Gittoes, 2003). A korábbi, regresszió alapuló modellek a tanulmányi képességszint fontosságát vizsgálták (Bee–Dolton, 1985; Johnes–Taylor, 1987;

4 Például Sear (1983) kilenc különböző tantárgycsoportot elemzett, és csekély, ámbar statisztikailag szignifikáns korrelációs szintet fedezett fel az egyes csoportok esetében. Az R^2 értéke 0,076 (egyéb humán tárgyak) és 0,124 között mozgott (reál tárgyak), míg az $R2$ átlagos értéke 0,095 volt.

Smith–Naylor, 2001). Entwistle és Wilson (1977, p. 142) megállapítása szerint azonban a motivációs kérdések, valamint a személyes tényezők szintén jelentős hatással vannak a teljesítményre. Biggs egyértelműen azonosította a „motiváció” jelentőségét (1999). Meghatározása szerint a motiváció magában foglalja a tanítási és tanulási környezetben megtalálható tényezőket, amelyek felett az intézmény jelentős ellenőrzést gyakorol. Így fogalmazott: „A motiváció a jó tanítás eredménye, nem pedig feltétele” (Biggs, 1999, p. 13). E tényezőt tehát „endogén” változónak kell tekinteni abban az értelemben, hogy a „motiváció” függ attól, hogy egy adott intézmény milyen jó tanítási és tanulási környezetet képes kialakítani.

A diplomaminősítés terén nyújtott teljesítmény modelljét egy rendezett (ordered) probit statisztikai becslési eljárás alapján dolgoztuk ki az 1980-ban végzett brit diplomásokat vizsgáló Meadows-féle (1988) tanulmányból származó adatok felhasználásával.⁵ A Smith és Naylor-féle (2001) hasonló tanulmánnyal ellentétben, amely az 1992 előtti egyetemi szektort vizsgálta, a jelen tanulmány a teljes felsőoktatás keresztmetszeti vizsgálatán alapszik.⁶ A felsőoktatási szektor heterogén összetétele azt sugallhatja, hogy az intézmények típusának függvényében jelentős különbségeket fogunk majd észlelni – ez valóban így is történt. Egy másik ok, amiért a jelen tanulmányban alkalmazott modell szignifikánsan eltérőnek tekinthető a Smith és Naylor-félétől (2001), az az, hogy magában foglal egy „motiváció” változót. Az adathalmaz korlátai miatt a motivációt egy „közeli” (proxy) változó segítségével modelleztük, ami azt mutatja, hogy a végzett hallgató elégedett volt-e az elvégzett képzéssel. Az, hogy egy végzős hallgató kifejezését adta, például a képzéssel való elégedetlenségének, a rossz tanítási és tanulási környezet egy tökéletlen mutatója. Elégedetlensége azonban erőteljesen arra utalna, hogy az adott végzős hallgató nem volt túlságosan „motivált” egy jó diplomaeredmény elérésére.

A felhasznált adatsor semmilyen információt nem tartalmaz bemeneti szűrésről, és ily módon felveti az esetleges szelekciós torzítást. Amennyiben e tanulmány célja az lenne, hogy megalkosson egy használható mérőszámot a hozzáadott értékre, ahelyett, hogy pusztán megvizsgálja egy adott módszertanban rejlő lehetőségeket, ezzel a kérdéssel részletesen kellene foglalkozni. Megjegyzendő azonban (Heckman, 1990), hogy amennyiben a minta kizárólag egy sor exogén változó felhasználásával kerül kiválasztásra (mint a jelen esetben), érvényes feltételes következtetések tehetők.

Az 1. táblázatban ismertetett marginális hatásokat úgy kell tehát értelmezni, hogy azok a felsőoktatásban való részvételtől függnék.

A kidolgozott modell a felsőoktatásba való belépéskor meglévő hallgatói „minőség” meghatározásához a tanulmányi képességgel kapcsolatos változókat használja, valamint a „motiváció” fent ismertetett mérőszámát alkalmazza. A szakirodalomból világosan kiderül, hogy a személyes tényezők (mint például a nem, az etnikai hovatartozás, illetve a társadalmi osztály) szintén befolyásolják teljesítményt, és hogy egyértelmű különbségek

5 Egy többszintű, rendezett probit becslési eljárás megfelelőbbnek tűnhet (Fielding et al., 2003). E megközelítés azonban jelen esetben nem lehetséges, mert a használt adatsor nem tartalmazza a diplomások képző intézményét. A többszintű modellezés figyelembe veszi azt aényt, hogy miután elvégeztük a csoportosításokat (pl. egy adott szakot végző hallgatók egy adott intézményben), ezek az egyes csoportok hajlamosak differenciálódni. Ez képes csoporthatásokat előidézni, például, hogy az együtt tanuló hallgatók hajlamosak hasonló teljesítményt nyújtani. Meg kell jegyezni, hogy e megközelítés valószínűleg egyébként sem lenne megfelelő a jelen tanulmány esetében, mivel a modellezési folyamat célja nem az egyes intézmények teljesítményének azonosítása, hanem azon „átlagos” felsőoktatási teljesítmény meghatározása, amelyhez az egyes intézmények viszonyíthatóak.

6 Az 1992 előtti egyetemek, műszaki főiskolák és főiskolák.

vannak a szakok között is (HEQC, 1996). Egyéb változókat is bevettünk a modellbe a felsőoktatási intézmény típusa, valamint az iskolázottsági háttér figyelembe vétele érdekében (Gittoes, 2003). A modell általános formája a következő:⁷

$$DegCL = f \left(\begin{matrix} \text{tanulmányi képesség, motiváció, személyes tényezők,} \\ \text{szak, iskola típusa, intézmény típusa} \end{matrix} \right) \quad (1)$$

A függő változó, vagyis a diploma minősítése („DegCL”) a következő kategóriákból áll: első (first-class) vagy felső második (upper-second class, 2:1) fokozatú avagy „jó diploma”, alsó második fokozatú (lower-second class, 2:2), harmadik fokozatú (third class), illetve kitüntetés nélküli (non-honours). A modell 37 független változót tartalmaz (a változók jellemzését és a leíró statisztikákat lásd az 1. függelékben), és egy 5 552 megfigyelésből álló mintát használ. A főbb eredményeket az 1. táblázatban ismertetjük.⁸ A modell meglehetősen jó előrejelzésekkel szolgált mind a két „jó diploma” típus (az ebben a kategóriában megszerzett diplomák 63,7%-át helyesen jósolta meg) és az alsó második fokozat (51,5%) esetén. Ellenben relatíve rosszul jelzett előre a harmadik fokozatú, és a kitüntetés nélküli diplomák esetében (22,8%). A McFadden-féle valószínűségi aránymutató (pseudo-R²) 0,153 volt.

Az 1. táblázatban ismertetett marginális hatások⁹ segítségével azonosítható az egyes magyarázó változóknak a diploma minősítésére gyakorolt hatása. A tanulmányi képességre vonatkozó legfontosabb változó az átlagos érettségi pontszám (AV_PTS).¹⁰ A 3. oszlopban szereplő együtttható jelzi, hogy az átlagos érettségi pontszám egy ponttal való növekedésének a marginális hatása az, hogy a „jó diploma” megszerzésének valószínűsége 4,8%-kal növekszik.¹¹ Így, például, az a hallgató, akinek három „B” osztályzat [kb. a magyar 4-esnek felel meg] szerepel az érettségi eredményében (nyolcpontos átlag), 19,2%-kal nagyobb valószínűséggel fog „jó diplomát” szerezni, mint az, akinek átlagosan három „D” osztályzata [kb. a magyar 2-esnek felel meg] van (négyponos átlag). A DISSAT a tanítási és tanulási környezet által nyújtott motivációnak a teljesítményre gyakorolt hatását mutató proxy változó. Ez statisztikai szempontból nagyon fontos, és azt mutatja, hogy ha valaki egy képzéssel kapcsolatban elégedetlenségének ad hangot, ez 13,7%-kal csökkenti annak valószínűségét, hogy „jó” diplomát fog szerezni. Az alsó második fokozat valószínűségét szintén mintegy 4%-kal növeli. Bár e változó „közelítő” (proxy) jellege azt jelenti, hogy

7 A teljes modell a következőképp néz ki, ahol a t alsó index az egyéni hallgatóknak felel meg, a változók definíciója pedig az 1. függelékben, az A2. táblázatban kerül ismertetésre:

$$DegCL_t = a + b_1 AV_PTS_t + b_2 NUM_ALEV_t + b_3 SPEC_PAP_t + b_4 HIGHEST + b_5 NONUNI + b_6 DISSAT_t + b_7 PGQUALS_t + b_8 AGE_t + b_9 COMPDUM_t + b_{10} PRO_MAN_t + b_{11} MANUAL_T + b_{12} GENDER_t + b_{13} WHITETH_t + b_{14} EDUCATION_t + b_{15} ENGINEER_t + b_{16} BIO_SCI_t + b_{17} ART_t + b_{18} LAW_t + b_{19} LANG_t + b_{20} HUMAN_t + b_{21} GEN_COMB_t + b_{22} PLAN_t + b_{23} AGR_t + b_{24} ART_OTH_t + b_{25} SOC_SCI_t + b_{26} BUSCOM_t + b_{27} GEOCOM_t + b_{28} MATPHYCH_t + b_{29} SDG_EDU_t + b_{30} SDG_ART_t + b_{31} SDG_LAW_t + b_{32} SDG_SOCSCI_t + b_{33} SDG_BUS_t + b_{34} SDA_APNTS_t + b_{35} SDI_APNTS_t + b_{36} SDI_DISS_t + b_{37} SDS_APNTS_t + e_t$$

8 A rendezett (ordered) probit korrigálva lett a heteroszkedaszticitással (standard eljárások alkalmazásával). Meg kell jegyezni azonban, hogy a modellben előforduló standard hibákat a klaszterhatások miatt alulbecsülhetjük. Az ilyen hatások abból fakadnának, hogy a diploma eredmények tekintetében nagyobb fokú az intézményeken belüli, mint az azok közötti homogenitás. E kérdések vizsgálatát lásd például: Reilly–Bachan, (2005).

9 Meg lehet jegyezni, hogy a „várható” diplomaminősítés becslésére használt módszer – amelyet egy későbbi szakaszban ismertetünk – magának a logit modellnek az együttthatóit használja, és nem alkalmazza a marginális hatásokat.

10 Ahol az „E” osztályzat=2 pont, a „D” osztályzat=4 pont, a „C” osztályzat=6 pont, a „B” osztályzat=8 pont, illetve az „A” osztályzat=10 pont.

11 Smith és Naylor (2001, p. 40) megállapították, hogy az első fokozatú diplomák esetében (szemben a szélesebb „jó diplomák” kategóriával) az egy osztályzatnyi javulás marginális hatása nők esetében 9,3%, míg férfiak esetében 10,4% volt.

körültekintéssel kell kezelnünk, eredményeink határozottan arra utalnak, hogy egy tanuló „motivációja” (a fent meghatározott értelemben) jelentős hatással van a teljesítményére.

1. táblázat. Rendezett probit együtthatók és marginális hatásoka.

Változó	Együttható	Y=3 („jó diploma”)	Y=2	Y=1	Y=0 („kitüntetés nélküli diploma”)	X szám- tani átlaga
Konstans	-0,0213	-0,0082	0,0024	0,0025	0,0033	
AV_PTS	0,1252***	0,048	-0,0143	-0,0144	-0,0193	5,146
NUM_ALE2	0,1251***	0,046	-0,0110	-0,0131	-0,0172	3,083
SPEC_PAP	0,3763***	0,1443	-0,043	-0,0433	-0,0580	0,044
HIGHEST	0,1312	0,0503	-0,015	-0,0151	-0,0202	0,012
NONUNI	-0,5654***	-0,2168	0,0645	0,0651	0,0871	0,081
DISSAT	-0,3571***	-0,1369	0,0408	0,0411	0,0550	0,215
PGQUALS	0,2648***	0,1015	-0,0302	-0,0305	-0,0408	0,687
AGE	0,0432	0,0166	-0,0049	-0,0050	-0,0067	0,035
COMPDUM	-0,1679**	-0,0644	0,0192	0,0193	0,0259	0,343
PRO_MAN	0,0873**	0,0335	-0,01	-0,0101	-0,0134	0,482
MANUAL	0,0574*	0,022	-0,0066	-0,0066	-0,0088	0,288
GENDER	0,0207	0,0079	-0,0024	-0,0024	-0,0032	0,557
WHITEETH	0,2231**	0,0855	-0,0255	-0,0257	-0,0344	0,961
EDUCATE	-0,8383***	-0,3214	0,0957	0,0966	0,1292	0,025
ENGINEER	-0,1258**	-0,0482	0,0144	0,0145	0,0194	0,064
BIO_SCI	0,3339***	0,128	-0,0381	-0,0385	-0,0515	0,057
ART	0,9570***	0,3669	-0,1092	-0,1102	-0,1475	0,040
LAW	-0,1499	-0,0575	0,0171	0,0173	0,0231	0,043
LANG	0,0584	0,0224	-0,0067	-0,0067	-0,0090	0,042
HUMANIT	0,1844**	0,0707	-0,0211	-0,0212	-0,0284	0,068
GEN_COMB	-0,0424	-0,0162	0,0048	0,0049	0,0065	0,145
PLAN	-0,6824***	-0,2616	0,0779	0,0786	0,1052	0,030
AGRI	0,1302	0,0499	-0,0149	-0,0150	-0,0201	0,013
ART_Other	0,1011	0,0388	-0,0115	-0,0116	-0,0156	0,038
SOC_SCI	0,2579*	0,0989	-0,0294	-0,0297	-0,0397	0,048
BUS_COMB	0,3403**	0,1305	-0,0388	-0,0392	-0,0524	0,039
GEO_COMB	0,2750***	0,1054	-0,0314	-0,0317	-0,0424	0,055
MATPHYCH	-0,1441***	-0,0553	0,0165	0,0166	0,0222	0,067
SDG_EDU	0,0286	0,011	-0,0033	-0,0033	-0,0044	0,004
SDG_SOCSCI	-0,2595*	-0,0995	0,0296	0,0299	0,0400	0,015
SDG_BUS	-0,3716**	-0,1425	0,0424	0,0428	0,0573	0,024
SDA_APNTS	-0,3863**	-0,1481	0,0441	0,0445	0,0595	0,030
SDI_APNTS	-0,3326*	-0,1275	0,038	0,0383	0,0512	0,030
SDI DISS	0,3483***	0,1336	-0,0398	-0,0401	-0,0537	0,182
SDS_APNTS	0,0277*	0,0106	-0,0032	-0,0032	-0,0043	0,321
SDPT_LAW	0,0553	0,0212	-0,0063	-0,0064	-0,0085	0,018
SDPT_ART	-0,0838**	-0,0321	0,0096	0,0097	0,0129	1,733

Megjegyzés: ^a A LIMDEP 7. verziója segítségével kidolgozott egyenletek (Greene, 1995). A 3-6. oszlop a különböző diplomaminősítések marginális hatásaira vonatkozik. Y=3, egy „jó” diploma (azaz első vagy felső második fokozat); Y=2, alsó második fokozat; Y=1, harmadik fokozat; Y=0, nem jár kitüntetés a diplomához. * - 90%-nál szignifikáns, ** - 95%-nál szignifikáns, és *** - 99%-nál szignifikáns.

Az olyan személyes tényezők, mint a nem, az etnikai hovatartozás, a kor, vagy a társadalmi háttér esetében eltérő mértékű szignifikanciát tapasztalunk. Talán meglepő, de a hallgatók neme nem bizonyult szignifikáns változónak.¹² Az etnikai hovatartozás (WHITEETH) és a társadalmi háttér (PRO_MAN¹³) viszont igen. Az eredmények arra utalnak például, hogy egy inkább középosztálybeli háttér 3,3%-kal növeli annak valószínűségét, hogy valaki „jó” diplomát szerez.

A felsőoktatási intézmény típusa szintén fontos tényezőnek tűnik. A nem egyetemen végzett hallgatók (NONUNI)¹⁴ 21,68%-kal kisebb eséllyel szereznek „jó” diplomát. Tekintettel arra, hogy a tanulmányi képességgel összefüggő tényezők – mint például az érettségien szerzett pontszám és a tanult tárgyak közötti különbségek – kontrollálva vannak a modellben, ez azt jelzi, hogy vannak további szignifikáns (és ez idáig azonosítatlan), az intézménnyel kapcsolatos tényezők, amelyek befolyásolják a teljesítményt.

Jelentős eltérés mutatkozik a szakok között a megszerzett „jó” diplomák arányában¹⁵, és ez tükröződik a modellben is. Például egy joghallgató nagyjából 5,7%-kal kisebb eséllyel fog „jó” diplomával végezni az alapesethez viszonyítva.¹⁶

Azt is meg lehet jegyezni, hogy számos szignifikáns interakciós hatás létezik, például az intézmény típusa és az átlagos érettségi pontszám között. Az interakciós tagok fontosságát Gittoes is azonosította (2003).

A jelentős számú azonosított marginális hatás arra enged következtetni, hogy nem lehetséges McGeevornak és szerzőtársainak a hozzáadott érték mérésére vonatkozó megközelítését követni (1990). A „várható” diplomaminősítés pontos mérőszámának számtalan statisztikailag szignifikáns magyarázó változót kell figyelembe vennie, és nem hagyatkozhat pusztán csak a hallgató felvételtörési tanulmányi eredményeire.

A rendezett probit modell egyúttal felhasználható arra, hogy bármely egyén esetében megbecsüljük az egyes diplomaminősítések megszerzésének valószínűségét. Megbecsülhető egy egyén „várható” teljesítménye, figyelembe véve azon teljesítményt befolyásoló jellemzőket, melyeket a felsőoktatásba magával hozott, a teljesítményt befolyásoló esetleges „endogén”¹⁷ változók kontrollja mellett (azt feltételezve, hogy az utóbbiak a felsőoktatás egészében megfigyelt átlagértékeket veszik fel). Meg lehet például jóslni, milyen valószínűséggel szerez „jó” diplomát egy olyan hallgató, aki átlagosan nyolc pontos érettségi eredményt ért el, két érettségit (*A-level*) tett le, nem fehér, nagykorú, munkásosztálybeli családi háttérből jön és humán szakot választ.

Meg lehet becsülni a diplomaminősítések „várható” eloszlását a diplomások egy csoportja (pl. egy konkrét intézmény végzős közgazdász hallgatóinak) esetében. A hozzáadott érték összefüggésében az egyes diplomaminősítések *tényleges* arányában a „várható” arányhoz képest jelentkező esetleges eltérések úgy értelmezhetőek, hogy azok az intézmény tanítás terén mutatott hatékonyságát tükrözik az országos átlaghoz képest (tekin-

12 Ugyanezen eredményt nem tapasztaljuk későbbi adatoknál. Lásd például: a brit Felsőoktatási Statisztikai Ügynökség (HESA) PR03 sz. sajtóközleménye, 1996. január 31.

13 Olyan édesapák, akik nagy létesítményekben szakemberi, munkaadói vagy vezetői minőségben dolgoztak (társadalmi-gazdasági csoport (S.E.G.) besorolása: 1, 2 vagy 4).

14 Műszaki főiskolák és egyéb főiskolák.

15 Lásd például: HEQC (1996).

16 A teljes minta mintegy 25%-át képviselték. Az „alapeset” azonban erősen reprezentatív a minta egészére nézve. Ebben a csoportban 38,4% kapott „jó diplomát”, szemben a minta egészében tapasztalt 37,8%-kal. Hasonlóképpen, 37,4% kapott alsó második fokozatú diplomát, szemben a minta egészének 35,3%-os eredményével.

17 Abban az értelemben „endogének”, hogy intézményspecifikusak, mint például a „motivációs” hatás, amely ahhoz kapcsolódik, hogy egy adott intézmény milyen jól tudja kialakítani a tanítási és tanulási környezetet. A „motiváció” változó a felsőoktatási szektor átlagos értékeit használja.

tettel arra, hogy a modellben bármilyen „endogén” jellemző esetén az országos átlagot használjuk).

Az adatok korlátai miatt a modellt csak részben tudtuk tesztelni. Az „exogén” jellemzőkre vonatkozó probit paraméterbecsléseket a Coventry Egyetem végzős közgazdász szakos hallgatóinak (1984-1994) egy a vizsgálathoz nem kapcsolódóan, attól függetlenül gyűjtött adathalmazára alkalmaztuk.¹⁸ A Coventry Egyetem hallgatóinak adathalmazára kiszámoltuk az egyes diplomaminősítések előre jelzett valószínűségét, majd összehasonlítottuk ezeket a Coventry Egyetemen tapasztalt tényleges eredményekkel. Az eredményeket a 2. táblázatban ismertetjük.¹⁹

A becslült eredmények és a tényleges eredmények eltérései meglehetősen kis-mértékűek voltak a „jó” diplomák esetében (az átlag nagyjából 0,3% volt), és nagyobbak az alsó második fokozatú diplomák esetében (12,2%). Ezen eltérések úgy értelmezhetők, mint az intézmény tanítási teljesítményének mérőszáma az országos átlaghoz viszonyítva. Tekintettel azonban arra, hogy a vizsgált adatok nem tartalmaztak a „motiváció” változóra vonatkozó adatokat, az eredmények csak tájékoztató jellegűnek tekintendők. A szerző által a jelen vizsgálat során levont következtetés az, hogy eredményeinket a „várható” diplomaminősítés mérése felé tett pozitív első lépésnek tekinthetjük.

A KÜLÖNBÖZŐ DIPLOMAMINŐSÍTÉSEK RELATÍV ÉRTÉKÉNEK MÉRÉSE

Ha meg akarjuk mérni a hozzáadott értéket, akkor milyen értéket rendelünk – példának okáért – egy olyan végzős hallgatóhoz, aki a „várható” alsó második fokozatú diploma helyett „jó diplomát” szerez? Tanulmányunk a diploma minősítéséhez kapcsolódó kereseti különbségeket használja az ilyen eltérések értékének meghatározásához.

2. táblázat. A Coventry Egyetem végzős közgazdász hallgatóinak (1984-1994) előre jelzett és tényleges érdemjegyei (százalékban kifejezve).

	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	Összesen
Tényleges: első/felső második (first/upper second)	31	22	40	34	29	39	61	34	49	36	38	38
Előrejelzett	32	36,6	34,9	40,7	36,3	34,1	37,5	39,5	41	42,5	39,2	37,7
Eltérés	-1	-14,6	5,1	-6,7	-7,3	4,9	23,5	-5,5	8	-6,5	-1,2	0,3
Tényleges: alsó második (lower second)	56	73	52	60	60	57	35	56	44	51	46	53
Előrejelzett	42,3	41,5	42,5	40,4	41,8	42,4	41,6	41,3	40,7	40,1	40,7	41,4
Eltérés	13,7	31,5	9,5	19,6	18,2	14,6	-6,6	14,7	3,3	10,9	5,3	12,2
Tényleges: harmadik (third)	8	2	0	2	5	1	1	5	0	6	10	4
Előrejelzett	12,6	11,3	11,7	10	11,3	12	10,9	10,3	9,9	9,5	10	10,9
Eltérés	-4,6	-9,3	-11,7	-8	-6,3	-11	-9,9	-5,3	-9,9	-3,5	0	-7,2

18 A „motiváció” változó a felsőoktatási szektor átlagos értékeit használja.

19 Az utolsó két sort a tanulmányban később fogjuk vizsgálni.

	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	Összesen
Kitüntetés nélküli (non-honours)	5	3	8	4	6	3	3	5	7	7	6	5
Előrejelzett	12,9	10,4	10,8	4,3	10,3	11,4	11,4	8,7	8,2	7,8	9,4	9,9
Eltérés	-7,9	-7,4	-2,8	-0,3	-4,3	-8,4	-8,4	-3,7	-1,2	-0,8	-3,4	-4,7
Éves GREVA (%)	0,10	-0,54	0,94	-0,01	-0,18	0,83	2,00	-0,11	1,05	-0,25	-0,11	0,34
Pályakezdő időszak GREVA (%)	0,48	-2,51	4,40	-0,06	-0,86	3,90	9,37	-0,53	4,92	-1,16	-0,53	1,58

Az ilyen eltérések becslésének folyamata magában foglalja számos ökonometriai kereseti egyenlet kidolgozását.

A kidolgozott modellek ugyanazon Meadows-féle (1988) adathalmazon alapszanak, amelyet az előző szakaszban használtunk. Ez az összes diplomás keresztszetszeti adatait tartalmazza, valamint lefedi a diploma megszerzése utáni első munkahelyhez kapcsolódó kereseteket, és a diploma megszerzése után mintegy hat és fél évvel tapasztalt kereseteket is. Mivel a szakmaközi kereseti különbségek mértéke nem jól korrelál a szakmaközi kezdő fizetések mintázatával (Naylor et al., 2002), a jelen tanulmány az utóbbi kereseti adatokat használja a diplomák relatív értékének mérése céljából.

A kidolgozott ökonometriai egyenletek a sztenderd, Mincer-féle (1974) megközelítés változatai. A modellezés során számos fontos ökonometriai szempontt figyelembe vettünk. A modellek a mintavételi torzítást logit szelekciós egyenletek segítségével, a Heckman-féle (1979) megközelítés alkalmazásával kontrollálják. Ez kontrollt biztosít az állandó munkábaállás tekintetében,²⁰ nem kontrollál azonban a felsőoktatásba történő beválogatás vonatkozásában. Ez nem jelent problémát a jelen vizsgálatban, mivel az elemzés hangsúlyát a különböző diplomaminősítésekhez kapcsolódó relatív kereseti prémiumok megbecslésére helyezzük.²¹

Blundell és szerzőtársai (2000) azonosították azt a problémát, miszerint a felsőoktatási képzés hozzáadéka potenciálisan endogén természetű. Ez azért van, mert néhány olyan tényező, amely befolyásolja a legmagasabb iskolai végzettséget (illetve e modellben a diplomaminősítést), a keresetet is befolyásolja. Ugyanakkor azt mutatják, hogy azáltal, hogy olyan változókat is beveszünk, amelyek kontrollálják az oktatási szintet (minőséget) befolyásoló tényezőket (ahogyan teszi azt a jelen modell is), a becsült hozadék torzítatlan lesz.

Az alábbiakban bemutatott modell megkísérli azonosítani az oktatás különböző minőségi szintjeinek hozzáadékát – ahol a minőséget a diploma minősítésével határozzuk meg. A modellbe beépített további kulcsfontosságú keresetet befolyásoló tényezők a posztgraduális végzettségekre, a posztgraduális szakmai képzésekre, a képzési szakra, a személyes tényezőkre (amelyek például hátrányos megkülönböztetést tükrözhetnek a munkaerőpiacon), a foglalkozás típusára, a földrajzi térségre, a felsőoktatási intézmény típusára, a szakmai tapasztalat mértékére, valamint a szelekciós tagra (selection term) nézve tartal-

20 A munka terén meglévő motivációval (ha a jövőben elérhető kereseti szint volt a tanulás fő motivációja), és a munkára való rendelkezésre állással (betegség/fogyatékosság, és nők esetében a gondoskodást igénylő kisgyermek) kapcsolatos szelekciós változók.

21 A levont következtetésekre úgy kell tekinteni, mint amelyek a felsőoktatásban való részvételtől függenek. E kérdés kapcsán lásd: Heckman (1990).

maznak kontrollokat. Talán némiképp meglepő, hogy nem azonosítottunk jelentős interakciót. A következő, általános formájú egyenleteket dolgoztunk ki:²²

$$Kereset = f \left(\begin{array}{l} \text{a diploma minősége, egyéb tanulmányi kérdések,} \\ \text{földrajzi régió, kereset egyéb tényezők,} \\ \text{személyes tényezők, képzési szak, foglalkozás típusa,} \\ \text{tapasztalat, felsőoktatási intézmény, szelekciós tag} \end{array} \right) \quad (2)$$

Az alkalmazott egyéni változókat és a kapcsolódó leíró statisztikákat a 2. függelékben ismertetjük. A kidolgozott modellek a standard, szemilog függvényformát használják, továbbá az alsó második fokozatot (*lower-second*) alkalmazzák a diplomaminősítés referencia eseteként (tekintettel arra, hogy ez a diploma esetében a modális – vagyis a móduoszt tartalmazó – osztály az adathalmazban). Az eredményeket a 3. táblázat ismerteti.

3. táblázat. Kereseti egyenletek.^a

Változó	Max. 6,5 évvel diplomázás után	Változó	Első állandó munka diplomázás után
Konstans	8,909036***	Konstans	8,468263***
SEX1	0,07693***	SEX1	0,0449
AVPT2	0,00654***	AVPT2	0,0080***
GOODDEG	0,06051***	GOODDEG	0,0395***
NONHON	-0,00918	NONHON	0,0031***
THIRD	-0,03853*	THIRD	-0,0560
DISSATISFIED	-0,06636***	DISSATISFIED	0,0015
AGE2	0,04564***	AGE2	0,2281***
DEGQ	0,02731**	GSCHOOL	-0,0063
PROFESQ	0,03899***	WHITEDUM	-0,0163
GSCHOOL	0,01928**	PTTIME	-0,4071***
WHITEDUM	-0,03046	DHIGH	-0,0356***
PTTIME2	-0,62445***	DLOW	-0,0221*
DHIGH	-0,02098*	EXPER	0,0210*
DLOW	-0,04702***	EMPLOYEE	-0,0169
EMPJOB	-0,05777***	REGIONS	0,0737***
EDREG1	0,14500***	UNIDUM	0,0455
UNIDUM	0,07862***	POLYDUM	0,0236***
POLYDUM	0,03692**	ENGINEER	0,1184***
ENGINEE2	0,06259**	CLERICAL	-0,0801***
CLERICA2	-0,21848***	COMPUTER	0,0867***
COMPUTE2	0,12309***	SCIENCE	0,0874
SCIENC2	-0,04430*	SUPP2	0,0277**

22 A teljes modell a következőképp néz ki a végső kereseti egyenlet esetében, ahol a *t* alsó index az egyéni hallgatóknak felel meg, a változók definíciója pedig az 1. függelékben, az A5. táblázatban kerül ismertetésre:

$EARNINGS_t = a + b_1 SEX1_t + b_2 AVPT\ 2_t + b_3 GOODDEG_t + b_4 NONHONS_t + b_5 THIRD_t + b_6 DISSATISFIED_t + b_7 AGE2_t + b_8 DEGQ_t + b_9 PROFESQ_t + b_{10} GSCHOOL_t + b_{11} WHITEDUM_t + b_{12} PTTIME\ 2_t + b_{13} DHIGH_t + b_{14} DLOW_t + b_{15} EMPJOB_t + b_{16} EDREG\ 1_t + b_{17} UNIDUM_t + b_{18} POLYDUM_t + b_{19} ENGINEE\ 2_t + b_{20} CLERICA\ 2_t + b_{21} COMPUTE\ 2_t + b_{22} SCIENCE\ 2_t + b_{23} SUP\ 2_t + b_{24} BUIL\ 2_t + b_{25} HEALT\ 2_t + b_{26} MANAGER\ 2_t + b_{27} WELFAR\ 2_t + b_{28} FINANC\ 2_t + b_{29} EDUWOR\ 2_t + b_{30} ACCOUN\ 2_t + b_{31} LITAR\ 2_t + b_{32} ENGEN_t + b_{33} ED1_t + b_{34} GEOCOMB_t + b_{35} ALLCOMB\ 2_t + b_{36} ARTH_t + b_{37} SCSCIEN_t + b_{38} MAPGYCH_t + b_{39} BIOSC_t + b_{40} BUSCOM1_t + b_{41} HUMAN_t + b_{42} LANG1_t + b_{43} ART1_t + b_{44} EXPERIENCE_t + b_{45} EXPERIENCE\ SQR_t + b_{46} LAMBDA_t + e_t$

SUP22	-0,19356***	BUILD	-0,0823
BUIL2	0,15608***	HEALTH	-0,0195
HEALT2	-0,10999***	MANAGERS	0,0060
MANAGER2	0,01349	WELFARE	0,0134**
WELFAR2	-0,20880***	FINANCE	0,0790***
FINANC2	0,24723***	EDUWORK	0,1711***
EDUWOR2	-0,07910***	ACCOUNT	-0,1445***
ACCON2	0,05641**	LITARY	0,0513
LITAR2	-0,01000	SHIPARMY	0,3109***
ENGEN	-0,02414	ENGEN	-0,0818***
ED1	-0,07893**	ED1	-0,0268
GEOCOMB	-0,06883***	GEOCOMB	0,0166
ALLCOM2	-0,04190**	ALLCOM2	-0,0151
ARTH	0,02536	ARTH	-0,0803
SSCIEN	-0,02407	SSCIEN	-0,0135
MAPHYCH	-0,01233	MAPHYCH	-0,0008
BIOSC	-0,03869*	BIOSC	-0,0148
BUSCOM1	0,02603	BUSCOM1	-0,0396*
HUMAN	-0,10326**	HUMAN	0,1059*
LANG1	-0,02628	LANG1	0,2421***
ART1	-0,02039	ART1	0,0349
Tapasztalat	0,06069***	LAMBDA	-0,2512***
Tapasztalat SQR	0,00238	(szelekciós tag)	
LAMBDA	-0,24207***		
(szelekciós tag)			
<i>N</i>	4 339		3 421
Korrigált <i>R</i> ²	0,40749		0,213
Keresetek számtani átlaga (£)	11 753		4 692
Átlagos kereset alsó második fokozatnál (£)	11 747		4 630

Megjegyzés: * A LIMDEP 7. verziója segítségével kidolgozott egyenletek (Greene, 1995). ***99%-nál szignifikáns, **95%-nál szignifikáns, és *90%-nál szignifikáns. A t-próbák a korrigált standard hibákat használják a Heckman-féle (1979) eljárást követve.

A diploma minősítését használjuk a végzett hallgató minőségének megállapítására. Az első fokozatú diploma hatásaihoz kapcsolódó kereseti különbségeket a 4. táblázatban ismertetjük.

A minta csak olyan diplomásokat foglalt magában, akik úgy vélték, hogy munkájuk tartós (három hónapnál tovább tart), annak érdekében, hogy minimálisra csökkentsük a szakmai karrier szempontjából lényegtelen, alkalmi munkák modellre gyakorolt hatását. Az a megállapítás, hogy a kereseti prémium még jelentős idő²³ elteltével is jelen van, azt sugallja, hogy a kezdeti prémium nem szűrési hatás eredménye, hanem a diplomás hallgatók minőségének (azaz a humán tőkének) eltéréseiből fakad.

A prémium növekedésének oka pedig az lehet, hogy a munkáltatók alábecsülték a jobb minőségű diplomás munkatársak termelékenységét, amikor először felvették őket. Egy másik lehetséges magyarázat, hogy minél magasabban iskoláztak az emberek, annál

23 Lásd még: Brunello–Comi, 2000.

nagyobb lehetőségük nyílik több és/vagy jobb minőségű, a munkáltató által biztosított szakmai képzésben részt venni (Blundell et al., 1999).

4. táblázat. A diplomaminősítéséhez kapcsolódó kereseti különbségek (%).^a

	Állandó munka ^b mintegy 6,5 évvel a diplomázás után	Első állandó munka diplomázás után
„Jó diploma”	6,05	3,95
Alsó második fokozat	–	–
Harmadik fokozat	-3,85	-5,60
Kitüntetés nélküli	-0,92	0,31

Megjegyzés: ^a Oaxaca-féle (1973) tényezőkre bontási eljárásokra került sor a nem és az intézmény típusa kapcsán. Ez annak érdekében történt, hogy megvizsgálhassuk, az összesített adatokban fellelt különbségek az egész felsőoktatásra általánosságban jellemzőek-e. Úgy tűnt, hogy ez a helyzet. A megmagyarázatlan variancia mértéke azonban arra az eshetőségre utal, hogy a munkaerőpiacon létezik egy diszkriminációs hatás. ^b Csak olyan munkákat foglal magában, amelyek várhatóan 3 hónapnál tovább fognak tartani.

Az első állandó munkahellyel kapcsolatos különbségek összehasonlíthatóak a Naylor és szerzőtársai (2002) által azonosítottakkal.²⁴ Megállapították, hogy a férfiak esetében az első fokozatú diplomáért járó kereseti prémium 5,6% volt az átlagos diplomásokhoz képest (a jelen vizsgálatban 6,03% az összes első fokozatú diplomát szerzett hallgató esetében az alsó második fokozatú diplomát szerzettek viszonylatában a diploma megszerzése utáni első állandó munkahelyen, és 11,3% ugyanazon diplomások esetében a diplomázás után mintegy hat és fél évvel²⁵). A diploma megszerzése utáni első állandó munkahelyen a kitüntetés nélküli diplomát szerzettek esetében a 4. táblázatban látható pozitív kereseti prémium azt a tényt tükrözi, hogy közülük sokan tanárképző főiskolán végeztek, ahol abban az időben nem adtak kitüntetéses diplomákat. Emiatt e kategóriát nem lehet szigorúan összevetni a többi diplomaminősítéssel.

Az eredmények azt is jelzik, hogy a diplomaminőség csak egy a keresetet befolyásoló számos tényező közül. Például annak is jelentős hatása van, hogy az egyén milyen típusú felsőoktatási intézménybe járt.²⁶ Azt, hogy valaki egyetemre (UNIDUM) vagy műszaki főiskolára (POLYDUM) járt, úgy tekinthető, hogy lényegesen magasabb keresetet eredményez, mint az egyéb főiskolák alapesetében.

Úgy tűnik, hogy a szak viszonylag csekély hatással bír a keresetre, bár meg kell jegyezni, hogy szakmai képzési szakok esetében valószínű, hogy a szak és a foglalkozás között fennáll némi kollinearitás. A foglalkozással kapcsolatos változók a két időszak között néhány érdekes különbséget mutatnak. Például, az oktatásra vonatkozó együttthatók (EDUWORK és EDUWOR2) pozitívról negatív kereseti prémiumra válnak át.

24 Az adatok a diploma megszerzése után hat hónappal kapott keresetre vonatkoztak.

25 Ezek az eredmények a kereseti egyenletnek egy olyan formájából származnak, amelyet nem ismertetünk a jelen tanulmányban.

26 Feltehetően az intézménytípusok között meglévő minőségi különbségek vagy a munkaerőpiacon létező diszkriminációs elem miatt.

Ellenkező hatás előfordulása tapasztalható a számvitel²⁷ (ACCOUNT és ACCOUN2) tekintetében. Mindkét egyenletben további jelentős tényező a szelekciós tag. Az előjel arra utal, hogy azok, akik – a megfigyelt jellemzőikre tekintettel – jó kereseti lehetőségekkel rendelkeznek, hajlamosak arra, hogy úgy döntsenek, nem kívánnak belépni a munkaerőpiacra.

A RELATÍV GAZDASÁGI HOZZÁADOTT ÉRTÉK MÉRÉSE A VÉGZETT HALLGATÓK KERESETI KÜLÖNBSÉGEINEK SEGÍTSÉGÉVEL

Az a tény, hogy a diploma minősítésének hozadéka úgy tűnik, hogy az idő előrehaladtával megmarad, felvet egy problémát arra nézve, hogyan mérhetőek a kereseti prémiumok a gazdasági hozzáadott érték összefüggésében. A „tisza tanulási modell” arra utal, hogy az eltérő iskolázottsági szintekhez kapcsolódó különbség független az időtől (Mincer, 1974; Farber–Gibbons, 1996). Egyéb munkák azonban azt sugallják, hogy e különbség általában növekszik az idővel (Psacharopoulos–Layard, 1979; Brunello–Comi, 2000). Ezen eredmények felvetik azt a nyilvánvaló kérdést, hogy miként tudjuk mérni a gazdasági hozzáadott értéket. Jelen tanulmányban a hozzáadott értéket a diplomás hallgató (5 évben megállapított) „pályakezdő éveinek” *relatív* gazdasági hozzáadott értékeként határozzuk meg. Ezen időpontig a szakmai tapasztalat szintje még viszonylag alacsony, ezért a diploma „minőségének” hatása valószínűleg még mindig túlsúlyban van a kereseti különbségek terén.

Az, hogy a 3. *táblázatban* ismertetett kereseti egyenlet nem mutat jelentős hatást a szakmai tapasztalat tekintetében, hitelt érdemlővé teszi ezt a nézetet.

Egy, a hozzáadott érték e gazdasági értelmezésén alapuló mérőszámot lehetne használni arra, hogy összehasonlítsuk diplomások egy halmazának „tényleges” relatív gazdasági hozzáadott értékét a „várható” relatív gazdasági hozzáadott értékükkel – ahol ezek a mérőszámok a tényleges és a „várható” diplomaminősítésükhöz társított kereseti különbségekre vonatkoznak.

Javaslatunk a Relatív Gazdasági Hozzáadott Érték Prémium (Relative Economic Value Added Premium, REVAP) elnevezésű mérőszám. Ez a mérőszám a diplomások egy csoportjára – például egy adott egyetem közgazdasági diplomát szerzett hallgatóira – vonatkozik. Megállapítja (éves alapon) a végzett hallgatók „várható” átlagos keresetbeli különbségeit. A különbséget a referenciaként szolgáló diplomaminősítéshez (például: alsó második fokozatú diplomások) társított keresetekhez viszonyítva definiáljuk. E prémiumok nem az egyes diplomás hallgatók tényleges keresetein alapszanak, hanem „benchmark” (viszonyítási alapként szolgáló) értékek, amelyek egy adott diplomaminősítés vonatkozásában becsült átlagos prémiumokon alapszanak (lásd a 4. *táblázatot*). Ezek a „benchmarkként” szolgáló átlagok nem tesznek különbséget a nemek, intézménytípusok, illetve a foglalkozási típusok között.

²⁷ Az adott alapesetek jellege miatt ügyelni kell mind a szakra, mind a foglalkozásra vonatkozó együttthatók értelmezése során. Mindkét kategóriában a kizárt alapesetek körülbelül a minta 25%-át teszik ki. A diplomások átlagos kereseti szintje a kizárt szakcsoportok esetében 4 212 (a diploma megszerzése utáni első munkahely), illetőleg 13 781 angol font volt (legfeljebb 6 és fél év munka után). Ezek a számokat össze lehet hasonlítani a belevett szakcsoportokba tartozó diplomások 4 692, illetőleg 11 754 fontos átlagkeresetével. A különbségek arra utalnak, hogy a kizárt szakok nem tekinthetők „átlagos” esetnek. A diplomások átlagkeresete a kizárt foglalkozáscsoportok esetében 4 419 (a diploma megszerzése utáni első munkahely), illetőleg 12 433 angol font volt (legfeljebb 6 és fél év munka után). Ezek a számokat össze lehet hasonlítani a belevett foglalkozáscsoportokba tartozó diplomások 4 692, illetőleg 11 754 fontos átlagkeresetével.

A diplomások egy csoportja esetében a REVAP éves alapon kiszámítható mind a tényleges, mind a „várható” diplomaminősítés tekintetében, az alábbiak szerint:

$$\bar{G}_k = G_{ki} - G \quad (3)$$

$$REVAP = \frac{\sum_{k=1}^m G_k}{m} \quad (4)$$

ahol a G az átlagos diplomás kereset a diplomások referencia-csoportjában; a G_{ki} az i minősítésű diplomát szerzett k diplomás várható jövedelme; a G_k a „várható” éves keresetbeli különbség a k egyén esetében; az m pedig az azon csoportba tartozó diplomások száma, amelyre a REVAP-ot megbecsüljük. A kereseti adatok a negyedik részben korábban kidolgozott modellekből származnak.

DIPLOMÁS RELATÍV GAZDASÁGI HOZZÁADOTT ÉRTÉK (GREVA): A GAZDASÁGI HOZZÁADOTT ÉRTÉKEN ALAPULÓ TELJESÍTMÉNYMUTATÓ

A „várható” diplomaminősítés és a diploma relatív gazdasági hozzáadott értékének mérőszámai segítségével – amelyek a fentiekben kerültek meghatározásra – a jelen szakaszban leírjuk a javasolt teljesítménymutatót, amely a Diplomás Relatív Gazdasági Hozzáadott Érték (*Graduate Relative Economic Value Added*, GREVA) elnevezést kapta. Ebben az összefüggésben a hozzáadott értéket úgy tekintjük, hogy az a diplomások járulékos gazdasági hozzáadott (vagy elvesztett) értéke a „várható” érték *viszonylatában*, ahol a „várható” hozzáadott érték a „várható” diplomaminősítéstől függ (ezt a harmadik szakaszban kidolgozott modell segítségével becsüljük meg). A mérőszámot diplomások egy csoportjára – például egy adott egyetem közgazdasági diplomát szerzett hallgatóira – számítjuk ki.

Ezen összehasonlító mérőszám értelmezése során tisztázni kell, hogy a „várható” diplomaminősítés elérése nem jelenti azt, hogy nulla hozzáadott érték keletkezik. Úgy értenedő, hogy az elért hozzáadott érték pontosan a felsőoktatás egészének átlagát tükrözi.

Minden egyes diplomaminősítés esetében a Diplomás Relatív Gazdasági Hozzáadott Érték (GREVA) mérése a tényleges Relatív Gazdasági Hozzáadott Érték Prémium (REVAP) (amelyet a tényleges diplomaminősítés vonatkozásában mérünk) és a „várható” REVAP (amelyet a „várható” diplomaminősítés vonatkozásában mérünk) közötti különbségen alapszik. A mérőszámot a diplomások „pályakezdő időszakának” vonatkozásában becsüljük meg.

Az egyedi tényezőket kiszámítjuk az egyes diplomaminősítések esetében, majd megfelelően súlyozzuk azon aránnyal, amekkorát az egyes minősítések az összes diploma számban képviselnek. A súlyozott „tényleges” és „várható” mérőszámok különbsége ezután megadja a c_j tagot (az éves diplomás relatív gazdasági hozzáadott értéket). A GREVA a diplomások csoportja által a pályakezdő időszakban nyert relatív hozadék nettó jelenértéke. Azt feltételezzük, hogy a „pályakezdő időszak” az első öt munkával töltött év, továbbá, hogy egy adott diplomaminősítéshez kapcsolódó reálkeresetek a hosszú távú gazdasági növekedésnek megfelelő mértékben (2,5%-kal) növekednek.

Az alkalmazott diszkontráta 6%.²⁸

j tagot (az éves diplomás relatív gazdasági hozzáadott értéket). A GREVA a diplomások csoportja által a pályakezdő időszakban nyert relatív hozadék nettó jelenértéke. Azt feltételezzük, hogy a „pályakezdő időszak” az első öt munkával töltött év, továbbá, hogy egy adott diplomaminősítéshez kapcsolódó reálkeresetek a hosszú távú gazdasági növekedésnek megfelelő mértékben (2,5%-kal) növekednek. Az alkalmazott diszkontráta $REVAP_i^* = G_i \times a$ a diplomások csoportjának azon aránya, amelyet az i diplomaminősítés képvisel

$$\gamma_i = \left(\sum_{i=1}^n (\text{tényleges } REVAP_i^* - \text{várható } REVAP_i^*) \right) (1+r)^{i-1} \quad (5)$$

$$GREVA = \sum_{j=1}^5 \frac{\gamma_j}{(1+d)^{j-1}} \quad (6)$$

ahol a G_i az a becsült, százalékos és éves (pozitív vagy negatív) kereseti prémium, amellyel a referencia-csoport átlagos diplomás kereseténél többet (kevesebbet) kap egy i diplomaminősítést szerzett végzett hallgató; a $REVAP_i^*$ pedig azon százalékos (pozitív vagy negatív) kereseti prémium a diplomások teljes halmaza esetében, amely az i diplomaminősítésnek tudható be. Az összeget azzal az aránnyal súlyozzuk, amekkorát a diplomások halmazán belül ez adott i diplomaminősítés képvisel.

Az γ_j a diplomások halmazának az éves diplomás relatív gazdasági hozzáadott értéke a j évben, ahol az n diplomaminősítések a száma, az r a keresetek növekedési üteme, a d pedig a diszkontráta.

Az γ_j a diplomások halmazának az éves diplomás relatív gazdasági hozzáadott értéke a j évben, ahol az n diplomaminősítések a száma, az r a keresetek növekedési üteme, a d pedig a diszkontráta. Az γ_j a diplomások halmazának az éves diplomás relatív gazdasági hozzáadott értéke a j évben, ahol az n diplomaminősítések a száma, az r a keresetek növekedési üteme, a d pedig a diszkontráta. A 2. táblázatban látható egy példa a mérőszám alkalmazására a Coventry Egyetem közgazdász szakos diplomásai vonatkozásában. Az utolsó sorban látható számok arra utalnak, hogy a Coventry Egyetem egy átlagos diplomásától azt várhatnánk, hogy marginális mértékben (nettó jelenértéken) többet keresett a „pályakezdő időszakban”, mintha mindannyian a „várható” diplomaminősítésüket szerezték volna meg. Ez az eredmény azt jelzi – legalábbis gazdasági szempontból –, hogy a különböző intézmények által nyújtott oktatás relatív minőségének bármilyen különbsége valószínűleg csak marginális fontosságú.²⁹

KÖVETKEZTETÉSEK

Jelen tanulmány egy olyan teljesítménymutató kidolgozásának a lehetőségét vizsgálta, amely a hozzáadott értéket gazdasági értelemben méri. A diplomások egy csoportja által szerzett vagy elvesztett gazdasági hozzáadott értéket a tőlük „várható” összeghez *viszonyítva* mérjük, ahol a „várható” szint úgy van korrigálva, hogy kontrolláljuk a hallgatók felvé-

²⁸ Kincstárjegy diszkontráta beruházásokhoz. Lásd: Dearing, 1997 (7. jelentés).

²⁹ Anélkül, hogy a javasolt teljesítménymutatót vizsgálatnak vetnénk alá más szakokról és intézményekből származó egyenértékű adatok segítségével, e következtetések csak tájékoztató jellegűnek tekinthetők.

telkor már létező „minőségi” különbségeivel. Tekintettel arra, hogy a felhasznált adatbázis viszonylag régi, és jelentős korlátai vannak (pl. a „motiváció” változónak csak egy proxy, vagyis helyettesítő, mérőszámát tartalmazza), e tanulmány célja csupán az, hogy ennek módszertani lehetőségét megvizsgálja. Azt is le kell szögeznünk, hogy a GREVA mérőszám a szó legszorosabb értelmében nem hozzáadott érték mérőszám.

E helyett „benchmarkként” (viszonyítási alapként) szolgál az intézmények relatív teljesítményének összehasonlítására.

A teljesítménymutatók használatához általában véve óvatosan kell közelíteni. Van egy természetes tendencia, miszerint szeretnénk nem túlbonyolítani a mérőszámokat, ahogyan azt a hozzáadott érték számszerűsítésére használt Komparatív Hozzáadott Érték (Comparative Value Added, CVA) mérőszám is szemlélteti. Tanulmányunkban bebizonyosodott, hogy az egyszerűség a pontosság rovására mehet. Ha a „várható” diplomaminősítés vonatkozásában leegyszerűsítő mérőszámokat alkalmazunk, annak az lesz a következménye, hogy a hozzáadott érték bármely ebből eredő mérőszáma nem igazán lesz érdemi.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bee, M.–Dolton, P. (1985): Degree class and pass rates, an inter-university comparison. *Higher Education Review*. 17(2). Pp. 45–52.
- Biggs, J. (1999): *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- Blundell, R. et al. (1999): *The Determinants and Effects of Work-Related Training in Britain*. 1996. London: Institute for Fiscal Studies.
- Blundell, R. et al. (2000): The returns to higher education, evidence from a British cohort. *Economic Journal*, 110. Pp. 82–99.
- Bourner, T.–Hamed, M. (1987): *Entry Qualifications and Degree Performance*. London: CNA.
- Chapman, K. (1994): Variability in degree results in geography in the United Kingdom universities 1973–90: Preliminary results and policy implications. *Studies In Higher Education*. 19(1). Pp. 89–102.
- Dearing, R. (1997): *The Report of National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: TSO.
- Entwistle, N.–Wilson, J. (1977): *Degrees of Excellence*. London: Hodder.
- Farber, H.–Gibbons, R. (1996): Learning and wage dynamics. *The Quarterly Journal of Economics*. 111(4). Pp. 1007–1047.
- Fielding, A. et al. (2003): Multilevel ordinal models for examination grades. *Statistical Modelling*. 3(2). Pp. 127–153.
- Fulton, O. (1991): Slouching towards a mass system: society, government and institutions in the United Kingdom. *Higher Education*. 21(4). Pp. 589–605.
- Gallagher, A. (1991): Comparative value added as a performance indicator. *Higher Education Review*. 23(3). Pp. 19–28.
- Greene, W. H. (1995): *Limdep users manual, version 7*. Bellport, NY: Econometric Software Inc.
- HEQC (1996): *Inter-institutional variability of degree results*. London: HECQ.
- Heckman, J. J. (1979): Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*. 1. Pp. 153–161.
- Heckman, J. J. (1990): Selection bias and self selection. In: Eatwell, J. et al. (Eds.): *The New Palgrave: Econometrics*. Washington, DC: Brookings Institute.
- Johnes, J.–Taylor, J. (1987): Degree quality, an investigation between UK universities. *Higher Education*. 16(5). Pp. 581–602.
- Mallier, T.–Rodgers, T. (1994): Measuring value added in education: a proposal. *Education Economics*. 3(2). Pp. 119–132.
- McGeevor, P. et al. (1990): *The Measurement of Value Added in Higher Education*. London: PCFC/CNA.
- Meadows, P. (1988): *National Survey of 1980 Graduates and Diplomates 1986–1987*. Colchester: Department of Employment, Employment Market Research Unit.
- Mincer, J. (1974): *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press.

- Oaxaca, R. (1973): Male–female wage differentials in urban labor markets. *International Economic Review*. 14(3). Pp. 693–709.
- Psacharopoulos, G.–Layard, R. (1979): Human capital and earnings: British evidence and a critique. *Review of Economics Studies*. 46. Pp. 485–503.
- Reilly, B.–Bachan R. (2005): A comparison of A-Level performance in economics and business studies: How much more difficult is economics? *Education Economics*. 13(1). Pp. 85–108.
- Sear, K. (1983): The correlation between A-Level grades and degree results in England and Wales. *Higher Education*. 12. Pp. 609–619.
- Smith, J.–Naylor, R. (2001): Determinants of degree performance in UK universities: a statistical analysis of the 1993 student cohort. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. 63(1). Pp. 29–60.
- Straw, C.–Kaye, M. (1995): Measuring comparative value added, a modified methodology. *Higher Education Review*. 27(2). Pp. 51–62.

DOKUMENTUMOK

- Brunello, G.–Comi, S. (2000): Education and earnings growth, evidence from 11 European countries. *PURE Research Project Paper*. PL980182. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labour.
- DES (1987): *Higher Education, Meeting the Challenge*, Cmnd. 114. London: HMSO.
- DES (2003): *The Future of Higher Education*, Cmnd. 5735. London: HMSO.
- Gittoes, M. (2003): *Schooling Effects on Higher Education Achievement*. (HEFCE): http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/2003/03_32.htm#exec (Utolsó letöltés: 2003. 09. 09.)
- Naylor, R. et al. (2002): Sheer class? The extent and source of variation in the UK graduate earnings premium. *Case Paper*. No. 54. London: London School of Economics.

1. SZ. FÜGGELÉK: A LEÍRÓ STATISZTIKÁK ÉS A PROBIT MODELL VÁLTOZÓINAK JELLEMZÉSE

A felhasznált adatok forrása Meadows (1988) volt. Ez egy 1986-1987-ben elvégzett, országos felmérés, melyet az 1980-ban végzett hallgatók keresztmetszeti mintájával végeztek. A mintavételi keretet minden negyedik egyetemi diplomás, illetve minden hatodik más típusú felsőoktatási intézményben végzett hallgató képezte. A minta önmagában 8 934 elemből áll, melyek közül 5 552 volt hasznosítható ebben a vizsgálatban. A tanulmányban alkalmazott változókat az A1. táblázatban ismertetjük.

A képzési adatok összefoglalását az A2. táblázatban mutatjuk be. Az átlagos érettségi (A-level) pontszámokat, az érettséginkénti átlagos pontszámot, valamint a diplomamínősítések eloszlását mutatja a mintában. Ezen összesített számok mögött jelentős különbségek rejlenek az egyetemek és a műszaki/egyéb főiskolai megfelelőik között. Például, az egyetemi diplomások esetében az átlagos érettségi pontszám (19,16) és az érettséginkénti átlagos pontszám (5,75) jelentősen magasabb volt, mint a nem egyetemen végzett társaik esetében (9,89 és 3,77). Azok aránya, akik „jó diplomát” szereztek, jóval magasabb volt az egyetemi szektorban (43%, illetőleg 29%). A szakok tekintetében is jelentős különbségek voltak. Például, a humán szakok esetében a „jó” diplomák aránya 54%, a jogászoknál 36%, míg a társadalomtudományi területen végzett hallgatók esetében ez 33% volt.

A1. táblázat. Változók meghatározásai a probit modell egyenlethez.

Változó	Meghatározás
DEG_CLA	A diplomaminősítése 0=Első/Felső második, 1=Alsó második, 3=Harmadik, 3=Kitüntetés nélküli
GENDER	Dummy változó: Férfi=1
AGE	Dummy változó: Érett=1 (felvételtkor 21 vagy annál több éves)
WHITEETH	Dummy változó: Etnikum fehér=1
NONUNI	Dummy változó: Nem egyetemi diplomás=1
NUM_ALEV	Sikeresen letett érettségik száma
AV_PNTS2	Az érettségi osztályzatok átlagos pontszáma (az általános tanulmányok („General Studies”) érettségi tárgyat kivéve)
SPEC_PAP	Dummy változó: Speciálisan emelt szintű érettségit (<i>S-level</i> vagy <i>Special Paper</i>) tesz=1
DISSAT	Dummy változó: Ha elégedetlen a képzéssel=1
PGQUALS	Dummy változó: Ha szerzett utólag posztgraduális képesítést=1
HIGHEST3	Dummy változó: Ha a felvételtkor az emelt szintű érettségénél (<i>A-level</i>) magasabb képesítése volt=1
COMPDUM	Dummy változó: Ha nem gimnáziumba vagy magániskolába járt=1
PRO_MAN4	Dummy változó: Ha az édesapa szakember vagy vezető volt=1
MANUAL5	Dummy változó: Ha az édesapa fizikai munkás volt=1
EDUCATE	Dummy változó: Ha pedagógus szakra jár=1
ENGINEER6	Dummy változó: Ha mérnöki/műszaki szakra jár=1
BIO_SCI7	Dummy változó: Ha biológiatudományi szakra jár=1
ART8	Dummy változó: Ha humán szakra jár=1
LAW9	Dummy változó: Ha jogi szakra jár=1
LANG10	Dummy változó: Ha nyelvi szakra jár=1
HUMANIT11	Dummy változó: Ha bölcsészettudományi szakra jár=1
GEN_COMB12	Dummy változó: Ha általános, kombinált szakra jár=1
PLAN13	Dummy változó: Ha a diploma tervezéshez kapcsolódik=1
AGRI14	Dummy változó: Ha a diploma mezőgazdasághoz kapcsolódik=1
ART_Other15	Dummy változó: Ha egyéb humán szakra jár=1
SOC_SCI16	Dummy változó: Ha társadalomtudományi szakra jár=1
BUS_COMB17	Dummy változó: Ha valamilyen üzleti szakra jár=1
GEO_COMB18	Dummy változó: Ha földrajzi vagy környezettudományi szakra jár=1
MATPHYCH19	Dummy változó: Ha matematika, fizika vagy kémia szakra jár=1
SDG_EDU	Interakciós dummy változó: Hallgató neme és pedagógiai szak
SDG_ART	Interakciós dummy változó: Hallgató neme és humán szak
SDG_LAW	Interakciós dummy változó: Hallgató neme és jogi szak
SDG_SOCSCI	Interakciós dummy változó: Hallgató neme és társadalomtudományi szak
SDG_BUS	Interakciós dummy változó: Hallgató neme és üzleti szak
SDA_APNTS	Interakciós dummy változó: Érett hallgató és az érettségi pontszámok
SDI_APNTS	Interakciós dummy változó: Nem egyetemi hallgató és az érettségi pontszámok
SDI DISS	Interakciós dummy változó: Nem egyetemi hallgató és elégedetlen a képzéssel
SDS_APNTS	Interakciós dummy változó: Nem gimnázium/magániskola és az érettségi pontszámok

A2. táblázat. Diplomaminősítések és az átlagos érettségi pontszámok.

	Szám	Százalék
Átlagos érettségi (A-level) pontszám ¹	15,48	–
Érettséginkénti átlagos pontszám	4,96	–
Első/felső második fokozat	2 099	37,8
Alsó második fokozat	1 959	35,3
Harmadik fokozat	517	9,3
<u>Kitüntetés nélküli</u>	977	17,6
Összesen	5 552	100

2. FÜGGELÉK. LEÍRÓ STATISZTIKÁK ÉS A KERESETI EGYENLETEK VÁLTOZÓINAK JELLEMZÉSE

Az adatok ugyanazon a Meadows-féle (1988) adathalmazon alapszanak, amelyet a diplomaminősítésére vonatkozó egyenlet esetében használtunk. A kereseti adatok a diplomások első állandó munkájára vonatkoznak (amely várhatóan három hónapnál tovább fog tartani), valamint az állandó munkahelyükön a diplomázás után mintegy hat és fél évvel szerzett keresetükre. Az A3. táblázat azt mutatja, hogy a keresetek (számtani) átlaga jelentős eltéréseket mutatott a diplomás populáció különböző részhalmazaiban, és hogy ezek az eltérések tovább növekedtek az idők folyamán. Különös figyelmet érdemel a sima főiskolai diplomával rendelkezők magas kezdő kereseti szintje. Ez nagymértékben tükrözte, hogy viszonylag nagy számban szerepeltek e főiskolák esetében tanári diplomások, valamint az érintett időszak relatíve magas kezdő tanári fizetéseit. Az A4. táblázat a diplomaminősítéséhez kapcsolódó jövedelmi különbségeket mutatja. Itt látható, hogy általában minél magasabb a diplomaminősítése, annál magasabb a fizetés, és a különbségek relatív mértéke idővel nő. A nem kitüntetéses diplomák esetében látható pozitív érték nagyrészt azt tükrözi, hogy nagyszámú tanári diplomás szerepelt ebben a kategóriában.

Az egyes diplomások foglalkozásában, illetve számos egyéb változóban a két modellezett időszak között voltak változások. Ahol két változó van egy adott kategóriában az A5. táblázatban, ezek rendre a diplomázás utáni első állandó munkahelyre, illetőleg a felmérés elkészítésekor aktuális munkahelyre vonatkoznak.

A3. táblázat. Kereseti szintek számtani átlaga (£).

	Az első állandó munka diplomázás után (1980 £)	6,5 évvel a diplomázás után (1986 £)
Teljes minta	4696	11754
Férfiak	4478	12828
Nők	4478	10230
Műszaki főiskolák	4611	11041
Egyetemek	4728	12401
Főiskolák	5019	9645

A4. táblázat. A diplomához kapcsolódó kereseti prémiumok (teljes minta).

	Prémium (alsó második fokozat)	Első munka, átlagkereset (£)	Kereset (alsó második fokozat)	Prémium (alsó második fokozat)	6 és fél év után az átlagkereset	Kereset (alsó második fokozat)
Jó diploma	181	4811	103,9%	780	12523	106,6%
Alsó második (2:2)	–	4630	100%	–	11743	100%
Harmadik	-164	4466	96,5%	-645	11098	94,5%
Nem kitünt.	19	4649	100,4%	16	11759	100,1%

A5. táblázat. A szelekciós és kereseti egyenletek változói.

Változó	Meghatározás
WAGE2 ²⁰	Kezdő fizetés
EDSAL3 ²¹	Aktuális fizetés a felmérés idején
EXPERIENCE, EXPERIENCE	Munkatapasztalat és munkatapasztalat négyzet (posztgraduális tapasztalat)
SQR ²²	A diplomaminősítéshez kapcsolódó dummy változók
FIRST TWOONE GOODDEG	Dummy változó: Egyetemi diplomás=1
THIRD NONHON UNIDUM	Dummy változó: Műszaki főiskolai diplomás=1
POLYDUM	Az érettségi osztályzatok átlagos pontszáma (az általános tanulmányok („General Studies”) érettségi tárgyat kivéve)
AVPT2 ²³	Dummy változó: Férfi=1
SEX1	Dummy változó: Ha szerzett utólag posztgraduális képesítést=1
DEGQ	Dummy változó: Szakmai képesítés a diplomázást követően=1
PROFESQ	Dummy változó: Az első munkát megelőzően már volt munkatapasztalata=1
EXPER	Dummy változó: Érett=1 (felvételtkor 21 vagy annál több éves)
AGE2	Dummy változó: Etnikum Fehér=1
WHITEDUM	Dummy változó: Ha gimnáziumba vagy magániskolába járt=1
GSCHOOL	Dummy változó: Ha az édesapa szakember vagy vezető volt=1
DHIGH ²⁴	Dummy változó: Ha az édesapa fizikai munkás volt=1
DLOW ²⁵	Dummy változó: Ha azt gondolták, hogy a diploma fontos tényező a jó fizetés eléréséhez=1
GOODPAY	Dummy változó: Ha betegség, ill. fogyatékosság korlátozza a munkaképességet=1
CANNOTW2	Dummy változó: Nőnemű diplomás kisgyermekkel=1
FECHILD ²⁶	Dummy változók: Részmunkaidős foglalkoztatás=1 (első munkahely, vagy a felméréskor aktuális munkahely)
PTTIME, PTIME2	Dummy változók: Alkalmazott és nem önfoglalkoztató=1 (első munkahely, vagy a felméréskor aktuális munkahely)
EMPLOYEE, EMPJOB	Dummy változó: Londonban vagy dél-keleten van a munkahelye=1 (első munkahely, vagy a felméréskor aktuális munkahely)
REGIONS, EDREG1	A szakhoz kapcsolódó dummy változók. Az érték 1, amennyiben ezen a szakon tanul. A definíciókat lásd az 1. függelékben.
GEOCOMB MAPHYCH	A foglalkozáshoz kapcsolódó dummy változók
BUSCOM1	(a diplomázás utáni első munkahely, vagy a felméréskor aktuális munkahely)
HUMAN LANG1 ART1,	
ENGINEER, ENGINEE2 ²⁷	
CLERICAL, CLERICA2 ²⁸	
COMPUTER, COMPUTE2 ²⁹ ,	
SCIENCE, SCIENC2 ³⁰ SUPP2,	
SUPP22 ³¹ BUILD, BUIL2 ³²	
LITARY, LITAR2 ³³ HEALTH,	
HEALT2 ³⁴ , MANAGER,	
MANAGER2 ³⁵ WELFARE,	
WELFARE2 ³⁶	
EDUWORK, EDUWOR2 ³⁷ ,	
FINANCE, FINANC2 ³⁸	
ACCOUNT, ACCOUN2 ³⁹	
SHIPARMY, SHIPARM2 ⁴⁰	

Táblázatok rövidítéseinek magyarázata

- 1 Pontok: A=10, B=8, C=6, D=4, E=2.
- 2 A nem brit emelt szintű érettségit (A-level) tett hallgatók, éppen úgy, mint a Skóciában érettségizettek kizárásra kerültek a mintából. Az átlag nem foglalja magában az általános tanulmányok („General Studies”) érettségi tárgyat.
- 3 Az emelt szintű érettségénél (A-level) magasabb képesítés a következőket foglalja magában: felsőoktatási diploma, szakképesítés és felsőfokú képzéseken szerzett diplomák (Higher National Diploma (HND)/Higher National Certificate (HNC))
- 4 Olyan édesapák, akik nagy létesítményekben szakemberi, munkaadói vagy vezetői minőségben dolgoztak (társadalmi-gazdasági csoport (S.E.G.) besorolása: 1, 2 vagy 4).
- 5 Olyan édesapák, akik szakmunkások, betanított munkások vagy szakképzetlen fizikai munkások voltak (társadalmi-gazdasági csoport (S.E.G.) besorolása: 8,9 vagy 10).
- 6 Ide tartozik: építő-, villamos- és gépészmérnöki szak.
- 7 Ide tartozik: biológia, botanika, zoológia, fiziológia, biokémia.
- 8 Ide tartozik: humán tárgyak.
- 9 Ide tartozik: jogtudomány.
- 10 Ide tartozik: walesi nyelv, francia, német, spanyol, orosz, egyéb európai nyelvek és kínai.
- 11 Ide tartozik: angol irodalom és történelem.
- 12 Olyan kombinált diplomák, ahol különböző tantárgyak csoportjai keverednek.
- 13 Ide tartozik: földmérés, építészet, tervezés, hotel menedzsment.
- 14 Ide tartozik: mezőgazdaság, mezőgazdasági biológia, agrokémia, erdőszet.
- 15 Ide tartozik: régészet, filozófia, vallástudomány, dráma, zene, egyéb humán szakok.
- 16 Ide tartozik: közgazdaságtan, pszichológia és szociológia.
- 17 Ide tartozik: üzleti tanulmányok és számvitel.
- 18 Ide tartozik: geológia, környezettudomány, földrajz.
- 19 Ide tartozik: matematika, fizika, kémia.
- 20 Ezt csökkenti azon egyének átlagkeresetének növekedési üteme, akik az első diploma megszerzése után nem kezdenek el azonnal dolgozni (például azoknál, akik posztgraduális diplomát szereznek).
- 21 Ez magában foglalja azokat is, akik a felmérés elvégzése idején dolgoztak. Azokat, akiknek korábban már volt munkájuk, a felmérés időpontjában azonban nem dolgoztak, kizártuk a mintából.
- 22 Ez a tapasztalat éveinek száma, tizedesben számolva. Ez kizárólag a diploma 1980-ban történt megszerzése utáni tapasztalatra vonatkozik.
- 23 A nem brit emelt szintű érettségit (A-level) tett hallgatók, úgy mint a Skóciában érettségizettek, kizárásra kerültek a mintából. Az átlag az általános tanulmányok („General Studies”) érettségi tárgyat nem foglalja magában.
- 24 Olyan édesapák, akik nagy létesítményekben szakemberi, munkaadói vagy vezetői minőségben dolgoztak (társadalmi-gazdasági csoport (S.E.G.) besorolása: 1, 2 vagy 4).
- 25 Olyan édesapák, akik szakmunkások, betanított munkások vagy szakképzetlen fizikai munkások voltak (társadalmi-gazdasági csoport (S.E.G.) besorolása: 8, 9 vagy 10).
- 26 16 év alatti gyerekek.
- 27 E foglalkozások tartoznak ide: „Mérnökök, technológiai szakemberek és kapcsolódó foglalkozások.”
- 28 E foglalkozások tartoznak ide: „Papi és kapcsolódó foglalkozások.”
- 29 E foglalkozások tartoznak ide: „Számítástechnikával kapcsolatos foglalkozások.”
- 30 E foglalkozások tartoznak ide: „Tudományos szakemberek és kapcsolódó foglalkozások.”
- 31 E foglalkozások tartoznak ide: „Tudományos és technológiai kisegítő személyzet.”
- 32 E foglalkozások tartoznak ide: „Építőipari szakemberek és kapcsolódó foglalkozások.”
- 33 E foglalkozások tartoznak ide: „Irodalommal, művészettel, sporttal kapcsolatos foglalkozások.”
- 34 E foglalkozások tartoznak ide: „Egészségügyi szakemberek.”
- 35 E foglalkozások tartoznak ide: „Termelési, magas- és mélyépítési, közlekedési, irodai, kiskereskedelmi, szállodai, vendéglátóipari, szórakoztatóipari és sport menedzserek.”
- 36 E foglalkozások tartoznak ide: „Szociális munkások.”
- 37 E foglalkozások tartoznak ide: „Oktatási szakemberek.”
- 38 E foglalkozások tartoznak ide: „Pénzüggel kapcsolatos foglalkozások.”
- 39 E foglalkozások tartoznak ide: „Könyvelő.”
- 40 E foglalkozások tartoznak ide: „Hajó- és repülőgéptisztek, a fegyveres erővel, és biztonsággal kapcsolatos foglalkozások.”

AZ INTÉZMÉNYI HATÁS ÉS FORRÁSAI

Pusztai Gabriella

ABSZTRAKT

Jelen tanulmányban a felsőoktatás hallgatóinak eredményességében rejlő intézményi hozzáadott érték feltárásához kívánunk hozzájárulni. A felsőoktatási hallgatók eredményességének fogalma és mérése ügyében nincs tudományos konszenzus, a vita jelenleg is folyik. Már korábbi munkáinkban is amellett érveltünk, hogy mivel az alapvető képességek kialakítása a közoktatás feladata, a felsőoktatás eredményessége a hosszú távú munkavállalói és állampolgári beválás prediktoraként felmutatható kompetenciák felől közelíthető meg, s ezek közül főként a tartósan stabil és lassan formálható magatartásmintákat és attitűdöket érdemes eredményességi mutatókként kiválasztani, majd egy komplex eredményességi mutatóvá összegyűjteni, mely az individuumok sokféle értékes, de egyénenként eltérő képességei közötti egyensúlyt is figyelembe veszi. Ezek kiválasztása körülmekintést igénylő kutatási feladat. Jelen tanulmányban hatféle, a felsőoktatás falain kívül is kulcsfontosságú képességtartalmat kifejező eredményességi indexet alkalmazunk. A tanulmányban ezen túlmenően a hallgatói teljesítményt befolyásoló intézményi hatás konceptualizálására is javaslatot tesszük. A hallgató társadalmi státuscsoportjában elért átlagos teljesítményt elvárható eredménynek fogjuk fel, s ehhez viszonyítjuk a hallgató egyéni teljesítményét. Ilyen módon megragadható a hallgató egyéni eredményességi előnye vagy hátránya, amelynek kialakulásában (a korábbi oktatási intézményei és az egyént érő jelenlegi párhuzamos hatások mellett) jelentős szerepet játszik az általa jelenleg látogatott intézmény hozzájárulása. Tanulmányunk megkísérli e koncepció empirikus adatok szintjén való megjelenítését. Célunk nem a vizsgált hallgatók intézményeinek értékelése, hanem a gondolatmenet kísérleti operacionalizálása a jövőben lefolytatandó vizsgálataink érdekében.

BEVEZETÉS

A hallgatói teljesítmény és az intézményi hozzájárulás kérdéseit hosszabb ideje tanulmányozva (Pusztai, 2010; 2011; 2015; Pusztai–Kovács, 2015) feltártuk az erre irányuló nemzetközi kutatási törekvések tapasztalatait. A kérdés elvont tudományos témakörből aktuális oktatáspolitikai problémává vált a 21. század első évtizedében az OECD országokban, s az utóbbi hónapokban Magyarországon is, hiszen 2015-ben Magyarországon a Nemzeti Felsőoktatási Törvény hallgatói kompetenciamérést helyezett kilátásba. Ennek célja az oktatáspolitikai diskurzusok szerint éppen az intézmények hozzáadott értékének megismerése és a felsőoktatás fejlesztése. Kutatócsoportunk még a hazai aktualitást megelőzően érdemesnek tartotta áttekinteni a korábbi nemzetközi és hazai kutatások tapasztalatait még akkor is, ha sem a felsőoktatási hallgatók eredményességének fogalma és mérése ügyében, sem a felsőoktatási hozzáadott érték tekintetében nincs tudományos konszenzus, ráadásul a kutatók körében folyamatosan jelen van az a gyanú, hogy a teljesítménymérések egyes társadalmi csoportokat hátrányosan kezelnek (Santelices–Wilson,

2010), sőt a nyílt kolonializmus eszközei (Ursin, 2014). Ami az eredményesség kérdését illeti, mivel az alapvető képességek kialakítása a közoktatás feladata, a felsőoktatás eredményessége a hosszú távú munkavállalói és állampolgári beválás prediktoraiként felmutatható kompetenciák felől közelíthető meg. Főként a tartósan stabil és lassan formálható magatartásminták és attitűdök érdemelnek figyelmet, mert ezek a felsőoktatási tanulmányok diszciplináris sajátosságaitól lényegében függetlenek. Azt is fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy kutatói tapasztalataink szerint a munkavállalói és állampolgári alkalmasság sokszínű megvalósíthatóságát ismerve nem lehet egy képességet vagy magatartásmintát, attitűdöt kiemelni, s ez egy komplex mutató kialakítása mellett szól. Jelen tanulmányban a következő fogalmi tartalmak eredményességi indexben való képviselőjére törekedtünk: a tanulmányok célja melletti kitartás (persistence), tanulmányi munka iránti elkötelezettség (engagement), a munkavégzési morál (integrity), későbbi tanulásra való nyitottság (adaptivity), az élet értelmének tudata (meaning of life) valamint a társadalmi felelősség (social responsibility). Az eredményességi mutató az eredményességet befolyásoló intézményi hatás konceptualizálása felé való továbblépéshez szükséges, melynek során a hallgató társadalmi státusában az összes (megkérdezett) hallgató által elért átlagos teljesítményt elvárható eredményességnek fogjuk fel. A következő lépésben ehhez viszonyítjuk a hallgató egyéni teljesítményét. Ilyen módon megragadhatónak tűnik a hallgató egyéni eredményességi előnye vagy hátránya. Szem előtt kell tartani, hogy ennek kialakulásában természetesen más tényezők, elsősorban a korábbi oktatási intézmények nyoma és az egyént érő jelenlegi párhuzamos hatások is szerepet játszanak, de ezek kontrollja mellett körvonalazódik egy – vagy több – látogatott felsőoktatási intézmény hozzájárulása. A hatás lehet pozitív vagy negatív irányú és semleges is, ha a hallgató társadalmi státusával megegyező helyzetűek átlagosan elért eredményességéhez, vagyis az elvárható eredményességhez képest nem történik elmozdulás. Tanulmányunkban áttekintjük e koncepció empirikus adatok szintjén való megvalósításának lehetőségeit egy nemzetközi hallgatói adatbázisra támaszkodva.

TÁMPONTOK AZ INTÉZMÉNYI HATÁS KUTATÁSÁHOZ

Az intézmények hatásának vizsgálatokor elsőként azokat a mutatókat szükséges megjelölni, amelyekben a kíváncsított hallgatói fejlődés dimenziói testesülnek meg. A hallgatók felsőoktatási eredményességének problémakörével korábbi tanulmányainkban részletesen foglalkoztunk, s mérlegeltük a hallgatói eredményesség különböző megközelítéseinek tudományos hozadékát (Pusztai, 2011; 2013; 2015). A kutatócsoportunk által megkérdezett szakértők és hallgatók egybehangzóan állították, hogy az ismeretszerzés és ennek gyakorlati alkalmazásában szerzett jártasság mellett további dimenziók (főként a felsőoktatásban formálódó attitűdök és értékorientáció) is számításba veendő az eredményesség vizsgálatokor. A témakör kutatóinak egy része is a színvonalas és lelkiismeretes munkavégzéshez szükséges készségek, az ezzel kapcsolatos tudatosság és érettség kialakulását tekintik eredménynek (Kuh–Umbach, 2004; Pascarella–Terenzini, 2005).

Nem vitatható, hogy egy felsőoktatási intézmény eredményessége oktatónak kutatói teljesítménye mellett az intézmény individuális hallgatói eredményességekhez való hozzájárulásaként értelmezhető. A közgazdász szemével a hozzáadott érték mértéke tükröződik az intézménybe való belépéskor és a munkaerőpiaci kilépéskor várható jövedelmek

különbségében (Bennett, 2001; Rodgers, 2007; Braxmair, 2012). Első ránézésre akár az oktatáskutatókat is megfoghatja az a gondolat, hogy a két időpontban végzett tudás-, képesség- vagy attitűdmérés közötti elmozdulás egyértelműen az intézmény hatásának tekinthető. Azonban a nevelés és az oktatás sokszínű vonatkozási rendszerében értelmezve e jelenséget, a vizsgált tényezőre több különböző magyarázó erő gyakorolhat hatást, s az intézményen belüli hatóerők mibenlétének sem vagyunk tudatában. Természetesen minden hallgató érettebbé is válik a felsőoktatási évek alatt, s az éres üteme is egyéni eltéréseket mutathat, azonban ez a legkisebb probléma itt. Csupán feltételezés az, hogy a hallgatói előrelépés a felsőoktatási tanulmányi részvétel hatására történik, hiszen párhuzamos, kampuszon belüli és kívüli hatások is megjelennek. Harmadrészt a hallgató felsőoktatásba lépése előtt felhalmozott különböző tőkéi, elsősorban a családi kulturális tőke átörökítése nem egyszerűen a startvonalnál tapasztalható eltéréseket jelent, hanem eltérő fejlődési ívet, ütemet tesznek lehetővé, vagyis a kor, nem, és a korábban végzett tanulmányok mellett a különböző habitustípusokkal és környezeti kultúrával is számolni kell. Továbbá a hallgatói előrelépés nem egydimenziós, s nem korlátozható egyetlen vagy néhány kompetencia-területre, vagy attitűdre, s ezek ráadásul valószínűleg egymással is interakcióban állnak. Mindezek figyelembe vétele mellett az oktatáskutatók nem kerülhetik meg az intézményekben megjelenő hatás-együttesek problémakörét.

Az intézményi hatás tudományos megragadására törekvők szerint az intézményi hatás az iskolázottság és a kulturális hovatartozás alapján aggregált szülőcsoportok gyermekeinek input-output teljesítményét összehasonlító mutatók arányszámával adható meg. Amellett érvelnek, hogy az egyes hallgatói teljesítményeket a hasonló társadalmi háttérű hallgatók eredményeivel kell összevetni. A csoportátlagok összehasonlításakor azt figyelték meg, hogy az igazi eltérés nemcsak a csoportátlagok között van, hanem az átlagtól való eltérések mértékéből kiindulva az intézmények, karok teljesítménykülönbségeire is lehet következtetni (Banta–Pike, 2007). Ezen a nyomon elindulva úgy véljük, a szülői státus ismeretében becslült várható teljesítmény fogalma közelebb visz bennünket a probléma megoldásához. Tanulmányunkban a különböző státuscsoportokba tartozó hallgatók átlagos eredménye alapján meghatározott elvárható értékhez viszonyítjuk az egyén tényleges eredményét, amely elmaradhat az elvárttól, megfelelhét annak vagy meghaladhatja azt. Érdeklődésünk középpontjában azok a tényezők állnak, melyek összefüggésben állnak a hallgató elvárthoz képest tanúsított jobb eredményeivel. A státuscsoportok átlagos teljesítménye alapján meghatározott elvárható értéket számos intézményi és intézményen kívüli faktor kiterítheti a pályájáról, s ezek megfigyelése fontos információkhoz juttathat bennünket.

Az intézményi hatást a legtöbb szerző formális, intézményi jellemzőkre és a környezeti hatásokra bontja. A formális intézményi vonások körében leggyakrabban az intézménytípust vizsgálják, de a fenntartó, a hallgatólétszám és a szelektivitás is figyelmet kap. Megfigyelték például, hogy a nagyobb hallgatólétszámú intézmények negatív hatást gyakorolnak a felsőoktatási tanulmányok iránti elkötelezettségére, a felekezeti fenntartás pedig pozitívan hat a morális tudatosság egyik dimenziójára, a morális elvek szerinti érvelés eredményességére (Pascarella–Terenzini, 2005). A szolidaritás, az állampolgári felelősségvállalás kedvező irányú változását tapasztalták a felekezeti és más privát intézmények esetén, de alaposabb elemzés után kiderült, hogy a hátrányok nem a fenntartói struktúra javára írhatók, hanem további intézményi jellemzők befolyását tükrözik. Több változó bevonása után arra a megállapításra jutottak, hogy az intézmények strukturális jellemzői sok

esetben közvetítő változók, melyek a társadalmi kontaktusok létrejöttének valószínűsége, az elkötelezettséget formáló hatások, az intézményben uralkodó hallgatói nézetek a hallgatói teljesítményekre gyakorolt hatásait foglalják magukba (Pascarella–Terenzini, 2005). Egyesek ezt a hatást gyakorló jelenség-együttest tanulási környezetnek nevezik, amelybe nemcsak a formális és nem formális tanulási folyamat keretei, hanem annak társas és szervezeti kontextusa, az intézményi szereppartnerekkel való együttműködő viszony is beletartozik (Biggs, 1999).

A legrégebbi intézményi hatás koncepció Clark nevéhez fűződik. Eszerint az intézmény típusának, a tantervi struktúra rejtett üzenetének és az oktatói kommunikációnak összehadódó ereje képezi az intézmény hatását (Clark, 1960). Az intézmény hatásának legfontosabb koncepciói a kampusz hallgatói részvételre (Astin, 1993), integrációra (Tinto, 1993) és elsősorban intellektuális erőfeszítésre (Pace, 1984) ösztönző befolyásáról beszélnek. A legátfogóbb koncepció szerint a felsőoktatási szervezet négy dimenziója: a fizikai környezet, a hallgató- és oktatótársadalom kompozíciója, a szervezeti struktúra statikus és dinamikus vonásai valamint az intézményi kultúra (Strange, 2003). Az intézményi társas környezetet azzal együtt, hogy ebbe a hallgatók eltérő mértékben integrálódnak, sajátos jellemzőkkel rendelkező aggregátumnak tekintjük. Így a hallgatói összetétel nyomán egyedi demográfiai és társadalmi kompozíció alakul ki, és továbbmutatva a konstruált dimenzió felé, a domináns értékpreferenciák, normafelfogás és magatartásminták alapján egyéni és megismételhetetlen együttes rajzolódik ki. Ebben az értelemben a hallgató felsőoktatási szervezeti környezete értelmezhető szubkulturák és kapcsolathálózatok network-jének, domináns vagy kevésbé domináns életstílusminták erőterének (Pusztai, 2011). Az intézményi kultúra ugyanakkor egészen más lehet ugyanazon felsőoktatási szervezet különböző egységeiben, így az intézményi kultúrát nem statikusnak, hanem a közösségekben konstruált és folyamatosan változó jelenségnek tekintjük (Huber, 1991; Tierney, 2000). Az intézményi környezet egyedi személyiségjegye a felsőoktatási társas klíma, amelynek mutatói a tagok közös tevékenységek iránti involváltsága, a támogató kapcsolatok révén kialakuló kohézió és az együttes tevékenység szervezeti ösztönzői, a feladat- és teljesítményorientáltság, és az elvárások világos érzékelése valamint a kontroll érzete (Strange, 2003). A felsőoktatási szocializáció kutatói amellet érvelnek, hogy a hatékony intézményt arról lehet megismerni, hogy a hallgató intencionális cselekvését a szervezet manifeszt céljaival sikerül összhangba hozni (Weidman et al., 2001). Ebből a szempontból érdemes figyelmet a hallgatóra nehezedő elvárások percepciója, vagy pozitívrá fordítva, a motiváló környezet (Rodgers, 2007). A hallgató tevékenységre irányuló kihívások dimenzióinak vizsgálata alapján aztán szervezeti irányultság-típusok különíthetők el, melynek elemei többek között a tanulmányi aspiráció szintje, az intellektuális klíma és a tanulmányi klíma is (Strange, 2003).

Az intézményi hatást tehát az intézmények által teremtetett környezet és az ezekben felkínált lehetőségek és a hallgatók erre való nyitottsága, ebben való együttműködési készsége, más szóval interakciója képezi. Az intézményi kontextus tulajdonságait jelen munkában egyrészt a kompozíció, másrészt a relációk, harmadrészt a behálózottság oldaláról ragadjuk meg. Korábbi elemzéseink során rámutattunk, hogy nem csupán a tanulók és hallgatók, hanem a felsőoktatási intézmények, intézményi egységek mint aggregátumok rendelkeznek társadalmi tőkével strukturális és kulturális tulajdonságaik révén. Az intézményi hatásra úgy tekintünk, mint egy intézmény teljes kapcsolathálójának „teljesítményére”. Az intragenerációs és intergenerációs relációk révén valamint az önkéntes kö-

zösszések köré szerveződő hálózatokban olyan közös erőforrások formálódnak, mint az egymás magatartásának figyelemmel kísérése és kontrollja, a kölcsönösen érvényesnek tekintett normák, értékpreferenciák és bizalom (Coleman, 1990). Az intézményi hatás kutatás és a társadalmi tőke elmélet közös pontja az az előfeltevés, hogy az összekapcsolódó individuumok magatartása és attitűdjei olyan módon adódnak össze, hogy sajátos önálló minőség keletkezik, mely aztán visszahat az egyéni cselekvőkre. A jelenségeknek ebben a körében érdemes keresni az eddig azonosítatlan intézményi tényezőket, amelyek befolyásolják a teljesítményt.

ADATOK ÉS VÁLTOZÓK

Az elemzéshez a 2014-2015 őszen-telén felvett IESA adatbázist használtuk fel. Öt felsőoktatási régió 13 felsőoktatási intézményének összesen 2017 hallgatóját vizsgáltuk meg Magyarországról, Romániából, Ukrajnából, Szerbiából és Szlovákiából. A mintavétel megtervezését valamint az adatfelvétel megvalósításának módját és eredményeit a kötet bevezetőjében részleteztük. Az elemzés során felhasznált adatok három kategóriába sorolhatók. Az eredményességi indexhez felhasznált változók, a hallgató intézményen kívüli attribútumait képviselő változók (család társadalmi státusának tényezői és a korábbi iskolai pályafutás jellemző jegyei) valamint a jelenleg látogatott felsőoktatás intézményre vonatkozó változók.

ABSZOLÚT EREDMÉNYESSÉG, RELATÍV EREDMÉNYESSÉG

Több alkalommal és többféle módon próbáltuk meg a hallgatók felsőoktatási pályafutásának eredményességét meghatározni. Jelen adatbázis is sokszínű és sokoldalú megközelítésre ad lehetőséget. A hallgatói eredményesség e tanulmányban használatos fogalmának meghatározásakor kitarottunk amellett az értelmezés mellett, hogy az eredményesség komplex fogalom, s az összetett jelenséget az adatbázis szabta lehetőségek között hat dimenzióra bontottuk úgy, hogy mindegyiknek három-három komponense volt. A hat dimenzióhoz és komponenseikhez változókat rendeltünk, melyek szinte kivétel nélkül ordinális típusú adatok voltak. Ezek értékeit pontszámoknak fogtuk fel, s ennek alapján hat indexet alakítottunk ki, ezeket sztenderdizáltuk, hogy egyenlő súllyal képviseljék magukat az összevont teljesítménymutatónkban. Mikor összeadtuk, minden hallgató kapott egy eredményességi pontszámot.

Az első dimenzió a tanulmányok célja melletti kitartást volt, amit az oktatási rendszerben előrehaladók körében az eredményesség alapvető összetevőjének tartunk, s általában a célok, feladatok melletti elköteleződés előrejelzőjének. A kitűzött diplomaszerezési cél és a választott intézmény melletti kitartás a felsőoktatás-kutatás szakirodalmában is eredményességi indikátor (Bean–Bradley, 1986; Tinto, 1993; Thomas, 2000). A tanulmányi cél melletti kitartás múltbeli és tervezett megnyilvánulásai mellett a tanulmányi munka különböző tevékenységeinek vállalásához fűződő önbizalom is a hallgatói teljesítmény fontos részét képezi. A tanulmányok hasznosságáról való meggyőződést, azok minél jobb eredményekkel való befejezésének erős elhatározását, és ennek érdekében az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlatokon való részvétel szándékának határozottságát illetve az

időbeosztással, a feladatra koncentrációval kapcsolatos saját képességekbe vetett bizalom erősségét ordinális skálák mérték, amelyek értékeit indexszé alakítottuk. (Ennek minimuma 0, maximuma 50, átlaga 35, szórása 14,5 volt.)

A hallgatói eredményesség második dimenziója az integritás volt, amely a felsőoktatási munkavégzés intézményben deklarált szabályaihoz való viszonyulást fejezi ki. A 2008-tól alkalmazott kérdésblokkunk a tanulás, az írásbeli munkák és a vizsgákon való normakövető viselkedéssel kapcsolatos meggyőződésre kérdez rá. Ennek fontossága a későbbi munkavállalói és állampolgári magatartás szempontjából nemigen szorul magyarázatra. Hangsúlyozzuk, hogy nem a hallgatói magatartást, hanem a szabályokkal kapcsolatos állásfoglalást kértük ordinális skálán kifejezni, majd ebből indexet alakítottunk ki. (Ennek minimuma 0, maximuma 50, átlaga 36,7, szórása 10,4 volt.)

A harmadik dimenzió a tanulmányi munka iránti elkötelezettség. A tanulmányi teendőkkel, elfoglaltságokkal való törődést, az ebbe való befektetés mennyiségét és minőségét sokan a felsőoktatás önmagában is kifejező eredményességi mutatójának tartják (Astin 1993), s fontossága nem kérdőjelezhető meg, hiszen a legkiválóbb képességek kibontakoztatása sem lehetséges rendszeres erőfeszítések nélkül. Egy munkavállaló hosszú távon nyújtott magas teljesítményének is meggyőző előrejelzője. Operacionalizálásakor az adatbázisban elérhető adatok közül az osztálytermi és otthoni munka intenzitása, az óralátogatás és bizonyos nehézsgű feladatok gyakorisága valamint a sikeres vizsgák aránya és az átlagos napi tanulási időtartam mutatói kerültek kiválasztásra. (Az index minimuma 0, maximuma 50, átlaga 32, szórása 8,7 volt.)

Az eredményességhez tartozó lényeges mozzanatnak tartjuk a későbbi tanulásra való nyitottságot, amelynek alapján az adaptivitás hajlandóságát és szükségességének belátását lehet felbecsülni. A nem kötelezően teljesítendő tanulás, önképzés terén mutatott teljesítmények, mint például a nyelvvizsgák szerzése, az önművelés (színház-, hangverseny-, múzeumlátogatás, a szabadidős olvasás) valamint a jövőbeli tanulás tervezése (továbbképzések, doktori tervek) tartozott ide. (Az index minimuma 0, maximuma 50 és átlaga 15, szórása 9,3 volt.)

Az ötödik és a hatodik dimenzióban azt kívántuk megjeleníteni, hogy a hallgató rendelkezésére álló eszközök, elsajátított magatartásminták és további erősségek milyen értelemadó keretekbe képesek illeszkedni, ezért az ötödik dimenzióban a saját élet értelmével és értékével kapcsolatos meggyőződést és magatartást, a hatodik dimenzióban pedig a társadalmi kohézió szempontjából fontos attitűdöket és tapasztalatokat tartottuk hasznosnak megjeleníteni. Ebben az értelemben tehát az individuális érettség dimenziójában három komponenst jelentettünk meg: az első az élet értelmességével kapcsolatos meggyőződést és az értelem megtalálására való törekvést vizsgálta, a második az egyén általános bizalomérzését, a harmadik pedig az életvitelre vonatkozott, s a rizikómagatartásoktól való tartózkodás tudatosságát reprezentálta, mindegyiket bevett kérdésblokkal operacionalizáltuk. (Az index minimuma 0, maximuma 50, átlaga 18,5, szórása 7 volt.)

A hatodik dimenzióként a társadalmi beilleszkedés lényeges feltételének tartott társadalmi felelősséget emeltük be, s ennek elemeként egyrészt azt jelentettük meg, hogy a társadalom speciális, s valamilyen szempontból türelmet vagy segítséget igénylő csoportjaihoz tartozókkal való együttműködéssel kapcsolatban milyen preconcepciói vannak a hallgatónak (különböző társadalmi közelségeket tesztelve: együtt lakás, együtt tanulás, párkapcsolat). A társadalmi kohézióhoz való hozzájárulás másik nagy területének tartottuk a munkához való viszonyt, s ezért a munkatapasztalatot (legyen az önkéntes, családi

keretek között végzett vagy fizetett, szakmai gyakorlatot jelentő vagy ettől független) a hosszú távú eredményesség fontos előrejelzőjeként kezeltük. A harmadik komponens a választott hivatás, munkakör társadalmi hasznosságára való törekvésre kérdezett rá. (Az index minimuma 0, maximuma 50, átlaga 20,4, szórása 11,4 volt.)

Az egyes eredményességi dimenziókban megjelentett tartalmak a téma szakirodalmában önálló függő változókként is képviseltetik magukat, de helyesnek tartottuk, hogy egyesítsük mondanivalóikat egy komplex eredményességi mutatóban, hogy kiküszöböljük az eredményességi mutatók sokszor jelentkező diszciplináris illetve képzési területenkénti részrehajlását, s így a heterogén hallgatótársadalom ellenére alapjává válhasson egy többé-kevésbé elfogadható függő változónak.

Az elemzés természetesen vonatkozhatna arra, hogy az egyes évfolyamra járók között milyen különbségek mutathatók ki általában vagy a megjelölt területeken, de nem ezt az irányt választottuk. Összességében mind az abszolút eredményesség, mind az eredményesség előny különbsége jelentős az első és a végzős évfolyamok között, ami arra vall, hogy a különböző összetételű hallgatóság a vizsgálatban megjelenő sokszínű intézményi környezetben nagyjából-egészében előnyére változik. Ha össze akarjuk hasonlítani az egyes évfolyamhoz tartozók teljesítményét, azt tapasztaljuk, hogy a tanulmányi munkába való befektetés intenzitása és a társadalmi kohézióhoz való hozzájárulás esélye az egyetemi évek alatt általában mindenkinél és mindenhol fokozatosan nőni látszik. A cél melletti elkötelezettség és önbizalom tudatosság a gyarapodás és a szegényedés irányait egyaránt mutatja, s a válaszadók összességét tekintve inkább csökkenő tendenciát mutat, egyes intézményi környezetekben persze ennek növekedése is tapasztalható. Azonban madártávlatból rátekintve egyetlen dimenzióban a sok egyéni elmozdulás kiolthatja egymás irányát és erejét, ezért nem is egyenként, hanem komplex eredményességi mutatóvá érelve szeretnénk felhasználni ezeket a tényezőket.

Nem elégedtünk meg azzal sem, hogy a hat dimenzióban kapott indexpontszámok alapján egy összegzett indexet készítsünk, mert arra voltunk kíváncsiak, hogy az oktatási rendszerben nyújtott bármely teljesítmény ismeretében az erre ható tényezők egy speciális csoportjának szerepét keressük. A magas és a gyengébb iskolai teljesítményt nyújtó diákok közötti társadalmi különbségek mibenlétéről már nagyjából alapos képet tártak fel az oktatáskutatók. A célunk ezúttal az, hogy először meghatározzuk, hogy az egyes státuscsoportokban milyen átlagos teljesítményt produkálnak a hallgatók a vizsgált intézményekben, s az ennek alapján kalkulálható, elvárható eredményhez viszonyítsuk a megvalósult teljesítményeket. Vagyis a státuscsoportok eredményességi pontátlagát fogtuk fel elvárható eredményességnak, s ebből kivontuk a hallgatókhoz egyénileg rendelt indexpontszámokat. Ha így pozitív számot nyertünk, akkor a hallgató jobban teljesített a státuscsoportjától elvárhatónál, ha pedig negatívát, akkor ennél gyengébben.

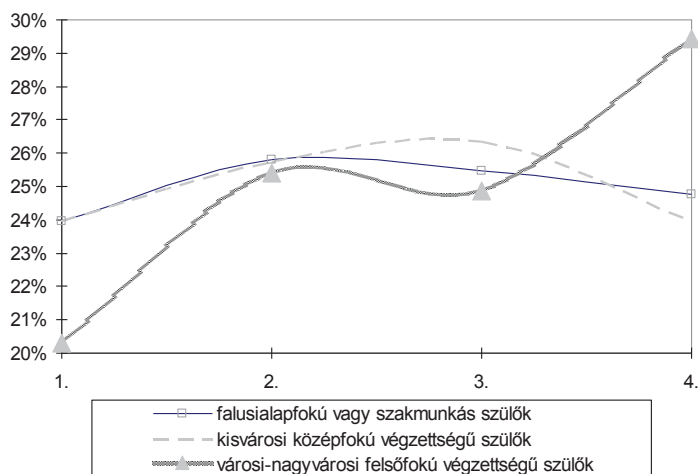
A művelethez szükséges volt a hallgatókat státuscsoportokba sorolni. Ehhez a lakóhely országa szerint a szülői iskolázottság és a lakóhely településtípusának figyelembevételével társadalmi státusklasztereket alakítottunk ki.¹ A különböző országokban eltérő a státuscsoportok helyzete, de a vizsgált felsőoktatási vonzáskörzetekben élő hallgatók körében a települési és az iskolázottsági hierarchia kart karba öltve mozgott együtt. Három nagy státuscsoport alakult ki. A falusias környezetből érkező, alapfokú végzettségű vagy

¹ A hiányzók számát csökkentendő az adatokat nem az átlagokkal helyettesítettük, hanem az esetek adatait egyenként mérlegelve soroltuk be a hallgatókat, így összesen csupán 69 fő maradt adathiány miatt besorolhatatlan.

szakmunkás szülőkkel rendelkezők népes csoportja (45%), amelyben a szülőpárok többsége az iskolázottság szempontjából egyöntetűséget mutatott. A kisvárosi, középfokú végzettségű szülők gyermekei (25,7%), akiknek többségében érettségizett vagy technikus édesanyja valamivel iskolázottabb az édesapáknál, akik között több az érettségizetlen szakmunkás. A harmadik csoportot a városi-nagyvárosi jobbra felsőfokú (vagy technikus) végzettségű szülői háttérrel rendelkezők (29,3%) alkották, akiket többségében diplomás apák és szintén diplomás, vagy félfelsőfokú végzettségű anyák neveltek fel.

A státuscsoportok családi hátterének többdimenziós különbségei alapján egyértelmű volt, hogy az eltérő erőforrások várhatóan nagymértékben befolyásolják a különböző státuscsoportokhoz tartozó hallgatók eredményességét. A legtöbb pontot elérő hallgatónak 249 pontja, a legalacsonyabbat szerzőnek 39 pontja lett, de ahogy azt Banta és Pike (2007) is megfigyelte, a csoportátlag pontok különbsége nem nagy (159,3, 160,7 és 162,3), a státuscsoportonkénti eredményességi pontszám terjedelme eltérő, eloszlásuk normális. Az egyes státuscsoportokhoz tartozók eltérő arányban kerültek az egyes teljesítmény szerinti negyedekbe. A státuscsoportok szerinti teljesítménypontok eltérése nem meglepő.

1. ábra. A hallgatói státuscsoportokhoz tartozók megoszlása a teljesítmény szerinti negyedek között.



Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=2017)

Jelen elemzésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a státusuk alapján elvárhatóhoz képest hogyan teljesítenek az egyes hallgatók. A státuscsoportok átlagpontszámát úgy értelmeztük, hogy az adott státuscsoportokhoz tartozás alapján nagyjából egészében ilyen teljesítmény várható el az adott csoportba sorolt hallgatótól. Az egyes státuscsoportokban elvárt eredményességi átlagpontszám és a hallgató ténylegesen megszerzett pontszámának eltérése képezte azt az adatot, amit mi ebben a tanulmányban az intézmény hatására bekövetkező eredményesség-előnyként értelmeztünk. Van olyan, aki az elvárthoz képest 118 ponttal kevesebbet, s van olyan, aki 106 ponttal többet kapott, vagyis a hallgatók egy része nem éri el a státuscsoportokban elvárt eredményességi átlagpontszámot, mások nagyjából az elvárásnak megfelelően teljesítenek, megint mások viszont messze túlszárnyalják

azt. Jelen tanulmányban a státuscsoport átlagához viszonyított relatív eredményességre támaszkodva látjuk kitapinthatónak az intézmény egyénre gyakorolt hatásának nyomait.

A relatív eredményességi mutatót két kategoriális változó formájában alkalmazva megfigyeltük a legalapvetőbb összefüggésekben. Az elvártnál gyengébben teljesítő (49,9%), és az elvártnál jobb (51,1%) hallgatók mellett a relatív eredményesség szerint különböző kvartiliseibe sorolhatók jellemzőit is vizsgáltuk.

AZ INTÉZMÉNYI HATÁSOK ELŐTT

Az intézményi hatás vizsgálatakor a megelőző és a párhuzamos hatások számba vétele jelenti talán a legnagyobb kihívást, s a legtöbb kutatás adatai alapján ez nem is mérhető fel igazán. A hallgató felsőoktatásba lépéskor már rendelkező erőforrásait családi, lakó- és kapcsolathálózati valamint korábbi iskolai kontextusban szerzett tapasztalatokból származókra oszthatjuk. Az elemzések ezeket gyakran néhány demográfiai mutató (nem, kor) valamint a szülői iskolázottság tényezőire egyszerűsítik. Jelen elemzésben az eredményességi mutató kialakításánál arra törekedtünk, hogy a hallgató társadalmi státuscsoportja alapján várható eredményességéhez mért egyéni eredményességét vizsgáljuk. A fentebbiek szerint a család státusának meghatározásakor és aztán a státuscsoportok eredményességi átlagpontszámainak meghatározásakor figyelembe vett legkeményebb hatótényezők vizsgálatára nem törekedtünk, hiszen jelen tanulmány az intézmény hatására igyekszik koncentrálni. Ennek ellenére ellenőriztük a családi státus több (további) dimenziójának befolyását. Noha a szülők legmagasabb iskolai végzettsége így, a várakozásunknak megfelelően már nem befolyásolta szignifikánsan a státuscsoport elvárt eredményéhez képest mutatott relatív egyéni teljesítményt, a két diplomás szülővel való rendelkezés a legmagasabb státusú csoporton belül is előnyt jelentett, s egyértelműen valamivel nagyobb eséllyel juttatta a kimagasló teljesítményűek közé a hallgatót. A család anyagi helyzetét objektív és szubjektív oldalról közelítettük. A szubjektív anyagi helyzetének vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy azok a hallgatók, akiknek családjában „minden megvan, jelentősebb kiadásokra is telik” nagyobb eséllyel kerülnek az átlagnál kevésbé eredményes csoportba ($p=0,018$). Korábbi kutatásaink rámutattak a szubjektív anyagi státus viszonylagosságára, hiszen e változó értékei akár világnézettől függően is alakulhatnak. Figyelemre méltó itt is, hogy a magukat gondtalan anyagi helyzetűként definiálók egybeesnek az objektív anyagi javak szerinti alsó harmad egy részével, akik nagyobb arányban képesek a várhatóhoz képest jobban teljesítő csoportjába kerülni ($p=0,026$). Az eredményességi előnyre szert tevők vizsgálata azt mutatja, hogy a szolid, de fegyelmhez igénylő, beosztással élő anyagi biztonság ösztönöz a várhatónál valamivel jobb teljesítményre ($p=0,008$). Ezek az eredmények Bourdieu feltörekvő középrétegeinek hosszú távú megtérülésre építő optimista aszkézisét idézik fel, ami nem egyszerűen bizonyos társadalmi helyzethez köthető, hanem ethosz kérdése a szerző szerint is (Bourdieu, 2010, p. 352).

Bár kitérőnek tűnik, ez az összefüggés is arra figyelmeztetett, hogy a családi erőforrások közül a kemény mutatókkal leírhatók mellett a puhább tényezőkre is odafigyeljünk, hiszen a család nemcsak kulturális és anyagi háttér, hanem társadalmi tőkeforrás is. Az oktatáskutatásban alkalmazott társadalmi tőkeelmélet megalkotója a szülők részéről a gyermekeikre fordított figyelmet időtartamban, tevékenységekben és strukturális arányokban javasolta mérni (Coleman, 1988). Jelen elemzésben a közös tevékenységek gyakorisága fe-

lől tudjuk ennek befolyását ellenőrizni. Azt tapasztaljuk, hogy a szülői tevékenységek közül a minél gyakoribb beszélgetések és a tanulmányokról való szülői érdeklődés az egyetemi évek alatt is megkülönböztető erőforrást jelent. Úgy tűnik, emellett szintén jelentősen megnöveli az elvártnál eredményesebb hallgatók közé kerülés esélyét, ha a hallgató úgy érzékeli, hogy a szülei tanulásra ösztönzik, ha bevonják a ház körüli munkákba, ha jövődő pályájáról valamint kultúráról, politikai, közéleti témákról beszélgetnek vele. A szülői törődés 12 item alapján elérhető értékeit egy családi társadalmi tőke indexszé alakítottuk. Válaszadóink pontátlaga (34,56) megközelítette a gyakran válaszokkal elérhető pontszámot (a legalább gyakran válaszokat pontértéknek felfogva ezek összege 36). Feltételeztük, hogy az átlagos mértéket meghaladó, legalább gyakori közös, családi tevékenységekben résztvevő hallgatók a szülői figyelemben megnyilvánuló tőkét teljesítményelőny formájában képesek kamatoztatni, s összehasonlítottuk az ilyen figyelmet nem kapó csoport eredményességi előnyhöz jutásának gyakoriságával. Az adatok arra vallanak, hogy a szülői figyelem és kontaktus még a felsőoktatási évek alatt is remekül hasznosítható erőforrás. A több családi társadalmi tőkével rendelkező hallgatók jóval többen juthatnak nemcsak a státusuk alapján az elvárhatónál jobban teljesítők közé, hanem a magasán az elvárt szint fölött teljesítők közé is (a kevesebb családi kontaktust tartók 23,8%-a, a jelentősebb családi figyelemben részesülők 34,4%-a a felső teljesítmény-negyedbe kerül). Ez a tőkeforrás az azonos iskolázottságú szülők gyerekei között is jelentős különbséget teremt, hiszen 8-14 százalékponttal képes emelni az elvártnál jobban teljesítők arányát. Ellenőriztük az összefüggést a gyaníthatóan tradicionálisabb nevelési környezetet biztosító régiókkal való összehasonlításban, valamint nemenként is, hiszen feltételeztük, hogy elsősorban a lányok fordítják előnyükre. Azt tapasztaltuk, hogy régiótól és a hallgató nemétől függetlenül is áll az összefüggés, hogy a szülői törődésben megnyilvánuló családi társadalmi tőke a felsőoktatási években is számít.

1. táblázat. A családi társadalmi tőke és relatív eredményesség kapcsolata nemek szerint (oszlopszázalék).

	Férfi**		Nő***		Összes***	
	Kevesebb családi társadalmi tőke	Több családi társadalmi tőke	Kevesebb családi társadalmi tőke	Több családi társadalmi tőke	Kevesebb családi társadalmi tőke	Több családi társadalmi tőke
Relatív eredményesség – az elvárt alatt (%)	<u>55,2</u>	43,5	<u>46</u>	36,1	<u>49,3</u>	37,5
Relatív eredményesség – az elvárt fölött (%)	44,8	<u>56,5</u>	54	<u>63,9</u>	50,7	<u>62,5</u>
N=	281	131	509	634	806	783

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=2017) Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,03.

Ez látszólag nincs összefüggésben az intézményi hatásokkal, azonban, ha jobban megfontoljuk, mégis. Hiszen a felsőoktatási munkát ösztönző családi kontaktusokra módot adó (nem túl távoli) intézményválasztással az intézmény pozitív hatásai esetleg fokozha-

tók. Az itemek súlyát jelen munkában egyenként nem vizsgáltuk, hogy összemérjük a személyes vagy technikai közvetítettséggel történő kapcsolattartás erejét, ez további elemzés feladata lehet. Tény, hogy a szakirodalom a szülők és a felsőoktatás kapcsolatának új modelljéről beszél (Wartman–Savage, 2008). A szülőkkel foglalkozó intézményi programok hatásának elemzése nemcsak adományozóként, hanem a hallgató felsőoktatási fejlesztésébe és az eredményes kilépés előkészítésébe bevonható aktív partnerként tekintenek a szülőkre, akik akár ez irányú képzésben is részt vesznek, hiszen az a tendencia figyelhető meg, hogy az anyák és az apák is egyre közvetlenebb kapcsolatot tartanak fenn az egyetemmel, főiskolákkal.

A felsőoktatási intézményi hatásokat megelőző tényezők között tartjuk számon a közoktatási pályafutás során felhalmozott tőkét is. Elemzésünket és egyáltalán a tisztánlátást meglehetősen megnehezíti, hogy az alap- és középfokú tanulmányi eredmények tekintetében egyelőre sincs megnyugtatóan feltárva az intézményi hatás. A kutatások egy része birkózik a fogalommal és tartalmának mérésével, de a közoktatási intézmények hatását sok esetben azonosítják az iskolai évek alatti (ki tudja, mi minden által stimulált) fejlődéssel, vagy a teszteredmények javulásával, holott a tanuló előrelépésében a tanuló spontán érése és iskolán kívüli tényezők is jelentős szerepet játszanak.

Azok a tanulmányok, amelyek felvetik az iskolán kívüli hatások kontrollálásának szükségességét, általában csak a szülői iskolázottságot, a család státusát próbálják kiszűrni, a területi, kulturális hatások valamint az árnyékoktatás okozta különbségek hatásával általában meg sem próbálkoznak számolni. Jelen kutatásban nem volt célunk a középiskolai intézményi hatás kontrollja, s a felsőoktatásba lépéskor hasznosítható tőkeforrások között csak a középfokú tanulmányok típusa, az intézményfenntartó jellege és a magánórakon való részvétel adatai állnak rendelkezésünkre. Ezek a tényezők kiszélesítik a hallgatói teljesítmény környezetét, így az oktatási rendszerek eltérő karakterével is számolnunk kell. Az általánosan képző középiskolai osztályba lépők a szerbiai hallgatók kivételével mindenhol többségben vannak (itt mindössze egyharmaduk). A szakképzőként azonosított középfokú osztályokból a szerbiaiak kétharmada, a szlovákiaiak kétötöde, a romániaiak és a magyarországiak negyede-ötöde és az ukrainaiak kevesebb, mint egytizede érkezik a felsőoktatásba. Megállapítható, hogy az általánosan képző középiskolákból érkezők egyértelműen felülreprezentáltak a felsőoktatási eredményességelőnyhöz jutók körében ($p=0,000$). A nem állami iskolába járók aránya a magyarországiak, a szlovákiaiak és a romániaiak esetén 15-17% körül mozog, az ukrainaiak körében 33%-os, a szerbiaiak körében pedig 4% alatt marad. A kétváltozós elemzés nem mutat összefüggést az iskolafenntartó és a felsőoktatási eredményesség között. Országokként vizsgálva egyedül az ukrainai, azaz a kárpátaljai felekezeti iskolák látszanak felsőoktatási eredményelőny irányába mutatni. A középiskolai évek alatti magánórás részvétel mindenütt jelentős arányú (40% és 63% közötti), a magyarországi és ukrainai válaszadóink körében a legmagasabb, a szlovákiai, a romániai és a szerbiai hallgatóknál szolidabb mértéket ölt. Adataink azt mutatják, hogy az eredményességi előnyre szert tevők körében felülreprezentáltak a magánórában felkészülők aránya ($p=0,032$). Természetesen a magánórak nemcsak önmagukban hasznosak, hanem azzal is érdemes számolni, hogy ezek is a szabadidő terhére történő munkavállaláshoz, a többletmunkához való hozzáállást tükröznék és/vagy készítene elő. A középiskolai osztály típusa és a magánórak hosszú távú hatásgyakorlónak tűnnek még akkor is, amikor azonos státusú diákokat vetünk össze.

Ezzel a felsőoktatásba lépéskor meglévő erőforrások körét és hatását korántsem raj-

zoltuk körbe, mindössze rámutattunk néhányukra, hogy felhívjuk a figyelmet arra, hogy egy felsőoktatási eredményességgel és intézményi hatással foglalkozó vizsgálatnak erre a területre érdemes odafigyelni.

A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYI HATÁSA

A felsőoktatási intézményi hatások után kutatva először három típusba soroltunk a vizsgált egységeket az intézményi hozzájárulás szempontjából. Az egyén relatív eredményességét támogató környezeti tényezők jelenlétére utaló legmarkánsabb tényezők azonosítása nyomán azoknak az intézményi egységeknek² az adatbázisunkban elérhető ismérveit vizsgáljuk meg (kompozíció és relációk és behálózottság szempontjából), melynek révén a pozitív intézményi hozzájárulás forrásait feltételeztük fellelni.

Az egy főre kiszámolt eredményességi előny átlagos nagysága szerinti rangsor első harmadába tartozó intézményeket egyértelműen pozitív intézményi hozzájárulású környezetnek minősítettük. Ahol a hallgatói teljesítmény marad a társadalmi státus alapján elvárható szinten, azokat semleges intézményi környezetnek neveztük el. Ahol az egyének többségének teljesítménye az elvártat sem érte el, azokat negatív hatású környezetként fogjuk említeni az alábbiakban.

AZ INTÉZMÉNYI KOMPOZÍCIÓ MINT HATÁSGYAKORLÓ

A relatív eredményességet elősegítő intézmények kompozíciójának sajátos vonásait keresve először az intézmények, intézményi egységek nemek szerinti összetétele érdekelt bennünket. Vajon milyen nemi arányok kedveznek az elvártnál eredményesebb hallgatók nagyobb hányadának sikerhez juttatásában? Az adatok arra vallanak, hogy a relatíve eredményes hallgatók aránya magasabb a nőiesebb intézményi kontextusban. Ám a korábbi kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy a nemek arányának alakulása másként befolyásolja a lányokat és a fiúkat (Fényes, 2011). Jelen adatok azt mutatják, hogy a kétharmadnál alacsonyabb nőarányú egységekben a nők még szignifikánsan többen kerülnek az elvártnál jobban teljesítők közé, de ha a férfiak aránya egyharmad alá csökken egy kontextusban, akkor a nők és a férfiak relatív eredményessége már nem tér el, s a férfhallgatók a nőkkel megegyező eséllyel kerülnek a jobban teljesítők közé.

A szülői iskolázottság szerinti kompozíció fontos hatásgyakorló, sőt egyesek a felsőoktatási intézmény jól értékesíthető, vonzó termékeként értelmezik (Winston–Zimmermann, 2004). A vizsgált intézményegységek között nincs olyan, ahol a 60%-ot meghaladná azon fiatalok aránya, akiknek legalább az egyik szülője felsőfokú végzettségű, s az is igen ritka, hogy a hallgatók felét meghaladja az értelmiségi származásúak aránya. Öt nagyvárosi karon magasabb, egyharmad körüli arányban vannak jelen a diplomás szülők gyermekei, sok intézményben és egységben egynegyed-egyötöd ez az arány, de 5-10%-osra is

2 A több tízezer hallgatót befogadó intézmények esetében nem az egész intézményt, hanem a karokat tekintetük olyan egységeknek, amelyek önálló hatásgyakorlókét is számításba jöhetnek. Az egyes karokon eltérő volt a válaszadói támogatás, ezért az alacsony elemszám miatt egyes esetekben nem lehetséges karokra vonatkozó megállapításokat tenni, ilyenkor több rokon profilú kar hallgatóit egybevonva tudjuk jellemezni (pl. DE ÁOK, FOK, GYTK egyben a régi néven, OEC-ként szerepel). A kisebb létszámú felsőoktatási intézményeket nem bontottuk szét az elemzésben.

van példa, lényegében az adott régió társadalmi sajátosságainak megfelelően és a képzési területek függvényében. Egy korábbi kutatással megegyező eredményt mutat az, hogy a diplomás szülők nagyobb aránya nem juttatja mindjárt eredményességi előnyhöz a hallgatókat azokon a karokon, ahol magasabb a diplomás szülővel rendelkezők aránya (Pusztai, 2011). Mint már korábban rámutattunk, a magas iskolázottságú szülők gyermekeinek túlsúlya „nem a tradicionális akadémiai ideál többgenerációs ismeretének jótéteményeit kanalizálja a heterogén hallgatói közösségbe, hanem a bizalmatlanság és a szkepticizmus, de legalábbis az akadémiai eszményekből való kiábrándulás szellemét táplálja” (Pusztai, 2011, p. 285). Ez egybecseng Rodgers (2007) tapasztalataival.

A magasabb iskolázottságú szülők általában kedvezőbb anyagi státust biztosítanak családjuknak, s ez az összefüggés a vizsgált hallgatóknál is egyértelmű. Amikor az intézményi egységeket ebből a szempontból összehasonlítjuk, feltűnik, hogy éppen a negatív intézményi hozzájárulásuként definiált karokon vannak felülreprezentálva azok a hallgatók, akik úgy jellemzik magukat, hogy mindenük megvan, még nyaralásra és más jelentős kiadásokra is telik, s a felső anyagi tőke harmadba tartoznak a felhalmozott javak alapján. A pozitív intézményi hozzájárulású karokon, egységekben pedig nem a legszegényebbek, hanem inkább anyagiak szempontjából a középrétek jelennek meg határozottabban. Ennek a magyarázata messze vezet, de úgy tűnik, hogy magasabb teljesítményre ösztönöz az a kontextus, amelyben a hallgatóknak az a benyomása alakul ki, hogy a mindennapi szorgalmas munkájuknak tépje van.

A tengerentúli szakirodalomban jelentős téma a tanévközi lakóhely kérdése, hiszen erősen hat arra, hogy mennyire integrált a hallgató a felsőoktatási intézmény tanulmányi és társas közegébe. Ezekben a tanulmányokban általában arra a következtetésre jutnak a szerzők, hogy a kollégiumi lakóhely feltétlenül előnyhöz juttatja a hallgatót (Astin, 1993; Tinto, 1993; 2006). Jelen elemzés szerint egyes helyeken a kollégisták valamivel gyakrabban kerülnek az átlagnál nagyobb teljesítményelőnyhöz jutók közé, de a kollégiumi lakóhely nem biztosít szignifikáns teljesítményelőnyt. A vizsgált egységek közül mindössze kettőre jellemző az, hogy minden második hallgató kollégista, s három olyan intézmény is van, ahol 10% alatt van a kollégisták aránya, tehát igazi kampusz hatást ebben a tekintetben nem is lehet várni. Az eredményelőnyt mutató hallgatókkal nagyobb arányban rendelkező karokon a kollégisták aránya egyharmad körüli, a családdal együttlakóké 15% alatt marad, s bejáróké egyötödnyi.

Összességében azt mondhatjuk a pozitív intézményi hatású karok, egységek kompozíciós mutatóiról, hogy nem hordoznak szembetűnő karaktert a hallgatók társadalmi státusát tekintve. Azokban az intézményekben, amelyeket pozitív hatásúként definiáltunk, a hallgatók háromnegyede nő, a kisvárosiakkal szemben valamivel több a falvakból származó, kevesebb a családjával lakó és több a kollégista, nagyjából egyötödnyi a felsőfokú végzettségű apáktól és egynegyednyi a felsőfokú végzettségű anyáktól származók aránya, akiknek anyagi helyzete árnyalatnyival szerényebb a megkérdezettek átlagánál, s akik ta-karékos, beosztó anyagi biztonságban élnek.

AZ INTÉZMÉNYI RELÁCIÓK MINT HATÁSGYAKORLÓK

A kompozíció felől az intézményi relációk jellemzői felé teszünk egy lépést, ami azt jelenti, hogy a karon, intézményi egységben domináns kontaktusok szerkezetének, irányultságá-

nak és az intézményi hatásnak a kapcsolatát elemezzük. A szakirodalom a befelé vonzó kapcsolatok és a kampusztól távolítók hatását különíti el egymástól, s azt feltételezi, hogy az előbbieket pozitív kampuszhatást eredményeznek, az utóbbiak negatívát (Tinto, 1993). Más koncepció viszont amellet érvel, hogy a kapcsolathálók összekapcsolódásából profitálnak az ezek határán álló közvetítők is, de a hálózatok is (Burt, 2000). Magunk korábban azt találtuk, hogy a külső intragenerációs kapcsolatok jobban támogatják a magas teljesítményt, mint a kiterjedt, befelé irányuló kontaktusok (Pusztai, 2011). Megvizsgáltuk, hogyan jellemezhetők az általunk kialakított környezettípusok ebből a szempontból. Jelen adatbázisban egy belső kapcsolatok indexet, egy külső kapcsolatok indexet és egy összes intragenerációs indexet alkottunk, s az első kettő különbségéből következtettünk a kapcsolatháló súlypontjára.

2. táblázat. Az intragenerációs kapcsolatok erősségének és irányultságának összefüggése az intézményi hatással (átlagok).

	Külső kapcsolatok index***	Belső kapcsolatok index**	Intragenerációs kapcsolatok index***
	(0-10)	(0-10)	(0-20)
Negatív hatás	6,63	6,65	13,28
Semleges	7,16	6,94	14,1
Pozitív hatás	7,25	7,07	14,32
Teljes átlag (N=1769)	6,99	6,87	13,86

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=2017) Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje:

***=0,000, **<0,03.

Az adatok arra vallanak, hogy a teljesítményt növelő intézményi környezet mind a kampuszon belüli, mind a külső kapcsolatok gazdagságával jellemezhető. Azt tapasztaltuk, hogy az intézményi hozzájárulás szempontjából nem döntő kérdés a kapcsolati súlypont. Akár külső, akár belső irányultságú, de az erős kapcsolatokkal átszőtt környezetek jobban támogatják a relatív teljesítmény-előnyt, mint a kortárs kapcsolatok terén mutatkozó szegénység. Adataink azonban nem erősítik meg a népszerű Tinto-hipotézist sem, mert nem a kampusz-közösségbe erősen integrált, külső kötelekeztől megszabadított kapcsolatrendszer látszik egyedül hatékonynak. Az eredmény sokkal inkább a Burt-féle koncepciót erősíti, mely szerint a kapcsolati erőforrások összeadódnak, s a többfelé mutató kapcsolatokkal rendelkező egyének, s a közvetítőkkel összekötött kapcsolathálók profitálnak tőle.

Az intézményi hatás hatékony csatornáit keresve érdemes az egyértelműen jelentős intragenerációs kapcsolatok strukturális vetülete felől a tartalmi oldaluk felé mozdulni. Feltételezésünk szerint egy kampusz relációs erőforrásainak nemcsak strukturális vonásai (ereje, irányultsága), hanem a közös tevékenységek jellege is számít. Az együttműködések tárgya tekintetében jól elkülöníthető két faktor: a tanulmányi-intellektuális és a magánéleti-szabadidős tevékenységekre épülő relációk. Mivel az intézményi vonzerő növelését szolgáló intézményi politikák általában a szórakoztató intézményi környezet kialakítására törekcszenek, összehasonlítottuk a tanulmányi-intellektuális és a szabadidős-magán jellegű kapcsolatok befolyását.

3. táblázat. Az intragenerációs kapcsolatok tartalma, iránya és az intézményi hatás összefüggései (átlagok).

	Tanulmányi-intellektuális kapcsolatok (0-10)		Szabadidős-magán jellegű kapcsolatok (0-10)	
	Külső**	Belső***	Külső***	Belső NS
Negatív hatás	5,99	6,42	7,39	6,93
Semleges	6,41	6,9	8,06	6,99
Pozitív hatás	6,61	7,09	8,02	7,05
Teljes átlag (N=1769)	6,32	6,78	7,79	6,99

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=2017) Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje:

***=0,000, **<0,03, *<0,05.

Habár az intragenerációs kapcsolatban végzett tevékenységek között a szabadidős kap nagyobb intézményi figyelmet, az adatok arra vallanak, hogy a tanulmányi-intellektuális kapcsolattartás az, amelynek ereje mindkét (a kampuszról kifelé és a befelé mutató) irányban szignifikáns összefüggésben áll a kedvező intézményi hatással.³ A szabadidős-magánéleti kapcsolatok tekintetében eltérő hatása van a kifelé és a befelé irányuló kapcsolattartásnak. Úgy tűnik, hogy a külső szabadidős és magánéleti tevékenységek jobban támogatják az elvártnál eredményesebb teljesítményt, mint a hasonló célú, kampuszon belüli kapcsolatok. Hasonló eredményekre jutottunk egy korábbi elemzés során (Pusztai, 2011).

Ha tehát az intragenerációs kapcsolatok pozitív kampuszhatás elérésében játszott szerepét keressük, akkor megállapítható, hogy ezt az lendítit igazán pozitív irányba, ha a tanulmányi-intellektuális tartalmú közös tevékenységekre rendszeres lehetőség van egy karon, intézményi egységben. Amennyiben az ilyen típusú hallgatói kapcsolattartásra nincs alkalom, azt nem pótolja a remek szabadidős programkínálat és a szoros bizalmas kapcsolatok sem. A tanulmányi-intellektuális kapcsolattartás hatása tehát figyelemre méltó, ám ennek – még ha első ránézésre nem is tűnik igazán meglepő, új eredménynek – oktatáspolitikai konzekvenciáit még nem merítette ki a felsőoktatás világa. A külső kapcsolatok adatainkban nem először megmutatkozó jótétmenyei és a belső szabadidős kapcsolatok bizonytalan hatása miatt az adott kapcsolathálóknak terjedő információk, normák tehetők felelőssé, hiszen ezek értelmező közösségekként funkcionálnak a hallgató számára (Pusztai, 2011).

Az intézményi hatás kutatásakor több alkalommal felfigyeltünk arra, hogy a hallgatók a társadalmi státus hatásainak kiszűrése után is jobban teljesítenek, ha legalább említésre méltó kapcsolatban állnak oktatóikkal. Azt is megfigyeltük, hogy az oktató hatása nem tekinthető konstansnak, a hallgatótársadalom diverzitásával megnövekedtek a különbségek abban a tekintetben, hogy ki akar, mer és tud az oktatóival beszédbe elegyedni, s azt is láttuk, hogy a kampuszon meg nem jelenő hallgatók elesnek attól, hogy ebből az erőforrásból

³ Az egyéni kapcsolatok intellektuális-tanulmányi faktorának (együtt tanul, tudományos és tanulmányi kérdésekről, kultúráról, művészetről, közéletéről beszélget) hatására kiemelkedően nagy az eredményességi előny változó csoportok közötti varianciája (P=0,000, F=58,27).

profitáljanak (Pusztai, 2011). Jelen elemzés lehetővé teszi, hogy azt vizsgáljuk, hogy az oktatókkal való kapcsolattartás milyen mértékben van jelen a jól teljesítő kampuszokon.

Amikor a részletes, egyén-szintű adatelemzés alapján próbáltunk tanulságokat megfogalmazni, már sejthető volt, hogy ez a tényező az eddig vizsgált intézményi hatótényezőkhöz képest egyértelműen erősebb befolyással bír arra, hogy a hallgató a tőle elvárható szinthez képest hogyan teljesít. Az elvártnál jobban teljesítők körében határozottan felülreprezentáltak vannak jelen az oktatókkal kapcsolatot tartók. Az erősen az elvárt fölött teljesítők többsége elmondhatta magáról, hogy oktatói közül legalább eggyel tanítási időn kívül is beszélhet a tananyagról, tudományos kérdésekről, jövőre vonatkozó terveiről, a tananyagon kívüli témákról, például közéleti kérdésekről. Az erősen az elvárt fölött teljesítők több, mint egyharmada pedig úgy érzi, van olyan oktatója, aki személy szerint odafigyel rá és akár e-mailben is rendszeresen válaszol a kérdéseire. Ezzel szemben az elvárt szint alatt teljesítők többségének az a tapasztalata, hogy tanórán kívül nincs lehetősége egy oktatóval sem egyeztetni a tananyagról, tudományos kérdésekről, és nincs, aki a jövőre vonatkozó terveit illetően tanácsot adhatna.

A kapcsolatok tartalmát vizsgálva a szakmai és a személy-orientált kontaktusokat különválasztottuk, s hatásukat összevetettük. Úgy tűnik, a jól teljesítő hallgatókat kibocsátó kampuszokon elengedhetetlen az oktatói kapcsolattartás. Az elvárt teljesítmény elérésében nagyobb súlya van a szakmai kontaktusoknak, a tanulmányi és kulturális látókört szélesítő beszélgetéseknek, de az elvártnál erősebb teljesítményekhez mindkét típus hozzásegít, nagyon sokat lendít a személyre szabott tervezésben való segítségnyújtás.

4. táblázat. Az intergenerációs kapcsolatok tartalma és az intézményi hatás összefüggései (átlagok).

	Intergenerációs kapcsolatok*** (0-8)	Szakmai*** (0-4)	Személy-orientált** (0-4)
Negatív hatás	2,53	1,44	1,1
Semleges	3,1	1,93	1,14
Pozitív hatás	3,38	2,02	1,36
Teljes átlag	3	1,79	1,21
N=	1454	1557	1523

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=2017) Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje:

***=0,000, **<0,03, *<0,05.

Összességében azt mondhatjuk a pozitív intézményi hatású karok, egységek relációs mutatóiról, hogy hallgatóik gazdag tanulmányi-intellektuális intragenerációs kontaktusai és a főként külső szabadidős és magánéleti kötődései jellemzik őket. Ami az intergenerációs relációkat illeti, elengedhetetlen az oktatókkal való intenzív tanulmányi-szakmai kapcsolattartás, ám a kiemelkedően eredményes kampuszokon a hallgatók egyéni karrierterveinek oktatói irányítására is jut figyelem.

AZ INTÉZMÉNYI HÁLÓZATOK MINT HATÁSGYAKORLÓK

Már a kutatási terület klasszikusai felfigyeltek arra, hogy a tantervben előírt felsőoktatási kötelezettségeken túli, kampuszhoz kötődő tevékenységek támogatják a hallgatói teljesítményt (Astin, 1993; Tinto, 1993). Ezek közé tartozhatnak az önkéntes csoportokban végzett tevékenységek, melyek több elmélet szerint önmagukon túlmutató jelentőséggel bírnak. Az önkéntes közösségi tagság – melyre a szakirodalom egy része úgy tekint, mint a későbbi munkahelyi vezető szerepkörökre való felkészülés szerves részére, mondjuk úgy, gyakorlóterepe – összességében jóval nagyobb arányban van jelen a felsőoktatási hallgatók életében, mint általában a korcsoportban. Az ilyen típusú csoportok hálózatának létezése nemcsak az aktuális hallgatótársadalom erőforrása, ám térségünk egyetemei csak újabban tesznek erőfeszítéseket az alumnusi közösségek szervezésére. Egyértelmű, hogy amennyiben a felsőoktatási évek alatt ennek alapjai nem épülnek ki, az utólagos hálózatosodási törekvések eredményei kétségesek.

A megkérdezett fiatalok 37%-a legalább egyféle közösségnek, szervezetnek tagja, de így is többségben vannak azok, akik ilyen tekintetben nem tartoznak sehová. Az országok szerint jelentős eltérések vannak. További vizsgálatot igényelne, hogy miért látható kisebb aktivitás a magyarországi és a szlovákiai fiataloknál, miközben máshol az átlagnál valamivel aktívabbak. A leggyakoribb a vallási szervezeti, kisközösségi, a civil szervezeti és a kulturális, hagyományőrző, művészeti köri munkálkodás, s a legritkábban érdekképviseleti szervezetekben, szurkolói körben vagy politikai szervezetekben találják meg ezeket a lehetőségeket a leendő diplomások.

Ha azt állítottuk, hogy az intézményi hatás az intézményi környezet minőségének és kínálatának valamint a hallgatók hajlandóságának interakciójából születő minőség, akkor nem kerülheti el a figyelmünket, hogy viszonylag nagyarányú a hallgatók teljesületlen részvételi igénye. Az általunk vizsgált hallgatók leginkább karitatív szervezetekben és kutatócsoportokban vagy szakkollégiumokban szeretnének még jelen lenni, civil szervezetben és karrier tanácsadáson részt venni, s igen nagy igény van kulturális, művészeti köri és sportegyesületi tagságra is. Mindezek azonban jórészt nem teljesülnek. Az aktivitás vágya és a kezdeményezőkézség hiánya sajátos hallgatói életérzésre mutat rá. Ez részben érthető, hiszen ezek létrejöttét kezdeményezni mindig nehezebb, mint a működőbe kapcsolódni.

5. táblázat. A különböző önkéntes szerveződésekben részt venni vágyó
(s még nem tag) hallgatók aránya.

	Tag összesen (%)	Csak az intézményen kívül tag (%)	Nem tag, de szeretne (%)
Vallási szervezet, kisközösség	34,2	23,9	8,3
Civil szervezet	22,8	12,4	41,3
Kulturális, művészeti kör	20,3	9,8	37,7
Sportegyesület	18,1	9,6	33,1
Kutatócsoport, szakkollégium	15,2	2,6	42,6
Jótékonyági, karitatív szervezet	14,3	6,6	49,8
Karrier tanácsadó	13,8	5,4	40,8
Hallgatói érdekképviselő	12	1,9	20,7
Szurkolói kör	10,7	5,4	17,7
Politikai szervezet	7,1	3,3	9

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=2017) Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,03.

Amikor összehasonlítjuk, hogy az intézményen belül vagy kívül találnak rá ezekre a formációkra a fiatalok, azt látjuk, hogy kizárólag az érdekképviselői és a tudományos tagság számít olyan lehetőségnek, melyet jelentősen nagyobb mértékben tud igénybe venni egy fiatal a felsőoktatási intézmény falai között, a többit döntően azon kívül kell keresnie. Ám a kielégítetlen részvételi igények magas aránya azt mutatja, hogy a külső lehetőségekkel koránt sincs betöltve ez az űr. Látva, hogy az igényes tevékenységekben való részvétel nem számít elég széles körben elterjedt, bevett intézményi kínálatnak annak ellenére, hogy a hallgatók vágnak ezek után, megkockáztatható a kérdés, hogy vajon a közvéleményben élő komolytalan, csak a mának élő, kimerülésig bulizó hallgató profilja nem az intézmények hatására (vagy hiányzó hatására) rajzolódik-e ki.

Természetesen a felsőoktatási intézmények manifeszt funkciója nyilvánvalóan nem az, hogy civil ernyőszervezeteket működtessenek, művelődési vagy szabadidő-központtá váljanak. S a tanulással, szakirodalom olvasással konkuráló tevékenységek akár az eredményesség akadályai is válhatnak, hiszen időt és energiát vonnak el a legfontosabb tevékenységektől. A keménykorlátos erőforrások logikájából kiindulva arra a következtetésre is juthatnánk, hogy az önkéntes szervezetek, közösségek nem szükségesek a felsőoktatás környékén. Tapasztalataink szerint viszont az öntevékeny csoportok olyan kapcsolathálókat képezhetnek, amelyek a tanulmányi munkát támogató információkat, normákat és magatartásmintákat csatornázhatnak a rendszerbe. Feltételeztük, hogy ezekre a közös-

ségekre társadalmi tőkeforrásként tekinthetünk, ezért megvizsgáltuk, hogy a különböző hallgatói eredményességi csoportokba milyen arányban kerültek be önkéntes körök, egyesületek tagjai. A 6. táblázatban látható, hogy a legjobban teljesítők körében felülreprezentált arányban fordulnak elő a vallási közösségek, civil szervezetek és a kulturális, művészeti körök tagjai. Az is leolvasható, hogy a kevésbé eredményesek körében sehol nincsenek felülreprezentálva ilyen szervezetekbe, közösségekbe tartozók. Úgy tűnik, hogy az önkéntes közösségi tagság sokkal inkább a tanulmányi munka során hasznosítható erőforrásokhoz segíti a hallgatókat, s hátráltató tényezőként nem jelenik meg. Természetesen nem zárható ki, hogy vannak olyan adottságok, képességek, diszpozíciók, melyek éppúgy szükségesek a civil részvételhez, mint az átlagon felüli felsőoktatási eredményességhez. Ezek létezése igen nehezen mérhető, ezért annál az előfeltevésnél maradunk, hogy ezeket az adottságokat, képességeket és diszpozíciókat legalább is megszilárdítják az önkéntes közösségekben eltöltött órák.

6. táblázat. Az önkéntes tevékenységet végző a hallgatók aránya egyéni teljesítmény szerinti csoportjaiban (oszlopszázalék).

		Relatív egyéni teljesítmény – erősen az elvárt alatt (%)	Relatív egyéni teljesítmény – az elvárt alatt (%)	Relatív egyéni teljesítmény – az elvárt fölött (%)	Relatív egyéni teljesítmény – erősen az elvárt fölött (%)
Vallási kisközösség	Tag***	26,9	31,8	36,6	41,3
	Nem tag	73,1	68,2	63,4	58,7
Civil szervezet	Tag***	18	19,3	23	30,8
	Nem tag	82	80,7	77	69,2
Kulturális, művészeti kör	Tag***	13,1	16,7	24	27,4
	Nem tag	86,9	83,3	76	72,6
Kutatócsoport, szakkollégium	Tag***	9,7	12,5	16,4	22,2
	Nem tag	90,3	87,5	83,6	77,8
Karitatív szervezet	Tag**	11,5	12,9	13,7	19,2
	Nem tag	88,5	87,1	86,3	80,8
Sportegyesület	Tag NS	18,2	17,7	18,6	18,1
	Nem tag	81,8	82,3	81,4	81,9
Karrier tanácsadó	Tag NS	12,1	14,5	15	13,7
	Nem tag	87,9	85,5	85	86,3
Érdekképviselő	Tag NS	12,9	12,1	9,7	13,5
	Nem tag	87,1	87,9	90,3	86,5
Szurkolói kör	Tag NS	11,3	12,5	8,3	10,5
	Nem tag	88,7	87,5	91,7	89,5
Politikai szervezet	Tag NS	8,7	8,5	6,1	5,6
	Nem tag	91,3	91,5	93,9	94,4

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=2017) Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **<0,03.

A kétváltozós elemzés adatai arra vallanak, hogy az önkéntes közösségek egy része kifejezetten hatékonyan segíti a hallgatók tanulmányi teljesítményét (vallási, civil, jótékony-sági, kulturális és tudományos körök), egy másik részük nem mutat szignifikáns összefüggést (sport, karrier tanácsadás, érdekképviselés), a harmadik részük pedig talán túlzottan ritka, ezért óvatosan értékelhető, hogy támogató vagy visszahúzó erőként működne-e. Az erősen az elvárt fölött teljesítők bő kétötöde vallásos közösség tagja, majd egyharmaduk civil szervezetbe, önkéntes csoportba tartozik vagy kulturális, művészeti körbe jár. A szak-kollégiumok gyenge elterjedtségét vagy befogadóképességét mutatja, hogy a kiválóan teljesítő fiataloknak is csak az egyötöde szakkollégista.

Az egyéni teljesítmény lehetséges ösztönzőinek vizsgálata után arra a kérdésre keressük a választ, hogy az elvártnál magasabb teljesítményre ösztönző, pozitív hatású kampuszokon hogyan alakul a civil részvétel, milyen lehetőségeket kínál az intézményi kontextus az ilyen típusú aktivitásra, illetve mennyiben kell a hallgatóknak ezeket a kampuszon kívül megtalálniuk.

7. táblázat. Az önként vállalt közösségi tagságok arányának és irányultság szerinti mértékének összefüggése az intézményi hozzájárulással.

	A legalább egyszeri tagság aránya*** (%)	Külső tagságok átlaga***	Belső tagságok átlaga
Negatív hatás	29,7%	1,08	0,84
Semleges	42,6%	1,39	1,03
Pozitív hatás	45,2%	1,47	1,03
Teljes átlag	0,39	1,3	0,95

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=2017) Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000.

Adataink alapján egyértelműen megállapítható, hogy a pozitív hatású intézményi környezetekben a civil tag hallgatók aránya szignifikánsan magasabb. Az eredményes intézményekben, karokon, amelyek az átlagon felüli arányban képesek a hallgatókat az elvárthoz képest magasabb teljesítményre ösztönözni, a belső tagság a vallásos ifjúsági körökben (16,1% a 10,9%-hoz képest) és a kultúrkcsoportokban (14,1% a 11%-hoz képest) szignifikánsan nagyobb arányú. A pozitív intézményi hatással bíró karokon szignifikánsan nagyobb arányú a kifelé és befelé is irányuló csoporttagságok közül a vallásos ifjúsági körök tagság jelenléte (9% az 5,8%-hoz képest). Mivel a külső önkéntes körök tagsággal rendelkező hallgatók teljesítményre ösztönző nézeteket kanalizálhatnak a kampusz közvéleménye felé, ezek hatását is vizsgálni kell. Az eredményes intézményi egységek hallgatóinak külső önkéntes csoporttagságait áttekintve megállapítható, hogy ezekben szignifikánsan magasabb a vallásos közösségi kötődéssel (38,2% a 30,2%-hoz képest), a civil szervezeti beágyazódással (21,8% a 18,1%-hoz képest), a külső kulturális csoportokhoz tartozással (18,9% a 16,3%-hoz képest) és a felsőoktatási intézményen kívüli karitatív csoporttagsággal (14,1% a 11,9%-hoz viszonyítva) jellemezhető aránya. A negatív hozzáadott értékű intézményekben pedig a belső kulturális körhöz és kutatócsoportokhoz tartozók aránya is, s a külső karitatív, civil és kulturális egyesülethez tartozók aránya is alul van reprezentálva.

Az önkéntes közösségeket olyan hálózatoknak fogjuk fel, amelyeket a csatlakozás ön-

kéntessége, a tevékenység alulról szerveződése és a szolidaritás jellemez, s amelyek kontextus szinten már nem egy hallgató hasznos vagy bizalmas egocentrikus kapcsolatának számítanak, hanem a kampuszkultúra meghatározó véleményformálóinak. Az önkéntes közösségek jelenléte révén előálló hálózatgazdagságot pedig felsőoktatási intézmények, intézményi egységek erőforrásának tekintjük. Adataink alapján az intézményen belül működő önkéntes csoporttagságok aránya és hatása csekély, noha egyértelműen megállapítható, hogy a pozitív hatású intézményi környezetekben a civil tag hallgatók aránya szignifikánsan magasabb. A vizsgált intézmények ebből a szempontból, egyelőre, úgy tűnik, importra szorulnak.

AZ INTÉZMÉNYI HATÁS LEGERŐSEBB TÉNYEZŐI

Tanulmányunk utolsó lépésében arra törekedtünk, hogy a fentebb vizsgált intézményi tényezőket összehasonlítsuk abból a szempontból, hogy az intézményi környezet mely tényezői számítanak a legbefolyásosabbnak egymás hatásának kiszűrése után. A kérdés tehát az volt, hogy milyen tényezők mozdítják elő, hogy egy intézmény, intézményi egység minél több hallgatóból a társadalmi státusuk alapján elvárhatóhoz képest a legjobb teljesítményt legyen képes kihozni. A lineáris regresszió elemzés függő változója az elvárthoz képest eredményesebb hallgatók intézményi egységben tapasztalható arányát foglalta magába, a magyarázó változókat pedig az intézményi jellemzők három vizsgált (kompozíciós, relációs, hálózati) csoportjából választottuk ki. A többlépcsős regressziós modell első lépésében a kompozíciós jellemzők hatását mérlegeltük. A második és a harmadik lépésben ezek mellé beléptettük az intézményi kontextus relációs gazdagságának szempontját, az intergenerációs és az intragenerációs relációk intézményi egységbeli arányait képviselő változókat. A negyedik és az ötödik lépésben a kontextus behálózottsága jelenik meg a modellben, egyrészt a szorosabban a hallgatói léttel összefüggő tudományos-kulturális-érdekképviselői behálózottság, másrészt a civil és vallási szervezeti tagság formájában. Az újabb változók modellbe való beléptetése segítségével elméletileg szeparálhatók az összekapcsolódó hatások.

A kompozíciós jellemzők a következők voltak: nemi arányok, homogén diplomás szülők aránya valamint a kollégisták aránya. Az első magyarázó változó a nők minél magasabb arányát reprezentálja az elemzésben. A női túlsúly először figyelemre méltó pozitív, majd a hálózati szempont bevonása után csökkenő szignifikáns hatással van az intézményi hozzájárulás erejére, s a civil-vallási szervezeti hálózatok jelenlétének hatására előjele megváltozik, negatív lesz. Úgy tűnik, a nőhallgatók együttműködésre való nagyobb hajlammal képesek a teljesítményre ösztönző környezet kialakulásához hozzájárulni, de ha egy intézményben, intézményi egységben magas a hálózatokból kimaradó nők aránya, az már nem hat támogató erővel az intézményi tagság teljesítményére, s ebben az esetben a magas nőarány már nem támogatja a magas intézményi hozzájárulást. A nők magas aránya tehát addig képez hajtóerőt, amíg erős hálózati hajtóerők mozgatják őket, s az ebből fakadó információkat, normákat közkinccsé teszik.

Mint láttuk, a vizsgált felsőoktatási intézményekben az elsőgenerációs diplomászerzők vannak túlsúlyban. Talán természetesnek tűnik, hogy a diplomás szülőpárok gyermekeinek relatíve nagyobb aránya nem növeli az adott intézményi egység nagyobb hozzájárulásának esélyét, hiszen minél több azok száma, akik otthonról is jelentős stafíringgal

indulnak el, annál kevesebb feladata van az intézménynek. Az intézmény közegében megnövekvő (elsősorban intellektuális) intergenerációs kontaktusok hatására a diplomás szülők gyermekeinek nagyobb aránya már nem negatív hatású. A kortárs kapcsolattartás gyakorisága, az önkéntes közösségi tagság gyakoriságával pedig közömbösíthető a magas diplomás szülő arány hatása. A kollégisták aránya a vizsgált intézményekben inkább alacsony, ezért nemigen csodálkozhatunk, hogy a nemzetközi szakirodalomban ettől várt kedvező hatás teljesen elmarad.

Az elemzés tanúsága szerint az intézményi kontextus relációs tényezői közül a tanulmányi-intellektuális intergenerációs kontaktusok akkor is stabil támogató erőforrásnak számítanak, ha a kampuszélet más területeit nem számítjuk vagy az nem is különösebben élénk. A vizsgált intézmények túlnyomórészt elsőgenerációs hallgatói számára ez a kapcsolattartás a hiányzó kulturális tőke egy részét pótolhatja, vagy orientálhatja őket, hogy miként pótolható ez. Az intellektuális tartalom nélküli intergenerációs kontaktusok gyakorisága viszont nem mozdítja elő a felsőoktatási intézmény hatékonyságát. A kortárs kontaktusok közül a tanulmányi-intellektuális tartalmú kontaktusok sűrűsége egyértelmű pozitív intézményi hatással jár. A hallgatótársakkal való személyes-szabadidős együttlét intellektuális tartalom nélkül nem erősíti az intézmény hatását. Az önkéntes szervezetek, csoportok által teremtett hálózati erőforrások közül több is van, amelyik hozzájárul a pozitív intézményi hatáshoz. Az érdekképviselői tagok és a civil szervezeti tagok sűrűsége önmagában nem ígér pozitív intézményi hozzájárulást, azonban minél több a kutatócsoportokban, kulturális körökben és vallásos kisközösségekben résztvevő fiatal egy adott intézményben, annál több hallgató teljesít az elvárhatónál jobban.

8. táblázat. A kompozíciós, a relációs és a hálózati tényezőknek az intézményi hatásra gyakorolt befolyása (az elemzés függő változója az elvárthoz képest eredményesebb hallgatók intézményi egységben tapasztalható arányát foglalja magába).

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell
KOMPOZÍCIÓS					
Nőtöbbség	,321***	,392***	,273***	,119**	-,074*
Homogén diplomás szülők aránya	-,142***	,190***	,033***	-,059	-,158***
Kollégisták aránya	-,002	,008	-,021	,055	-,101***
RELÁCIÓS					
Intergenerációs intellektuális kontaktusok aránya		,705***	,448***	,353***	,002
Intergenerációs személyes kontaktusok aránya		-,430***	-,410***	-,318***	,094**
Intragenerációs intellektuális kontaktusok aránya			,660***	,527***	,504***
Intragenerációs személyes kontaktusok aránya			-,223***	-,023	,075
HÁLÓZATI					
Kutatócsoport tagság aránya				,347***	,032
Kultúrcsoport tagság aránya				,383***	,168***
Érdekképviselői tagság aránya				-,625***	-,504***
Vallási csoporttagság aránya					1,041***
Civil csoporttagság aránya					-,875***
Adjusted R Square	,115	,251	,451	,599	,821

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=2017) Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban az intézményi hozzájárulás nyomait és alkotóelemeit igyekeztünk tetten érni. Az elvárható hallgatói teljesítmény kiszámításához figyelembe vettük a hallgató társadalmi státuscsoportjában elért átlagos teljesítménypontszámot, s az egyéni teljesítménypontszámot ehhez viszonyítva különítettük el az elvárhatónál jobban vagy gyengébben teljesítő hallgatókat, valamint az elvárt szinten teljesítőket. Ezek után azonosítottuk azokat az intézményi környezeteket, amelyekben a lehető legtöbb hallgató teljesített az elvárhatónál jobban, vagyis az aggregátumok szintjén fogalmaztuk újra a felsőoktatási eredményesség jelenségét, majd a kiemelkedő intézményi hozzájárulását egységek tulajdonságait igyekeztünk azonosítani. Ezeket a jellemzőket három területen vizsgáltuk, egyrészt a kompozíció, másrészt a relációk, harmadrészt a behálózottság oldaláról, vagyis az intézmény hallgatói összetételének (kompozíció) vizsgálata után az intézményre jellemző hallgatói kontaktusokat elemeztük inter- és intragenerációs metszetben (relációk), majd az önkéntes szervezetekben, közösségekben való részvételi gyakoriság (behálózottság) hatásait kerestük először kétváltozós, majd többváltozós elemzés segítségével.

Adataink alapján úgy tűnik, hogy azok az intézményi egységek képesek a legtöbb hallgató előrelépését támogatni, ahol a hallgatók között több a nő. A női többség pozitív hatása azonban eltűnik a behálózottság elemzésbe való bevonásakor. A homogén diplomás szülőpároktól származók és a különösen előnyös anyagi helyzetűek intézményi gyakorisága önmagában nem elegendő a pozitív intézményi hatás eléréséhez, ezt erősen árnyalják a relációs és a hálózati tényezők. E tényezők befolyása különösen az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei által dominált karokon számít. A kollégisták magas aránya, ha ez nem jár erős önkéntes közösségi behálózottsággal, nem válik pozitív tényezővé.

Megállapítottuk, hogy az akár külső, akár belső irányultságú, erős kontaktusokkal átszőtt környezetek jobban támogatják a relatív teljesítmény-előny elérését. Megerősítettük, hogy az intellektuális tartalmú inter- és intragenerációs kontaktusok, a tanulmányi és kulturális látókört szélesítő beszélgetések akár belső, akár külső irányultságúak, kiemelkedően pozitív hatásúak. Arra következtettünk, hogy az intellektuális tartalmú intergenerációs kontaktusok hatását nem tudja helyettesíteni egy hallgatói problémákkal törődő speciális intézményi egység. Adataink azt mutatták, hogy önmagukban a kampuszon belüli, tisztán szabadidős, személyes intragenerációs kontaktusok nem járulnak hozzá a pozitív intézményi hatáshoz.

Az önkéntes közösségekhez és szervezetekhez tartozás gyakorisága pótolhatja a kontaktusteremtés egyéni esetlegességeit. A hallgatók önkéntes közösségi és szervezeti tagság iránti igényei azonban jelentős mértékben kielégítetlenek, az aktivitás vágya és a kezdeményezőkézség hiánya egyszerre van jelen körükben. A férfi hallgatók több önkéntes szervezeti tagsággal rendelkeznek valamint a vallásos és a kultúrcsoportok kivételével mindenhol többségben vannak. Kifejezetten pozitív hatású, ha nagyobb a belső kulturális körökhöz és kutatócsoportokhoz tartozók aránya, s az intézményen kívüli karitatív, civil és kulturális egyesülethez tartozók magas aránya szintén támogató tényező. A többváltozós elemzés során megerősítettük, hogy a hálózati tagok nagyobb sűrűsége teljesítményre ösztönző tényező. Adataink szerint a fiatalok kulturális körökhöz, kutatócsoportokhoz tartozása pozitív hatású, s vallási körű tagsága számos intézményi aktivitás jótéteményeit képes helyettesíteni.

Összességében arra a következtetésre jutottunk, hogy az intézményi hozzájárulás fel-

tárása egyelőre tudományosan megoldatlan kérdés. Tapasztalataink azt mutatják, hogy az intézményi teljesítmény lényegének megragadása, s a jól teljesítő intézmények azonosítása megvalósítható, a magyarázatkeresés azonban a hallgatói környezet jelenségének összetettsége okán nagyobb kihívás. Átfogó modell felépítése helyett néhány intézményi vonás jelentőségére tudunk rámutatni, melyek az intézményi politikák kialakításakor jól használhatók.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Astin, A. W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banta, T.–Pike, G. (2012): *Making the Case Against*. In: Benjamin, R. (Ed.): *The Seven Red Herrings About Standardized Assessments in Higher Education*. Pp. 19–24. Urbana: National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Banta, T.–Pike, G. (2007): Revisiting the blind alley of value-added. *Assessment Update*. 19(1), 1–15.
- Bean, J. P.–Bradley, R. K. (1986): Untangling the satisfaction performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*. 57(4). Pp. 393–412.
- Biggs, J. (1999): *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Open University Press.
- Clark, B. R. (1960): The “Cooling-Out” Function in Higher Education. *The American Journal of Sociology*. 65(6). Pp. 569–576.
- Bennett, D. C. (2001): Assessing quality in higher education. *Liberal Education*. 87(2). Pp. 40–46.
- Bourdieu, P. (2010): *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge Classics. 1. London: Routledge.
- Braxmair Zs. (2012): A felsőoktatási intézmények hatása. A hozzáadott érték mérésének egy konceptuális modellje. In: Hámosi B.–Vajda B.–Tóth L.–Derecskei A.–Prónay Sz. (Szerk.): *Érzelmek és indulatok a gazdaságban*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar.
- Burt, R. S. (2000): The network structure of social capital. *Research in Organisational Behavior*. 2000(22). Pp. 345–423.
- Coleman, J. S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fényes H. (2011): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K.–Ulich, D. (Eds.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Pp. 417–441. Weinheim/Basel: Beltz Verlag S.
- Kuh, G. D.–Umbach, P. D. (2004): College and character: Insights from the National Survey of Student Engagement. In: Dalton, J. C.–Russell, T. R. (Eds.): *New directions in institutional research: Assessing character outcomes in college*. Pp. 37–55. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pace, C. R. (1984): *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education.
- Pascarella, E. T.–Terenzini, P. T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pusztai G. (2010): Intézményi hozzájárulás egy hátrányos helyzetű felsőoktatási térség hallgatóinak tanulmányi eredményességéhez. In: Juhász E. (Szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Pp. 25–33. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2013): „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: Nagy P. T.–Veroszta Zs. (Szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai, G. (2015): *Pathways to student success*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Rodgers, T. (2007): Measuring Value Added in Higher Education: A Proposed Methodology for Developing a Performance Indicator Based on the Economic Value Added to Graduates. *Education Economics*. 15(1).
- Santelices, M. V.–Wilson, M. (2010): Unfair treatment? The case of Freedle, the SAT, and the standardization approach to differential item functioning. *Harvard Educational Review*. 80(1). Pp. 106–133.

- Strange, C. C. (2003): Dynamics of campus environments. In: Komives, S. R.–Woodard, D. B. Jr. (Eds.): *Student Services: A Handbook for the Profession*. Pp. 297–316. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomas, S. L. (2000): Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education*. 71(5). Pp. 591–615.
- Tierney, W. G. (2000): Power, identity and the dilemma of college student departure. In: Braxton, J. M. (Ed.): *Reworking the student departure puzzle*. Pp. 213–235. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Tinto, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006): Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention Research, Theory–Practice*. 8(1). Pp. 1–19.
- Ursin, J. (2015): A nemzetközi összehasonlító mérés, mint politikai eszköz – Kritikai megközelítés. *Educatio*. 24(2). Pp. 64–70.
- Wartman L. K.–Savage, M. (2008): *Parental Involvement in Higher Education: Understanding the Relationship among Students, Parents, and the Institution*. ASHE Higher Education Report. 33(6). Pp. 1–125.
- Weidman, J. C., Twale, D.–Stein, E. L. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Winston, G.–Zimmermann, D. (2004): Peer Effect in Higher Education. In: Hoxby, C. (Ed.): *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay For It?* Pp. 395–423. University of Chicago Press.

ELMOZDULÁS AZ ÉRTELMIÉGI LÉT FELÉ?

Bocsi Veronika

ABSZTRAKT

Az értelmiségivé válás értelemszerűen beágyazódik a felsőoktatás terébe, ugyanakkor az expanzió tömegessé válásának időszakában az intézményi hatások útjai és erősségei feltételezhetően átalakulnak. Tanulmányunk célja, hogy ezt a folyamatot vizsgálja meg két, a Debreceni Egyetemet is érintő kutatás adatbázisát felhasználva. Az értelmiség fogalmi kereteiben is szereplő két elemre, a művelődési aktivitásra, illetve az egyéni kapcsolathálókra (oktatói és hallgatói) helyeztük elemzésünk hangsúlyát. Az egyik adatbázis használatakor a cellagyakoriságok lehetővé tették az elsőéves és a harmadéves hallgatói al minta összevetését. Az eredmények azt mutatták, hogy a vizsgált területek közül a művelődési aktivitás nem mutat elmozdulást, az oktatói kapcsolatháló azonban jelentősen szorosabbakká váltak az alapszak vége felé, míg a kortárs értelmiségi diskurzusok szinterei sok esetben az egyetemeken kívülre vezetnek. A hátrányosabb helyzetű diákokat leválasztva sajátos mintázatokat találunk, amelyek véleményünk szerint a kibocsátó közeg nem középosztálybeli jellegzetességeivel magyarázhatók.

BEVEZETÉS

Az értelmiség fogalmának pontos meghatározása évtizedek óta témája az ezzel a társadalmi csoporttal foglalkozó írásoknak, ám a különböző korokon átívelő és a különböző földrajzi területeken egyaránt használható definícióval eddig nem találkozhattunk. Ennek az az oka, hogy maga az értelmiség fogalma is kontextuálisan meghatározott, nem általánosítható. Más sajátosságai vannak a csoportnak például Kelet-Európában (ide kapcsolható az „intelligencia” fogalma), s más Nyugat-Európában, de a társadalmi, gazdasági és politikai kontextus is folyamatosan alakítja az értelmiség helyzetét.¹ Jelen írás célja, hogy a felsőoktatás szemszögéből próbálja megközelíteni az értelmiségi lét problematikáját. Kérdés, hogy a jelenlegi hallgatói életmód és gondolkodási struktúra mennyire fedhető le vagy feleltethető meg az ún. értelmiségi habitusnak, illetve képes-e elmozdítani a diákokat annak irányába. Továbbgondolásra érdemesnek tartjuk azt a gondolatot is, hogy a tömegegyetem vajon képes-e arra, hogy „kész” értelmiségieket állítson pályára, vagy pedig az intézményi rendszernek csupán bizonyos szegmensei lesznek azok, ahol a klasszikus értelmiségi habitus fellelhető.

1 Ha a fogalom határai és tartalma nem pontosan tisztázottak, akkor azonban az arra épülő kategóriák (pl. értelmiségi habitus, értelmiségi lét stb.) sem használhatók úgy, mintha csupán egyetlen jelentéstartalmuk lenne. Jelen tanulmányunkban az értelmiség definíciójának azon elemeire koncentrálnunk, amelyek a a gondolkodással, a kultúrával, az értékkel és az ezekhez kapcsolódó gyakorlatokkal összefüggésbe hozhatók, s eltekintünk pl. a teleologikus céloktól.

ELMÉLETI KERETEK

Az értelmiségi lét jellegzetességeit, és annak a habitushoz kapcsolódó elemeit egyrészt az adott társadalmi-gazdasági kontextus segítségével tudjuk meghatározni. Kérdés azonban, hogy az az ideáltipikus kép, amelyet sok esetben ehhez a társadalmi csoporthoz kapcsolunk (pl. magaskultúra rendszeres fogyasztása, társadalomkritikai attitűdök, szellemi függetlenség, közéleti részvétel) jellemzik-e a csoport egészét. Ha az értelmiség hazai definíciós kísérleteit megvizsgáljuk (ezek áttekintését lásd: Fónai, 1995; Kristóf, 2011; Mátay, 2002), gyakorlatilag ugyanebbe a problémába ütközünk – nem mindegy tehát, hogy hol húzzuk meg a fogalom határait. Bizonyos értelmezések (például az iskolai végzettség szerinti meghatározás) nem tartalmazzak habitusra utaló elemeket, így azok is ebbe a kategóriába tartoznak majd, akik pusztán a végzettségük miatt sorolhatók majd a csoportba, míg habituálisan nem. Az értelmiség-definíciók egy része nem tartalmaz az iskolai végzettségre vonatkozó kritériumokat – itt sok esetben a habituális jegyeken lesz a hangsúly. Mondhatjuk, hogy a társadalmi csoporthoz tartozás egyik dimenzióját képezi az iskolai végzettség – azonban nem minden konceptualizálás tartalmazza ezt az elemet.

Kérdéses az is, hogy ha iskolai végzettséggel (is) határozzuk meg a csoport határait, akkor vajon melyik fokozat az, amely az alsó határt képezi. A felsőoktatás expanziójának folyamata megváltoztatja az egyes iskolai végzettségek „értékét” – Karády (2011) például a dualizmust és a Horthy-kort érintő vizsgálatában négy elvégzett középiskolai osztálynál húzta meg a populáció határát. Az expanzió folyamata átszabta a felsőoktatási intézmények jellegzetességeit – annak különböző szakaszaiban (a tömegessé válás, illetve az általánossá válás szakaszaiban) értelemszerűen térnek majd el a hallgatói és oktatói bázis mutatói, az intézményi hatások jellegzetességei (Hrubos, 2014), illetve az egyetemek másfajta vonásokkal bíró kulturális teret képeznek. A tömegessé váló felsőoktatás világában az is kérdésessé válhat, hogy lehet-e jellemezni értelmiségi attitűdökkel a hallgatókat (s az oktatókat). Úgy véljük, az alapszakos képzések elindulásával még inkább erodálódhat a diploma értelmiségivé emelő szerepe² (mivel a hallgatókat érő hatások időtartama is lecsökken), s az egyetem, mint az értelmiségi létet megalapozó intézményi háttér veszíthet abból a funkciójából, hogy az értelmiség feladatainak betöltésére készíti fel a hallgatókat. Az egyetem ideáltipikus esetben (és, tegyük hozzá, az elit felsőoktatás időszakában) teret ad a „kritikai nyelv elsajátításának”, azáltal, hogy egyfajta „beszédközösséget” teremt (Mátay, 2002). Fontos szerepet játszik a tudás felhalmozásában és disszeminációjában (Marginson, 2007; Tasker–Packham, 1993; Harland–Pickering, 2011). Az egyetem a szellemi autonómiával, s azzal a ténnyel, hogy félig-meddig a társadalom szövetén kívül helyezkedik el, a nem csatlakozott, „szabadon lebegő” gondolkodás alapját alakíthatja ki. Kérdés azonban, hogy mindezek a jegyek érvényesek-e, működnek-e napjainkban.

Mindazonáltal az értelmiségivé válás elvitathatatlan közegét képezik az egyetemek: még akkor is, hogyha az intézményi háló bizonyos elemei nehezebben illeszthetők az előbb felsorolt jellemzőkhöz. Egyrészt tehát felvethetjük azt a hipotézist, hogy az ezredforduló utáni magyar felsőoktatásnak nem az egésze ad olyan közeget, amely egyfajta ideáltipikus kontextust kínál az értelmiségi létnek – ugyanakkor abba a hibába sem eshe-

2 Hrubos (2010) a bolognai rendszer magyarországi megvalósulásáról írt tanulmányában érinti a különböző képzési szintek funkcióit is. Ezeket oda tudjuk illeszteni az értelmiségi lét definícióihoz és tartalmi elemeihez. Ez alapján kijelenthetjük, az alapképzés deklarált feladatai ehhez kevésbé kapcsolódnak, azonban a BA/BSc képzések már szorosabban illeszthetők ebbe a tematikába.

tünk, hogy magától értetődőnek vesszük ennek a kontextusnak az elemeit, vagy csupán a magaskultúrára szűkítjük le azt. Az egyetemek és a felsőoktatás sosem volt leírható pusztán tudományos közegként, hanem – már a tömegessé válás előtt is – egyfajta életvilágként volt definiálható, amely nagyban épült az ifjúsági életszakasz félfüggetlen jegyeire (Szabó, 2012) vagy egyfajta társadalmon kívüli állapotra (Bär, 2005).

Másrészt azon is érdemes elgondolkodnunk, hogy mennyire várják el a diákok a felsőoktatástól, hogy egyfajta értelmiségi beállítottságot alakítson ki bennük. A továbbtanulás motivációi között erőteljesebbek a pragmatikus indokok (Veroszta, 2010; Bocsi, 2015), amely olyan elvárásokkal társul, mint az eladható tudáselemek átadása, s a pénzben meg nem térülő információk képzésből való kiemelése. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a felsőoktatás értelmiségivé „átalakító” funkciójának igénye a diákokban sem általános. Ha mindezt az értelmiség különböző definíciós kísérleteihez akarjuk kötni, akkor leginkább a „professional”, tehát a modernizációval együtt járó szakember szerepéhez kapcsolhatjuk a hallgatói kutatások eredményeit, míg más értelmezések és szerepek távolabb állnak a diákok gondolkodásától (pl. az „intelligencia” vagy a „intellektuel” szerepek – bővebben: Kristóf (2011). A társadalomkritikai attitűd, az alapvető értékekre való referálás (Huszár, 1975) vagy a közéleti jelenlét kevésbé jelenik meg célként ezekben a hallgatói elképzelésekben. Az elmozdulás ugyanakkor szükségszerűnek és logikusnak is tekinthető: Nagy (2012a) arról ír, hogy mindez a változás a munkaerőpiacon betöltött pozíciókkal és esélyekkel indokolható, míg Gazsó (2013) a tömegessé válás kapcsán jut arra a következtetésre, hogy az utilitarista célok azzal is magyarázhatók, hogy a fiatalok jelentős többsége egyszerűen nem célozhatja meg az elitbe kerülést. Így az egyetemekre bejutó fiatalok egészét sem jellemezhetjük a „klasszikus” értelmiségi beállítottságokkal és motivációkkal. Mindez azt eredményezi, hogy az „technikai know-how dominanciája” (Ettrich, 2007) lesz megfigyelhető elvárás a felsőoktatással szemben. A változások mértéke nyomán azon is el kell gondolkodni, hogy egyfajta posztmodern értelmiség-fogalmat kezdjünk-e el használni, ahol a csoport már nem iránytűként funkcionál, hanem tolmácsként (Bauman, 1987). Kérdés az is, hogy nem pusztán arról van-e szó, hogy az értelmiség a tömegessé válás hatására lefelé kibővült egy olyan réteggel, amely rendelkezhet értelmiségi identitással, de a fogalom „klasszikus jegyeivel” nem minden esetben, vagy halványabban leírható.³ Kérdés az is, hogy vajon a munkaerőpiac valóban igényli-e kritikai attitűdökkel rendelkező, transzkontextuális tudással bíró munkavállalókat.

Bourdieu (1978) jegyzi meg, hogy az oktatási intézmények valójában olyan készségeket és képességeket értékelnek, amelyeket a diákoknak nem az iskolák falain belül szereznek meg, hanem otthonról hoznak. Feltehetjük a kérdést, hogy vajon ez a kijelentés megállja-e a helyét a felsőoktatás világában. A tanulás iránti elkötelezettség és az akadémiai sikerek azonban annak fényében is értelmezendők, hogy azok milyen társadalmi pozíciót képesek generálni. A Debreceni Egyetemre fókuszáló korábbi vizsgálatok kimutatták egy hátrányos helyzetű, de akadémiailag elkötelezett csoport meglétét (Ceglédi, 2015; Bocsi–Botrágyi, 2013), de míg a felsőoktatási karrier egy bizonyos közegből nézve komoly társa-

3 Jelen sorok írója 2015 tavaszán vett részt egy roma szakkollégiumi rendezvényen, ahol az egyik, a felsőoktatásba 10 hónapja bekerült diák számolt be arról, hogy a faluban, ahonnan származik, már máshogyan néznek rá, hiszen ő *értelmiségivé* vált. Ez persze utalhat arra is, hogy a felsőoktatás (még annak a gyakorlatias, az országos rangsorokban hátul szereplő szegmense is) tisztán összekapcsolódik a közvélemény szemében az értelmiség fogalmával, de sokkal fontosabb számunkra az, hogy a hallgató az értelmiségbe való bekerülést a felsőoktatásba való belépéssel tette egyenlővé, s ezzel egy lezárt folyamatként tekintett saját értelmiségivé válására. Fónai (1995) jegyzi meg, hogy az értelmiségszociológia témakörében rendkívül kevés empirikus kutatás készült. Igaz ez a kijelentés a hallgatók értelmiség-képe és ezzel kapcsolatos öndefiníciójára is.

dalmi mobilitásként értelmezhető, magasabb státus esetén még az előző generáció pozícióját sem minden esetben garantálja. A számunkra legérdekesebb kérdés azonban az lehet, hogy képes-e a felsőoktatás a diákokat a „klasszikus” értelmiségi lét felé elmozdítani abban az esetben, hogyha ezeket a beállítottságokat a diák nem hozza otthonról. Rögzülnék-e az ide vágó gyakorlatok, s hozzá tud-e jutni a hallgató azokhoz a készségekhez, amelyek a kritikai gondolkodás elemeit tartalmazzák? Vizsgálatunk terepe, a Debreceni Egyetem már a Horthy-korszakban is kiugróan magas adatokat produkált, ha az elsőgenerációs értelmiségek százalékos arányát vizsgáljuk (Nagy, 2012b), s az ezredforduló utáni vizsgálatok is azt mutatták, hogy a diákok túlnyomó többsége nem diplomás szülők gyermeke (Pusztai, 2011). Hiba volna azonban az intézményeket – így a Debreceni Egyetemet is – homogén jegyekkel leírni, hiszen tudjuk, hogy a különböző egyetemi karok és képzések hallgatóinak szociokulturális háttere eltérő, s ez a mintázat szorosan kapcsolódik a diákok által érzékelt, egyetemen belüli presztízzsel is (Fónai, 2009). Mindezt továbbgondolva a karok közötti státusbeli különbségeket a tudományterületek jellegzetességeivel összekapcsolva akár eltérő értelmiség-definíciókkal is párosíthatjuk (szakemberek, intellektuelek stb.).

Az egyetem, mondja Gazsó (2013), rendkívül összetett szocializációs színtér, amelynek a legdominánsabb szálai a formális kereteken kívül esnek. Szintén a szocializációs hatások informális jellegét hangsúlyozza Pusztai (2013) is, amikor az értelmező közösségek fontosságáról ír az egyetemek falai között. Ezek az informális közösségek azonban mégis az egyetem formális kontextusában helyezkednek el, a formális kontextus pedig az akadémiai világ keretei között működik (még akkor is, ha a felsőoktatási rangsorok alsó szegmenséről is beszélünk). Az oktatói és tudományterületi hatások, ha nem is mindig közvetlenül, de elérik a hallgatói közösségeket,⁴ miközben a diákok elvárásai a képzések tematikáját és tartalmát, az intézmények szabadidős programkínálatát, s gyakorlatilag az egyetemek-főiskolák összességét is formálják (ez azonban nem mindig lefedhető az „klasszikus” értelmiségi attitűdök és gyakorlatok világával, de feltételezhetjük, soha nem is esett azzal tisztán egybe). Az értelmiségi lét felé való elmozdulás, ha ez megtörténik, tehát nem egyirányú, nem irányított, s nem is kizárólag intézményi és oktatói kiindulóponttal rendelkező folyamat. Kérdés, hogy milyen körülmények között tudja ez a változás befutni a potenciálisan leghosszabb pályáját, s milyen elmozdulások mérhetők akkor, hogyha a hallgatók túlnyomó többsége elsőgenerációs értelmiségi, azaz a Bourdieu (1978) által megrajzolt habitusbeli elemekkel nem vagy kevésbé rendelkezik. Szintén kérdés, hogy maguk az intézmények hogyan is értelmezik az értelmiségi létet, s annak mely definíciós elemeivel azonosulnak. Úgy véljük tehát, hogy a felsőoktatás értelmiségyszociológiai megközelítése számos, még fel nem tárt területtel rendelkezik.

MÓDSZERTANI KERETEK

Mivel az értelmiségi attitűdöket célzottan feltáró kutatás nem áll a rendelkezésünkre, ezért arra vállalkoztunk, hogy a meglévő adatbázisok segítségével megpróbáljuk bemutatni a hallgatók ide vágó gyakorlatait, illetve az intézményi hatások milyenségét. Elemzésünkhöz

4 Kozma (2004) így ír napjaink egyetemeinek oktató-hallgató kapcsolatairól: „A tömegképzés felszíne alatt a tulajdonképpeni mester-tanítvány viszony szégyenlősen, félig-meddig illegálisan bontakozik ki.” (Kozma, 2004, p. 6).

a 2012-es HERD,⁵ illetve a 2014-es IESA-TESSCEE II.⁶ adatbázist használtuk fel, amelyből leválasztottuk a Debreceni Egyetem almintáit (N=1118 és 1062). Az elemzés során felhasznált területek a magaskulturális és művelődési aktivitás, illetve az intézményi hatások feltérképezése céljából az oktatókkal fenntartott kapcsolatok tartalmi elemei. A hallgatói/kortárs kapcsolatok esetében azt igyekeztünk megragadni, hogy a kritikai diskurzus, illetve a magaskultúrára és a tudományra irányuló kommunikációs tartalmak milyen közegben és milyen mértékben képezik a beszélgetések alapját. Független változóként a szülők iskolai végzettségének (diplomás vagy nem diplomás), a településtípusnak (megyeszékhely, kisebb város, falu/tanya), illetve a gazdasági tőkének a változóját használtuk fel. Ez utóbbi esetben tartós fogyasztási cikkek segítségével különítettünk el egy alacsony, egy közepes, illetve egy magas ellátottsággal bíró csoportot.⁷ A HERD adatbázis esetében a nagyobb cellagyakoriságok miatt alkalmunk nyílt arra, hogy az alapszakos elsőéveseket (N=315) és az alapszakos harmadéveseket (N=518) összevegyük a vizsgált területen. Ennek segítségével szerettük volna feltérképezni azt, hogy az értelmiségi attitűdök területén tapasztalható-e különbség a képzés elején járó, illetve az alapszakon végzés előtt állók között. Itt a legfontosabb kutatási kérdésként azt fogalmaztuk meg, hogy ha a hátrányosabb helyzetű hallgatók esetében tapasztalható is egyfajta lemaradás az értelmiségi attitűdök területén, ez vajon eltűnik-e a harmadik évre. Megragadható-e tehát az egyetemi létnek egyfajta, a hátrányos helyzetet semlegesítő hatása.

EMPIRIKUS EREDMÉNYEK

Elemzésünk első lépéseként a művelődési szokások területét vizsgáljuk meg. A hazai művelődésszociológiai kutatásokból is jól ismert az az alapvető összefüggés, miszerint a magaskultúra fogyasztása a magasabb iskolai végzettséggel bíróknak inkább jellemzője, mint az alacsonyabb végzettségű csoportoknak (Antalóczy et al., 2010). A magaskultúrához kapcsolódó intézmények látogatásának státuszszimbólum-jellege, társadalmi beágyazottsága szintén evidenciának tekinthető, s ezek a gyakorlatok az értelmiség-definíciók egyik gerincét képezik (más esetekben azonban, például a szakértelmiség konceptualizálásánál, kimaradnak a fogalomból). Kérdés ugyanakkor, hogy felsőoktatás tömegessé válása hogyan hat erre az alapvető összefüggésre, s a Debreceni Egyetem, amelynek hallgatói közül kb. 40% jön diplomás családból, milyen jellegzetességekkel bír ezen a területen. Szintén kérdés, hogy az első- és harmadévesek mintáját összehasonlítva fogunk-e találni különbségeket a vizsgált területen. A HERD adatbázis segítségével feltérképeztük az egyes intézményeket soha nem látogatók százalékos arányait, majd a kapott eredményeket a szintén ugyan ebben az évben készült Ifjúság-kutatás megegyező táblájával vetettük össze (Nagy, 2013). Ez utóbbi esetben a 20-24 éves al minta adatait használtuk fel, mivel úgy véltük, ez a korosztály áll a legközelebb az egyetemisták életkorához (1. táblázat).

5 HUO/0901/253/2.2.2. Vezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

6 Az adatbázist a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0009 Sz. SZAKTÁRNET projekt keretén belül vették fel. A projekt vezetője: Dr. Tóth Zoltán. A kutatásról bővebben lásd: Pusztai-Ceglédi, 2015.

7 A tartós fogyasztási cikkek a következők voltak: saját lakás/családi ház, hobbitelek/nyaraló, plazmatévé/LCD-tévé, asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel, táblagép/e-book-olvasó, mobilinternet telefonon vagy táblagépen, mosogatógép, klíma és okostelefon. A kialakított csoportok a következők voltak: alacsony gazdasági tőkével (33,7%), közepes gazdasági tőkével (35,6%), illetve magas gazdasági tőkével bíró hallgatók (30,7%).

A kapott adatok alapján kijelenthetjük, hogy a hallgatók művelődési aktivitása jelentősen magasabb, s ez különösen két területen, a könyvtárak, illetve az art vagy hagyományos mozik látogatása esetén ragadható meg. Szemléletes azonban, hogy a distancia ott is jelentős, ahol nem magaskulturális, hanem tömegkultúrához kapcsolódó fogyasztásról beszélhetünk (multiplex mozik). A legalacsonyabb arányokat az Ifjúság-kutatás esetében a multiplex mozinál, míg a hallgatói mintában a könyvtár esetében találjuk meg. A gyakoriságok másik pólusán mind a két esetben a komolyzenei hangversenyt vagy koncertet találjuk, ám az ehhez kapcsolható százalékos arány a HERD adatbázisban csupán 63%. A művelődési intézmények terei tehát, ahol a szimbolikus javak és értékek fogyasztása megtörténhet, szervesen illeszkednek be a diákok életmódjába.

1. táblázat. Az egyes művelődési intézményeket soha nem látogató hallgatók és a 20-24 év közötti magyar fiatalok százalékos arányai.

	HERD 2012	Ifjúság 2012
Könyvtár	7	55
Multiplex mozi	17	37
Art vagy hagyományos mozi	25	72
Múzeum, kiállítás	20	49
Komolyzenei hangverseny	63	81
Színház	31	60

Forrás: HERD 2012 (N=1118), Ifjúság 2012 (N=2836)

A következő lépésben azt vizsgáltuk meg, hogy megragadható-e különbség az elsőévesek, illetve a harmadévesek művelődési szokásai között. A 2. táblázatból leolvasható, hogy a harmadévesek művelődési aktivitása más jellegzetességeket mutat, de aktívabbnak ez az al minta sem tekinthető. Többen vannak közöttük a múzeumba és színházba soha nem járók, míg a legalább havi gyakoriságokat megvizsgálva csekély változásokat tapasztalunk – ezek a különbségek pedig a multiplex és a hagyományos mozik kivételével negatívak. A tanulmányokkal kevésbé indokolható, és a magaskulturális mezőhöz inkább kapcsolódó intézmények látogatottsága a harmadéves almintában némileg alacsonyabbnak tűnik. S bár ezek az adatok egy keresztmetszeti vizsgálatból származnak, úgy tűnik, hogy az értelmiségi gyakorlatok irányába nagyobb mértékű elmozdulás nem tapasztalható az egyetemen eltöltött évek alatt. Láthattuk, hogy az elsőévesek kultúra-fogyasztása jelentősen eltér az országos adatoktól, ugyanakkor ezeken a mintákon a felsőoktatás évei nem változtatnak. Feltételezhetjük, hogy ezek az inkorporált motívumok a korábbi életévekben rögzülnek.

2. táblázat. Az egyes művelődési intézményeket soha nem látogató, illetve havi gyakorisággal bíró elsőéves és harmadéves hallgatók százalékos aránya.

	Elsőévesek		Harmadévesek	
	soha	havi rendszerességgel	soha	havi rendszerességgel
Könyvtár	7	53	8	51
Multiplex mozi	19	17	16	24
Art vagy hagyományos mozi	21	15	25	18
Múzeum, kiállítás	18	7	26	5
Komolyzenei hangverseny	64	6	66	4
Színház	27	6	35	7

Forrás: HERD 2012 (N=314 és 518)

Szintén kérdésként fogalmazódhat meg bennünk az, hogy a művelődési szokásokat alakító független változók hogyan formálják az egyes intézmények látogatását. S vajon, hogyha azonosítani tudjuk azokat a csoportokat, akiknek a művelődése alacsonyabb aktivitással bír elsőéves korukban, akkor az ő esetükben tapasztalható-e elmozdulás az alapszak végére. Ha a korábban megvizsgált művelődési aktivitások társadalmi háttérét megvizsgáljuk az adatbázisban (khí négyzet-próba, $p < 0,05$), akkor azt találjuk, hogy a gazdasági tőke csupán a multiplex moziba járás gyakoriságát alakítja, a településtípus hatása pedig nem feleltethető meg egy lineáris vonalú kapcsolatnak (a színházba járás pl. a kisebb városokból származó, míg a hangverseny a falusi diákok esetében lesz jellemzőbb). A szülők iskolai végzettsége azonban pozitív irányban alakítja a gyakoriságokat a múzeumba járás és a komolyzenei események esetében. Ezért következő lépésünkben arra vállalkoztunk, hogy összevessük a nem diplomás szülők gyermekeinek almintáit az első-, illetve a harmadik évfolyamon (3. táblázat). Az eredmények arra utalnak, hogy a nem diplomás szülők gyermekeinek esetében komoly mértékű elmozdulást nem tapasztalunk, hogyha a különböző gyakoriságok százalékos arányait megvizsgáljuk. Az egyes művelődési formák esetében nagymértékű elmozdulások nem tapasztalhatók, sokkal inkább alacsonyabb mértékű csökkenés (például színházba vagy könyvtárba járás a nem diplomás apák gyermekeinél) vagy a két gyakorisági végpont enyhe növekedése (pl. a nem diplomás anyák gyermekeinek múzeumba járása). S bár hangsúlyozzuk, hogy az adatok nem longitudinális kutatásból származnak, mindez arra utal, hogy a hátrányosabb helyzetű hallgatók művelődési szokásaiban komoly pozitív irányú elmozdulást az egyetemi évek nem jelentenek.

3. táblázat. Az első- és harmadéves nem diplomás apák és anyák gyermekeinek művelődési gyakoriságai (százalékokban megadva).

		Nem diplomás apák			Nem diplomás anyák		
		havonta	évente párszor	soha	havonta	évente párszor	soha
Színház	elsőéves	16,6	55	28,4	15,9	53,9	30,2
	harmadéves	14,4	50,4	35,1	14,2	49,2	36,6
Hagyományos vagy artmozi	elsőéves	38,9	42,2	18,9	40,5	40,4	19,1
	harmadéves	44,2	33,5	22,2	42,1	34,2	23,7
Múzeum vagy kiállítás	elsőéves	17,3	60,8	21,9	17,2	61,8	21
	harmadéves	19,7	52,8	27,9	21,1	52,5	26,4
Komolyzenei koncert	elsőéves	6,8	23,8	69,4	7,3	20,5	72,2
	harmadéves	5,5	24,6	69,9	4,8	23,7	71,5
Könyvtár	elsőéves	73	19,3	7,7	75,6	17,6	6,8
	harmadéves	66,3	25	8,7	68,6	23,7	7,8
Multiplex mozi	elsőéves	43,3	37,4	19	45,5	35,2	19,2
	harmadéves	47,2	36,8	16	48	36,9	15

Forrás: HERD 2012 (N=217, 341, 200 és 302)

Elemzésünk másik fő pontja az emberi kapcsolatokban, közösségekben rejlő szálak, amelyek az értelmiségivé válás folyamatában fontos szerepet játszanak. A hallgatói kapcsolatok vizsgálatakor azokra a kijelentésekre fókuszáltunk, amelyek az értelmiségi léthez kötődnek (beszélgetés művészetről, olvasmányélményekről, tudományos kérdésekről), míg az oktatói szálaknál annak minden indikátorát felhasználtuk. Első lépésben a két adatbázist vizsgáltunk meg a hallgatói kapcsolatokkal összefüggésben, s arra a következtetésre jutottunk, hogy az értelmiségi léthez fűződő kötetlenebb diskurzusok szálai nem állnak meg a kampuszok határain, sőt több esetben inkább azokon kívülre vezetnek (4. táblázat). Azt a teret tehát, ahol az értelmiségivé válás szempontjából fontos diskurzusokban részt vesznek a fiatalok, nem szűkíthetjük le az egyetemek és főiskolák területére.

4. táblázat. Kortárs kapcsolatok tartalma az IESA-TESSCEE II. 2014 és a HERD 2012 adatbázis alapján (százalékban megadva).

	IESA-TESSCEE II. 2014			HERD 2012	
	Van olyan a csoporttársai között...	Van olyan a hallgatótársai között...	Van olyan a kampuszon kívül...	Van olyan a kampuszon belül...	Van olyan a kampuszon kívül...
Akivel tudományos kérdésekről beszélget	76,2	64,8	67,1	82	71,2
Akivel olvasmányairól beszélget	78,8	70,4	82,4	84,4	85,7
Akivel művészetről beszélget	55,2	55	66,6	64,2	70,4

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1062), HERD 2012 (N=1118)

A következő lépésben összevetettük az elsőévesek és a harmadévesek almintáit. Az elsőéves nem diplomás apák gyermekei nagyobb arányban találnak partnert a kampuszon belül akkor, ha művészettel kapcsolatos kérdéseiket vitatnák meg. A harmadéveseket megvizsgálva azt találjuk, hogy a falusi származású diákok fokozottabban vesznek részt a tudományos kérdésekről és az olvasmányélményekről szóló beszélgetésekben, a kisvárosi diákok pedig a kortárs tudományos diskurzusokban. Ez utóbbi összefüggések az elsősök körében nem voltak megfigyelhetők, így azt valószínűsíthetjük, hogy a kisebb településekről érkezők értelmiségivé válásában a hallgatói közösségek fontosabbnak tekinthetők (khí négyzet-próba, $p < 0,05$).

Már utaltunk rá, hogy az oktatókhoz fűződő kapcsolatok fontos szálai az intézményi hatásoknak. Kérdés ugyanakkor, hogy a hallgatók hátrányosabb szociokulturális háttere összefügg-e ezzel az integrációs aspektussal. A HERD kutatás erre vonatkozóan kilenc olyan kapcsolati tartalmat sorolt fel, amelyeken keresztül az oktatói hatások működhetnek. Első lépésként azt vizsgáltuk, hogy az egyes kapcsolati tartalmak esetében milyen százalékos arányokat kapunk (5. táblázat). Az oktatókkal való kapcsolattartás leggyakoribb elemei a tudományos diskurzusok, de relatíve magas százalékot kaptak a tananyagon kívüli, a közéletre vonatkozó, illetve a jövővel kapcsolatos kérdések is. A folyamat azonban nem egyirányú, hiszen a hallgatói kapcsolatok az oktatói attitűdöket is csiszolják.

5. táblázat. Az oktatókhoz fűződő kapcsolatok tartalma (százalékban megadva).

Van olyan oktatóm, aki(vel)...	
Tudományos kérdésekről beszélgetek	52
Tananyagon kívül másról beszélgetek	43,7
Szépirodalomról, művészetekről beszélgetek	16,7
Közéleti kérdésekről beszélgetek	29,6
Magánéleti kérdésekről beszélgetek	9,8
A jövőmről beszélgetek	39,5
Ingyen korrepetál	14,1
Rendszeres email-kapcsolatban vagyok	32,1
Pályafutásomra odafigyel	23

Forrás: HERD 2012 (N=1118)

Elemzésünk utolsó szakaszában ezeket vizsgáltuk meg az elsőéves és a harmadéves almintát összehasonlítva. A már korábban is felhasznált szociokulturális változók közül egyik sem alakította a hallgató-oktató kapcsolatokat az elsőévesek körében. A harmadéveseket megvizsgálva azonban számos kapcsolat kirajzolódik előttünk (6. táblázat). A táblázatból leolvasható, hogy bizonyos független változókhoz intenzívebb oktatói kapcsolati elemek a hátrányosabb helyzetű diákok sajátosságainak tekinthetők (például a „tananyagon kívül másról is beszélgetek” kategória). A magasabb státusú diákok esetében az elektronikus kapcsolattartás, a magánélettel kapcsolatos, illetve a művészeti kérdésekről szóló oktatói diskurzusok gyakoribbak. Az ingyen korrepetált diákok aránya a nem diplomás anyák esetében gyakoribb, ám a gazdasági tőke esetében ez nem a legszegényebbekre, hanem a közepes tőkével bíró diákokra lesz jellemző. Összegzésként talán azt tudjuk mondani, hogy míg a szociokulturális háttér az elsősök oktatói kapcsolatait nem befolyásolta, a harmadévesek esetében már hatással bír. A kapott rajzolat azonban nem egy hagyományos lejtőt mutat. Összességében a kedvező háttérű diákok kapcsolatai az oktatók irányában erőteljesebbek, de a hátrányos helyzetű diákok bizonyos szálakon szorosabban kapcsolódnak a tanáraikhoz. (Hasonló aszimmetrikus rajzolatot talált egy korábbi elemzésében Pusztai és Fónai (2012) is a pedagógushallgatók körében.) Ez utóbbi jelenséget összekapcsolhatjuk a hallgatói kapcsolathálók esetén látottakkal, tehát azzal a ténnyel, hogy az értelmiségi diskurzusokba való bekapcsolódásra számukra sokkal inkább a kampuszok képesek teret biztosítani.⁸

⁸ Az eredmények értelmezésekor azonban azt is figyelembe kell vennünk, hogy nem egyértelmű, hogy mit is tekintenek a hallgatók oktatói odafigyelésnek és különböző tartalmú interakciónak. Elképzelhető, hogy ennek megítélését a szociális helyzet szintén alakítja.

6. táblázat. A felülreprezentált alminták a hallgató-oktató kapcsolatok tartalma szerint a harmadévesek között (khí négyzet-próba, $p < 0,05$).

Van olyan oktatóm, aki(vel)...	Apa végzettsége	Anya végzettsége	Gazdasági tőke	Településtípus
Tudományos kérdésekről beszélgetek	diplomás	diplomás	magas	-
Tananyagon kívül másról beszélgetek	-	nem diplomás	alacsony	-
Szépirodalomról, művészetekről beszélgetek	diplomás	-	-	-
Közéleti kérdésekről beszélgetek	-	-	közepes	-
Magánéleti kérdésekről beszélgetek	-	-	magas	-
A jövőmről beszélgetek	-	-	-	kisebb város
Ingyen korrepetál	-	nem diplomás	közepes	-
Rendszeres email- kapcsolatban vagyok	diplomás	diplomás	-	-
Pályafutásomra odafigyel	-	-	-	-

Forrás: HERD 2012 (N=518)

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunknak az volt a célja, hogy egyrészt felvázoljuk a felsőoktatásban az értelmiségivé válás elméleti kereteit, másrészt pedig, mivel célzott vizsgálattal nem rendelkezünk, a korábbi, Debreceni Egyetemre (is) fókuszáló kutatásokból kiemeljünk olyan részeket, amelyek megalapozhatnak egy későbbi elemzést. A vizsgálat relevanciáját erősítheti, hogy az egyetemek tömegessé válásával egyre inkább nő azoknak a diákoknak az aránya, akik az értelmiség-definíciókban szereplő tartalmakat nem tudják otthonról hozni. Kérdés, hogy egy ilyen szituációban hogyan, milyen sikerességgel tud működni egy felsőoktatási intézmény. Ki tudja-e alakítani azokat a habitusbeli elemeket, amelyekre az értelmiség-definíciók legtöbbje utal, vagy a diákokat egyfajta kvázi-értelmiségiként engedi ki a munkaerőpiacra.

Érdemes ehhez a gondolatkörhöz az egyetemek szervezeti struktúráját is odailleszteni, s ebben az esetben feltételezhetjük, hogy az egyes intézményi egységek más és más értelmiségi szerepre készítene fel (pl. professional, intellektuel), vagy azokat másfajta hatásfokkal végzik.

Az általunk kapott eredmények arra utalnak, hogy a hátrányos helyzetű diákok értelmiségivé válásának szálai nem hiányosabbak, hanem más rajzolatokkal bírnak (hallgatói közösségek, oktatói kapcsolatok), s e rajzolatok egy része minden bizonnyal azzal magyarázható, hogy a hallgatók családi háttere nem tud biztosítani egyfajta értelmiségi kontextust. A különböző művelődési gyakoriságokat megvizsgálva azt találtuk, hogy az egyete-

mek nemcsak a hátrányos helyzetű diákok, hanem a magasabb státusú hallgatók esetében sem tudták összességében megemelni a magaskulturális aktivitások gyakoriságát.

Az általunk nyert adatok azonban inkább kiindulópontnak tekinthetők. Érvényességük is csak a Debreceni Egyetemre korlátozódik. Annak érdekében, hogy megtudjuk, a jelenlegi felsőoktatás pontosan miként és milyen hatásfokkal formálja a hallgatókat, s képe-e egyáltalán az értelmiségi lét felé elmozdítani a diákokat vagy lerakni annak alapjait, azt a közeljövőben célzott vizsgálatokkal és kvalitatív eszközökkel kell feltérképeznünk.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Antalóczy T.–Füstös L.–Hankiss E. (2010): Magyarország kulturális térképe. In: Antalóczy T.–Füstös L.–Hankiss E. (Szerk.): *Mire jó a kultúra? Jelentés a magyar kultúra állapotáról*. Pp. 14–53. Budapest: Magna Produkció.
- Bär, S. (2005): *A céh*. Budapest: Akadémiai.
- Bauman, Z. (1987): *Legislators and interpreters: On modernity, post-modernity and intellect*. Cambridge: Polity Press.
- Bocsi V. (2015): *A felsőoktatás értékmetszetei*. Budapest: Új Mandátum.
- Bocsi V.–Botrágyi T. (2013): The students' integration into the academic world. *Acta Universitatis Sapientiae Social Analysis*. 3(2). Pp. 165–178.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Ceglédi T. (2015): Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In: Pusztai G.–Ceglédi T. (Szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Pp. 116–135. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Ettrich, F. (2007): „Szabadon lebegő értelmiség” és „új osztály”. *Világosság*. 48(7–8). Pp. 175–190.
- Fónai M. (1995): *Értelmiség, értelmiségi funkciók és szerepek – egy regionális kutatás konzekvenciái*. Nyíregyháza: Társadalomkutatási Informatikai Egyesülés.
- Fónai M. (2009): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In: Karlovitz J. T. (Szerk.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban*. Pp. 49–66. Budapest: Neveléstudományi Egyesület.
- Gaszó Ferenc (2013): Az egyetem és az értelmiség változó társadalmi szerepe. Interjú Gaszó Ferencsel a Budapesti Corvinus Egyetem professzor emeritusával. Az interjút készítette: Kiss Paszkál. *Felsőoktatási Műhely*. 7(3–4). Pp. 7–12.
- Harland, T.–Pickering, N. (2011): *Values in Higher Education Teaching*. London–New York: Routledge.
- Hrubos I. (2010): Bologna folytatódik. *Educatio*. 20(1). Pp. 19–33.
- Hrubos I. (2014): Expansió – határok nélkül. *Educatio*. 23(2). Pp. 205–215.
- Huszár T. (1975): Az értelmiség fogalmának történeti alakváltozásai. In: Huszár T. (Szerk.): *Korunk értelmisége*. Pp. 7–34. Budapest: Gondolat.
- Nagy Á. (2013): Szabadidős tervek és tevékenységek. In: Székely L. (Szerk.): *Magyar ifjúság. Tanulmánykötet. 2012*. Pp. 211–228. Budapest: Kutatóközpont.
- Karády V. (2012): Az értelmiség kialakulásának kezdetei Magyarországon a 19. században. In: Karády V.–Nagy P. T. (Szerk.): *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon*. Pp. 13–31. Budapest: WJLF.
- Kristóf L. (2011): *A magyar értelmiség rekrutációja. Értekezés*. Budapest: BCE, Szociológiai Doktori Iskola.
- Kozma T. (2004): *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum.
- Marginson, S. (2007): Globalisation, the „Idea of a University” and its Ethical Regimes. *Higher Educational Management and Policy*. 19(1). Pp. 1–15.
- Mátay M. (2002): *Fiatall budapesti elit értelmiségiek szocializációja*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Nagy P. T. (2012a): A diplomások és az általuk betöltött foglalkozások. In: Karády V.–Nagy P. T. (Szerk.): *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon*. Pp. 160–183. Budapest: WJLF.
- Nagy P. T. (2012b): A diplomás értelmiség népi rekrutációjának alakulása 1945 előtt és után. In: Karády V.–Nagy P. T. (Szerk.): *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon*. Pp. 122–136. Budapest: WJLF.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2013): A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In: Kun A. I.–Polónyi I. (Szerk.): *Észak-alföldi régió oktatási helyzete. Képzés és munkaerőpiac*. Pp. 9–28. Budapest: Új Mandátum.

- Pusztai G.–Ceglédi T. (2015): Pedagógushallgatók Kelet-Közép-Európában. In: Pusztai G.–Ceglédi T. (Szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Pp. 7–12. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÚMK.
- Pusztai, G.–Fónai, M. (2012): Asymmetric Students' Relations and Deprofessionalization. In the Case of Teacher Training. In: Pusztai, G.–Hatos, A.–Ceglédi, T. (Eds.): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Pp. 114–133. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Szabó I. (2012): Az egyetem mint szocializációs szintér. In: Dusa Á. R.–Kovács K.–Márkus Zs.–Nyüsti Sz.–Sörös A. (Szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I.* Pp. 13–35. Debrecen: Egyetemi Kiadó.
- Tasker, M.–Packham, D. (1993): Industry and Higher Education: A Question of Values. *Studies in Higher Education*. 18(2). Pp. 127–138.

DOKUMENTUMOK

- Veroszta Zs. (2010): *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. PhD értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.

HÁTRÁNYOS HELYZETŰEK ÉS MUNKAERŐ-PIACI PROGNÓZISOK

Hegedűs Roland

ABSZTRAKT

A kutatásban megpróbáltuk prognosztizálni, hogy milyen esélyeik lesznek a munkaerőpiacra történő boldogulásra a hallgatóknak, ha az egyes képzési területek szakjait választják. Ennek vizsgálatára a 2014-es felvételi adatbázist és a 2013-as DPR (Diplomás Pályakövetési Rendszer) adatbázist használtuk fel. Először megvizsgáltuk, hogy mely képzési terület milyen típusú összpontosulnak a hátrányos helyzetű hallgatók, majd ezt követően megnéztük, hogy az egyes diszciplínákon végzetteknek milyen a munkaerő-piaci jellemzője, különbséget téve a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű végzettek között.

Az eredményeket kétféleképpen is szükséges volt elemezni. Egyfelől, hogy az abszolút számok tekintetében hol a legtöbb a hátrányos helyzetű hallgató, másfelől hogy arányaiban melyik képzési területen találhatók a legtöbben. Általában elmondhatjuk, hogy a nappali képzés alapfokára került be a legtöbb hátrányos helyzetű diák, arányuk a felsőfokú szakképzéstől a magasabb képzési szintek felé csökken.

A felvett hátrányos helyzetűek nagy számban vannak jelen az orvos- és egészségügyi képzési területen, a sporttudományi, valamint pedagógusképzési területeken. A munka világában való elhelyezkedésre jó esélye mutatkozik a pedagógus, valamint az egészségügyet végzetteknek, ugyanakkor rosszabb kilátással rendelkeznek a sporttudományra felvettek. A jogi és az informatikai képzési területen alacsony a hátrányos helyzetűek aránya annak ellenére, hogy az elhelyezkedésre ezeknek a képzési területek végzettjeinek van a legnagyobb az esélye.

BEVEZETÉS ÉS SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A tanulmány két nagy egységre bontható. Az első részben a felvételi adatbázis alapján a hátrányos helyzetű hallgatók¹ megoszlásáról olvashatunk a képzés terület, a munkarend és a képzési szint szerint. Azt feltételeztük, hogy az „elit” képzési területeken kisebb a hátrányos helyzetűek aránya, továbbá hogy a hátrányos helyzetűek azokon a képzési területeken összpontosulnak, amelyek több segítő szakmát foglalnak magukba. A több szempontú megközelítés háttérében a kutatási eredmények szélesebb értelmezése húzódik, így végül megtudjuk, hogy az alap, a mester, az osztatlan vagy a felsőfokú képzésben vesznek részt többen. Úgy véljük, hogy minél magasabb képzési szint felé haladunk, annál kisebb lesz a hátrányos helyzetűek aránya.

Azt követően, hogy megtudjuk mely képzési területen és milyen munkarenden csoportosulnak leginkább a hallgatók, gondot fordítunk arra is, hogy előre jelezzük a képzési területekből fakadó munkaerő-piaci eredményességet. Ezt a 2013-as DPR alapján próbáljuk meg prognosztizálni az alábbi kérdések alapján: milyen gyorsan találnak munkát,

¹ A felvételi adatbázis ide sorolja a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű többfelvételt igénylőket egyaránt. A tanulmány egészében tehát hátrányos helyzet alatt a két kategóriát együttesen értjük.

mennyire kapcsolódik a jelenlegi munkájuk a megszerzett végzettséghez, jelenleg mi a munkaerő-piaci státuszuk.

A dolgozat felépítéséhez igazodva a szakirodalmi áttekintésnél is két szempontra koncentráltunk. Az egyik a hátrányos helyzet, a másik pedig a frissen végzettek munkaerő-piaci tapasztalatai. Ebben a tanulmányban a pontrendszert nem részletezzük, csak azt jegyezzük meg, hogy előnyben részesítésért járó többletpontot az alábbi kategóriák szerint kaphatnak a felvételizők: hátrányos helyzet, fogyatékkal élés és gyermeknevelés (Kóczy, 2010). Ebben a dolgozatban mind a három többletpontra jogosult csoportot vizsgáljuk, de a legnagyobb hangsúlyt a hátrányos helyzetűekre helyezzük. A hátrányos helyzetűek iskoláztatása fontos tényező, mivel legfőképp ezáltal csökkenthető a szegénység. Ennek oka, hogy a magasabban végzettek könnyebben találnak munkát, melynek köszönhetően nem fogják igénybe venni az állami támogatásokat, sőt adóbefizetővé válnak (Kertesi–Kézdi, 2006).

Hazánkban erős nyugat-keleti különbség érzékelhető több tekintetben is (gazdasági, társadalmi stb.). Míg a keleti országrész mindinkább periférikus területnek számít és leszakadóban van, addig a főváros térsége és az északnyugati területek egyre több és több pénzhez jutnak, ezáltal növelik a gazdasági fejlettségüket, még inkább mélyítve a szakadékot kelet és nyugat között (Süli-Zakar, 2003). A periférikus helyzettel együtt jár az alacsonyabb iskolázottság, melyre magyarázatul szolgál az is, hogy a keleti országrész jóval alacsonyabb iskolázottságú, mint a nyugati (Forray R.–Híves, 2013). Kimutatható, hogy a hátrányos helyzetű kistérségekben a tanulói teljesítmények alacsonyabbak. Ezekben a kistérségekben magasabb a roma/cigány tanulók aránya, akikről tudjuk, hogy sokkal rosszabb társadalmi mutatókkal rendelkeznek (Híves, 2006). Az előnyben részesítést célzó többletpontokról Szemerszki elemzése alapján elmondható, hogy legnagyobb arányban az ország keleti részén elhelyezkedő régiókban veszik igénybe, továbbá megállapítható az is, hogy az igénylők aránya magas a felsőfokú szakképzésben és az alapképzésben, valamint az, hogy településtípus alapján a kisebb településektől a nagyobbak felé csökkenő tendencia mutatható ki (Szemerszki, 2010). A képzési szinteken igénybe vett előnyben részesítést célzó többletpontok területi elrendeződése rendkívül különböző: a felsőfokú szakképzésénél a legkoncentráltabb, míg a mesterképzés esetében a legszéttartottabb. A legtöbb előnyben részesített hallgató az északkeleti országrészből, valamint a Dráva mentén elhelyezkedő kistérségekből jut be a felsőoktatásba (Hegedűs, 2015a). Hasonló tendencia figyelhető meg az ausztrál felsőoktatásban, ahol szintén a hátrányos helyzetű tanulók és a vidéken élők többsége a szakképzésben és a kevésbé a magasabb szintű képzésekben vesznek részt. Ezek a hallgatók kilépnek a végzést követően a munkaerőpiacra, és nem tanulnak tovább. Az ausztrálok próbálják benntartani ezeket a hallgatókat az oktatásban és igyekeznek őket magasabb szintű végzettség felé orientálni (Griffin, 2014).

Nagy-Britanniában felzárkóztató programokat hoznak létre annak érdekében, hogy csökkentsék a társadalmi osztályok közötti különbséget, melynek fontos eleme, hogy az alacsonyabb státuszúakat magasabb végzettséghez juttassák. Az országban végzett kutatások megállapították, hogy a továbbtanulás tekintetében fontos összetevő a társadalmi háttér és a szülők hozzáállása a tanuláshoz, melynek eredményeként, ha a szülő támogató magatartást mutat, akkor jobb eredményt érnek el a hátrányos helyzetű tanulók a felvételi teszteken, mint ellenkező esetben (Maras, 2007). A gyerekek hátrányba kerülése már életük kezdeti szakaszában megkezdődik. Ennek kapcsán Angliában létrehozták a "pre-school"-okat, melyek leginkább a hátrányos helyzetben lévő, szegény családok gyermekei

számára jelentenek felzárkóztatást, ezáltal próbálják erősíteni képességeiket, és későbbi hozadékként remélik a jobb munkaerő-piaci helyzetet. Angliában rendkívül nagy a felsőoktatásra fordított pénzösszeg. Emiatt szükséges lenne a tandíj emelése, de azzal még jobban kizárnák a hátrányos helyzetűeket a felsőoktatásból (Braconier, 2012).

A felsőoktatási intézményeknek érdemes hozzájárulniuk és igazodniuk az általuk ellátott területegység fiataljainak igényeihez, de emellett az is fontos, hogy a munkaerő-piaci igényekhez is alkalmazkodjanak. Az OECD álláspontja az, hogy esélyegyenlőséget kell teremteni a felsőoktatásban, azért, hogy az mindenki számára egyformán hozzáférhető legyen (Polónyi, 2013). Az esélyegyenlőség mellett foglalt állást az Európai Unió is, mely kitért arra, hogy a felsőoktatásban lévők arányának tükröznie kell a társadalmi arányokat, de hazánkban ez az irányelv jelenleg nem valósul meg (Hrubos, 2012). Minden országnak megvannak az olyan sajátos társadalmi rétegei, amelyeket szükséges felzárkóztatni, bevezetni a felsőoktatásba. Ilyen csoportként említhető például Mongóliában a pásztrok gyerekei, ahol tovább nehezíti a felsőoktatásba való bekapcsolódást az egyenlőtlen felsőoktatási térszerkezet (Ulánbátorba koncentrálódik a legtöbb intézmény), Dél-Afrikai Köztársaságban a feketék és az USA-ban az etnikai kisebbségek (Lkhamsuren et al., 2009).

Szükséges szót ejtenünk a diplomások munkaerő-piaci helyzetéről is. A diplomások munkahelyeinek településtípusa alapján a települési hierarchia magasabb fokán koncentrálódnak, továbbá a főváros vonzó hatása kimagasló. Az a felsőoktatási intézmény, ahol korábban tanult a diplomás meghatározónak tekinthető hazánkban abból a szempontból, hogy hol fog az illető a későbbiekben munkát vállalni. Megállapítható, hogy többségében a felsőoktatási intézmény régiójában helyezkedik el a diplomás. Ha innen elmozdul, akkor ezt legnagyobb mértékben a főváros irányába teszi (Hegedűs, 2015b). Egy másik kutatás a diplomásmozgás tekintetében megállapította egy keletről nyugat felé irányuló migrációt (Vincze, 2012). Ha közgazdasági szempontból közelítjük meg a diplomás vándorlást, akkor elmondható, hogy az a területegység veszít befektetett tőkét, ahová a diplomás nem tér vissza munkát vállalni (Varga, 1998). Hasonló diplomásvesztéség tapasztalható Svédországban, hiszen ott a déli részen elhelyezkedő gazdasági háromszögben csoportosulnak a diplomások a jobb munkalehetőségek miatt, ez az oka annak, hogy az északi területekről a diplomások délre vándorlása tapasztalható. Ennek orvoslására igyekeznek az északi területekre is felsőoktatási intézményeket telepíteni, ezzel gátolva a diplomásvesztést a térségben. A jelenséget vizsgáló kutatásban arra jutottak, hogy ha ilyen intézményekben végeztek a diplomások, akkor nagyobb valószínűséggel maradnak az északi területeken (Chudnovskaya–Kolk, 2014).

Az DPR adatbázisokat az Educatio Non-Profit Kft. készíti, és többségében elemzi is az adatokat, melyekből köteteket jelentet meg (Garai–Veroszta, 2012; Veroszta, 2013; 2014). Egy korábbi kutatásban, az ezredforduló környékén megállapították, hogy a friss diplomások 82%-a dolgozott. Tudományterületek alapján a legjobb helyzetben a művészeti képzési terület, az orvos- és egészségtudományi képzési terület és a műszaki képzési terület diplomásai voltak, mivel ők rendelkeztek legnagyobb mértékben munkával (Galasi, 2002). A fizetés tekintetében kimutatható tudományterületi bérelőny: például a társadalomtudományi képzési terület esetében, ha a végzett másik tudományterület szakját választotta volna, akkor 10%-ponttal lenne nagyobb a fizetése. Ugyanebben a kutatásban a szerző azonosította azokat az intézményeket, melyek az egyes tudományterületen a legnagyobb hozzáadott értéket nyújtják a hallgatóiknak (a hozzáadott érték alatt a munkaerő-piaci sikerességet értette) (Varga, 2010). Fontos szegmens a diplomások kutatásában, hogy a

végzettség, amibe a végzettek tőkéit investálták, mennyire hozható kapcsolatba a jelenlegi munkájukkal. Egy korábbi kutatásban 5-fokú Likert-skálán próbálta felmérni a diploma és munkakör közötti kapcsolatot, melynek eredményeként az orvostudományi képzési területen és a művészeti képzési területen végzettek mondták azt, hogy szoros az összefüggés a munkahely és a végzettség között (4,6-4,7 átlagérték), míg a legkisebb átlagértéket (3,5) az agrártudományi képzési területen végzettek produkálták. A fizetés tekintetében erős korreláció volt kimutatható az intézmény típusával: az egyetemen végzettek jól magasabb fizetéssel rendelkeztek, mint a főiskolán végzettek (Galasi et al., 2001).

ADATBÁZIS ISMERTETÉS ÉS MÓDSZERTAN

A tanulmányban a 2014. évi felvételi adatbázist (általános, pót, keresztféléves) elemeztük, melyben 86 537 esti, levelező, távoktatásos és nappali munkarendű képzésre felvett hallgató adata található. Közöttük 3 346 olyan hallgató van, aki igénybe vett hátrányos helyzetért többletpontot. A későbbiekben látható a teljes hallgatói létszámtól 1000 fős eltérés, melyet az okoz, hogy a külföldön lévő telephelyekre felvett hallgatók pontszáma nem került kitöltésre, az eltérő oktatási rendszernek köszönhetően. Az adatok elemzését két részre szűkítéssel osztani, ahogy a tanulmányt is. Először az SPSS program segítségével kereszteltük a képzési területet a munkarenddel és képzési szinttel, továbbá megnéztük, hogy egyes képzési területeken milyen a hátrányos helyzetűek száma és aránya.

A dolgozat második felében a 2013-as DPR adatbázist elemeztük, melyben 24 233 esetszám található 32 felsőoktatási intézményből, ezek közül 15 731 válaszoló volt nappali tagozatos. Az adatbázisban a hátrányos helyzet megkülönböztetésére kevés lehetőség adódik, ezért a szülők iskola végzettsége alapján alakítottuk ki a két csoportot. Azokat tekintettük hátrányos helyzetűeknek, akiknek az egyik szülője csupán általános iskolai végzettséggel rendelkezik, vagy csak az egyik szülő neveli. Ennek eredményeként 2 911 végzettest soroltunk a hátrányos helyzetűek csoportjába és 20016 végzettest a nem hátrányos helyzetű csoportba. Ezek alapján a végzettek 12%-a hátrányos helyzetű. Megjegyezzük, hogy tisztában vagyunk azzal, hogy ez nem egyezik meg teljes mértékben a felsőoktatásban hátrányos helyzetért kapható többletpontok rendszerével, de a DPR adatbázis ezek mentén teszi lehetővé a két csoport elkülönítését.

HÁTRÁNYOS HELYZET TÖBB SZEMPONTÚ MEGKÖZELÍTÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN

Jelen vizsgálatban azt a hallgatót tekintjük hátrányos helyzetűnek, aki a felvételi eljárás során igénybe vette a hátrányos helyzetért kapható többletpontot. Az elkövetkezőekben több szempont alapján próbáljuk megnézni a hátrányos helyzetűek megoszlását a képzési terület, a munkarend és a képzési szint alapján.

Első szegmensként a képzési területek kerülnek a vizsgálat középpontjába, mely eredményét az 1. táblázat foglalja magába. Az előnyben részesítettek száma egy összesített érték, mely magába foglalja a hátrányos helyzet, fogyatékkal élés és GYES miatt igénybe vett többletpontokat. Ez az oka annak, hogy a pontok a táblázatban is szétbontva kerülnek bemutatásra. A táblázatból kitűnik, hogy a legtöbb előnyben részesített hallgató arányai-

ban a sporttudomány és a pedagógusképzési területhez tartozó szakok valamelyikén tanul. Az említett két területnél egy-egy komponens kiemelkedik a teljes mintából: a sportképzésben magas a fogyatékkal élők aránya, míg a pedagógusképzésben van a legtöbb olyan felvételiző, aki gyerek mellett tanul tovább. Az is kiderül az adatokból, hogy az orvos- és egészségtudományi képzési területnél is felülreprezentáltak az előnyben részesített hallgatók, de itt nem az orvos- és gyógyszerészképzéseknek tudható be a magas százalékos arány, hanem például a mentőtszít vagy ápoló képzéseknek. Átlag alatti eredmények a művészeti képzésnél, a gazdaságtudományok képzési területnél, műszaki képzési területnél és az informatikai képzési területnél jellemzőek.

1. táblázat. A hallgatók megoszlása képzési terület és előnyben részesítés alapján (sorszázalék, fő).

Képzési terület	Előnyben részesített összesen (%)	Hátrányos helyzetű (%)	Fogyatékkal élő (%)	GYES (%)	Teljes hallgatók létszáma (fő)
Agrár képzési terület	7,4	5,4	1,3	0,7	5362
Bölcsészettudomány képzési terület	6,5	4	1,4	1,2	7387
Gazdaságtudományok képzési terület	4,2	2,9	0,7	0,7	18730
Informatika képzési terület	4,7	3,3	1,3	0,2	6101
Jogi képzési terület	6,5	3,9	1,2	1,5	4440
Közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület	7,9	6,5	0,4	1	2193
Műszaki képzési terület	4,5	3,4	0,9	0,2	12916
Művészet képzési terület	0,9	0,5	0,4	0	1673
Művészetközvetítés képzési terület	0,5	0	0,5	0	587
Orvos- és egészségtudomány képzési terület	8	5,6	1	1,4	5290
Pedagógusképzés képzési terület	9,1	4,8	1	3,4	10145
Sporttudomány képzési terület	9,7	6,8	2,4	0,6	2010
Társadalomtudomány képzési terület	5,7	3,6	1,6	0,6	5351
Természettudomány képzési terület	6,2	4,5	1,4	0,3	3488
Összesen	5,9	3,9	1,1	1	85673

Forrás: Felvi 2014 (N=85673) Megjegyzés: Vastaggal szedetten jelöltük azokat az értékeket, melyek átlag fölötti eredményekkel rendelkeznek, dőlten pedig az átlag alattiakat.

A hátrányos helyzet miatti többletpont igénybevételével felvételizett hallgatók százalékos megoszlásánál a sporttudományi képzési terület, a közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület a kiemelkedő a legnagyobb értékeivel, de szükséges megemlíteni azt, hogy az abszolút számok tekintetében a pedagógusképzési területhez tartozó szakokon veszik a legtöbb igénybe az előnyben részesítést. A legalacsonyabb számok a hátrányos helyzet tekintetében a művészeti, a gazdaságtudományi és az informatikai képzési területeken jellemzőek.

A következő részben már csak a hátrányos helyzetért többletpontot igénylő hallgatókat vizsgáljuk olyan szempontból, hogy hogyan oszlanak meg az egyes képzési területek és a képzési szintek között. A 2. táblázatban látható, hogy a legtöbb hallgató az alapképzésben vette igénybe az ilyen jellegű többletpontot (összesen 2 295 fő). A legtöbben a műszaki képzési területen vannak, de magas a számuk a bölcsész, a gazdaságtudományi és pedagógiai területeken is. A mesterképzésben már lényegesen lecsökken a hátrányos helyzetű hallgatók aránya. Ezen a képzési szinten a pedagógus szakokon veszik igénybe a legtöbb az ilyen jellegű többletpontot. Osztatlan képzés esetében előtérbe kerülnek az egyes szakstruktúrák közötti különbségek: lényegesen alacsonyabb az osztatlan képzésben induló szakok száma, ezek csupán a jogi, az orvos- és pedagógusképzésekben jellemzők. A pedagógusképzésben 2013-ban bekövetkezett struktúraváltást követően újra bevezették az osztatlan tanárképzést, ami azt eredményezte, hogy az osztatlan képzési szinten a pedagógusképzési területen van a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló. Látható, hogy a hátrányos helyzetűek az osztatlan orvosképzésben rendkívül alacsony számban vannak reprezentálva, következésképpen a hátrányos helyzetűek az orvos- és egészségtudomány képzési területen tapasztalt magas számát nem az orvos- és gyógyszerészképzés növeli. A felsőfokú szakképzés áll a második helyen a legtöbb hátrányos helyzetű tanulót vonzó képzések tekintetében (483 fő). Ezen a képzési szinten a gazdaságtudományi szakokon tanulók veszik leginkább igénybe a hátrányos helyzetért járó többletpontot, ami betudható a képzési struktúrának. A második helyen a pedagógusképzés említhető.

A 2. táblázatban látható az abszolút számok mellett egy százalékos érték, ami megmutatja, hogy az adott képzési területre adott képzési szintre felvett hátrányos helyzetű hallgatók hány százalékát teszik ki az adott képzési területre és képzési szintre felvetteknek. Például az osztatlan pedagógusképzésben felvett hallgatók 7,7%-a vette igénybe a hátrányos helyzetért járó többletpontot. Látható, hogy a felsőfokú szakképzés esetében a legmagasabb a hátrányos helyzetűek aránya, míg a mesterképzés esetében a legalacsonyabb.

2. táblázat. A hátrányos helyzetért többletpontot igénylő hallgatók megoszlása
képzési terület és képzési szint szerint (fő, %).

Képzési terület	Alapképzés	Mesterképzés	Osztatlan	Felsőfokú	Hátrányos helyzetűek összesen (fő)
Agrártudományi képzési terület	229 (6,1%)	17 (2%)	4 (2,4%)	40 (5%)	290
Bölcsészettudomány képzési terület	248 (4,9%)	44 (1,9%)	0	0	292
Gazdaságtudományok képzési terület	250 (2,3%)	49 (1,2%)	0	238 (6,1%)	537
Informatika képzési terület	169 (3,6%)	7 (1%)	0	26 (3,8%)	202
Jogi képzési terület	39 (3,8%)	0	83 (3,1%)	53 (9,8%)	175
Közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület	129 (6,3%)	13 (2,2%)	0	0	142
Műszaki képzési terület	379 (3,9%)	44 (1,4%)	10 (4,7%)	0	433
Művészeti képzési terület	0	2 (0,4%)	0	7 (5,3%)	9
Orvos- és egészségtudomány képzési terület	236 (8,2%)	8 (1,2%)	53 (3,1%)	0	297
Pedagógusképzés képzési terület	242 (5,6%)	52 (1,4%)	127 (7,7%)	62 (13,6%)	483
Sporttudomány képzési terület	136 (7,3%)	1 (0,7%)	0	0	137
Társadalomtudomány képzési terület	112 (4%)	23 (1,6%)	0	57 (5,4%)	192
Természettudomány képzési terület	126 (5,1%)	31 (3,1%)	0	0	157
Összesen	2295 (4,3%)	291 (1,5%)	277 (4,2%)	483 (6,4%)	3346

Forrás: Felvi 2014 (N=3346) Megjegyzés: Az abszolút számok melletti százalékos érték megmutatja, hogy az adott képzési területre és képzési szintre felvett hátrányos helyzetű hallgatók hány százalékát teszik ki az adott képzési területre és képzési szintre felvetteknek. Vastagon szedetten jelöltük minden képzési szinten azt a képzési területet, ahol a legmagasabb százalékos értéket tapasztaltuk. Dőlttel azokat az adatokat jelöltük minden képzési szint esetében, amelyek a legmagasabb abszolút számokat tudhatják magukénak.

A rész zárásaként a hátrányos helyzetűek megoszlása látható a képzési terület és a munkarend szerint. A felvételi adatbázis a munkarendet négy típusra bontja: az esti, levelező, távoktatásos és nappali munkarendű képzésre. Mi az alacsony számadatok miatt összevontuk a távoktatást és az esti típusú képzést (3. táblázat).

A hátrányos helyzetű tanulók abszolút többsége a nappali képzésben vesz részt, elvértve találunk távoktatásos és esti képzésben tanuló hallgatót, a levelező képzésben viszont már közel 200 fő veszi igénybe a többletpontot, de ez a nappali képzéshez képest elhanyagolható. A levelezőképzésnél az abszolút számokat tekintve a gazdaságtudományi és pedagógiai képzések között kiemelkedő a hátrányos helyzetűek száma. A levelező képzésben többségében felnőttek tanulnak, akik már nem jogosultak az ilyen jellegű többletpontra, ez okozhatja az alacsonyabb arányt. Nappali képzésben a hallgatói számadatokat között lényegi eltérést nem tapasztalhatunk az eddigiekhez képest. Az abszolút számok mellett az előző táblázathoz hasonlóan megnéztük, hogy az egyes képzési területeken és képzési szinteken tanuló hátrányos helyzetűek aránya hogyan alakul a felvettekhez képest. Látható, hogy százalékos tekintetben a legnagyobb részt nappali képzésben a közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület, pedagógusképzés képzési terület és sporttudomány képzési terület szakjaira felvett hallgatók veszik igénybe a többletpontokat. Abszolút számok tekintetében a legtöbben a műszaki, gazdasági és pedagógusképzési területen tanulnak a hátrányos helyzetű tanulók.

3. táblázat. Hátrányos helyzetű hallgatók megoszlása képzési terület és munkarend szerint (fő, %).

Képzési terület	Esti/táv- oktatás	Levelező	Nappali	Hátrányos helyzetűek összesen (fő)
Agrár képzési terület	0	14 (0,8%)	276 (7,1%)	290
Bölcsészettudomány képzési terület	0	11 (0,8%)	281 (4,7%)	292
Gazdaságtudományok képzési terület	3 (0,4%)	43 (0,7%)	491 (4,1%)	537
Informatika képzési terület	1 (0,4%)	3 (0,4%)	198 (4,1%)	202
Jogi képzési terület	0	29 (1,3%)	146 (6,8%)	175
Közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület	0	4 (0,3%)	138 (13%)	142
Műszaki képzési terület	1 (0,4%)	13 (0,5%)	419 (4,1%)	433
Művészet képzési terület	0	0	9 (0,6%)	9
Orvos- és egészségtudomány képzési terület	0	11 (0,9%)	286 (7,1%)	297
Pedagógusképzés képzési terület	1 (0,8%)	48 (1%)	434 (8%)	483
Sporttudomány képzési terület	0	7 (1%)	130 (9,8%)	137
Társadalomtudomány képzési terület	0	9 (0%)	183 (4,4%)	192
Természettudomány képzési terület	0	1 (0,4%)	156 (4,9%)	157
Összesen	6 (0,5%)	193 (0,8%)	3147 (5,2%)	3346

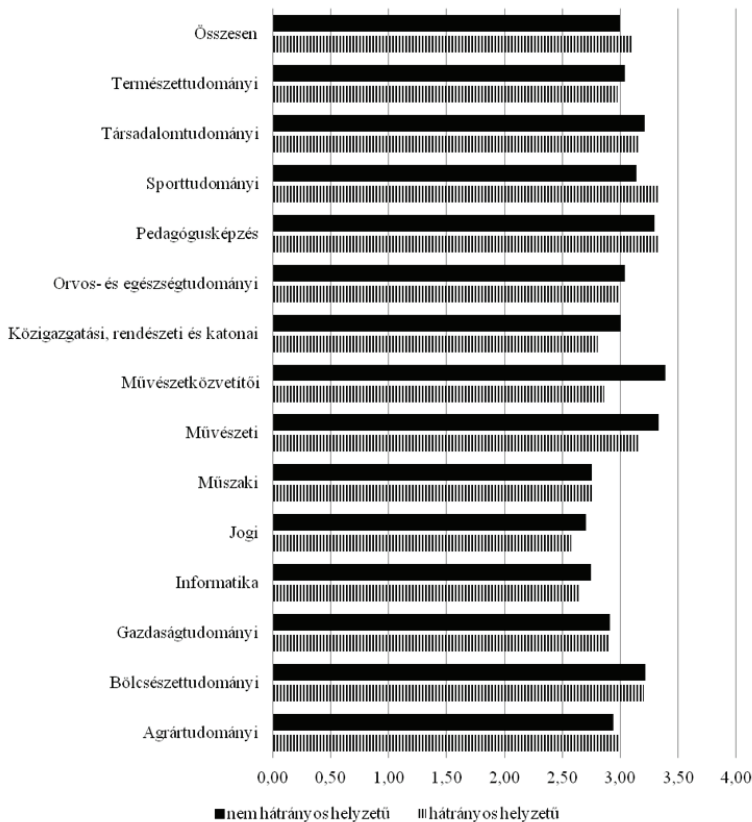
Forrás: Felvi 2014 (N=3346) Megjegyzés: A legmagasabb százalékos értékeket vastagon szedjük, míg dőlttel szedjük a legmagasabb abszolút számút.

KÉPZÉSI TERÜLET ÉS ANNAK EREDMÉNYESSÉGE A DPR ALAPJÁN

A következő vizsgálati egységben a DPR alapján próbáljuk megjósolni, hogy az egyes diszciplínákon tanulóknak várhatóan milyen esélyei lesznek a munkaerőpiacon, sőt azt is, hogy ha egyes képzési területen nagyobb mértékben koncentrálnak a hátrányos helyzetűek, mint ahogy láthattuk az előzőekben, akkor milyen kilátásaik lesznek a nem hátrányos helyzetű végzettekhez képest.

Ennél a vizsgálati egységnél először a felsőoktatási teljesítményéről szerettünk volna információt szerezni, ennek érdekében megnéztük, hogy átlagosan milyen eredménnyel végeztek az egyes képzési területeken a hallgatók. A legjobb eredményeket a művészeti képzésen tanulók érték el, 3,3-as átlaggal, melytől minimálisan maradt csak el a pedagógusképzésen végzettek értéke.

1. ábra. Végzetek átlageredménye képzési területenként (diploma osztályzata).



Forrás: DPR 2013 (N=19144)

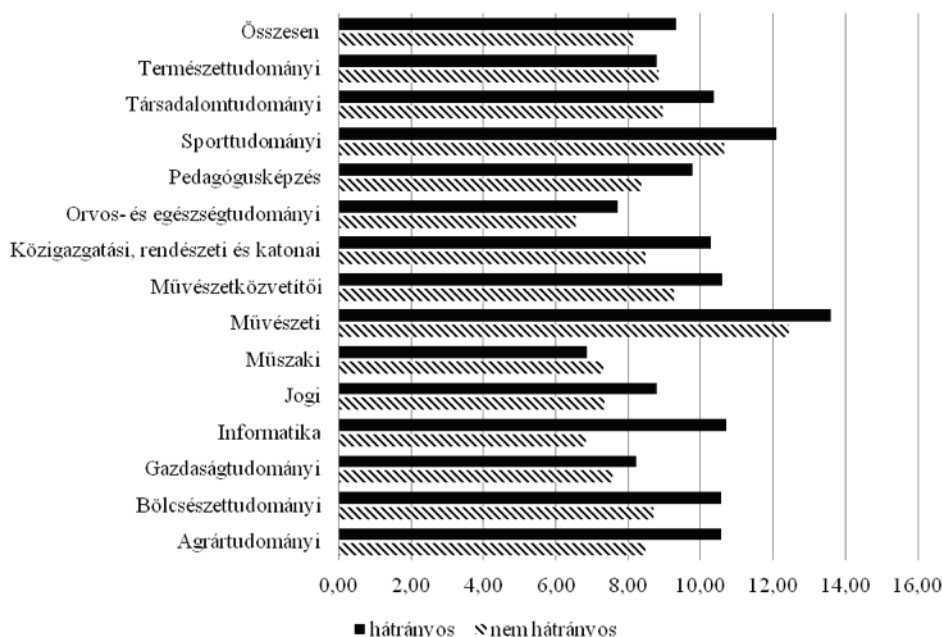
A gyengébb eredményeket a műszaki, jogi vagy informatika képzési terület tudhatja magáénak. A természettudományi, orvosi- és egészségügyi, továbbá a sport és a társadalomtudományi képzési területek átlag körüli eredményeket mutatnak.

Megvizsgálva, hogy az egyes képzési területek esetében milyen mértékben jellemző a diploma késéssel történő átvétele, azt mondhatjuk, hogy az orvos- és egészségtudományi, valamint a sport és természettudományi képzési területen végzettek szerezték meg a diplomájukat közvetlenül a végzést követően. Nagyobb arányú késedelem pedig a művészeti képzési területen, jogi és gazdaságtudományi képzésben volt jellemző. A válaszadók 75%-ban a nyelvvizsga hiányát említették.

A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű hallgatók eredményeinek összehasonlításában a sporttudományi képzés az egyetlen, ahol jóval jobb eredményt érnek el a hátrányos helyzetűek, mint a nem hátrányos helyzetű hallgatók. A többi képzési területnél vagy nincs nagy különbség vagy a hátrányos helyzetűek rosszabbul teljesítenek (pl.: közigazgatás és rendészeti, művészetközvetítő).

Fontos és árulkodó képet ad a munkaerő-piaci eredményességről, hogy a végzettek átlagosan mennyi ideig kerestek munkát a végzést követően. Ennek kapcsán kiszámoltuk, hogy átlagosan mennyi ideig nem találtak munkát az egyes képzési területek végzettjei, abban az esetben, ha azonnal nem álltak munkába. Az adatbázisban lévő diplomások átlagosan nyolc hónap alatt találtak munkát. Kimagaslóan jó eredményt produkáltak átlagban az orvos- és egészségtudományi, valamint a jogi és informatikai valamint a műszaki képzési terület végzettjei (2. ábra).

2. ábra. Végzettek átlagos munkakeresési ideje képzési területenként (hónap).



Forrás: DPR 2013 (N=7269)

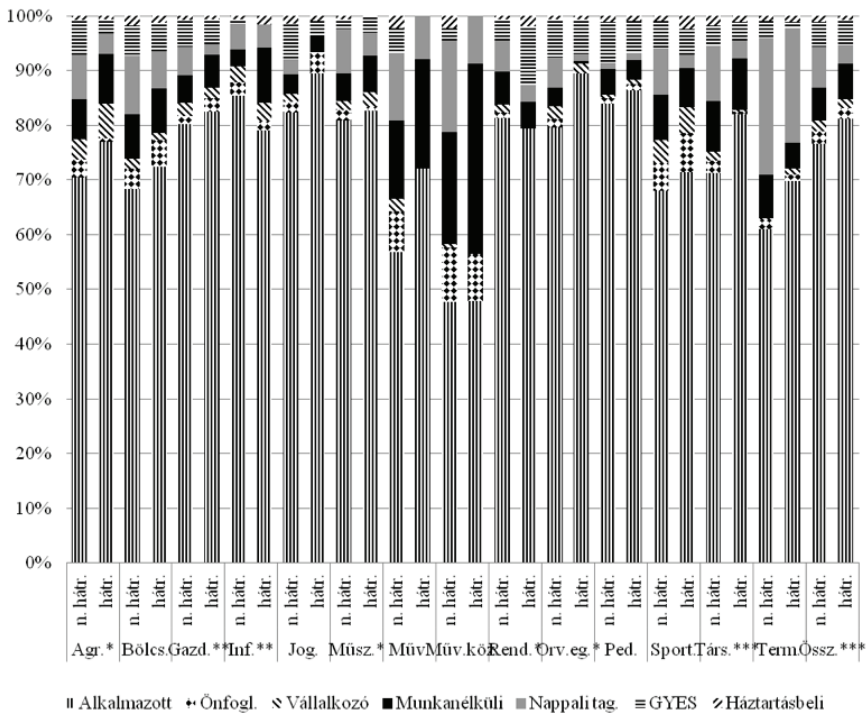
Az átlagok rangsorában a rosszabb eredményeket két képzési terület produkálta, 10 hónap fölötti átlagokkal a művészetközvetítői valamint a sporttudományi képzési terület.

Az átlagos érték körül csoportosul több képzési terület is, mint például a pedagógusképzési terület vagy a gazdaságtudományi képzési terület.

A munkakeresési idő esetében összehasonlítva a két csoportot azt tapasztaljuk, hogy csupán a műszaki képzési terület esetében kevesebb a hátrányos helyzetűek munkanélküli periódusa, mint a nem hátrányos helyzetű diplomásoké, valamint természettudományi képzési terület esetében tapasztalható hasonló időintervallum a két csoport között. A többi képzési terület esetében a nem hátrányos helyzetű hallgatók lényegesen jobb helyzetben vannak.

A vizsgálat fontos részét képezi, hogy a végzést követően az adatfelvétel időpontjában milyen a végzett hallgató munkaerő-piaci státusza, talált-e munkát, s ha igen, akkor milyen a végzettség és munkahely illeszkedése. A megkérdezettek több állítás közül választhattak a munkaerő-piaci státusz esetében, amelyeket a 3. ábra mutat be. A legnagyobb hányadban az informatikai, pedagógusképzési, és jogi képzési területben dolgoznak alkalmazottként, míg legkisebb arányban a sporttudományi, természettudományi, bölcsész és a művészeti képzési területeken végzettek.

3. ábra. Végzettek munkaerő-piaci státusza.



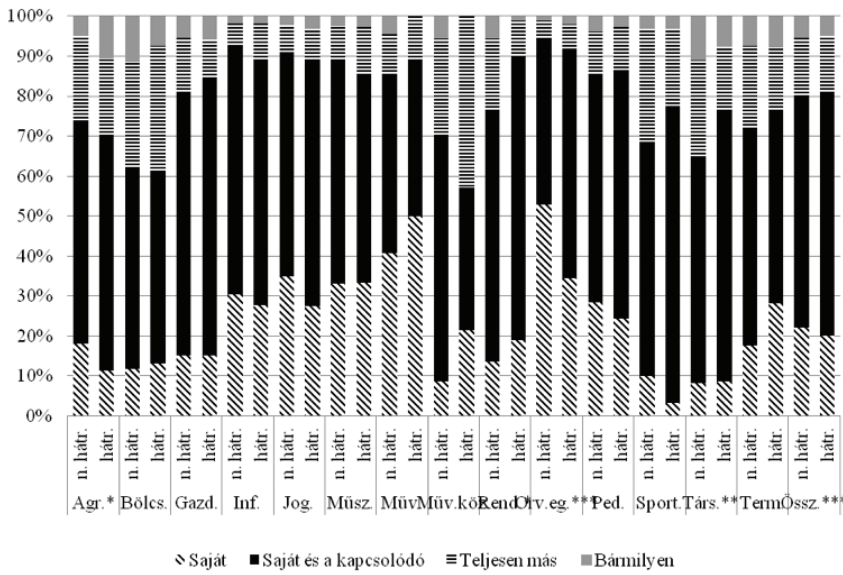
Forrás: DPR 2013 (N=21837) Megjegyzés: Az ábrán a szignifikancia szintet az alábbiak szerint jelöltük: *** jelöli a 0,001 alatti, ** a 0,001 és 0,010 közötti, és * a 0,010 és 0,050 közötti értékeket.

További két fontos válaszalternatívát kell megemlítenünk, ami fontos a munkaerő-piaci státusz szempontjából, ezek közül az egyik a nappali tagozaton tanuló diákok. Láthattuk, hogy a természettudományi képzési terület esetében alacsony volt az alkalmazottként elhelyezkedők aránya, melyet erőteljesen kompenzál, hogy sok hallgató folytatja tanulmányait, így arra következtethetünk, hogy itt a képzési struktúra is nagyban befolyásolja ezt az arányt (ellentétben az orvos, jogi, pedagógusképzési területtel ahol a mesterdiploma, vagy az osztatlan képzés áll a háttérben). Általánosságban az alacsonyabb alkalmazotti arány párosul egy magasabb arányú nappali tagozaton folytatott tanulmánnyal. A másik fontos alternatíva mellyel foglalkozni szükséges, az a munkanélküliség. A hosszabb munkakeresési idővel – melyet korábban láthattunk már jelen vizsgálatnál – kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy párosul vele egy magas munkanélküliségi ráta is, a művészetközvetítői (21%), művészeti (15%) és a sporttudományi (10%) képzési terület esetében. A többi képzési terület esetében ez az arány általában 10% alatt marad, sőt az informatika, az orvos és a jogi képzés esetében ezek az arányok 5% alá is süllyednek.

A két hátrányos helyzet szerinti csoport összehasonlításánál sok eltérést tapasztalunk az egyes képzési területek esetében: vannak olyanok, ahol az alkalmazottak aránya magasabb a hátrányos helyzetűek esetében (agrártudomány, gazdaságtudomány, pedagógus), de ennek fordítottjára is látunk példát (informatika, katonai rendészeti). Ha a munkanélküliség arányát vesszük figyelembe, akkor láthatjuk, hogy több esetben is a hátrányos helyzetűek nagyobb mértékben munkanélküliek, (például az agrártudomány, az informatika vagy a művészetközvetítő esetében). Kisebb a hátrányos helyzetű munkanélküliek aránya az orvos és egészségtudományi képzésben, a pedagógusképzésben, valamint a természettudományi képzésben. Az adatokból az is kitűnik, hogy minden képzési terület esetében a hátrányos helyzetűek között jóval kisebb a nappali tagozaton továbbtanulók aránya a nem hátrányos helyzetű hallgatókhoz képest.

Mindemellett fontos az is, hogy a diplomás a felsőoktatásban megszerzett végzettségét mennyire használja föl a munka világában. Ennek eredményét mutatja a következő, 4. ábra. Az adatbázisban négy állítás közül választhattak a megkérdezettek. Úgy véljük, hogy az első két állítás, a "csak saját", továbbá a "saját és kapcsolódó szakterületek" állításokat kezelhetjük egyként, hiszen ennél a két állításnál használják a felsőoktatásban megszerzett tudást. Ennek fényében három képzési területről (jogi, orvos-és egészségtudomány és informatikaképzési terület) mondható el, hogy a munkában lévő diplomásaik több mint 90%-a olyan szakmában dolgozik, amely kapcsolatba hozható a diplomájával. A legtöbb képzési terület esetében azt tapasztaljuk, hogy akinek van munkája, az több mint 70%-ban a végzettségének megfelelő helyen dolgozik.

4. ábra. Milyen jellegű végzettség felel meg a munkájának.



Forrás: DPR 2013 (N=18395) Megjegyzés: Az ábrán a szignifikancia szintet az alábbiak szerint jelöltük: *** jelöli a 0,001 alatti, ** a 0,001 és 0,010 közötti, és * a 0,010 és 0,050 közötti értékeket.

70% alatti értékekkel csupán négy képzési terület rendelkezik, melyek ennek következtében sereghajtónak tekinthetők. A legalacsonyabb százalékos mutatókkal a bölcsész tudományi képzési terület rendelkezik, ahol valamivel több, mint 60%-ban hozható kapcsolatba a végzettség és az aktuális munkahely. Kicsit magasabb százalékkal ugyan, de hasonlóan rossz helyzetben van a társadalomtudományi, a művészetközvetítői és a sporttudományi képzési terület is. Érdekes, hogy a művészeti területen végzettség rossz helyzetben vannak a munkaerőpiacon, viszont közülük azok, akik dolgoznak, nagyrészt a végzettségüknek megfelelő szakmában teszik ezt.

Megvizsgálva azt, hogy milyen mértékben dolgoznak saját végzésüknek megfelelő munkakörben a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű végzettségűek, azt állapíthatjuk meg, hogy hét képzési terület esetében (gazdaságtudományi, művészeti, rendészeti, pedagógus, sporttudományi, társadalomtudományi és természettudományi képzési terület) a hátrányos helyzetűek dolgoznak inkább a végzettségüknek megfelelő helyen, míg másik hét képzési terület esetében a nem hátrányos helyzetű végzettségűek vannak jobb helyzetben.

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány első felében áttekintő képet kaphattunk arról, hogy 2014-ben a felvételi adatbázis alapján a hátrányos helyzetű hallgatókat hová vették fel, milyen képzési területre, milyen munkarendre és képzési szintre. Eredményként megállapíthatjuk, hogy a legtöbb

hátrányos helyzetű abszolút szám tekintetében a nappali alapképzésbe került felvételre. Ha az arányokat vizsgáljuk, akkor a nappali felsőfokú szakképzésben tanulnak a legtöbbben, ami összhangban van a szakirodalom azon állításával, hogy a felsőfokú szakképzés a hátrányos helyzetűek számra jelenthet kiutat. A képzési terület esetében a gazdaságtudományi, műszaki és pedagógusképzésben a legnagyobb a hátrányos helyzetű felvettek száma, viszont ha összevetjük a hátrányos helyzetűek és a felvettek arányát, akkor az orvos- és egészségtudományi, sporttudományi valamint a közigazgatási, katonai és rendészeti képzési területeké a vezető szerep az alapképzés esetében, míg a mesterképzés esetében a természettudományi képzési területen összpontosulnak. Az átalakított tanárképzésnek köszönhetően az osztatlan képzés esetében a felvettek 7,7%-a volt hátrányos helyzetű, ami kimagasló arálynak tekinthető. A legtöbb képzési terület, ami magasabb hátrányos helyzetű hallgatói aránnyal rendelkezik, olyan szakokat foglal magába, melyek a támogató, altruista magatartáshoz kapcsolhatók.

A DPR adatbázis alapján elmondható, hogy az orvos- és egészségtudományi, a műszaki és a pedagógusképzési területet választó hátrányos helyzetű hallgatók választottak a legjobban, mivel ezeken a képzési területeken végeztek túlnyomó része rendelkezik munkával és a munkanélküliségi ráta is átlag alatti. Többek között a sporttudományi képzési területre felvett hátrányos helyzetűeknek alacsonyak az esélyei a munkaerőpiacon. Bár jó eredménnyel elvégezhetőek a szakok, mégis nagy a munkanélküliség esélye, továbbá ha találunk is munkát, nem feltétlenül a saját végzettségüknek megfelelőt. Az azonban megjegyzendő, hogy a sporttudományi képzésben résztvevő hátrányos helyzetűek jobb eredményeket produkálnak a munkaerőpiacon, mint a nem hátrányos helyzetű végzettek. Az eredményekből kitűnik, hogy a munkaerő-piacon a legjobb esélye az orvos- és egészségtudományi képzési terület mellett, a jogi és informatikai képzést végzettjeinek van, viszont a felvételi adatokból kirajzolódik, hogy az utóbbi két képzési területen alacsony a hátrányos helyzetűek aránya, bár az informatikai képzés esetében a hátrányos helyzetűek jóval nagyobb arányban munkanélküliek, mint a nem hátrányos helyzetű diplomások.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Chudnovskaya, M.–Kolk, M. (2014): Educational Expansion and Intergenerational Proximity in Sweden: Developments in Geographical Distance between Young Adults and their Parents, 1980–2007. *Stockholm Research Reports in Demography*. 2014(12).
- Forray R. K.–Híves T. (2013): Az iskolázottság térszerkezete. 2011. *Educatio*. 2013(4). Pp. 493–504.
- Galasi P.–Timár J.–Varga J. (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: Semjén A. (Szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. Pp. 73–89. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Központ.
- Galasi P. (2002): Fiatl diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio*. 2002(2). Pp. 227–236.
- Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.) (2012): *Diplomás pályakövetési adatok 2011*. Budapest: Printer-partner KFT.
- Griffin, T. (2014): *Disadvantaged learners and VET to higher education transitions*. Adelaide: National Vocational Education and Training Research Program.
- Hegedűs R. (2015a): Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban *Educatio*. 2015(2). Pp. 139–147.
- Hegedűs, R. (2015b): Connection between educational mobility and higher education institutions. In: Berács, J.–Iwinska, J.–Kováts, G.–Matei, L. (Eds.): *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings*. Pp. 114–123. Budapest: Corvinus University of Budapest Digital Press.
- Híves T. (2006): A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Educatio*. 2006(1). Pp. 169–174.
- Hrubos I. (2012): A társadalmi egyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*. 2012(1–2). Pp. 85–90.

- Kertesi G.–Kézdi G. (2006): *A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségéhez*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete.
- Kóczy Á. L. (2010): A magyarországi felvételi rendszerek sajátosságai. *Közgazdasági Szemle*. 57(2). Pp. 142–164.
- Lkhamsuren, M.–Dromina-Voloc, N.–Kimmie, R. (2009): *Financing Higher Education: A Myriad of Problems, a Myriad of Solutions*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Maras, P. (2007): But no one in my family has been to University' Aiming Higher: School Students' Attitudes to Higher Education. *The Australian Educational Researcher*. 34(3). Pp. 69–90.
- Polónyi I. (2013): Felsőoktatás és Régió. In: Andl H.–Molnár-Kovács Zs. (Szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012*. Pp. 225–236. Pécs: PTE "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Süli-Zakar I. (2003): A magyar területfejlesztés az EU regionális politikájának tükrében. In: Süli-Zakar I. (Szerk.): *Társadalomföldrajz – Területfejlesztés I.–II.* Pp. 639–666. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Szemerszki M. (2010): Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Pp. 172–188. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Varga J. (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- Varga J. (2010): *A képzési terület és a felsőoktatási intézmény hatása a fiatal diplomások munkaerő-piaci sikerességére a 2000-es évek végén*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézete.
- Vincze Sz. (2012): Átmenet az oktatásból a munka világába – friss diplomások a munkaerőpiacon. *Iskolakultúra*. 2012(3). Pp. 85–95.
- Veroszta Zs. (2013): *Frissdiplomások 2012*. Budapest: Educatio Nonprofit Kft.
- Veroszta Zs. (2014): *Diplomás pályakövetési adatok 2013*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

DOKUMENTUMOK

- Braconier, H. (2012): "Reforming Education in England". OECD Economics Department Working Papers, No. 939.

AZ INTÉZMÉNYI HATÁS MEGJELENÉSE A KERESETI KÜLÖNBBSÉGEK BEN – VIZSGÁLATOK A GAZDASÁGTUDOMÁNYI KÉPZÉSBEN ALAP- ÉS MESTERKÉPZÉST VÉGZETTEK KÖZÖTT

Kun András István

ABSZTRAKT

A tanulmány a felsőoktatási intézmények hatását (a végzettséget adó intézmény, ennek típusa, fenntartója) vizsgálja a mester végzettségűek bértöbbletére az alapképzettségűekhez képest a magyarországi gazdasági felsőoktatásban. A magasabb végzettségűek bértöbblete ismert jelenség a szakirodalomban. A tanulmány újdonságát ezeknek a magyar alap- és mesterképzés viszonylatában történő vizsgálata, és főleg az intézményi hatások ezekkel összefüggésben történő elemzése jelenti. A tanulmány figyelembe veszi a munkavállalás régiójának és egyéb háttérváltozóknak (nem; életkor; tartós együttélés; szülők végzettsége; képzés munkarendje, szakja, finanszírozása; munkaadó mérete, ágazata; nyelvtudás; abszolválás éve) a hatásait is. Az adatbázist a Diplomás Pályakövető Rendszer 2011-2013-as adatfelvételei adják. A tanulmány megerősíti a mesterképzés alapképzéshez és az egyetemek főiskolákhoz viszonyított bérelőnyét, továbbá alátámasztja az egyes intézmények közötti különbségek létét. Kimutatja továbbá a vizsgálat a regionális különbségeket a „mesteres” bérelőnyben.

BEVEZETÉS

Azt, hogy a magasabb végzettségűek magasabb átlagkeresetre számíthatnak a munkaerőpiacon az egyéb befolyásoló tényezők azonossága mellett – amit a munka egységköltsége tekintetében és az eggyel alacsonyabb végzettséghez viszonyítva bérprémiumnak hívunk – elfogadott tényként kezelhetjük, hiszen létezését sokszor megerősítették már empirikusan (lásd többek közt Györgyi, 2014; Hajdu, 2012; Galasi, 2009; Walker–Zhu, 2008; Fang, 2006). Mindenkor jogos kérdés ugyanakkor e bérprémium mértékének és az erre ható tényezőknek, folyamatoknak a meghatározása adott társadalmi és gazdasági feltételek mellett, hiszen mértéke időben és adott körülményektől függően is változhat. Magyarországon esetében a bolognai rendszer az egyik olyan, ezekre a feltételekre ható nagy változás, amely már bevezetésének felmerülése óta foglalkoztatja mind a döntéshozókat, mind a kutatókat. Igen érdekes kérdés, hogy miképp fogja a piac hosszútávon értékelni, „beárázni” egymáshoz képest (és persze abszolút értelemben is) az új rendszer részeként létrejött alap- és mesterképzést. Jelen tanulmány egyfelől arra vállalkozik, hogy a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) a tanulmány írásakor elérhető adataira támaszkodva megbecsülje a két említett felsőoktatási szint közti bérprémiumot; másfelől pedig igyekszik feltárni, függ-e ez a bérkülönbség attól, hogy ki milyen intézményben végzett.

Részben a korábban már említett szerzők, részben mások is azonosítottak már statisztikailag jelentős bérprémiumo(ka)t a magyar felsőoktatásban. Ezek az elemzések azonban szükségszerűen még a bolognai rendszer előtti időszakra vonatkoznak. Adatok hiányában még az annak elindulása utáni néhány évben sem elemezhetők az új kétszintű rendszer elemei közötti, munkajövedelemben megjelenő piaci értékkülönbséget. A szerző tudomása szerint a DPR az első olyan kellően kiterjedt adatgyűjtés, amelynek immár három adatfelvétele (a 2011-es, 2012-es és 2013-as) külön-külön és együtt is megfelelő adatbázist szolgáltat kutatási kérdéseink elfogadható megválaszolásához. A tanulmány első kutatási kérdése a fentiekkel összhangban:

1) Mutatható-e ki bérprémium (egyéb tényezők hatását figyelmen kívül hagyva) a mester- és az alapképzési szint között a magyarországi felsőoktatás gazdaságtudományi képzéseinek a DPR 2011-2013-as adatfelvételei alapján?

A DPR 2012-es adatbázisán Kun (2014) kimutatta, hogy a munkavégzés régiója és a végzettség szintje egymás figyelembe vétele mellett is befolyásolja a kereseteket, és azt is, hogy az ezekhez tartozó kereseti különbség régióként eltérő lehet (nem minden régióban jelentős statisztikailag). Valószínűsíthető tehát a munkahelyhez kötődő regionális hatás a két végzettségi szint munkaerő-piaci megtérülésében. A vizsgálatot jelen tanulmány az alábbi, második kutatási kérdés mentén viszi tovább.

2) Bír-e a képzés földrajzi helye (is) magyarázó erővel a mester szintű bérprémium kialakításában? A földrajzi hely az adatbázis méretei miatt a NUTS2 régiókkal kerül közelítésre.

A földrajzi tényezőkön kívül jelen tanulmány figyelembe kívánja venni a DPR-ben rendelkezésre álló egyéni ismérvek közül az egyéni (nem, életkor, családi állapot, elvégzett szak, finanszírozási forma, végzés éve, végzés óta eltelt idő, diploma késedelmes megszerzése¹, tanult-e külföldön, volt-e a felmenői közt hasonló végzettségű, vett-e részt kötelező szakmai gyakorlaton, nyelvtudás) és a munkaerő-piaci jellemzőket (munkahely ágazata, cég átlagos dolgozói létszáma), mind a mester szint, mind a régiók hatásának vizsgálatánál.

Jelen írás fő célja azonban egyrészt annak kimutatása (lásd a 3. kutatási kérdést), hogy a korábban vizsgált tényezőkön felül kimutatható-e a képző intézmények közvetlen hatása – melynek forrása lehet a minőség (Black–Smith, 2004; Long, 2008; Monks, 2000), a „márkanév” (Piskóti, 2011), a kapcsolati/társadalmi tőke (Pusztai, 2009; 2011; 2015) vagy a szervezeti és szocializációs tényezők (Pusztai, 2011; 2014), ezek elkülönítésére nem tér ki a tanulmány – is a keresetekre. Másrészt magyarázhatja-e ez a mesterképzéses bértöbblet szignifikáns részét (vagyis kisebb-e a „mesteres” papírnak betudható hatás, ha figyelembe vesszük az azokat kibocsátó intézményeket is). A regionális hatás és az intézményi hatás elkülönítése különösen érdekes, hiszen tudjuk – a DPR adatbázisán például Horváth (2011), illetve Várhalmi, Tóth és Baranyai (2011) mutatták ki – hogy a felsőoktatási intézmények jelentős mértékben saját régiójuknak képeznek. Horváth (2011) vizsgálatában az azonos településen vagy annak közvetlen vonzáskörzetében elhelyezkedők aránya átlagosan meghaladta az 50%-ot, és a gazdaságtudományi területen volt a legmagasabb, közel 65%. Vagyis a felületesen intézményekhez társított hatás egy része lehet regionális és fordítva.

3) Jelentős szerepet játszik-e a keresetek alakulásában a diplomát adó intézmény a többi vizsgált tényezőkön, különösen a regionális hatáson felül is? Az intézmény (egyetem

¹ Ha a hallgató nem tudja átvenni diplomáját az abszolutórium után valamely okból.

vagy főiskola, állami vagy magánfenntartású, maga a konkrét intézmény) figyelembe vétele csökkenti-e a mesterképzési bérprémiumot a magyarországi gazdaságtudományi képzések esetében?

Arra, hogy a különböző intézményekben végzetteknek eltérő kilátásai lehetnek kereset, foglalkoztatottság és az első munkahely megtalálásáig tartó idő tekintetében, Varga (2011) már az első DPR vizsgálat alapján – akkor még a hagyományos képzési szinteket vizsgálva – felhívta a figyelmet, megjegyezve, hogy az intézmények közötti szórás legalább akkora, mint a képzési területek közötti; de arra is, hogy ezek számos befolyásoló tényezőtől, nem csak az intézményi hatástól, függenek. Azt is megmutatta, hogy az intézmények relatív hatása más-más a különböző képzési területek esetében. Ezért, illetve azért is, mert nem minden intézmény képez minden területen, egyetlen modellel nem becsülhető meg az intézményi hatás: képzési területenként külön kell elvégezni a vizsgálatot. Ehhez jelen tanulmány méretei nem elegendőek, így egyetlen képzési terület kerül csupán elemzésre. Korlátot szab továbbá a vizsgálható területeknek az adatbázis is, ezért a gazdaságtudományi területre esett a választás, mivel ez egyértelműen a legnagyobb mind közül: 6 585 fő a teljes-, az alap- és mesterképzésen végzett válaszadókat tartalmazó súlyozott mintában (lásd később), míg a nagyság szerint második bölcsészettudományi terület „csak” 3 540 főt számlál. A több ismérv szerint történő regressziós elemzésnél természetesen ez a mintanagyság tovább csökken a részben hiányosan kitöltött kérdőívek miatt.

ADATOK ÉS MÓDSZER

Az empirikus vizsgálathoz használt adatok a DPR adatbázisaiból származnak.² Az elemzésekben a 2011-2013-as adatfelvételek eredményei kerültek feldolgozásra a gazdaságtudományi képzési területen, mert az újabbak még nem voltak elérhetőek, a 2010-es adatbázisban pedig nem volt választható végzettségi szint a mesterképzés. Ezen adatbázisok online kerültek felvételre minden év tavaszán. A kitöltés anonim és önkéntes, utóbbi miatt igen jelentős önkiválasztási torzítással kell számolni az elemzés eredményeinek értékelésekor. Az adatfelvételek részletes ismertetését lásd az adott évi kutatási zárókötetekben (Veroszta–Kiss, 2012; Veroszta, 2013; 2014).

Jelen tanulmány kizárólag az alap- és a mesterképzés viszonyában vizsgálódik, az egyéb végzettségek közti viszonyt nem elemzi. Hogy az egyénenkénti több diplomából (különösen a nem az adatfelvétel alapjául szolgáló diploma esetlegesen magasabb szintjéből) származó torzításokat elkerüljük, jelen vizsgálatba csak azok a kérdőívek kerülnek be, ahol a válaszadó nem jelentett több azonos vagy magasabb szintű diplomát.³

A későbbi elemzésekbe csak az egy diplomával rendelkező, alkalmazotti státuszban lévők kerülhettek be, ha megadták a szükséges fizetési adataikat is (havi nettó rendszeres munkabér). Közülük is eltávolításra kerültek azok, akik a kereseti értékek alsó és felső 3%-ával rendelkeztek, hogy a szélsőséges értékek ne kerüljenek a mintába (így pont kiesnek

2 Az adatok rendelkezésre bocsátását a szerző köszöni Veroszta Zsuzsannának és az Educatio Közhazsnú Kft-nek.

3 Ennek meghatározásához ki lettek szűrve azok, akik jelentették, hogy vagy volt legalább ugyanolyan szintű diplomájuk a felmérés alapjául szolgáló végzettség megszerzése előtt is, vagy közben azonos vagy attól magasabb szintű diplomát szereztek. Alapképzés esetén azok kerültek kizárára, akiknek alap-, osztatlan vagy mesterképzéses, főiskolai, egyetemi, esetleg doktori szintű diplomájuk volt, vagy olyat szereztek a végzésük alatt vagy azóta. Mesterképzés esetében pedig azok, akik mester szintű, hagyományos egyetemi vagy osztatlan, esetleg doktori szintű papírra tettek szert a kapcsolódó végzés előtt, alatt vagy után.

a 2010-es minimálbér alatti keresetet jelentők). Kiestek továbbá azok, akiknél az abszolútórium éve nem azonosítható. Az így leszűkített minta megoszlását az abszolútórium-szerzés éve és a képzési szint szerint az 1. táblázat foglalja össze a cellák felső sorában. A következőkben az adatbázist rendelkezésre bocsátó kutatók által elvégzett, nem, végzés éve, képzési terület és munkarend szerinti reprezentativitást biztosító súlyozást (Veroszta–Kiss, 2012; Veroszta, 2013; 2014) alkalmazni fogjuk az egyes mintákra.

A bérprémium vizsgálatát azonos évben, de különböző szinten végzetteken, illetve a mesterképzés hosszát figyelembe véve két éves különbséggel is elvégzi a dolgozat. Egyváltozós esetekben *t*-tesztek és ANOVA használatával, a többváltozós modell esetében pedig lineáris regresszióval történik a becslés.

1. táblázat. A minta megoszlása az adatfelvétel időpontja, a képzési szintje és az abszolútórium éve szerint (fő).

Adat-felvétel	Képzési szint	Abszolútórium éve						
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	Összes
2011	Alap	–	141	–	466	–	–	607
		–	153	–	457	–	–	610
	Mester	–	23	–	126	–	–	149
		–	26	–	127	–	–	153
2012	Alap	122	–	133	–	461	–	716
		130	–	170	–	464	–	764
	Mester	53	–	75	–	172	–	300
		59	–	98	–	174	–	331
2013	Alap	–	71	–	396	–	630	1097
		–	102	–	497	–	616	1215
	Mester	–	45	–	124	–	313	482
		–	66	–	160	–	304	530
Összes (súlyozatlan)		175	280	208	1112	633	943	3351
Összes (súlyozott)		189	347	268	1241	638	920	3603

Forrás: Saját szerkesztés a DPR 2011–2013 egyesített adatbázis, gazdaságtudományi képzési terület, egy alap- vagy egy mesterképzéses diplomával rendelkezők almintája alapján, a vizsgálati követelmények szerint leszűkítve. Megjegyzés: A cellák felső sorai a súlyozatlan, alsó sorai a súlyozott elemszámokat adják meg.

EREDMÉNYEK

A továbbiakban előbb önmagában, később pedig a földrajzi, intézményi és egyéb háttérváltozók jelenlétében is megvizsgáljuk a mesterképzés megszerzése által biztosított – alapképzéshez mért – bérelőnyt.

A KERESETEK ÉS KÉPZÉSI SZINT KAPCSOLATA EGYÉB VÁLTOZÓK FIGYELEMBE VÉTELE NÉLKÜL

A három DPR adatbázis lehetőséget biztosít arra, hogy megmérjük egy alapképzéses és egy mesterképzéses végzettséggel bíró munkavállaló átlagkeresetének különbségét. A nominális keresetek a 2011-es bérszintre lettek vetítve úgy, hogy az újabb felvételek nettó keresetei az éves inflációs rátákkal diszkontálásra kerültek. Az ilyen módon azonos alapra hozott főállásból származó, rendszeres havi nettó keresetek egy kivételével (2011-es adatfelvétel, 2008-ban abszolvtáltak, ahol összesen 23 mester végzettségű szerepel a mintában) minden vizsgált esetben szignifikánsan nagyobbak a mester végzettségűeknél, ha az azonos évben abszolutoriumot szerzettek béreit hasonlítjuk össze (lásd 2. táblázat). A DPR adatai ekképp erősen arra mutatnak, hogy a gazdaságtudományban a kezdő keresetek tekintetében bérprémiumot élveznek a mesterképzést is szerzők, amelynek összege a szignifikáns esetekben 26 és 41 ezer Ft közötti átlagos értékeket vesz fel.

Bár az előzőekben kapott eredmény hasznos információt nyújt arról, hogy a munkaerőpiac mennyivel értékeli többre a mesterképzésen szerzett végzettséget, mint az alapképzésből származót, a végzettségbe való beruházáshoz mégis elégtelen ez a tudás. A magasabb szint megszerzése ugyanis hosszú ideig (jellemzően 2 év) tart, ami alatt a hallgatók elesnek az ez idő alatt megszerezhető munkaerő-piaci tapasztalat egy részétől vagy egészétől. Ezért a következő elemzésben figyelembe vesszük a mesterképzés kétéves hosszát is, és a t -dik évben alapképzésen abszolvtáltak keresetét a $t+2$ -dik évben mesterképzésen abszolvtakéhoz hasonlítjuk.

2. táblázat. Alap és mester végzettségűek főfoglalkozásból származó rendszeres havi nettó átlagkeresetei (ezer Ft).

Abszolutorium óta eltelt idő	Képzés	Statisztika	Minták			
			2011	2012	2013	2011- 2013
1 év	Alap	átlag	149,093	152,081	147,758	149,461
		szórás	65,737	67,513	67,290	66,881
	Mester	átlag	192,719	190,948	173,290	182,688
		szórás	85,806	73,305	63,795	72,087
		t	5,311***	6,321***	5,615***	10,123***
3 év	Alap	átlag	185,114	149,692	163,205	164,496
		szórás	83,833	77,661	72,991	76,846
	Mester	átlag	200,733	174,743	193,047	187,436
		szórás	85,699	71,661	72,803	74,003
		t	0,876	2,613***	4,506***	4,381***
5 év	Alap	átlag	—	175,059	179,293	176,923
		szórás	—	83,338	85,945	84,337
	Mester	átlag	—	215,811	215,654	215,728
		szórás	—	94,084	91,520	92,367
		t	—	2,861***	2,610***	3,904***

Forrás: Saját elemzés eredményei a DPR 2011-2013 egyesített adatbázisának a korábban közöltek szerint szűkített almintáján. A mintaelemszámok a 2. táblázat megfelelő súlyozott értékei. Megjegyzés: A végzettségi szintek átlagkeresetei közti különbséget tesztelő t értékek abszolút értéken szerepelnek a táblázatban.

*** 1%-on szignifikáns.

A DPR-t erre az összevetésre alkalmassá teszi azon tulajdonsága, hogy csak a minden második évben végzetteket kérdezi meg az adatfelvétel előtti évtől számítva. Az egyéb tényezők figyelembe vételétől itt is eltekintünk. Az eredmények azt mutatják (3. táblázat), hogy a 2011-es adatfelvétel kivételével a frissen végzett mesterszakosak szignifikánsan többet keresnek, mint a kettő évvel korábban az alapképzésen abszolváló (és másik diplomát nem szerzett) társaik. Ugyanakkor nem mutatható ki a szignifikáns eltérés a három éve mester- és az öt éve alapképzésen abszolválók között (ebből az alacsony elemszám miatt ne vonjunk le következtetést).

3. táblázat. Alap és mester végzettségűek kereseti különbségei az abszolválás óta eltelt idő figyelembevételével (ezer Ft).

Összehasonlított csoportok		Minta (az adatfelvétel éve szerint)					
		2011	2012	2013	2011-2012	2011-2013	2012-2013
M1 vs. A3	különbség	7,604	41,256	10,585	25,211	18,193	20,259
	<i>t</i>	0,743	5,059***	2,157**	3,898***	4,534***	4,784***
M3 vs. A5	különbség	–	-0,316	13,754	–	–	9,176
	<i>t</i>	–	0,030	1,389	–	–	1,293

Forrás: Saját elemzés eredményei a DPR 2011-2013 egyesített adatbázisának a korábban közöltek szerint szűkített almintáján. A mintaelemszámok a 2. táblázat megfelelő súlyozott értékei. Megjegyzés: M1=1 éve mesterképzésen abszolváló, M3=3 éve mesterképzésen abszolváló, A3=3 éve alapképzésen abszolváló, A5=5 éve alapképzésen abszolváló. ** 5%-on, *** 1%-on szignifikáns. A „különbség” az átlagok különbségét jelöli, t a kétmintás t-teszt statisztikájának abszolút értékét.

A RÉGIÓ ÉS A KÉPZŐ INTÉZMÉNY HATÁSA A KERESETEKRE

Az elemzés e szakaszában a régiók és a képzőintézmények szerepe is vizsgálatra kerül egyéb rendelkezésre álló háttérváltozók mellett, a fentekben leírt módon szűkített, súlyozott mintán. Elsőként egyszerű kétmintás *t*-tesztekkel mutatjuk ki a mester- és alapszinten azonos évben végzettek keresetei közti különbséget a munkahely régiója szerint (4. táblázat).

4. táblázat. A mester szint bérprémiuma régiónként, az egyesített 2011-2013-as mintán (ezer Ft).

Szint		Régiók (kezdőbetűikkel jelölve)						
		ÉA	KM	DD	DA	ÉM	KD	NyD
Mester	átlag	169,693	210,432	156,113	144,950	140,834	149,656	136,710
	szórás	75,913	74,246	62,556	56,419	37,085	51,428	40,044
	N	39	560	66	89	45	43	93
Alap	átlag	118,399	169,965	126,202	118,048	123,201	136,852	124,649
	szórás	49,127	67,044	58,387	41,031	47,246	49,311	41,067
	N	117	1130	183	200	128	183	226
átlagok különbsége		51,295	40,467	29,911	26,902	17,634	12,804	12,061
t		3,965***	10,886***	3,498***	4,039***	2,276**	1,526	2,402**

Forrás: Saját elemzés eredményei a DPR 2011-2013 egyesített adatbázisának a korábban közöltek szerint szűkített almintáján. Megjegyzés: ** 5%-on, *** 1%-on szignifikáns. Az N a mintanagyságot, a t a kétmintás t-teszt statisztikájának abszolút értékét jelöli.

Látható a 4. táblázatból, hogy (egyéb tényezőket nem vizsgálva) a legkisebb „mesteres” bérelőnyre az alapképzéshez képest a Nyugat-Dunántúli, a legnagyobbra az Észak-Alföld régióban elhelyezkedők számíthatnak. Közép-Dunántúl esetében nincs kimutatható különbség. Érdekes azt is megfigyelni, hogy a mesterképzés esetében az átlagos kereseti különbségek terjedelme a régiók közt 73 722, az alapképzésnél 51 917, míg a bérprémiumnál „csak” 39 234 Ft. Vagyis bármelyik képzési szinten nagyobb a különbség a régiók között, mint a bérprémium esetében (azaz fontosabb kérdés a keresetek szempontjából a régió, mint a végzettségi szint). A régiók közötti bérprémium-különbség ANOVA segítségével is tesztelésre került (az összehasonlított változó a mesterképzésesek egyéni kereseteinek és az adott régió átlagos alapképzéses keresetének különbsége), és jelentősnek mutatkozott ($F=4,359^{***}$).

A következő, minden elérhető változó hatását figyelembe vevő vizsgálati módszer a lineáris regresszió, amelynek függő változója 2011-es árakra átszámított rendszeres, főállásból származó nettó havi kereset. A modellben használt változók – jelölésükkel együtt – a következők (zárójelben, illetve a leírásban jelezve, ha a változó kiesett az 5. táblázatban közölt, minden változójában szignifikáns modellből):

ADAT_x: Az adatfelvétel éve, dummy változókkal. Értéke 1, ha az adott évi adatfelvételtől származik az eset, 0, ha nem.

NŐ: 1, ha a válaszadó nő, 0, ha férfi.

KOR: A életkor becsült értéke az adatfelvételi időpont és a válaszadó által megadott születési év különbségeként úgy, mintha az adatfelvétel április közepére, a születés időpontja pedig a jelölt év közepére esett volna mindenkinél.

EGYÜTTÉL: Tartós együttélés vagy házasság esetén 1, egyébként 0.

SZÜLŐ: 1, ha a válaszadó megjelölt legalább egy, hasonló területen végzett szülőt, egyébként 0.

NAGYSZÜLŐ (kiesett): 1, ha van legalább egy, hasonló területen végzett szülő, egyébként 0.

- GYEREK (kiesett): 1, ha van legalább egy 18 év alatti gyermek, egyébként 0.
- MREND_x: 1, ha az adott, nappalitól eltérő munkarend szerint tanult a válaszadó, egyébként 0. A munkarend lehetett: levelező, távoktatás (kiesett) vagy esti (kiesett).
- FIN_x: 1, ha X finanszírozást jelölte meg, 0, ha nem azt. X lehet állami, költségtérítéses (kiesett) vagy mindkettő (kiesett).
- SZAK_x: 1, ha X szakon végzett a válaszadó, 0, ha nem. A 6. táblázatban szereplő szakjelölések: NGA= nemzetközi gazdálkodás alap-, PSZA= pénzügy és számvitel alap-, KPM= közgazdálkodás és közpolitika mester-, MM= marketing mester-, NGGM= nemzetközi gazdaság és gazdálkodás mester-, RKGM= regionális és környezeti gazdaságtan mester- és VFM= vállalkozásfejlesztés mesterszak. A táblázatban nem szereplő szakok kiestek.
- MADÓ_x: A munkaadó szervezet mérete létszám alapján. 1, ha az adott méretkategóriába tartozik, 0, ha nem. X lehetett: önfoglalkoztató (kiesett), mikro (10 fő alatt), kis (50 fő alatt), közepes (250 fő alatt), nagy (1000 fő alatt) és 1000 fő feletti (kiesett).
- ÁG_x: mely nemzetgazdasági ághoz tartozott a munkaadó. X a TEÁOR2008 szerinti betűjelek szerint: G=kereskedelem, gépjárműjavítás, I=szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás, N=adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység, O=közigazgatás, védelem; kötelező társadalombiztosítás, P=oktatás, Q=humán-egészségügyi, szociális ellátás, R=művészet, szórakoztatás, szabadidő; a többi ágazat kiesett a modellből.
- NYELV_x: A válaszadó vallott nyelvtudása. 1, ha rendelkezik az adott kategóriájú nyelvtudással, 0, ha nem. Négy nyelvtudás-kategória (X) került kialakításra a következők szerint: legalább egy nyelven nagyon jól, négyes, hármas vagy alapszinten beszél.
- ABSZ_x: Melyik évben (X) szerezte az abszolutóriumot. 1, ha X évben, 0, ha nem.
- KÉSŐBB: Hány évvel az abszolutórium után kapta meg a diplomáját?
- SZAKGYAK (kiesett): 1, ha vett részt kötelező szakmai gyakorlaton, 0, ha nem.
- KÜLTAN (kiesett): 1, ha vett részt külföldi tanulmányokban, 0, ha nem.
- KÜLTANIDŐ (kiesett): Milyen hosszan vett részt külföldi tanulmányokban (0, ha nem vett részt, egyébként a hónapokban megadott időtartam).
- MHREG_x: Hol található földrajzilag a munkaadó? 1, ha X régióban, 0, ha nem. X a munkaadó NUTS2 régiója (kezdbetűikkel jelölve), illetve külföld lehetett.
- EGYETEM: 1, ha az intézmény egyetem, 0, ha főiskola.
- MAGÁN (kiesett): Magánfinanszírozású-e az intézmény? 0, ha nem, 1, ha igen.
- INT_x: Az adott intézményt azonosító dummy. 1, ha az adott intézményben végzett a válaszadó, 0, ha nem. X az adott intézmény szokásos jelölésével (lásd http://www.felvi.hu/felveteli/egyetemek_foiskolak) van megadva. A 6. táblázatban szereplő rövidítések: KE= Kaposvári Egyetem, ME= Miskolci Egyetem, PTE= Pécsi Tudományegyetem, SZE= Széchenyi István Egyetem, PE= Pannon Egyetem.
- MESTER: 1, ha a válaszadó mester képzésen abszolvált, 0, ha alapképzésen.

Az 5. táblázatban látható modellbe az egyes függőváltozó-csoportok egymás után kerültek beléptetésre, így azt is vizsgálni lehetett, mennyivel járulnak hozzá a modell magyarázó erejéhez. A táblázatban szereplő modell már minden változójában legalább 5%-on szignifikáns. Az *első modell* az adatfelvétel éveire (ADAT_x), demográfiai adatokra (NŐ, KOR, EGYÜTTÉL, SZÜLŐ, NAGYSZÜLŐ, GYEREK), munkarendre (MREND_x), finanszírozásra (FIN_x), szakra (SZAK_x), a munkaadó átlagos alkalmazott létszámára (MADÓ_x) a munkaadó ágazati besorolására (ÁG_x), nyelvtudásra (NYELV_x), az abszolválás éveire

(ABSZ_X) és arra vonatkozó változókat tartalmazott, hogy hány évvel az abszolválás után kapta meg a diplomáját (KÉSŐBB), vett-e részt kötelező szakmai gyakorlaton (SZAKGYAK), vett-e részt külföldi tanulmányokban (KÜLTAN, KÜLTANIDŐ); részben arány-skálás, részben „dummy” (0-1) változók formájában. A második modellbe ezek mellé beléptetésre kerültek a munkahely régiójára vonatkozó változók is (MHREG_X). A harmadikba az intézményre vonatkozó változók: egyetem vagy főiskola (EGYETEM), magán- vagy állami fenntartású (MAGÁN) (egyházi fenntartású intézmény nem szerepelt a mintában), és az összes mintában szereplő egyetem (INT_X) a Nyíregyházi Főiskola és az Andrassy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem kivételével, utóbbiak elemszáma ugyanis túl alacsony (1, illetve 2 válaszadó az elemezhető mintában) volt. A negyedik modellbe mindezekén felül a mesterképzés (MESTER) változója lépett be. A dummy változók használata miatt a modellből első futtatásakor már elve kihagyásra kerültek a gazdálkodási és menedzsment szakhoz tartozás (SZAK_{GM}), a 2013-as adatfelvétel (ADAT₂₀₁₃), a 2010-es abszolválás (ABSZ₂₀₁₀), az 1000 főnél többet foglalkoztató munkaadó (MADÓ_{EZER}), a pénzügyi ágazat (ÁG_K) és a Közép-Magyarországi régió (MHREG_{KM}) változói, mert ezek voltak a legnépesebbek. Vagyis a táblázatban szereplő konstans ezeket és a később kiesett kategóriákat egységesen „képviseli”, a tőlük szignifikánsan különböző változók eltérését pedig az együttható írja le.

5. táblázat. A havi nettó kereset (2011-es árakon) regressziós modellje (ezer Ft).

Változó	Együttható	t	Változó	Együttható	t
Konstans	97,018	11,338***	NYELV _{NÉGYES}	6,485	2,262**
ADAT ₂₀₁₁	-6,924	-1,991**	NYELV _{AI AP}	-21,904	-3,825***
NO	-14,844	-6,184***	ABSZ2008	9,857	2,429*
KOR	3,182	13,605***	ABSZ2009	-12,595	-2,864***
EGYÜTTÉL	5,049	2,222**	ABSZ2011	-17,238	-5,026***
SZÜLŐ	-8,553	-2,697***	ABSZ2012	-20,672	-7,058***
LEVELEZŐ	13,546	4,558***	KÉSŐBB	-4,988	-4,080***
FIN _{ALLAM}	5,982	2,252**	MHREG _{KÜLFÖLD}	119,104	21,601***
SZAK _{NGA}	10,777	2,027**	MHREG _{NYD}	-35,201	-8,243***
SZAK _{PSZA}	10,552	3,092***	MHREG _{KD}	-25,238	-5,440***
SZAK _{KPM}	-28,261	-2,663***	MHREG _{DD}	-32,766	-6,299***
SZAK _{MM}	-27,128	-5,449***	MHREG _{EM}	-36,462	-6,351***
SZAK _{NGGM}	-36,020	-5,179***	MHREG _{EA}	-45,682	-9,016***
SZAK _{RKGM}	-29,481	-3,902***	MHREG _{DA}	-43,543	-11,058***
SZAK _{VFM}	-15,376	-2,063**	EGYETEM	10,380	3,579***
MADÓ _{MIKRO}	-28,876	-7,778***	INT _{KE}	-35,070	-3,747***
MADÓ _{KIS}	-18,734	-6,073***	INT _{ME}	-27,033	-4,027***
MADÓ _{KÖZÉP}	-10,651	-3,982***	INT _{PTE}	-13,938	-2,954***
ÁG _G	-8,945	-2,333**	INT _{SZE}	-19,462	-4,129***
ÁG _I	-18,750	-3,977***	INT _{PF}	-24,597	-3,106***
ÁG _N	-12,362	-2,237**	MESTER	32,656	9,080***
ÁG _O	-25,931	-7,432***	N	2741	
ÁG _P	-36,431	-6,755***	adjR ²	0,232	(26,892***)
ÁG _Q	-42,271	-6,298***	adjR ² _{első}	0,422	(52,257***)
ÁG _R	-36,629	-3,657***	adjR ² _{régiók}	0,434	(47,628***)
NYELV _{NAGYONJÓ}	25,120	7,993***	adjR ² _{intézmények}		
			adjR ² _{mester}	0,450	(49,793***)

Forrás: Saját elemzés eredményei a DPR 2011-2013 egyesített adatbázisának a korábban közölték szerint szűkített almintáján. Megjegyzés: * 5%-on, ** 1%-on szignifikáns. Az N a mintanagyságot, a t a t-teszt statisztikáját, az adjR² a függő változó varianciájából megmagyarázott hányadot (korrigált R², alsó indexben a modell) jelöli. Az adjR²-ek mellett zárójelben a modell illeszkedését vizsgáló F statisztika értéke látható.

Mivel a mintát erősen torzítja az önkiválasztás, ezért az eredményekből általánosítani az egyes tényezők tényleges szerepére nem, vagy csak erős fenntartásokkal szabad. Annyi azonban mindenképp állítható, hogy a modell alátámasztja a következőket.

A munkavállalás régiókkal mért földrajzi elhelyezkedésének hatása a várható keresetek mértékére minden régióban jelentős, és Közép-Magyarországhoz képest minden régió (kivéve a külföldi munkavállalást) rosszabb kilátásokat kínál ebből a szempontból. Mindkét kijelentés kizárólag a már elhelyezkedett válaszadókra vonatkozik; munkanélküliség és elhelyezkedési idő nem került vizsgálatra.

A regresszió-elemzés szerint létezik a régiós hatáson felüli intézményi hatás legalább néhány intézmény (jelen mintánk esetében öt egyetem) esetében. Ezt a kijelentést erősíti az is, hogy az intézmény típusának (egyetem vagy főiskola) hatása is szignifikánsnak bizonyult a régiók hatásán túl. Ami azt jelenti, hogy az öt táblázatban szereplő egyetem a régiós és az egyetemi típus hatásán túl is különbözött a többi (a modell konstansában szereplő) intézménytől volt hallgatói bevallott kereseteit tekintve. Ugyanakkor az intézményhez tartozás ismerete csak kis mértékben (0,012-vel) növeli a keresetek varianciájából megmagyarázott hányadot, ami a regionális elhelyezkedés ugyanezen értékének (0,190) körülbelül 6%-a.

Alátámasztotta a vizsgálat azt is, hogy a mesterképzés bértöbblete kimutatható régióktól és intézményektől, intézmény-típustól, munkaerő-piaci és egyéni jellemzőktől függetlenül is, becslése a modell alapján 2011-es árakon havi nettó 32 656 Ft (2014-es árakon körülbelül 35 000 Ft). A keresetek varianciájából megmagyarázott hányadot a mester-vagy alapképzés ismerete 0,016-tal növeli, ami több, mint az intézmények esetében, de ez is jelentősen kevesebb a régióhoz tartozás magyarázó erejénél (körülbelül 8%-a).

Az elemzés utolsó mozzanataként a fentebb közölt regressziós modell az intézményi változók nélkül is lefuttatásra került. Ekkor a MESTER változó standardizálatlan koefficiense 34,080 ($t=10,080^{***}$), korrigált R^2 -hez való hozzájárulása pedig 0,021 (a teljes korrigált R^2 ebben a modellben 0,443, $F=55,388^{***}$). Ez után beléptetve a modellbe, az intézményi változók 0,007-tel javítják az utóbbit. Vagyis az intézményi változók a becsült bérprémiumot nem mérséklék nagymértékben (alig több, mint 4%-kal), viszont jelenlétükben a képzési szint által megmagyarázott variancia közel 24%-kal alacsonyabb (0,021 helyett 0,016).

KÖVETKEZTETÉSEK

A bevezetőben feltett első kutatási kérdésre háromféle vizsgálat alapján is megerősítő választ adhatunk. Az azonos évben, de különböző szinten abszolútálókat összehasonlító (egy, három és öt évvel az abszolutórium után is megvizsgált keresetek), a mesterképzés időtartamát figyelembe véve az adott évben mester szinten végzetteket az alapképzésen két évvel korábban végzettekhez hasonlító, továbbá a többváltozós lineáris regressziós vizsgálatok is megerősítették a mesterképzés statisztikailag is jelentős bérelőnyét. Ennek mértéke a regressziós becslés alapján 2014-es árak mellett körülbelül havi nettó 35 ezer Ft.

A második kutatási kérdés a NUTS2 régiók szerinti elhelyezkedés keresetekre és bérprémiumra gyakorolt hatását firtatta. A munkavállalás régiójának, illetve a hazai vagy külföldi elhelyezkedésnek a kereseteket befolyásoló hatása minden régió esetében szignifikáns volt a regressziós vizsgálatban. Minden „vidéki” régió relatíve rosszabb keresetet valószínűsít Közép-Magyarországhoz képest, a külföldi munkavállalás pedig magasabbat.

Régióként a bérprémiumok eltérőnek mutatkoztak (ANOVA), továbbá Közép-Dunántúlon nem is sikerült kimutatni szignifikáns bérprémiumot. A harmadik kutatási kérdés első felére határozott igen a válasz, hiszen a lineáris regresszió-elemzés szignifikáns, az egyéb tényezőkön felüli magyarázó erőt mutatott mind az intézményi típus (egyetem vagy főiskola), mind pedig öt konkrét egyetem esetében. Ugyanakkor azt is leszűrhetjük az eredményekből, hogy ez a hatás relatíve kicsi a másik két vizsgált tényezőhöz, különösen a régióhoz tartozáshoz, de még a képzés szintjéhez képest is. A kutatási kérdés második felére vonatkozóan a regresszió-elemzés kimutatta, hogy a gazdaságtudományi képzési terület esetében az intézményi változók kis mértékben magyarázzák csupán meg a bérprémiumot, azaz a mester képzettséget a kibocsátó intézménytől függetlenül is jelentősen magasabb bérrel „jutalmazza” a munkaerőpiac.

Jelen tanulmány eredményeinek értékelésekor figyelembe kell venni, hogy az kizárólag a gazdaságtudományi területet vizsgálta, egydiplomás, alkalmazotti státuszúakon, egyetlen torzított adatfelvételtől származó mintán: vagyis általánosíthatóságuk gyenge. Az elemzés regressziós módszere pedig lineáris hatásokat feltételezett, ám korántsem biztos, hogy ez mindenütt fennáll, ezért a modell további finomítása akár nagyobb magyarázó erőhöz, akár részben eltérő következtetésekhez is vezethet. Ugyanakkor a modell magyarázó ereje (korrigált R^2) relatíve jónak mondható.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Black, D. A.–Smith, J. A. (2004): How robust is the evidence on the effects of college quality? Evidence from matching. *Journal of Econometrics*. 121(1-2). Pp. 99–124.
- Fang, H. (2006): Disentangling the College Wage Premium: Estimating a Model with Endogenous Education Choices. *International Economic Review*. 47(4). Pp. 1151–1185.
- Galasi P. (2009): A túl- és az alulképzés bérhozáma 25 európai országban. *Közgazdasági Szemle*. 56(3). Pp. 197–215.
- Györgyi Z. (2014): Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In: Széll K. (Szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Pp. 29–40. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Hajdu M. (2012): *Érdemes diplomát szerezni Magyarországon, vagy munkanélküliség vár a pályakezdő diplomásokra?* Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Nonprofit Kft.
- Horváth T. (2011): *Diplomások területi elhelyezkedése Magyarországon*. In: Garai O.–Horváth T.–Kiss L.–Szép L.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2010*. Pp. 131–153. Budapest: Educatio.
- Kun, A. I. (2014): Regional differences in the starting wage of master's vs. bachelor's degree graduates: empirical evidence from the Hungarian Graduate Career Tracking Survey 2012. *Journal Studia Universitatis UVVG – Economics Series*. 24(4). Pp. 1–12.
- Long, M. C. (2008): College quality and early adult outcomes. *Economics of Education Review*. 27(5). Pp. 588–602.
- Monks, J. (2000): The returns to individual and college characteristics: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth. *Economics of Education Review*. 19(3). Pp. 279–289.
- Piskóti I. (2011): Módszertani és szervezeti megoldások az egyetemi marketingben. *Felsőoktatási Műhely*. 5(2). Pp. 39–52.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig: Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2014): Variációk felsőoktatási környezetre: Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára. *Felsőoktatási Műhely*. 8(3). Pp. 67–90.
- Pusztai G. (2015): Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In: Pusztai, G.–Kovács, K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Pp. 79–96. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÚMK.

- Varga J. (2011): A pályakezdő diplomások keresete, munkaerő-piaci sikeressége a 2000-es évek elején. In: Garai O. –Horváth T.–Kiss L.–Szép L.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2010*. Pp. 59–81. Budapest: Educatio.
- Várhalmi Z.–Tóth P.–Baranyai Zs. (2011): Kísérletek a vidéki felsőoktatási intézmények gazdasági és társadalmi hatásainak mérésére. *Felsőoktatási Műhely*. 5(3). Pp. 19–31.
- Veroszta Zs.–Kiss L. (2012): *Diplomás pályakövetési adatok 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Veroszta Zs. (2013): *Diplomás pályakövetési adatok 2012*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Veroszta Zs. (2014): *Diplomás pályakövetési adatok 2013: Intézményi adatfelvételek*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Walker, I.–Zhu, Y. (2008): The College Wage Premium and the Expansion of Higher Education in the UK. *The Scandinavian Journal of Economics*. 110(4). Pp. 695–709.

INTÉZMÉNYI HATÁS AZ EGÉSZSÉGTUDATOS MAGATARTÁSRA

Kovács Klára–Kovács Karolina Eszter–Nagy Beáta Erika

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány célja annak felmérése, hogyan hat a felsőoktatás a hallgatók egészség-magatartására és sportolási szokásaira, a sportolást mint eredményességi mutatót kezelve. Az egészségtudatos életmód fontos eleme a sport, amely azonban az életkor előrehaladtával egyre alacsonyabb mértékben van jelen életünkben (Sallis, 1993). Az egyéni mellett társadalmi tényezők is szerepet játszanak az egészségtudatos életmód fenntartásában, így a környezet mint külső motivációs faktor szerepe is óriási (Browning et al., 2015), tehát a felsőoktatási intézmény szerepe is meghatározó erejű lehet a sportolási szokások tekintetében is (Kovács 2013; 2015a). Az intézményi hatás mérésének alapját a barátokkal való sportolás, kirándulás, egyetemi sportklubhoz és szurkolókörhöz való tartozás szolgáltatta. A kutatást az IESA-TESSCEE II. (2014, N=1792) adatbázis alapján végeztük el, megvizsgálva a relatív sportoláselőnyre ható tényezők hatását, úgy, mint a versenysport és egészségmegőrző sportattitűd (egyéni tényezők), intézményi integráció és dezintegráció, sportos kari miliő (intézményi tényezők) és társadalmi háttérváltozók. Eredményeink szerint a hátrányos társadalmi helyzetben lévő és kevésbé sportos kari miliővel jellemezhető hallgatóknak nagyobb esélyük van sportoláselőnyre szert tenni.

EGÉSZSÉGTUDATOSSÁG

Az egészség-magatartás azoknak a viselkedéselemeknek és attitűdöknek az összességéként fogható fel, amelyek az egyén egészségének megővésében, megromlásában vagy visszaállításában szerepet játszanak, függetlenül attól, hogy ezek a viselkedéselemek tudatosan az egészségre irányulnak-e (Buda, 1991; Tényi–Sümei, 1997, idézi Pál et al., 2005). Az egészség egy egyensúlyi helyzet, amely időben változó, különböző fokozatú átmeneteket képezhet a veszélyeztetettség és a betegség állapotai felé. Az egyén szubjektív érzete (az egészségérzet és -tudat, illetve betegségérzet és -tudat) befolyásolja a különböző életvitelre irányuló törekvéseket, mintegy motivációs bázisként is szolgál. Olyan szempontok kapcsolhatók az egészséghoz, mint a közérzet, a fittség, az erőnlét, a teljesítőképesség, stb. A WHO Ottawai Egészségmegőrzési Nyilatkozata (1986) az egészséget nemcsak passzív, megőrzendő állapotnak, hanem fejleszthető értéknek tekinti, és feltételezi, hogy vannak olyan összetevői (például teljesítmény, ismeretek, fittség), amelyek növelhetők. Az egészség-tudatosság lényege az egészségért aktívan tenni akarás (Pikó, 2002).

Az egészséges életmód elemeit, az egészségs-magatartási formákat számos tényező befolyásolja. Ilyen tényező az életkor: egy gyermek életének még szerves részét képezi a mozgás (Keresztes et al., 2003), az idő múlásával azonban csökkenő tendenciát mutat (Sallis, 1993). Jelentősen csökken az aktivitás fiatal felnőttkorban is, hiszen ebben az életszakaszban is jelentős változások, életesemények történnek (munkavállalás, családalapítás, önálló élet kezdete) (Goldscheider et al., 1993). A környezetünk (család, barátok, kortársak, szomszéd-

dok) szerepe is meghatározó a mozgással kapcsolatos szokásainkra (Browning et al., 2015). Napjainkban a média (műsorok és reklámok egyaránt) sokszor foglalkozik az egészség témakörével, emellett az internet hatása egyre jelentősebbnek bizonyul (Valente, 2012).

A szociális helyzet szintén befolyásoló tényező az egészség-tudatossággal kapcsolatban. A különféle társadalmi csoportok között egyenlőtlenség mutatható ki az egészségtudatos magatartás tekintetében is (Blau–Schwartz, 1997, idézi Daw et al., 2015), például az alacsony szocioökonómiai státuszú fiatalok nagyobb valószínűséggel tagjai olyan csoportoknak, ahol egészségtelen életmódot folytatnak, és körükben nagyobb az elhízás mértéke is (Felton et al., 1999, idézi Daw et al., 2015).

Napjainkban az e-health is egyre nagyobb szerepet kap az elektronikai eszközök elterjedésének köszönhetően. Ide sorolhatók az egészséggel kapcsolatos hálózatok, telefonos szolgálatok, hordozható kommunikációs rendszerek, elektronikus egészségi felvételek és portálok (Evers, 2006). Az online egészséggel kapcsolatos alkalmazások elősegítik a prevenció folyamatát, illetve az egészségügyi kiadásokat is csökkentik (Han et al., 2009).

A fiatalok egészség-magatartásával kapcsolatos hazai kutatások eredményei egyre aggasztóbbak: az élvezeti szerek használata és a rendszeres szexuális élet egyre fiatalabb korban kezdődik, és egyre szélesebb kört érint (Csizmadia–Várnai, 2003; Németh, 2003; Sebestyén, 2003), emellett a fiatalok körében kirívóan magas a pszichoszomatikus tünetek előfordulási aránya is (Susánszky–Szántó, 2002).

Az egészségfejlesztés hazai szinten is egyre nagyobb szerepet kap a felsőoktatás színterein. A társadalom hosszú távú jóllétét tekintve a felsőoktatási intézmények szerepe és felelőssége nemcsak az értelmiség képzésére korlátozódik, hanem az egészség és életminőség fejlesztésében is kiemelkedő szerepet játszik. Az egyetemek és főiskolák azt az „egészségteremtő” közeget jelentik hallgatóik és dolgozóik számára egyaránt, amely a mindennapi élet meghatározó része, illetve ezek a színterek lehetővé tehetik számukra a lehető legjobb egészségi állapot elérését és az ezek megtartásához szükséges minták elsajátítását és rögzülését (NEFI, 2015). Éppen ezért tanulmányunk fő kutatási kérdése annak megragadása, hogy egyes intézményi hatások más tényezők bevonása mellett miként jelennek meg, és milyen befolyásoló erővel bírnak a hallgatók egészségtudatos magatartására. Kutatásunkban arra vállalkozunk, hogy az egészségtudatos magatartásformák közül egyet kiválasztva, a sportolást, mint egyfajta pozitív magatartást, ún. nem tanulmányi eredményességi mutatót (Pusztai, 2004) vizsgáljunk meg négy ország felsőoktatási hallgatóinak körében. Terjedelmi korlátok és a kérdés összetettsége miatt ebben a tanulmányban nem vállalkozhatunk az összes egészséges életmódhoz kapcsolódó tényező vizsgálatára. Korábban már megvizsgáltuk, hogy mely társadalmi, társas és környezeti tényezők hatnak a romániai és magyarországi hallgatók sportolási gyakoriságára és a sportolási szokásokra (Kovács, 2013; 2015a), ezekben azonban csak érintőlegesen szerepeltek az intézményi hatások. Ebben a tanulmányban e kérdést próbáljuk közelebbről megvizsgálni: arra vagyunk kíváncsiak, hogy mit tud tenni az egyetem/főiskola annak érdekében, hogy egy hallgató egészségtudatosabb legyen. Az egészség-tudatosságot egyfajta eredményességi mutatónak tekintjük, hiszen ha egy hallgató sportol, akkor tudatosan tesz az egészsége javításáért, csökkentve olyan testi-lelki betegségek kockázatát, mint a szív- és érrendszeri megbetegedések, 2-es típusú diabétesz, túlsúly, depresszió stb. Jelen tanulmány túllép a sportolás mint eredményesség és egészségtudatos magatartás értelmezésén azáltal, hogy nem a gyakoriságra ható tényezőket vizsgáljuk, hanem azt, mi befolyásolja, hogy egy hallgató többet vagy éppen kevesebbet sportoljon (eredményesség-többletre vagy -hiányra tegyen szert),

mint amennyi a társadalmi háttere alapján predesztinálható lenne. A kutatás további újszerűsége, hogy a hagyományos szocio-ökonomiai háttérváltozók mellett a magyarázó változók közé beemeljük az intézményen belüli és kívüli társas hatásokat, külön hangsúlyt fektetve arra, hogy milyen szerepe és hatása van az egyetemeknek vagy a főiskoláknak.

Tanulmányunk első részében bemutatjuk a sportolás egészségmegőrzésben betöltött szerepeit, pozitív hatásait, illetve a felsőoktatási intézmények egészségfejlesztő funkcióit, s az ehhez kapcsolódó modelleket. A kutatási kérdések, módszerek és eredmények bemutatása után ismertetjük a kutatás korlátait és lehetséges további irányait.

A SPORT MINT AZ EGÉSZSÉGTUDATOS ÉLETMÓD ELEME

A sport olyan aktív egészség-magatartási forma, amely tudatos energia-befektetést és tudati kontrollt igényel (Pikó–Keresztes, 2007). Számos jótékony hatása ismert, fiziológiai és a pszichológiai szempontból egyaránt (Lénárt, 2002, idézi Gyömbér–Kovács, 2012; Janssen–LeBlanc, 2010; WHO, 2010).

1. táblázat. A sport fő fiziológiai és pszichológiai hatásai.

Fiziológiai hatások	Pszichológiai hatások
<ul style="list-style-type: none"> – szív- és keringési rendszer működése javul (a szívizom stabilabbá, az erek pedig rugalmasabbá válnak, pulzusszám csökken) – a légzőrendszer oxigénfelvevő képessége nő – mozgáskoordináció javul, az ízületek hatékonyabban működnek – idegrendszer és immunrendszer hatékonysága nő – segít a megfelelő testsúly elérésében és megtartásában – az anyagcsere működése fokozódik (méregtelenítés) – a nem fertőző betegségek kialakulási kockázata csökken (például hipertónia, magas koleszterinszint, elhízás) 	<ul style="list-style-type: none"> – fejlődik az önismeret (például igény szint, motiváció, kitartás és küzdőképesség), nő az önbizalom, és javul az önértékelés is – csökken a túlzott aggodás és szorongás – csökken a depresszió mértéke, illetve előfordulási valószínűsége – javul a figyelem és koncentrációs képesség – segít az érzelmi egyensúly elérésében – javul az alvás minősége és az általános közérzet – endorfin szabadul fel, ami örömet okoz – sikerélményekhez juttat – fejleszti a szociális kapcsolatokat

Forrás: Gyömbér–Kovács, 2012

Mindazonáltal a nyugati társadalmakban a rendszeres testmozgás mértéke alacsony. Hallal és munkatársai (2012, idézi Smith et al., 2015) 122 ország bevonásával felnőttek (15 évnél idősebbek) körében végzett kutatásokat, melyek során megállapította, hogy a felnőttek körülbelül harmada (31,1%) fizikailag inaktív. Ez igen nagy probléma, hiszen – ahogyan az előbbi összegzésből is látható – a mozgás számos haszonnal jár. Serdülők körében is megállapították, hogy az aktív gyerekek inaktív társaikkal szemben szignifikáns mértékben egészségesebb és vagyonosabb felnőtté válnak (Stevenson, 2010). Nagyon fontos, hogy már gyerekkorban megtörténjen az egészséges életmóddal kapcsolatos szokások elsajátítása, hiszen a korai viselkedésminták és szokások jó prediktorai a későbbi viselkedésnek (Ajzen, 2011, idézi van Bree et al., 2015).

Ebben a vonatkozásban kockázati magatartásnak tekinthető, ha a rendszeres fizikai aktivitás nem képezi életünk részét. A fizikailag aktív fiatalok egészségesebben táplálkoznak és kevesebbet dohányoznak, emellett kevesebbet tévéznek, hasznosabban töltik el szabadidejüket, valamint a túlsúly kialakulásának kockázata is csökken náluk (Pate et al., 1996; Steptoe et al., 1997, idézi Pikó–Keresztes, 2007). Közérzetük is jobb nem sportoló társakkal összehasonlítva, valamint jobb edzettségi és egészségi állapotot tulajdonítanak maguknak, így a sportolói magatartás a jobb életminőséggel is párhuzamba hozható (Pluhár et al., 2004, idézi Pikó–Keresztes, 2007). Könnyebben alakítanak ki baráti kapcsolatokat, sokkal inkább jövőorientáltak és fegyelmesebbek (Keresztes, 2007; Mikulán et al., 2010).

Természetesen a felsőoktatási évek alatt is több területen szerezhetnek előnyöket a sportoló hallgatók. Egy sportközösség tagjaként a sporttevékenységekben való részvétel számos haszonnal jár az egyén részére, hiszen ez a társas és érzelmi fejlődéshez, a hallgatói jóllét és a pszichológiai jóllét egyéni dimenzióinak javulásához is hozzájárul. Fejleszti a külső megjelenést, szociális készségeket, a kontroll helyét (tehát a személy viszonyítási pontját), tanulmányi teljesítményét, sportsikerekhez vezet, illetve segít elfogadni a pozíciók struktúráját a csapatban (Greenleaf et al., 2009; Taliaferro et al., 2010; Kovács, 2014). A sport egyúttal a sikerességre is nevel, hiszen olyan készségeket sajátíthat el a sportoló, amelyek segítségével élete során sikeressé válhat (például társas készségek, együttműködés, problémamegoldás, nyitottság a társadalom felé, társadalmi szerepek stb.), s összességében is pozitívan befolyásolja a tanulmányi eredményességet (Gordon–Caltabiano, 1996; Serbu, 1997; Kovács, 2015b).

INTÉZMÉNYI HATÁSOK AZ EGÉSZSÉGMAGATARTÁSRÁ

A felsőoktatási egészségfejlesztés szerepe nagyon fontos: nemcsak a hallgatók és oktatók egészségi állapotának javítását kell megemlíteni, hanem az itt elsajátított ismeretek, attitűdök és készségek, valamint az intézmények kutatási tevékenységük révén az egyetemek a szélesebb populáció egészségi állapotára hathatnak pozitívan. Az egyén intézményi integrációjának pozitív példája a nemzetközi felsőoktatási életben már bebizonyosodott: az intézmény képes támogatni hallgatóit, hogy az új környezethez történő beilleszkedési nehézségek és tanulmányi terhek ne okozzanak egészségkárosodást, illetve kialakuljon egy közösségi szellem, amely a hallgató későbbi élete során is támogató és megtartó erejű lehet (Barabás, 2013; Pusztai, 2011). A felsőoktatási intézmény hatásai közé sorolhatók az elsajátított ismeretek mellett az intézményi infrastruktúra, az oktatók és a kortársak, azaz az intézmény más hallgatói.

Az egészségfejlesztés nemzetközi szinten hagyománnyá vált a felsőoktatásban. Nemzetközi kutatásokat tekintve az egészségmegőrzés és prevenció témakörében többször foglalkoztak a felsőoktatási intézmények hatásával, tekintve, hogy több országban (pl. az Egyesült Államokban) hagyománya van az egészséges életmódra nevelésnek a felsőoktatásban is. Stoner és munkatársai (2014) globális egészség-konceptiójukban négy szintet különböztetnek meg, amelyek befolyásolják az egészség-magatartást: az egyéni szintet (a személyenként megjelenő egészségügyi hatások), a közösségi szintet (költségek, illetve az egyéneken bekövetkező változások hatása a hallgató családjára és környezetére), a nemzeti, országos szintet (gazdasági terhek mint termelési, szállítási és humán tőke költségek) valamint a globális szintet (a klímaváltozáshoz és az ezt követő biodiverzitásban beálló csökkenés következményeit). Ezen elmélet szerint a globális egészség legfontosabb eleme

az aktív állampolgári szerepvállalás, melynek követelményei a globális tudatosság, társas felelősség, illetve az állampolgári elköteleződés. Jelen tanulmány szempontjából elsősorban a közösségi és nemzeti/országos szint jelentős, hiszen ezeken a területeken jelenhet meg a felsőoktatási intézmény hatása.

A felsőoktatás és egészségmegőrzés közötti kapcsolat feltárásával foglalkozott Häggman-Laitila és Rekola (2014). Kutatásaik alapján egy modellt hoztak létre, amelyet az alábbi táblázat szemléltet.

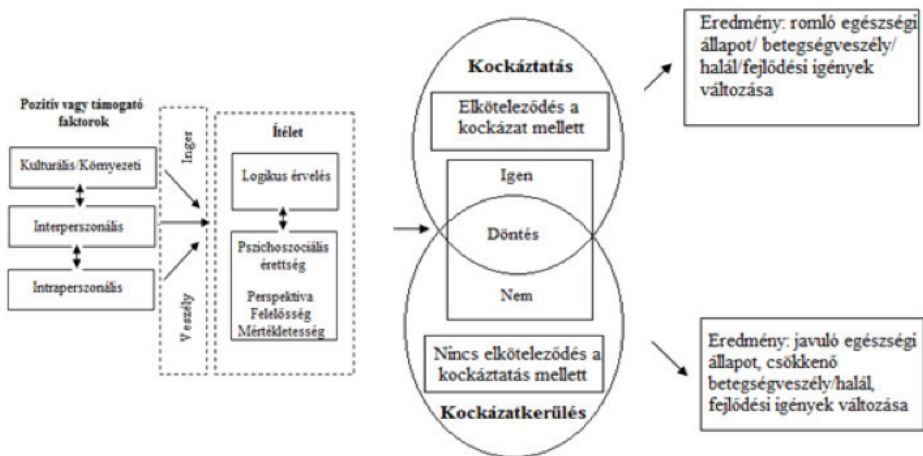
2. táblázat. A felsőoktatás egészségmegőrzést meghatározó tényezői.

Támogatandó jelenségek	Befolyásoló faktorok	Megelőzendő jelenségek
<ul style="list-style-type: none"> – a fejlődés célja, amely megteremti az együttműködésre irányuló erőfeszítést és hasznót, nagy munkaerőt biztosítva – közös jövőkép – tisztázott és reális írott akcióterv, amely tartalmazza a célokat, megvalósítást, egyenlően megosztott felelősséget, az eredmények és produktumok birtoklását 	Társas fejlődés és együttműködés	<ul style="list-style-type: none"> – beszűkült kapcsolatok a munkahely gyakorlati szükségleteit figyelmen kívül hagyva – fejlődési cél egyetlen személy vagy a vezető által – rugalmatlan megállapodások, szoros beosztás – több egyidejű projekt esetén koordinálatlan együttműködés
<ul style="list-style-type: none"> – meghatározott munkaerő, alapanyag, idő és együttműködés menedzselése – tapasztalt munkaerő, kutatás és fejlődési képesség – multiprofessionális és tudományokon átívelő együttműködés 	Erőforrások nyújtása	<ul style="list-style-type: none"> – képesség vagy akarat hiánya a kapcsolatok költségeinek fedezésére – menedzsment támogatásának vagy szakemberek leváltásának hiánya – idő hiánya közös projektekben való részvételre – alacsony számú munkaerő
<ul style="list-style-type: none"> – a szervezet, vezetőség és kortársak különböző rétegeinek elköteleződése – képviselők és vezetők váltása – döntések a megosztott akarat, indokoltság és kapcsolati hasznok tisztázásáért – hit a kapcsolatban 	Elkötelezettség	<ul style="list-style-type: none"> – támogató és résztvevő menedzsment hiánya – kortárs támogatás és bevonódás hiánya – magány és alkalmatlanság érzése
<ul style="list-style-type: none"> – közös nyelv és értékálap – hasonlóság a szervezeti struktúrákban, folyamatokban és munkabeosztásban – elég idő mások megismerésére és megértő légkör kialakulására – saját elvárások és ráfordítások kialakítása – rugalmasság, tervek és bizalom fenntarthatósága – kedvező politikai és társas közeg 	Kölcsönös megértés és operatív kultúra megosztása	<ul style="list-style-type: none"> – negatív attitűdök – korábbi rossz tapasztalatok – hasznok alkalmatlannak értékelése – tisztázatlan közös célok – tisztázatlan megegyezés az eredmények és produktumok birtoklását tekintve – tisztázatlan szerepek és elvárások – infrastruktúra hiánya
<ul style="list-style-type: none"> – egyensúly a hatalmi és együttműködési döntésekben, tisztázott utasítások válságterv konfliktusok esetére – szabályok és feladatok teljes leírása, – megosztott felelősség – érdeklődő csoport mintájának reprezentativitása – erős és kompetens vezetőség – az operatív menedzsment és követőinek adekvát támogatása – munkaerő részvételének és motivációjának erősítése és bátorítása 	Részvételi változások és kommunikáció	<ul style="list-style-type: none"> – különbségek a szervezet döntéshozásában, hatalom használatában, adminisztrációs szerkezetében és munkavállalói köteleességekben – tisztázatlan vezetői szerepek – fókusz a kapcsolati akadályokra, szerkezetére és ráfordításokra – különbségek a munkabeosztásban – összehangolatlan változások a szervezetben

Forrás: Häggman-Laitila–Rekola, 2014

A kockázatvállaló magatartást is több tényező befolyásolja. Keeler és Kaiser (2010) egy integratív modellt hoztak létre a kockázatvállalási folyamatról, amelyet az 1. ábra szemléltet. Ezek közül fontos faktor a kultúra és a környezet, illetve az interperszonális kapcsolatok, amelyeket a hallgatók életében jórészt a felsőoktatási intézmény képvisel, vagyis ezek az intézményi hatás alkotóelemei is. A sportolás egy döntés eredményeként is értelmezhető, befolyásolhatja több tényező, így az intézmény is, a fizikai aktivitás hiánya pedig kockázati tényező. A modellből kiindulva kutatásunkban a sportolás gyakoriságát, illetve a sportoláselnönyt, többletet is ilyen döntési mechanizmus eredményének, egész pontosan kockázatkerülésnek értelmezzük. A felhasznált kérdőíves vizsgálat adatbázisa a kulturális, környezeti (a kérdezett országa, lakóhelyének településtípusa, kulturális és gazdasági tőkéje), interperszonális (egyetemen belüli és kívüli sportklub-, szurkolóköz tagság, barátokkal történő sportolás, kirándulás) és intraperszonális (a sportolás fontossága, a sportoláshoz kapcsolódó attitűdök, motivációk) tényezők hatásának vizsgálatát engedélyezi.

1. ábra. A kockázatvállaló magatartás integratív modellje.



Forrás: Keeler–Kaiser, 2010 (a szerzők saját fordítása)

Korábbi kutatásunkban a magyarországi és romániai hallgatók sportolási szokásainak vizsgálatában néhány intézményi tényező hatását is megkíséreltük kitapintani. Az egyetemi sportprogramok látogatása, illetve a sportinfrastruktúra használata nem befolyásolta szignifikánsan a sportolás gyakoriságát (Kovács, 2013). Egy másik elemzésben a hallgatók alkalmi sportolásában szerepet játszott a hallgatótársak és az oktatók sporttevékenysége, fény derült arra, hogy a hallgatótársak fizikai aktivitása csökkenti az alkalmi sportolást, míg ha egy diák ismer sportoló egyetemi oktatót, akkor több mint kétszer nagyobb esélye van arra, hogy ő is legalább alkalmatosan végezzen testedzést (Kovács, 2015b).

KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZEREK

A fent bemutatott modellek jól mutatják, hogy számos mikro-, mezo- és makro-, társadalmi és egyéni tényező befolyásolja az egészségmagatartás különböző dimenzióit, így a sportolást is. Vizsgálatunkban arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen tényezők hatnak arra, hogy egy hallgató többet vagy éppen kevesebbet sportoljon, mint ahogy az a társadalmi háttére alapján megjósolható lenne, azaz miért rendelkeznek egyes hallgatók sportolás-előnnyel vagy éppen -hátránnyal. Ezt egyéni relatív eredményesség-előnynek vagy -hátránynak tekintjük. Azért választottuk a függő változó ilyen típusú létrehozását, mert ebből azt láthatjuk, hogy a társadalmi háttér mellett más tényezők is hatnak, s a célunk megismerni, hogy mik lehetnek ezek a tényezők, illetve milyen szerep jut az intézmények befolyásoló erejének, ha egyáltalán van ilyen.

A függő változó létrehozásához a hallgatók szüleinek iskolai végzettsége, szubjektív és objektív anyagi helyzete és a lakóhely településtípusa szerint klasztereket hoztunk létre (alsó, jó anyagi körülmények között élő közép és felső társadalmi csoport), megnéztük e három csoport sportolás gyakoriságának átlagait, s ezt kivontuk a hallgató sportolási gyakoriságából. A leggyakoribb sportolás heti három vagy több alkalmat (100 pont) jelentett, a legritkább pedig, ha soha nem sportol (0 pont).

A hallgatók sportolásában vagy ennek hiányában is szerepe lehet a makrogazdasági mutatóknak, de ezeket ebben a kutatásban nem tudjuk megvizsgálni. Sokkal fontosabbnak véljük azokat a társas és egyéni tényezőket, melyek meghatározzák az egyén viselkedését, magatartását és döntéseit a kampuszok világában. Ilyen társas hatások lehetnek a barátok, melyekkel egy hallgató együtt végez különféle sporttevékenységet, vagy a sportoló, szurkolói klubok, melyeknek tagjai. Azt feltételezhetjük, hogy ezek hatására egy hallgató többet fog sportolni, mint azon társai, akik hasonló társadalmi státussal bírnak. Kutatásunk egyik kulcskérdése, hogy miként hatnak a sportoláselőnyre az intézményi és intézményen kívüli tényezők. Az intézményhez kapcsolódó társas hatásokat (egyetemi barátokkal való sportolás, kirándulás, sport vagy szurkolókör tagság) intézményi beágyazottnak neveztük el, hiszen ezek a hatások egyfajta erősebb kötődést, beágyazódást, szorosabb viszonyt, húzóerőt jelentenek a felsőoktatási intézményekkel, az intézményen kívüli hatásokat (nem egyetemi barátokkal való sportolás, kirándulás, sport- és szurkolói körhöz való kapcsolódás) pedig dezintegrációnak, mivel ezek tolóerőként hatnak (Pusztai, 2011). Mindkét változót a társas hatást mutató változók összevonásával készítettük el.

Egy, a sportolási formákhoz kapcsolódó intézményi szintű, kontextuális változót is létrehoztunk annak érdekében, hogy a kari hatásokat is azonosítani tudjuk. A sportolás és a szabadidőben végzett sportoláshoz kapcsolódó tevékenységek gyakorisága, illetve az intézményi beágyazottság változók bevonásával főkomponenst hoztunk létre. A főkomponens értékeit 0-tól 100-ig tartó skálává alakítottuk, majd megnéztük a kari különbségeket. Az átlagokat az azonos karhoz tartozó hallgatókhoz rendeltük, így egy kari szintű, kontextuális változót kaptunk. Azokat a karokat vettük be az elemzésbe, amelyeknek hallgatói létszáma a mintában eléri a 10 főt, így 22 kart, illetve intézményt kaptunk (a Nyíregyházi Főiskola és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola esetében nincsenek karok). A felsőoktatás egészségmegőrzést meghatározó tényezőihez tartoznak az erőforrások nyújtása (infrastruktúra, sportprogramok, képzések, kurzusok stb.), az elkötelezettség (küldetésnyilatkozat, vezetői politika, döntések) vagy éppen a hasonló értékvilág az intézmények hallgatói, oktatói és munkatársai körében az egészség-tudatossággal kapcsolatban, ezekre vonatkozóan azonban nincsenek adatok a használt adatbázisban.

Keeler és Kaiser (2010) kockázatvállaló vagy -kerülő modelljéhez kapcsolódóan esztünkben a pozitív döntést, azaz az egyén társadalmi csoportjánál magasabb sportolási gyakoriságot olyan egyéni tényezők is befolyásolják, mint a motiváció. A kérdőívben megkérdeztük, hogy miért tartják fontosnak a sportolást a hallgatók, s a válaszok alapján két faktor rajzolódott ki: egészségmegőrző és versenyző attitűd.¹ Feltételezhető, hogy minél fontosabbak ezek a motívumok az egyén számára, annál inkább tesz szert sportoláselőnyre.

Mindezen tényezők befolyásoló erejének vizsgálatát a társadalmi háttérváltozók kontrollálásával valósítjuk meg, hiszen a társas és egyéni magyarázó változók sem lehetnek függetlenek a társadalmi háttértől. A relatív sportoláseelőny és -hátrány változót kétértékűvé kódoltuk, ahol a többlet egy, ennek hiánya nulla értéket jelent. A magyarázómodellbe bevont változókat, az ezek alapját képező kérdéseket és a függő változót a melléklet tartalmazza. A magyarázó változók hatását előbb Chi-négyzet próbával vizsgáltuk meg, majd pedig bevontuk ezeket egy többlépcsős logisztikus regressziós modellbe.

Az elemzéshez egy négy országgal határos régióban (Magyarország, Románia, Ukrajna, Szerbia) lévő felsőoktatási intézményeknek a hallgatóit vizsgáló kérdőíves felmérés adatbázisát használtuk fel (IESA-TESSCEE II. 2014, N=1792).²³ A mintavétel megtervezése során a magyarországi intézményekben az intézmények és a karok hallgatószámával arányosan alakítottuk ki az elemszámot: az alapképzés 2. évfolyamán és az osztatlan képzés 2. évfolyamán 20%-os, a mesterképzés 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50%-os mintát terveztünk. A mintavétel során az intézmények adatszolgáltatása alapján rétegzett, csoportos mintavételi eljárást alkalmaztunk, a kiválasztott hallgatói csoportok a lekérdezés során véletlenszerűen kerültek a mintába, így a minta reprezentatív (Pusztai et al., 2015).

EREDMÉNYEK

A hallgatók 53%-a egyéni relatív sportolás-előnnyel, 47%-a pedig -hátránnyal jellemezhető.⁴ Ha társadalmi csoportonként nézzük meg a különbségeket a hallgatók körében, akkor az alsó rétegben 50,2 és 49,8%, a középosztályban 51,4 és 48,6%, míg a felső rétegben 59,1 és 40,9% ez az arány.

Az intézményi és egyéni sportos életvitel (egyetemi sportklub, szurkolóklub tagság, egyetemi barátokkal történő sportolás, kirándulás, a sportolás és a sportos szabadidős tevékenységek gyakorisága összevonva) főkomponensének átlagpontszáma 39,3 pont a teljes mintában (0 pont jelenti azt, ha egyáltalán nem jellemző a hallgatóra, 100 pedig azt, ha teljes mértékben). 12 olyan kar van, amely szignifikánsan átlagon aluli, 10 pedig átlagon felüli sportos miliővel jellemezhető a hallgatói válaszok alapján. A legalacsonyabb pontszámokat a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Római Katolikus Teológiai Kar (31,3 pont), a

1 Egészségmegőrző attitűd változói: azért, hogy fitt és egészséges legyen; jól nézzen ki; a stressz leküzdése végett; örömet okoz; a sporttársak, közösség miatt. A versenyző attitűd változói: azért, hogy versenyeken megmérettesse magát; a győzelem miatt.

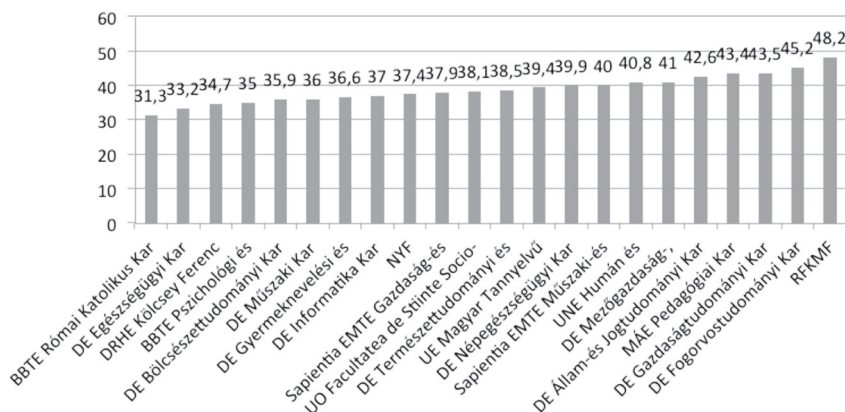
2 Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET) című kutatás (TÁMOP- 4.1.2.B.2-13/1-2013-0009).

3 A vizsgált intézmények: Babeş-Bolyai Tudományegyetem (és kihelyezett karai/tagozatai), Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Munkácsi Állami Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem, Nagyvárad Állami Egyetem.

4 Mivel az átlagokat század-pontossággal határoztuk meg, ezért senki nem került az átlag kategóriába.

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar (33,2 pont) és a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet (34,7 pont) érte el, míg a legmagasabbakat a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (48,2 pont), a Debreceni Egyetem Fogorvostudományi Kar (45,2 pont) és a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar (43,5 pont).

2. ábra. Az intézményi és egyéni sportoláshoz kapcsolódó tevékenységek főkomponenseinek kari különbségei (pontszámok 0-100-ig tartó skálán).



Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1657)

Az intézményi beágyazottságot alkotó változók közül egyedül a sportklub tagságnak van szignifikáns hatása: azt láthatjuk, hogy a sportklubtagoknak mindössze egyharmada rendelkezik sportoláselőnnnyel, tehát negatív összefüggést tapasztalhatunk. Ebből azonban nem szabad messzemenő következtetéseket levonnunk, mert igen csekély azon hallgatók aránya, akik egyetemi sportklub tagjai. Hasonlóképpen a hallgatók gyenge intézményi integrációját képviselő változók esetében is azt láthatjuk, hogy az egyetemen kívüli sportklubhoz, szurkoló körhöz tartozó, és az egyetemen kívüli barátaikkal sportprogramokra járó hallgatók kisebb arányban vannak a sportolótöbbséggel jellemezhetőek között. A külső sportos kötődéssel rendelkezők többen vannak azon hallgatók között, akik kevesebbet sportolnak, mint az társadalmi háttérük alapján elvárható lenne. Azt láthatjuk, hogy elsősorban az intézményen kívüli társas hatások csökkentik a sportolási gyakoriságot a hallgatók körében, a társas hatások olyan húzó erővel bírnak, amelynek hatására a hallgató ritkábban fog sportolni, mint a hasonló társadalmi státusú társai. Ennek az az oka valószínűleg, hogy a nem egyetemi társas, baráti közegben nagyobb valószínűséggel találkozunk a hallgatók a sajátjuktól, vagy az egyetemi miliőtől eltérő társadalmi háttérrel, értékrenddel, gondolkodásmóddal rendelkezőkkel, s ez az eltérés a sportoláshoz való viszonyban, hozzáállásban, gyakoriságában is megmutatkozik. Pusztai (2011) kutatásában azt az eredményt kapta, hogy a hallgató igazodik ahhoz a társas miliőhöz, amelyben nap mint nap él és ténykedik, így ha ez a társas közeg nem megfelelő normákat közvetít (pl. elfogadóbb a puskázással, leséssel stb. szemben), akkor ő is hasonlóképpen fog viselkedni. Saját témánkra vonatkozóan ez úgy jelenik meg, hogy ha a hallgató társas közegében a

sportos tevékenységekre vonatkozóan a ritkább testedzés lesz jellemző, akkor az ő sportolási szokásai is igazodhatnak ehhez.

Az egészségmegőrző magatartás esetében azt láthatjuk, hogy azon hallgatók, akikre átlag felett jellemző ez az attitűd, többen vannak a relatív sportoláseelőnyben és -hátrányban lévő csoportban, de különösen ez utóbbiban. Ez az eredmény jól mutatja azt, hogy noha a hallgatók nagyon jól ismerik a sportolás egészségmegőrzésben betöltött nélkülözhetetlen szerepét, ez még nem elég ahhoz, hogy olyan rendszeresen végezzenek fizikai aktivitást, hogy ennek gyakorisága meghaladja a hasonló társadalmi státussal jellemezhető társaikét az egyetemeken és a főiskolákon. A versenyző attitűdnek viszont mindenképpen pozitív hatása van: a versenyzés, győzelem fontosságáért való sportolás elsősorban versenysportolókra jellemző, hiszen csak akkor lehet ez fontos, ha téthelyzetben is meg tudják mértetni magukat. A versenyekre való felkészülés kemény, rendszeres, kitartó munkát igényel, ami több edzést, s ezáltal gyakoribb sportolást követel meg az egyéntől, mint az elvárható lenne a társadalmi státusa alapján.

Szintén egyéni szintű változó, ámde a kar, kontextuális változó részeként vontuk be a többváltozós elemzésekbe a sportoláshoz kapcsolódó sportos tevékenységek végzésének gyakoriságát (futás, úszás, gyaloglás, biciklizés, kirándulás, sportos játékok). A korábbi eredményekkel összhangban azt láthatjuk, hogy a hallgatóknak, akik átlagon felüli sportos szabadidős preferenciákkal jellemezhetők, mindössze egyharmada került be a sportoláseelőnnyel bíró diákok közé. Jól látható, hogy azok a hallgatók, akik egyéni vagy társas kontextusban inkább sportosaknak tekinthetők, inkább sportoláshátránnyal bírnak.

Ha nemek szerint és országokként nézzük meg a különbségeket, akkor itt is szignifikáns különbségeket találunk: a nők lényegesen többen vannak az eredményesség-előnyvel rendelkezők körében, s a romániai hallgatók esetében is nagyobb arányt találunk ebben a csoportban. A nemi különbségek esetében az magyarázza az összefüggést, hogy a sportolás még mindig inkább a férfiak számára kedvelt tevékenység, ezért a rendszeresen sportoló nők nagyobb eséllyel kerülnek a relatív sportoláseelőnnyel jellemezhető hallgatók közé. A romániai hallgatók többen vannak a sportoláseelőnnyel, míg a magyarországiak a -hátránnyal bíró hallgatók között (2. táblázat). A többi hagyományos szocio-ökonómiai társadalmi háttérváltozó hatását nem vizsgáljuk, hiszen ezeket már figyelembe vettük a függő változó azonosításában.

2. táblázat. A hallgatók aránya a relatív sportoláselőnnyel és -hátránnyal jellemezhető csoportban az intézményi integráció, dezintegráció és demográfiai tényezők mentén (sorszázalék).

		Relatív sportoláshátrány	Relatív sportoláselőny	N
Egyetemi sportklub tagság*	nem tagja tagja	52,1 <u>71</u>	<u>47,9</u> 29	1609
Egyetemi szurkolókör tagság	nem tagja tagja	52,9 56,1	47,1 43,9	1609
Egyetemi barátaival jár sportprogramokra	nem igen	53,5 49,3	46,5 50,7	1609
Egyetemi barátaival jár kirándulni	nem igen	53,1 51,9	46,9 48,1	1609
Egyetemen kívüli sportklub tagság*	nem tagja tagja	49,8 <u>79,8</u>	<u>50,2</u> 20,2	1609
Nem egyetemi szurkolókör tagság*	nem tagja tagja	52,3 <u>65,8</u>	<u>47,7</u> 34,2	1609
Nem egyetemi barátaival jár sportprogramokra*	nem igen	50,7 <u>61,5</u>	49,3 38,5	1609
Nem egyetemi barátaival jár kirándulni	nem igen	54,2 50,1	48,5 49,9	1609
Szabadidős sportolás*	átlag alatt átlag felett	39,4 <u>68,3</u>	<u>60,6</u> 31,7	1579
Egészségmegőrző sportattitűd*	átlag alatt átlag felett	31,2 <u>63,6</u>	<u>68,8</u> 36,4	1609
Versenyző sportattitűd*	átlag alatt átlag felett	<u>73,7</u> 48,3	26,3 <u>51,7</u>	1609
Nem*	nő férfi	49,5 <u>61,1</u>	<u>50,5</u> 38,9	1569
Intézmény országa*	Magyarország	<u>54,6</u>	48,4	1603
	Románia	44,4	<u>55,6</u>	
	Ukrajna	55,6	44,4	
	Szerbia	49,2	50,8	

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014. Megjegyzés: * $p \leq 0,05$. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Az egyes összefüggések együttes vizsgálata céljából logisztikus regressziót alkalmaztunk arra keresve a választ, hogy mely intézményi, intézményen kívüli és demográfiai tényezők valószínűsítik, hogy egy hallgató a relatív egyéni sportoláselőnnyel jellemezhető

csoportba kerüljön. A módszer nemcsak arra alkalmas, hogy az egyes hatásokat meg-
nézzük kontrollálva a társadalmi háttérváltozók hatását, hanem a hatás irányát is megis-
merhetjük. Az elemzés eredményei azt mutatják, hogy a mezoszintű tényezőknek (intéz-
ményi beágyazottság és dezintegráció) nincs befolyásoló ereje. A sportos tevékenységhez
kapcsolódó kari kontextuális változónak azonban az első két modellben van szignifikáns,
negatív hatása: minél inkább jellemző a hallgató karára a sportos légkör (az egyetemi ba-
rátokkal való sportolás, kirándulás, egyetemi sportklubhoz, szurkolókörhöz való tartozás,
a hallgatótársak rendszeres sportolása versenyszerűen, vagy akár szabadidős tevékenység-
ként), ez csökkenti az esélyt az átlagon felül végzett fizikai aktivitásra. Ennek hátterében
az állhat, hogy egy olyan kari közegben, ahol a hallgatók és a kar életének szerves ré-
szét képezik az egyénileg vagy diáktársakkal végzett sportos tevékenységek és az ezekhez
kapcsolódó programok, sokkal nehezebb kiemelkedni a hallgatótársak közül átlagon felül
végzett sportolással. Ha fordítottan nézzük az összefüggést, akkor azt láthatjuk, hogy a
kevésbé sportos miliővel jellemző karok hallgatói viszont nagyobb eséllyel kerülhetnek a
sportoláselőnnel rendelkező diákok közé, hiszen ha ők a karon lévő hallgatókhoz képest
mégis rendszeresebben sportolnak, több sportos tevékenységben, programon vesznek
részt egyetemi barátaikkal, akkor ez hozzásegíti őket az átlagon felüli sportolók közé kerü-
léshez. Ugyanakkor láthatjuk, hogy ezek a hatások nem függetlenek a társadalmi háttértől:
a hagyományos társadalmi háttérváltozók beemelésével ugyanis a kari kontextuális válto-
zónak eltűnt a befolyásoló ereje. Ez pedig arra utal, hogy az összefüggés inkább csak a ho-
mogén társadalmi háttérrel jellemezhető karok esetében érvényesül: vannak olyan karok,
ahol inkább a magasabb társadalmi státussal jellemezhető hallgatók koncentrálnak, míg
más karok esetében magasabb a hátrányos helyzetű diákok aránya. Ez pedig meghatá-
rozza azt is, hogy milyen sportoláshoz kapcsolódó légkör alakul ki a karon. Amennyiben
az adott karnak heterogén társadalmi háttérrel jellemző hallgatósága van, a sportoláshoz
kapcsolódó kari kontextuális hatás már nem érvényesül.

A legnagyobb hatása a két egyéni tényezőnek van, azonban ezek hatásai ellenkező
irányúak: az egészségmegőrző attitűd esetében minél kevésbé fontos ez, annál nagyobb a
valószínűsége, hogy egy hallgató a relatív sportoláselőnnel jellemezhető csoportba kerül-
jön, míg az átlagon felüli versenyzőattitűddel jellemezhető hallgatóknak kétszer nagyobb
az esélye sportolástöbbletre szert tenni. Az egészségmegőrző attitűd esetében az a magya-
rázat húzódnak a háttérben, hogy a sportolás egészségmegőrző hatása jól ismert, hiszen a
média különböző formái, iskolai, egyetemi és egyéb prevenciók programok mind-mind
hozzájárulnak a sportolás jótékony hatásainak minél szélesebb körű megismertetéséhez.
Azon hallgatók esetében, akik számára ez mégsem annyira fontos, s ennek ellenére mégis
sportolnak, ők ennek köszönhetően relatív előnyre tesznek szert azokkal szemben, akik
számára jól ismert és fontos a sportolás egészségmegőrző funkciója. A versenyző attitűd
esetében ugyanazt az összefüggést láthatjuk, mint a kétváltozós elemzéseknél: a verse-
nyeken való részvétel és minél jobb teljesítmény nyújtása komoly és rendszeres munkát,
edzést igényel, ami nagyobb sportolás-gyakorisággal jár együtt felülírva a társadalmi hát-
tér alapján feltételezhető fizikai aktivitás mennyiséget.

A demográfiai tényezők közül egyedül a nemnek maradt meg a szignifikáns hatása:
a férfiaknak kisebb az esélye, hogy a sportoláselőnnel jellemezhető hallgatói csoportba
kerüljenek, aminek az az oka, hogy ők egyébként is rendszeresebben sportolnak, mint a
nők, így ha egy nő végez rendszeres fizikai aktivitást, akkor az esélye is megnő, hogy ered-
ményesség-előnyre tegyen szert, jelen esetben a testedzést illetően. Azt láthatjuk tehát,

hogy a hagyományos szocio-ökonomiai háttérváltozók hatásának kontrollálása mellett az intézményi és társas tényezőknek – legalább is az általunk vizsgált formáknak – nincs hatása, míg a versenyző attitűd kivételével a relatíve hátrányosabb helyzetben lévő hallgatóknak van nagyobb esélye arra, hogy a hasonló társadalmi státussal jellemezhető hallgatótársaihoz viszonyítva gyakrabban sportoljon: a nőknek, a vidékieknek, az átlag alatti egészségmegőrző motivációval és szubjektív anyagi helyzettel jellemezhető hallgatóknak. Az eredményeket fordított összefüggésben vizsgálva azt is láthatjuk, hogy a jobb társadalmi háttérrel rendelkezőknek pedig a sportoláshátrányra van nagyobb esélyük szert tenni, ami komoly figyelmeztető az intézmények számára. Azt láthatjuk, hogy a magasabb társadalmi státusban lévők fokozottan veszélyeztetve vannak a kockázati egészség-magatartás általunk vizsgált dimenziójában, vagyis nagyobb az esélyük arra, hogy kevesebbet sportoljanak, esetleg inaktívak legyenek. A regressziós együtthatókat a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat. A relatív sportoláselönyre ható intézményi, társas, demográfiai és társadalmi tényezők (logisztikus regressziós együtthatók).

	1. modell (ExpB)	2. modell (ExpB)	3. modell (ExpB)
Intézményi beágyazottság	1,127	1,130	1,141
Intézményi dezintegráltság	,841	,906	,926
Sportoláshoz kapcsolódó kari kontextuális aggregátumok	,949***	,956**	,984
Egészségmegőrző sportattitűd		,272***	,255***
Versenyző sportattitűd		2,227***	2,050**
Nem			,675
Ország (HU)			,790
Ország (RO)			1,246
Ország (UA)			,545
Apa iskolai végzettsége			1,007
Anya iskolai végzettsége			,985
Objektív anyagi helyzet			,863
Szubjektív anyagi helyzet			,701*
Lakóhely településtípus 14 éves korban			,758*
Constant	7,758***	6,933**	5,311
-2LL százalékos csökkenése	0,76%	9,21%	3,06%

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014. Megjegyzés: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$. A modellbe bevont magyarázó változók: intézményi beágyazottság, dezintegráció, egészségmegőrző, versenyző sportattitűd (átlag felett 1, átlag alatt 0), sportoláshoz kapcsolódó kari, kontextuális aggregátum (folytonos), nem (férfi 1, nő 0), ország (külön változóba kódolva HU, UA, RO 1, többi 0; referenciacsoport: Szerbia), apa és anya iskolai végzettsége osztályokban, lakóhely településtípusa (1 város, 0 vidék), objektív és szubjektív anyagi helyzet (1 átlag felett, 0 átlag alatt).

ÖSSZEGZÉS ÉS TOVÁBBI KUTATÁS IRÁNYOK

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy megnézzük, milyen inter-, intraperszonális, intézményi, társadalmi és kulturális tényezők befolyásolják azt, hogy egy hallgató többet vagy éppen kevesebbet sportoljon, mint az a társadalmi háttere alapján megjósolható lenne. A tanulmányban különösen nagy hangsúlyt fektettünk az intézményi és intézményen kívüli hatásokra azt feltételezve, hogy az egyetemeknek/főiskoláknak fontos szerepe van az egészség-tudatosság általunk vizsgált dimenziójában, hiszen jelentőségük az egészség-fejlesztésben vitathatatlan. Az intézményi hatást az egyetemi barátokkal való sportolással, kirándulással, egyetemi sportklubhoz, szurkolókörhöz való tartozással mértük.

A kétváltozós elemzések azt mutatják, hogy az egyetemi barátokkal való sportolás, illetve az egyetemen kívüli társas hatások csökkentik az elvártnál gyakoribb sporttevékenységet. Amennyiben egy hallgató olyan intézményi, de leginkább intézményen kívüli társas közegbe kerül, amelynek értékrendje, szabadidős preferenciái, életszemlélete és egészség-magatartása más – pl. alacsonyabb sportolás jellemzi –, mint ami az ő társadalmi csoportjára jellemző, akkor ő is ehhez igazodva kevesebbet fog sportolni.

Azonban a logisztikus regressziós vizsgálat során eltűnt az interperszonális változók hatása, ugyanakkor komoly befolyásoló erővel bírnak a sportoláshoz kapcsolódó attitűdök mint intraperszonális, egyéni tényezők: minél inkább fontos a versenyzés, és minél kevésbé az egészségmegőrzés, annál nagyobb valószínűséggel tesz szert egy diák sportoláselönyre. A társadalmi háttérváltozók bevonása előtt az egyéni szintű változók emellett befolyásoló erővel bírtak a kari szintű sportoláshoz kapcsolódó intézményi, kontextuális változókra: a sportos kari miliőben tanuló hallgatóknak kisebb az esélye az átlagon felüli sportolásra. Fontos újdonság, hogy kutatásunkban a korábbi eredményektől eltérően a saját anyagi helyzetét szubjektíve rosszabbnak ítéelőknél, illetve a vidékieknek, s a kevésbé sportos kari miliőben tanulóknak van nagyobb esélye a várhatóhoz képest sportoláselönyre szert tenni, míg a magasabb társadalmi státusúaknak és sportos kari légkörrel körülvett hallgatóknak már nehezebb fokozni előnyüket, s úgy tűnik, ők könnyebben kerülnek az elvártnál kevesebbet teljesítők közé. Ennek hátterében az állhat, hogy a magasabb státusúak egyébként is gyakoribb, és a sportos miliővel jellemezhető hallgatók rendszeresebb sportolását nehezebb túlteljesíteni, míg az aluteljesítők körében könnyebb pluszteljesítménnyel sportolástöbbletre szert tenni. Ezt az eredményt magyarázhatja az is, hogy a magasabb státusú hallgatók olyan karokon és szakokon tanulnak többen, ahol napról napra sok időt felemésztő, magas követelményszintnek kell megfelelni, s emiatt nem sportolnak annyit, mint amennyi a státusuk alapján előrejelezhető lenne. Ez azért is kockázatos, mert a szigorú teljesítménykényszer okozta stressz éppen a mozgás, a sportolás révén lenne feloldható. Az elemzés arra is rámutat, hogy azok a hallgatók, akik tudatában vannak az egészségmegőrzés fontosságának, nem tudják azt sporttal kapcsolatos aktivitásra váltani. Ezeket az eredményeket erőteljesen ajánljuk az intézmények sportmenedzsmentje számára, melyeknek szem előtt tartása javasolt a különböző sportrendezvények, prevenciók programok szervezésekor.

Kutatásunk egyik korlátja, hogy nem állt módunkban több dimenzióban megismerni az intézményi hatásokat, így a további kutatásainkban mindenképpen meg kell vizsgálni az intézményi sportinfrastruktúra használatát, a sportolási és prevenciók programokban való részvételt, illetve az ebben szereplő társas hatásokat. Mindenképpen hangsúlyt kell fektetnünk a kötelező testnevelés óra hatásaira, illetve azon kurzusok feltérképezésére,

amelyek hozzájárulnak a hallgatók egészségfejlesztéséhez. A hallgatótársak mellett mindeképpen fontos bevonni más személyek fizikai aktivitásának hatásának vizsgálatát is (például az oktatókét). A felső- és középfokú intézmények hatásait különválasztva is fontos megnézni a hallgatók sportolási szokásaiban a két szint közötti változás megragadása érdekében.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Ajzen, I. (2011): The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychology–Health*. 2011(26). Pp. 1113–1127.
- Barabás K. (2013): Egészségfejlesztés a felsőoktatásban. In: Tarkó K.–Lippai L. (Szerk.): „Gyümölcs? A fa beváltja azt, amit virágával ígért”. *Tanulmányok Benkő Zsuzsanna 60. születésnapjára*. Pp. 277–293. Szeged: SZTE JGYPK.
- Blau, P. M.–Schwartz, J. E. (1997): *Crosscutting Social Circles: Testing a Macrostructural Theory of Intergroup Relations*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Browning, C. R.–Soller, B.–Jackson, A. L. (2015): Neighborhoods and adolescent health-risk behavior: an ecological network approach. *Social Science–Medicine*. 2015(125). Pp. 163–172.
- Buda J. (1991): *Az orvoslás története*. Pécs: PTE.
- Csizmadia P.–Várnai D. (2003): Dohányzás és alkoholfogyasztás. In: Aszmann A. (Szerk.): *HBSC Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Pp. 49–60. Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- Daw, J.–Margolis, R.–Verdery, A. M. (2015): Siblings, friends, course-mates, club-mates: How adolescent health behavior homophily varies by race, class, gender, and health status. *Social Science–Medicine*. 2015(125). Pp. 32–39.
- Evers, K. E. (2006): eHealth Promotion: The Use of the Internet for Health Promotion. *American Journal of Health Promotion*. 20(4). Pp. 1–7.
- Felton, G.–Parsons, M.–Ward, D. S.–Pate, R. R.–Saunders, R. P.–Dowda, M. (1999): Tracking of avoidance of alcohol use and smoking behavior in a fifth grade cohort over three years. *Public Health Nursing*. 199(16). Pp. 32–40.
- Goldscheider, F. K.–Thornton, A.–Young DeMarco, L. (1993): A portrait of the nest-leaving process in early adulthood. *Demography*. 1993(30). Pp. 683–699.
- Gordon, W. R.–Caltabiano, M. L. (1996): Urban-rural differences in adolescent self-esteem, leisure boredom, and sensation-seeking as predictors of leisure-time usage and satisfaction. *Adolescence*. 31(124). Pp. 883–901.
- Greenleaf, C.–Boyer, E. M.–Petrie, T. A. (2009): High school sport participation and subsequent psychological well-being and physical activity: The mediating influences of body image, physical competence, and instrumentality. *Sex Roles*. 61(9–10). Pp. 714–726.
- Gyömbér N.–Kovács K. (Szerk.) (2012): *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest: NORAN LIBRO.
- Häggman-Laitila, A.–Rekola, L. (2014): Factors influencing partnerships between higher education and health-care. *Nurse Education Today*. 34(10). Pp. 1290–1297.
- Hallal, P. C.–Andersen, L. B.–Bull, F. C.–Guthold, R.–Haskell, W.–Ekelund, U. (2012): Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet*. 2012(80). Pp. 247–257.
- Han, J. Y.–Hawkins, R. P.–Shaw, B. R.–Pingree, S.–McTavish, F.–Gustafson, D. H. (2009): Unraveling uses and effects of an interactive health communication system. *Journal of Broadcasting–Electronic Media*. 53(1). Pp. 112–133.
- Janssen, I.–LeBlanc, A. (2010): Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 7(40). Pp. 1–16.
- Keeler, H. J.–Kaiser, M. M. (2010): An Integrative Model of Adolescent Health Risk Behavior. *Journal of Pediatric Nursing*. 2010(25). Pp. 126–137.
- Keresztes N. (2007): Ifjúság és sport. In: Pikó B. (Szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. Pp. 184–199. Budapest: L'Harmattan.
- Keresztes N.–Pluhár Zs.–Pikó B. (2003): A fizikai aktivitás gyakorisága és sportolási szokások általános iskolások körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 2003(4). Pp. 43–47.

- Kovács K. (2013): Bourdieu, Hradil és Bandura elméleteinek vizsgálata a sportra vonatkozóan. A társadalmi, környezeti és egyéni tényezők hatása a partiumi régió hallgatóinak sportolására. *Társadalomkutatás*. 2013(2). Pp. 175–194.
- Kovács K. (2014): Boldogító mozgás: A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségének önértékelésére. *Kapocs*. 13(2). Pp. 2–13.
- Kovács K. (2015a): Magyarországi és romániai hallgatók sportolási szokásait meghatározó szocio-kulturális tényezők. In: Kozma T.–Kiss V. Á.–Jancsák Cs.–Kéri K. (Szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Pp. 673–685. Debrecen: HERA.
- Kovács K. (2015b): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD Oktatókutatatók könyvtára.
- Lénárt Á. (Szerk.) (2002): *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Budapest: Országos Sportegészségügyi Intézet.
- Mikulán R.–Keresztes N.–Pikó B. (2010): A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. In: Pikó B. (Szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Pp. 115–130. Budapest: Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
- Németh Á. (2003): Nemi érés és szexuális magatartás. In: Aszmann A. (Szerk.): *HBSC Iskoláskorú gyermekek egészség-magatartása*. Pp. 77–85. Budapest: Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- Pate, R. R.–Heath, G. W.–Dowda, M.–Trost, S. G. (1996): Associations between physical activity and other health behaviors in a representative sample of US adolescents. *American Journal of Public Health*. 1996(86). Pp. 1577–1781.
- Pál K.–Császár J.–Huszár A.–Bognár J. (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új pedagógiai szemle*. 55(6). Pp. 25–32.
- Pikó B. (2002): *Egészségtudatosság serdülőkorban*. Budapest: Akadémiai.
- Pikó B.–Keresztes N. (2007): *Sport, lélek, egészség*. Budapest: Akadémiai.
- Pluhár Zs., Keresztes N.–Pikó B. (2004): A rendszeres fizikai aktivitás és pszichoszomatikus tünetek kapcsolata általános iskolások körében. *Sportorvosi Szemle*. 2004(4). Pp. 285–300.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum.
- Sallis, J. F. (1993): Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*. 1993(33). Pp. 379–397.
- Sebestyén E. (2003): Illegális szerek használata. In: Aszmann A. (Szerk.): *HBSC Iskoláskorú gyermekek egészség-magatartása*. Pp. 61–76. Budapest: Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- Smith, L.–Gardner, B.–Aggio, D.–Hamer, M. (2015): Association between participation in outdoor play and sport at 10 years old with physical activity in adulthood. *Preventive Medicine*. 2015(74). Pp. 31–35.
- Serbu, J. (1997): Effect of college athletic participation on later life satisfaction and job satisfaction. *College Student Journal*. 31(2). Pp. 261–270.
- Steptoe, A.–Wardle, J.–Fuller, R.–Holte, A.–Justo, J.–Sanderman, R.–Wichstorm, L. (1997): Leisure-time physical exercise: prevalence, attitudinal correlate, and behavioral correlates among young Europeans from 21st centuries. *Preventive Medicine*. 1997(26). Pp. 845–854.
- Stevenson, B. (2010): Beyond the classroom: using Title IX to measure the return to high school sports. *The Review of Economics and Statistics*. 2010(92). Pp. 284–301.
- Stoner, L.–Perry, L.–Wadsworth, D.–Stoner, K. R.–Tarrant, M. A. (2014): Global citizenship is key to securing global health: The role of higher education. *Preventive medicine*. 2014(64). Pp. 126–128.
- Susánszky É.–Szántó Zs. (2002): Az egészségi állapot szempontjából veszélyeztetett fiatalok demográfiai és társadalmi jellemzői. In: Szabó A.–Bauer B.–Laki L. (Szerk.): *Ifjúság 2000. Tanulmányok I*. Pp. 154–165. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- Tényi J.–Sümei Gy. (1997): *Egészségfejlesztés – egészségnevelés*. Pécs: POTE.
- Taliaferro, L. A.–Rienzo, B. A.–Donovan, K. A. (2010): Relationships Between Youth Sport Participation and Selected Health Risk Behaviors From 1999 to 2007. *Journal of School Health*. 80(8). 399–410. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00520.x
- Valente, T. W. (2012): Network interventions. *Science*. 2012(337). Pp. 49–53.
- van Bree, R. J. H.–van Stralen, M. M.–Mudde, A. N.–Bolman, C.–de Vries, H.–Lechner, L. (2015): Habit as mediator of the relationship between prior and later physical activity: A longitudinal study in older adults. *Psychology of Sport and Exercise*. 2015(19). Pp. 95–102.

DOKUMENTUMOK

- Nemzeti Egészségfejlesztő Intézet (2015): *Egészségfejlesztő felsőoktatás. Modulok, tananyagok, jogi keretek.*
- World Health Organisation (2010): *Global recommendations on physical activity for health.* http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf (Utolsó letöltés: 2016. 01. 29.)
- World Health Organisation (1986): Az Ottawai Egészségfejlesztési Charta. Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia. Ottawa, 1986. november 17–21. In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai.* Pp. 9–14. Budapest: Országos Egészségfejlesztési Intézet.

MELLÉKLET

	Magyarázó változók	Függő változó
Intézményi beágyazottság (1 beágyazott, 0 nem beágyazott)	Tagja vagy-e, tartozol-e sportklub/sportegyesülethez, szurkolói körhöz? (1 igen, egyetemen belül, 0 nem) Rendszerint kívül végzed a következő tevékenységeket: sportolás, sportprogram látogatása; kirándulás, túrázás? Csak egy választ jelölj! (1 egyetemi/főiskolai barátaimmal, ismerőseimmel 0 nem egyetemi/főiskolai barátaimmal, nem végzem)	Az elmúlt néhány hónapban a testnevelés kurzuson kívül milyen gyakran végeztél olyan intenzív sporttevékenységet, amely legalább 45 percig tartott? – soha, évente 1-2-szer, havonta 1-2-szer, havonta többször, hetente 1-2-szer, hetente háromszor vagy többször
Intézményi dezintegráció (1 jellemző, 0 nem jellemző)	Tagja vagy-e, tartozol-e sportklubhoz/sportegyesülethez, szurkolói körhöz? (1 igen, egyetemen kívül, 0 nem) Rendszerint kívül végzed a következő tevékenységeket: sportolás, sportprogram látogatása; kirándulás, túrázás? Csak egy választ jelölj! (1 nem egyetemi/főiskolai barátaimmal, 0 nem végzem)	Sportoláselelőny/hátrány = saját sportolás gyakorisága – a (lakóhely településtípusa, anya, apa iskolai végzettsége, szubjektív és objektív anyagi helyzet alapján meghatározott) társadalmi csoportjának sportolás gyakorisága
Kari szintű, sportoláshoz kapcsolódó kontextuális változó (folytonos változó)	Sportolás gyakorisága + sportos szabadidős tevékenységek végzésének gyakorisága (sportjátékok (pl. kosárlabda, kézilabda, röplabda, foci stb.), futás vagy séta, úszás, extrém sportok (gördeszka stb.), biciklizés, kirándulás, túrázás, sportrendezvény látogatása) + intézményi beágyazottság) kari átlagai a karhoz tartozó hallgatókhoz rendelve	
Sportoláshoz kapcsolódó attitűdök	Egészségmegőrző (1 átlag felett, 0 átlag alatt) Miért sportolsz? – azért, hogy fitt és egészséges legyek; azért, hogy jól nézzek ki; azért, hogy szellemileg felfrissüljek; a stressz leküzdése végett; örömet okoz; a sporttársak, közösség miatt, amelynek én is tagja vagyok Versenyző (1 átlag felett, 0 átlag alatt) Miért sportolsz? – azért, hogy versenyeken megmérthessem magam; a győzelem miatt	
Demográfiai háttérváltozók	Nem (1 férfi, 0 nő) Lakóhely településtípusa (1 város, 0 vidék) Apa iskolai végzettsége osztályokban (6-20) Anya iskolai végzettsége osztályokban (6-20) Objektív anyagi helyzet (1 átlag felett, 0 átlag alatt): Jelöld be azokat a tartós fogyasztási cikkeket, amelyekkel a családod rendelkezik! – Saját lakás, családi ház; Nyaraló, hobbitelek; Plazma TV, LCD TV; Asztali számítógép vagy laptop otthoni internet hozzáféréssel; Táblagép, e-book olvasó; Mobil-internet (telefonon vagy táblagépen); Mosogatógép; Klíma; Okostelefon; Személyautó Szubjektív anyagi helyzet (1 átlag felett, 0 átlag alatt): Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családod az országodban élő átlagos családhoz képest? (1-9)	

NEMI KÜLÖNBBSÉGEK ÉS A KARI ÖSSZETÉTEL HATÁSA

Fényes Hajnalka

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a kari nemi összetétel hatását vizsgáljuk a férfiak és nők felsőoktatási eredményességére. A szakirodalom eredményei szerint a felsőoktatási eredményesség nemi különbségeinél számít a kari összetétel, és a férfitúlsúlyú maszkulin szervezeti környezet negatív hatással lehet a nők eredményességére. Elemzésünk módszere kvantitatív, a történelmi partiumi térségben folyó IESA-TESSCEE II. 2014 kutatás adatbázisát használjuk fel, mely négy ország felsőoktatási hallgató körében zajlott (Magyarország, Románia, Ukrajna és Szerbia). Keresztábrlás eredményeink szerint a térségben a férfitúlsúlyú területek közé tartozott a műszaki és az informatikai képzés mellett az agrárképzés is. Az eredményességi mutatók nemi különbségei azt mutatták, hogy a 15 mutatóból öt esetén volt látható a férfiak előnye, azonban ez esetenként csak a jobb társadalmi háttérük és magasabb életkoruk következménye volt regressziós modelljeink eredményei szerint. Kontextuális modellünkben kimutattuk, hogy azokon a karokon, ahol alacsony a nők aránya, eredményesebbek a férfiak – összhangban a szakirodalom eredményeivel –, ahol azonban átlag feletti a nők aránya ott egyes karokon a férfiak, más karokon pedig a nők voltak eredményesebbek. A regressziós modellnél kimutatott hatás, miszerint ha nő a karokon a nők aránya csökken a diákok eredményessége, kontextuális modellünk ábráján nem volt kimutatható.

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban a kari nemi összetétel hatását vizsgáljuk a férfiak és nők felsőoktatási eredményességére. A szakirodalomban viszonylag kevesen foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy vajon támogató vagy hátráltató környezet a nő túlsúly vagy férfitúlsúly karonként a nők és férfiak teljesítményeire. Magyarországi kutatók (Nagy, 2014; 2015; Paksi, 2014; Takács et al., 2013; Szekeres et al., 2013) kvalitatív kutatásainkban azt vizsgálták, hogy miért van kevés nő a természettudományos, műszaki és informatikai pályákon, és kutatták azt is, hogy milyen hatása van a férfitöbbségű kari környezetnek a nők eredményességére. Eredményeik és a nemzetközi kutatások (Sagabiel–Dahmen, 2006) szerint is a nők – kisebbségi és alárendelt pozíciójukból fakadóan – kevésbé eredményesek ezeken a karokon, nagy a lemorzsolódás körükben a képzés során, mivel a „maszkulin” szervezeti rend, az intézményen belüli (tanárok és férfi hallgatótársak felőli) sztereotípiák és előítéletek akadályozzák a nők érvényesülését. Összességében tehát számít a felsőoktatási eredményesség nemi különbségeiben a kari környezet, a kari összetétel, a nemi szervezeti kultúra, és ez kutatásunk főtémája.

Az eredményesség mérésével és a felsőoktatási eredményesség nemi különbségeivel korábbi munkáinkban (Fényes, 2009; 2010a; Fényes et al., 2015; Fényes–Engler, 2012; Engler, 2013a; 2013b; Pusztai–Kovács, 2015) már részletesen foglalkoztunk, és a tanul-

mány következő fejezeteiben összefoglaljuk az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeinket. Nagy (2015) kimutatta, hogy az oktatók véleményei szerint a műszaki felsőoktatási területeken ugyan hasonló tudás és teljesítmény jellemzi a nőket és a férfiakat, azonban jellemző a két nem hamis szembeállítás az oktatók körében: szorgalmas nők és hanyag férfiak, magolós nők és kreatív férfiak, megbízható lojális nők. A férfiak szerintük jobbak matekból, jobban megértik a tananyagot, továbbá a férfiak alkalmasabbak reálpályára. Emellett a férfiak eredményesebbnek tartják magukat a képzésben és felülbecslik tudásukat. Az oktatók a nőket nem intellektuális képességeikért dicsérik, hanem szorgalmukért, kitartásukért, céltudatosságukért, összeszedettségükért, jó szociális tulajdonságaikért és a férfiakra gyakorolt jó hatásukért (Nagy, 2015).

Elemzésünk módszere kvantitatív, egy a történelmi partiumi térségben folyó kutatás adatbázisát használjuk fel, mely három ország felsőoktatási intézményeiben zajlott 2014-ben. Empirikus munkánkban elsőként a karonkénti horizontális szegregációt vizsgáljuk nemenként a felsőoktatásban, majd az eredményességi mutatókban levő nemi különbségeket. Ezután teszteljük a „férfihátrány hipotézist”, miszerint a felsőoktatásban tanuló férfiaknak kisebb a társadalmi mobilitása, azaz csak jobb háttérrel jönnek a felsőoktatásba. Regressziós modelljeinkben a kari nőarány és a nem változó hatását vizsgáljuk a felsőoktatási eredményességre, figyelembe véve a diákok társadalmi és demográfiai háttérét. Végül kontextuális elemzésünkben a férfiak eredményességében tapasztalt előnyét, a kari nőarány növekedésének eredményességre gyakorolt negatív hatását és ezek összefüggéseit vizsgáljuk meg alaposabban.

A KARI ÖSSZETÉTEL-HATÁS MÉRÉSE

A felsőoktatásban az intézményi és kari hatást a hallgatók eredményességére többféleképpen közelíthetjük. Jelen elemzésben a felsőoktatási eredményességi mutatónk egy speciális eredményesség index (a 15 itemet lásd később), illetve külön-külön a 15 eredményesség mutató, melyekre több tényező is hatással lehet. Regressziós modelljeinkben a társadalmi háttér hatását nem a függő változó képzésénél vesszük figyelembe, tehát a függő változónk nem a társadalmi háttér szerint elvárt eredményességtől való eltérés, hanem maga az egyéni eredményesség. (A hozzáadott érték koncepcióról a közoktatásra vonatkozóan lásd Horn (2015) tanulmányát.) Erre azért került sor, mert így elkerülhetjük a társadalmi háttér összevont mutatója képzésének hátrányát, hiszen az egyes komponensek hatása elmentmondásos és eltérő nagyságú lehet. A társadalmi háttér hatását olyan formában építjük be a modellbe, hogy többféle anyagi és kulturális társadalmi háttérmutatót vontunk be a magyarázó tényezők közé, és e mutatók mellett vonjuk be kontextuális változónkat (a nők kari arányát). A kontextuális változót egy egyéni szintű magyarázóváltozóból (a nem) képeztük egyszerű arányszámítással. Ha van kontextuális hatás, ez azt jelenti, hogy a karok társadalmi összetételét figyelembe véve is van a kari nőaránynak hatása az eredményességre (hiszen a magyarázó változók között ott a társadalmi háttér), ebben a formában tehát a hozzáadott érték koncepció is érvényesül elemzésünkben.

Modelljeink korlátja, hogy az intézményi/kari hatást csupán egy mutatóval mértük, a nők kari aránya alapján, és az intézményi környezet más jellemzőit nem vettük figyelem-

be.¹ Modellünk másik hiányossága, hogy az egyén kora, neme, kulturális és anyagi háttere mellett más egyéni szintű mutatókat, melyek hatással lehetnek az eredményességre nem vettünk figyelembe (pl. kapcsolati tőke erőforrások hatását). Figyelembe vettük azonban az intézmény országa változót, mivel az eredményesség (és annak mutatói) jelentősen eltérnek országonként (lásd erről Ceglédi, 2015), ezért külön is lefuttattuk regressziós modelljeinket a magyarországi intézmények és a határon túli intézmények almintáján. Emellett nem csak egy egységes eredményesség index a függő változónk, hanem egyenként is lefuttattuk a regressziókat az index összetevőire. Vizsgálatunk előnye, hogy a kontextuális elemzés segítségével (ennek részleteit lásd Fényes, 2008) egyszerre is meg tudtuk nézni a nemnek mint individuális tényezőnek, valamint a nők kari arányának mint kontextuális tényezőnek a hatását az eredményességre, azaz azt is vizsgáltuk, hogy a két hatás interakcióba lép-e egymással.

KORÁBBI EREDMÉNYEK ÉS KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A horizontális szegregációt tekintve korábbi munkáinkban (Fényes, 2010a; 2010b) kimutattuk, hogy 2003-ban a partiumi térségben azok a karok, ahol a nők aránya átlag feletti, inkább kisebb presztízsű (kisebb anyagi megbecsültségű) pályákra készítenek fel. A „nőies” karok/intézmények a Debreceni Egyetem-BTK kivételével főiskolai karok voltak, és általában a segítő szakmák tartoztak ide (óvónő, szociálpedagógus, tanár, egészségügyi pálya). Az átlagos nőarányú karok/intézmények között már találtunk magas presztízsű pályákra felkészítő képzéseket, mint a jogi vagy az orvosi. Viszont a magas presztízsű közgazdasági pályára a nők az átlagos arányuk alatt készültek. A „férfias” karok/intézmények közt találtuk a Debreceni Egyetem természettudományi karát és a műszaki főiskolai kart, ahol ténylegesen 50% vagy az alatti volt a nők aránya. A kari nemi különbségeket a jelen 2014-es adatbázisban is tesztelni fogjuk.

A másik terület, ahol már vannak kutatási eredményeink, a férfiak és nők eredményessége a felsőoktatásban, és ennek összefüggése a férfiak és nők társadalmi háttérével. Ezen eredmények egy 2005-ös kutatásból származnak, szintén a „partiumi” térségből. Munkáinkban (Fényes, 2009; 2010a) többek között a férfiak és a nők felsőoktatási eredményességét vizsgáltuk többváltozós módszerekkel, figyelembe véve a diákok anyagi és kulturális háttérének mutatóit is. A kutatás során kirajzolódott a férfiak hátránya (továbbiakban „férfihátrány hipotézis”), miszerint a felsőoktatásban tanuló férfiak társadalmi mobilitása kisebb, azaz csak a jó háttérű férfiak jönnek a felsőoktatásba, a rosszabb háttérűeket feltehetőleg a szakmunkás képzés szívja fel (részletesen lásd erről Fényes–Pusztai, 2006). A férfiak előnye négy eredményességi mutatóban (OTDK írás, publikációk az egyetemi évek alatt, szakkollégiumi tagság, doktori tervek), míg a nőké csupán a nyelvvizsgában, illetve a további továbbtanulás tervezésében volt kimutatható. A férfiak tehát az „akadémiai típusú” eredményességi mutatókban jobbak voltak, és a többváltozós elemzés kimutatta, hogy ez nem csak a jobb társadalmi háttérüknek köszönhető. Jelen munkánkban szintén teszteljük ezeket az összefüggéseket, most már a 2014-es adatokon.

1 Pusztai (2014) cikkében az intézményeket és karokat klaszterelemzéssel, több mutató mentén csoportosította és megnézte, hogy az egyes kari/intézményi környezetekben milyen a diákok eredményessége; melyik intézményi és kari környezettípus jelent felhajtóerőt a diákok eredményességére, és melyik inkább a hátráltató környezet. Pusztai tehát a kari környezet számos jellemzőjét figyelembe tudta venni (Pusztai, 2014).

Új kutatási kérdésünk, hogy a karok nemi összetétele (a kari nőarány) hogyan hat a férfiak és nők eredményességére, figyelembe véve a társadalmi háttérük különbségeit is. A regressziós modell mellett egy új módszert is felhasználunk a kari hatás vizsgálatára: a kontextuális elemzést. A kontextuális elemzés segítségével vizsgálni tudjuk a nem és a kari nőarány hatások interakcióját is, míg regressziós modelljeink csak a két hatás párhuzamos vizsgálatára adnak lehetőséget.

MÓDSZEREK, ADATBÁZISOK ÉS VIZSGÁLT VÁLTOZÓK

Kutatásunkban kvantitatív elemzéseket végzünk. Vizsgálati módszereink: kereszttábla elemzés, variancia elemzés, lineáris és logisztikus regressziós modellek és végül a kontextuális elemzés. Adatbázisunk a TESSCEE kutatásból (Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe II.) és az IESA kutatásból (Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education) származik.² A történelmi partiumi régióban, három ország (Magyarország, Románia és Ukrajna) határvidékén folyt a lekérdezés, illetve egy kitekintés erejéig Szerbiában. Ez Magyarországon az Észak-Alföldi Régiót, Romániában a Partiumot, Erdély középső részét és Székelyföldet, Ukrajnában Kárpátalját, illetve Szerbiában a Délvidéket jelentette. A TESSCEE kutatás 2014 őszi, második hulláma során az alapsokaságot a nappali tagozatos, államilag finanszírozott és költségtérítéses pedagógusjelölt hallgatói adták egy bemenethez (alap- és osztatlan képzés esetén a 2.) és egy kimenethez közel álló (mester-képzés esetén az 1., osztatlan képzés esetén pedig a 4.) évfolyamon. A második hullám során fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusjelölteket más, nem pedagógus szakos hallgatókkal is összehasonlítsuk, így egy összevont adatbázist hoztunk létre, ahol az azonos időszakban és azonos mintavételi logikával zajló IESA kutatás kérdőíves felmérés adataival egyesítettük a TESSCEE II. felmérést. Az alapképzés 2. évfolyamán és az osztatlan képzés 2. évfolyamán 20%-os, a mesterképzés 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50%-os mintát vettünk, illetve a pedagógusjelölt hallgatókat teljes körűen kérdeztük le a fent említett két évfolyamon. Összesen 1792 hallgatóról állnak rendelkezésünkre információk különböző karokról és országokból. A mintavétel során karonként arányosan folyt a lekérdezés, és csoportos mintavétel keretében egyes véletlenszerűen kiválasztott szemináriumi csoportokat kérdeztünk le teljes körűen. A karonként eltérő válaszdíói hajlandóság miatt a kari reprezentativitás kissé sérült, de a célzott kari arányok és a mintabeli kari arányok nagyjából összhangban voltak.

Regressziós modelljeinkben a függő változó az eredményesség index (15 item³) és egyenként a 15 eredményességi mutató volt, emellett a kontextuális elemzéshez az eredményességi index dichotóm változatát is használtuk (1: átlag feletti eredményesség). Magyarázó változóink a nem, a kor, a kari⁴ nőarány (kontextuális változó), az ország (1: határon túli), az apa és anya iskolázottsága az elvégzett osztályok számával mérve, az objektív anyagi helyzet index (tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezés 1-10), a szub-

2 A kutatások a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) és az IESA projekt (RH/885/2013) keretében zajlottak.

3 A 15 mutató: az egyetemi kutatócsoport tagság, az OTDK előadás és poszter, az egyéb konferencia előadás, a demonstrátori, a tudományos publikációval rendelkezés, az érdemösztöndíj, a tehetséggondozó program ösztöndíj és tagság, a tudományos ösztöndíj és a köztársasági ösztöndíj, a felsőfokú nyelvvizsga, a külföldi tanulmányút, az idegen nyelvű önéletrajz, az önálló alkotás és végül a magántanítvánnyal rendelkezés.

4 A kari nőarány változónál a 10 fő alatti karokat az egyéb kar kategóriába tettük.

jektív anyagi helyzet mutató, egy átlagos családhoz képest hol helyezné el családját 1-10, az anyagi gondok előfordulása (1: gyakori), a 14 éves kori településtípus (1: város), a saját kulturális tőke három változója: a kulturális fogyasztás főkomponens⁵, könyvolvasás az elmúlt egy évben (db), a saját és szülők könyveinek becsült száma (db).

EREDMÉNYEK

A megkérdezettek 73%-a nő volt, azaz mintánk szerint jelentős a nőtúlsúly a vizsgált térség felsőoktatási intézményeiben (a korábbi HERD 2012, TERD 2008 és 2010, REGEGY 2003 és 2005 kutatásokban is hasonló, 70%-hoz közeli arányt kaptunk). A jelen 2014-es kutatásban a valamivel magasabb nőarány a pedagógusjelölt hallgatók felülreprezentáltságából adódhat, mivel korábbi lekérdezéseinkben nem szerepeltek kiemelt arányban, és közismert tény a pedagógusképzés elnőiesedése. Felmerülhet az a kritika is, hogy a hivatalos adatok szerint a nők aránya a magyar felsőoktatási intézmények nappali tagozatán jóval alacsonyabb (2014-ben 51,7%), mint a mi mintánkban. A mintánkban levő magasabb nőarány a pedagógusjelöltek felülreprezentáltságán túl a nők általánosan nagyobb válaszadói hajlandósága (többen járnak tanórákra), a mesterképzésben levő magasabb célzott mintavételi arányszám (a mesterszakon országosan több a nő), valamint a határon túli intézmények bevonása (ott nagyobb nőtúlsúly van, mivel jórészt pedagógusjelölteket kérdeztünk) miatt következhetett be. Emellett a hivatalos adatok szerint a Debreceni Egyetemen – igaz, nem csak a nappali tagozatos hallgatók körében – 57,5% volt nő az általunk vizsgált karokon, szemben az országos 53%-kal, tehát a vizsgált térségben a hivatalos adatok szerint is nagyobb a felsőoktatás nőtöbblete, mint országosan 2014-ben (KSH, 2015). A továbbiakban karonként is megnézzük a nemek arányát. Az elemzésben átlagos, átlag alatti és átlag feletti nőarányú karokat különböztettünk meg, és a konkrét százalékos nemi arányt csak ritkán vettük figyelembe, a fent jelzett, mintánkban levő, a hivatalosnál valamivel magasabb nőarány miatt. 2014-es eredményeinket emellett összevetjük a 2003-as hasonló mintavételi logikával vett adatbázisunk adataival.

5 A kulturális fogyasztás főkomponensét a színház, mozi, komolyzenei koncert, múzeum látogatási gyakoriságból képeztük. A főkomponens a szórás több mint 50%-át magyarázza.

1. táblázat. A mintában szereplő karok csoportosítása a nők aránya szerint (10 fő alatti karok kihagyva, az 50% vagy az alatti nőaránynál vastagon szedtük a kar nevét).

Átlag feletti mintabeli nőarány	Átlag körüli mintabeli nőarány	Átlag alatti mintabeli nőarány
Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományi Kar	Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar	Debreceni Egyetem Informatikai Kar
Babeş-Bolyai Tudományegyetem Római Katolikus Teológiai Kar	Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar	Debreceni Egyetem Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar
Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar	Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar	Debreceni Egyetem Műszaki Kar
Debreceni Egyetem Fogorvostudományi Kar	Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai Kar	Nyíregyházi Főiskola (tanárképzés)
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar	II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (történelem és társadalomtudomány)	Nyíregyházi Főiskola (műszaki és agrár képzés)
Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképző Intézet	Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Gazdasági és Humántudományok Kar	II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (filológiai képzés)
Munkácsi Állami Egyetem (pedagógiai képzés)	Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kar	II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (természettudományi képzés)
Nyíregyházi Főiskola Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet		Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Műszaki és Humántudományok Kar
Nyíregyházi Főiskola (tanítóképzés)		
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (pedagógia)		
Újvidéki Egyetem (tanítóképzés)		
Nagyvárad Állami Egyetem Társadalomtudományi és Humánképzési Kar		

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

2003-as kutatásunkban (Fényes, 2010a) a történelmi partiumi térségben csupán két karon volt 50% vagy az alatti a nők aránya: az (akkori) Debreceni Egyetem Műszaki Főiskolai Karán és az (akkori) Debreceni Egyetem Természettudományi Karán. Jelen kutatásban a Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai Kar már az átlagos nőarányú karok közt található, tehát a nők beáramlása figyelhető meg erre a területre. 50% alatti viszont a nők aránya 2014-ben a Debreceni Egyetem Informatikai Karán (ez a kar korábbi kutatásunkban nem szerepelt). Kimutatható az is, hogy a klasszikus férfitöbbségi területek (informatika, műszaki) mellett az agrárképzés is férfitöbbségi a térségben (Debreceni Egyetem Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar). Továbbá

kakukktojásként megemlítendő, hogy viszonylag magas a férfiak aránya egy tanárképző karon és egy filológia karon is, melynek oka feltehetőleg mintabeli torzítás.

Átlag alatti (de nem 50% alatti) nőarány volt 2003-ban a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Karán és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán. 2014-ben a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola természettudományi képzése és a Sapiientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Műszaki és Humántudományok Kara szerepel ebben a kategóriában. A Debreceni Egyetem gazdasági képzésében, hasonlóan a természettudományi képzéshez, emelkedett a nők aránya.⁶

Átlagos nőarány 2003-ban a Debreceni Egyetem agrár-, jogi- és orvosi képzésében és a Partiumi Keresztény Egyetemen volt. A jelen kutatásban az agrárterület (Debreceni Egyetem Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar) „férfias” területnek számít, az orvosi terület pedig kimaradt a mintából, kivéve a fogorvosi kart, ahol jelentős a nőtúlsúly 2014-ben (a hivatalos adatok szerint is 68,9%). Átlagos nőarány volt viszont a korábban is ebben a kategóriában szereplő jogi kar mellett a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi, valamint a Természettudományi és Technológiai Karain. 2003-hoz képest tehát a TTK-n átlagos és nem átlag alatti a nők aránya, a BTK-n pedig nem átlag feletti, hanem csak átlagos a nők aránya. Ebbe a kategóriába tartozik még a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kara (a kar egyik jogelődjét, a Közgazdaságtudományi Kart korábban átlag alatti nőarány jellemezte⁷), valamint a Debreceni Egyetem Népegészségügyi Kara és néhány határon túli kar is.

2003-ban átlag feletti nőarány volt az egykori Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Karon (ma már Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar), az akkori Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán, a Debreceni Egyetem BTK-n, valamint a Nyíregyházi Főiskola tanárképzésében. Jelen kutatásban a Debreceni Egyetem BTK-n csak átlagos a nők aránya (az elnőiesedés tehát kissé csökkent), a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (korábban Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar) viszont továbbra is az egyik legnagyobb nőtúlsúlyú terület. A tanító, tanár és egészségügyi képzések hasonlóan 2003-hoz szintén elnőiesedett területnek számítanak. Ide tartoznak még a pszichológiai, teológiai és hittudományi képzések és a Nagyváradai Állami Egyetem Társadalomtudományi és Humánképzési Kara.

Összességében tehát a klasszikus humán-reál dichotómia már kevésbé teljesül a „nőkies” és „férfias” karok megkülönböztetése során. Az újabb szakirodalomban (Barone, 2011) előforduló segítő és technikai dichotómia talán jobban illeszkedik eredményeinkhez, ahol a férfitúlsúlyú technikai területek szintén az informatika, a műszaki és az agrárszakok voltak.⁸ Emellett fontos eredmény, hogy a 2003-as adatokhoz képest a 2014-es kutatásunkban a nagy nőtúlsúlyú karok többsége inkább kisebb presztízsű (kisebb anyagi megbecsültségű) pályákra készít fel.

Mivel kutatási témánk a férfiak és nők eredményessége a felsőoktatásban, nézzük meg a nemi különbségeket a 15 eredményességi mutatónk mentén is.

6 A mai Gazdaságtudományi Kar a korábbi Közgazdaságtudományi és a Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar összeolvadásával jött létre.

7 A mai Gazdaságtudományi Kar a Közgazdaságtudományi és a Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar összeolvadásával jött létre.

8 A magyarországi kutatásokban (Nagy, 2014; 2015; Paksi, 2014; Takács et al., 2013; Szekeres et al., 2013) az agrárképzést nem tekintik „férfias” területnek.

2. táblázat. *Eredményességi mutatók nemek szerinti különbségei*
(részvétel, rendelkezés %-a).^{9, 10}

	Férfiak (%)	Nők (%)	Chi-négyzet	N
Külföldi tanulmányút	12,5	10,8	NS	1719
Egyetemi kutatócsoport tag	16,8	13,5	NS	1719
OTDK előadás, poszter	7,3	5	NS	1719
Egyéb konferencia előadás	12,7	8,9	*	1719
Demonstrátori ösztöndíj	8,2	5	*	1719
Tudományos publikáció	9,1	9,9	NS	1719
Érdemösztöndíj	18,5	19,4	NS	1719
Felsőfokú nyelvvizsga	12,5	11,6	NS	1719
Magántanítvány	18,1	21	NS	1719
Idegen nyelvű önéletrajz	21,3	21,1	NS	1719
Önálló alkotás	20,7	18,3	NS	1719
Tehetséggondozó program ösztöndíj	11,4	6,5	**	1719
Tehetséggondozó program tagság	9,9	6,8	*	1719
Tudományos ösztöndíj	6	4,1	NS	1719
Köztársasági ösztöndíj	6,3	4	*	1719

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792) Megjegyzés: Itt és a további táblázatokban *** jelöli a 0,001 alatti,

** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát, NS pedig azt, ha nem szignifikáns.

A 2. táblázatból látható, hogy öt eredményességi mutatónál volt szignifikáns férfielőny, és máshol nem volt szignifikáns a különbség nemenként. A férfiak előnye elsősorban egyes akadémiai típusú eredményességi mutatóknál figyelhető meg: az egyéb konferencia előadás, a demonstrátori pozíció, a tehetséggondozó program tagság és ösztöndíj és végül a köztársasági ösztöndíj. Korábbi 2005-ös adataink (Fényes, 2010a) szerint a férfiak előnye bár kissé más mutatóknál, de szintén inkább a klasszikus akadémiai eredményességben volt kimutatható (OTDK írás, publikációk az egyetemi évek alatt, szakkollégiumi tagság, doktori tervek). Munkáinkban azt a következtetést fogalmaztuk meg, hogy a férfiak, ha már egyetemre, főiskolára mennek (és nem „vesznek el” a szakmunkás képzésben), akkor a PhD képzés, a kutatói pálya és a tudományos karrier hangsúlyosabban szerepelhet terveikben.

9 A kérdőívben még szereplő csoportfelelősség, sima életrajz, sima tanulmányi ösztöndíj, és a középfokú nyelvvizsgával rendelkezés kimaradt az elemzésből, mert ezek nem annyira magas szintű eredményességi mutatók, valamint a főkomponens elemzés szerint is kilógtak.

10 Ceglédi (2015) munkájában megjegyzi, hogy az OTDK változó ország-függő kategória, ezért együtt lehetne nézni az egyéb konferenciaszerepléssel, a tehetséggondozó program tagságot és ösztöndíját szintén össze lehetne vonni, emellett köztársasági ösztöndíj és demonstrátori csak Magyarországon van, érdemösztöndíj viszont inkább határon túl, így ezek is összevonhatók lennének. A többi eredményesség mutató nem ország-függő. Jelen tanulmányban, mivel a 15 itemből indexet készítünk, nem kellenek összevonások, hiszen úgyszólván összeadónak az itemek, de a regressziót külön lefuttatjuk a magyar és a határon túli almintára. Emellett a 15 eredményességi mutatóra külön-külön is futtatunk logisztikus regressziós modelleket.

A 15 mutatót megpróbáltuk csoportosítani főkomponens elemzés segítségével is. Az első főkomponensen (a főkomponens a szórás 26%-át magyarázza) 10 akadémiai típusú eredményességi mutató szerepelt nagy súllyal, és ebből ötben férfielőny van a 2. táblázat szerint. A 10 mutató: az egyetemi kutatócsoport tagság, az OTDK előadás és poszter, az egyéb konferencia előadás, a demonstrátori ösztöndíj, a tudományos publikációval rendelkezés, az érdemösztöndíj, a tehetséggondozó program ösztöndíj és tagság, a tudományos ösztöndíj és a köztársasági ösztöndíj. A második főkomponens kisebb szórást magyaráz, itt a további öt eredményességi mutató szerepelt nagyobb súllyal: a felsőfokú nyelvvizsga, a külföldi tanulmányút, az idegen nyelvű önéletrajz (e három változó külfölddel kapcsolatos), az önálló alkotás és a magántanítvánnyal rendelkezés. E változónál nem volt szignifikáns különbség nemek szerint (lásd a 2. táblázatot).

Végül a fenti 15 változó mentén indexet készítettünk a lineáris regressziós elemzéshez, illetve a 15 változó egyenként is függő változóként szerepel logisztikus regressziós modelljeinkben. A következőkben a 2. táblázatban kimutatott férfielőnyök okait vizsgáljuk meg, először kereszt táblák és varianciaanalízis segítségével, majd pedig az eredményességre ható tényezők regressziós analízisével.

A férfiaknál tapasztalt előny hátterében állhat, hogy a férfiak kicsit idősebbek a mintában (a férfiak átlagosan 21,6 évesek, a nők pedig 21,06 évesek, és a különbség az ANOVA teszt szerint szignifikáns), és ez is okozhatja nagyobb eredményességüket. Azonban korábbi kutatásainkból (Fényes, 2010a) tudjuk, hogy a felsőoktatásban tanuló férfiaknak jobb a társadalmi háttere (anyagi és kulturális tőkéje), és teljesül a „férfihátrány hipotézis”, azaz hogy a felsőoktatásban a férfiaknak kisebb a társadalmi mobilitása. Az, hogy a férfiaknak jobb a társadalmi háttere, ez szintén okozhatja a nagyobb felsőoktatási eredményességüket. A továbbiakban tehát a férfiak és nők anyagi és kulturális háttérmutatóit hasonlítjuk össze.

3. táblázat. A férfiak és nők anyagi és kulturális háttérmutatói (év, átlag, %).

	Férfiak	Nők	Anova vagy Chi-négyzet	N
Apa elvégzett osztályok száma (év)	13	12,5	**	1522
Anya elvégzett osztályok száma (év)	13,2	12,9	*	1518
Objektív anyagi helyzet index (1-10) (átlag)	5,6	5,8	NS	1719
Szubjektív anyagi helyzet (1-10) (átlag)	5,07	5,13	NS	1566
Anyagi gondok (1: gyakori) (%)	13,8	10,3	*	1596
Településtípus 14 éves kori (1: város) (%)	67,4	61,2	*	1640

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

A 3. táblázatból látható, hogy az apák és anyák iskolai végzettsége szignifikánsan magasabb a férfiak esetén, összhangban korábbi eredményeinkkel. A kedvezőbb 14 éves kori településtípus szintén inkább a férfiakra jellemző. Azonban az anyagi gondok a férfiak családjában kissé gyakoribbak, bár lehet, hogy ez csak egy szubjektív érzés a férfiak részéről. Összességében a hat háttérmutatóból háromnál férfielőny volt, összhangban a „férfihátrány” hipotézissel, tehát a férfiak jobb háttérrel tanulnak tovább a felsőoktatásban, mint a nők.

4. táblázat. Saját kulturális tőke nemi különbségei (átlagok).

	Férfiak	Nők	Anova	N
Kulturális fogyasztás főkomponens	-0,08	0,02	NS	1472
Könyvolvasás az elmúlt évben (db)	6,8	7,9	NS	1510
A hallgató által birtokolt könyvek száma (db)	176	144	NS	1484
A szülők által birtokolt könyvek száma (db)	614	346	***	1466

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

A saját (szerzett) kulturális tőkét tekintve korábbi kutatásaink (Fényes, 2010a), illetve Bourdieu (1973) és DiMaggio (1982) alapján azt feltételezhetjük, hogy a „magaskultúrában” való részvétel növeli a diákok eredményességét, és ez inkább a nőkre lesz jellemző. Azonban a 4. táblázatból az látszik, hogy három mutatónál ugyan gyenge nőelőny van, de ez nem szignifikáns, sőt a férfiak szüleinek szignifikánsan több könyvük van, mint a nőkének, ami a szülők 3. táblázatban kimutatott magasabb iskolai végzettségéből eredhet. Összességében tehát a saját, szerzett kulturális tőke alig különbözik nemenként, tehát az eredményesség nemi különbségeit ez nem igazán magyarázza. Nézzük most az eredményességre ható okokat lineáris regressziós modellek segítségével.

5. táblázat. Lineáris regressziós eredmények a teljes mintában a magyarázó változók lépcsőzetes bevonásával (a függő változó a 15 itemből álló eredményesség index).

	Béta	Béta	Béta
Nem (1 férfi)	0,05*	Ns	NS
Nőarány/kar		NS	-0,067*
Kor			0,17***
Ország (1: határon túli)			0,18***
Apa elvégzett osztályok száma			NS
Anya elvégzett osztályok száma			0,09*
Objektív anyagi helyzet index (1-10)			NS
Szubjektív anyagi helyzet (1-10)			NS
Anyagi gondok (1: gyakori)			NS
14 éves kori településtípus (1: város)			NS
Kulturális fogyasztás főkomponens			0,19***
Könyvolvasás az elmúlt egy évben (db)			0,06*
Könyv darab: ő			0,1**
Könyv darab: szülők			NS
Adj R-négyzet	0,002	0,002	0,124

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

Az eredményesség indexnél kismértékű férfielőny mutatható ki regressziós modelljeink szerint, a férfielőny azonban megszűnik a kari nőarány, majd pedig a társadalmi háttérváltozók bevonása után. Az érthető, hogy a férfiak magasabb életkorát és jobb társadalmi háttérét figyelembe véve már nincs férfielőny az eredményességben, azonban a férfielőny már a kari nőarány változó bevonása után megszűnik. A nem változó individuális szinten már nem hat, de kontextuális szinten igen, mert, ahogy látni fogjuk, a jelentős nőtúlsúly a karokon csökkenti az egyéni eredményességet. Ezt a jelenséget alaposabban a kontextuális modell segítségével tudjuk majd megvizsgálni, hiszen itt a nem és a kari nőarány változók hatásának interakciója állhat fenn.

Fontos eredmény, hogy ha egy karon nő a nők aránya, csökken az egyéni eredményesség, azaz a nőtúlsúlyú kar hátráltató tényező a diákok eredményességére. Azonban modellünk szerint ez az összefüggés csak akkor áll fenn, ha kiszűrjük a hallgatók eltérő társadalmi háttérének hatásait, és így az is látható, hogy a nőtúlsúlyú karokon rosszabb a diákok társadalmi háttere. A nőtúlsúlyú karokon levő kisebb eredményesség háttérében a „nőies” karok alacsonyabb presztízse, és az itt tanuló diákok kutatói pálya iránti kisebb érdeklődése állhatnak. Ez mind az itt tanuló férfiakra, mind az itt tanuló nőkre igaz, tehát a nőtúlsúlyú karokon „elnőiesednek” az itt tanuló férfiak, azaz kevésbé eredményesek, míg a férfitúlsúlyú karokon nagyobb az általános eredményesség, tehát az itt tanuló nők „férfiasodnak el”, azaz nő az eredményességük (ezt az eredményt még pontosítjuk a kontextuális elemzésünk során).

A társadalmi háttértényezők eredményességre gyakorolt hatásai során az anyák magasabb iskolai végzettsége jelentett felhajtóerőt, amelyet korábbi kutatások is bizonyítanak (lásd Pusztai, 2004; 2009). Emellett a várokozásoknak megfelelően a magasabb életkor is növeli az eredményességet. A saját (szerzett) kulturális tőkének van azonban a legerősebb hatása, összhangban Bourdieu (1973) és DiMaggio (1982) munkáival. Ezen belül a több könyvolvasás és a könyvek nagyobb száma, valamint a kulturális fogyasztás (gyakoribb színház, mozi, komolyzenei koncert és múzeum látogatás) jár együtt a nagyobb eredményességgel.

További eredmény, hogy a nem magyarországi (határon túli) mintában nagyobb a diákok eredményessége. Ezt a jelenséget alaposabban is megvizsgáljuk, illetve utalunk arra, hogy az egyes eredményességi mutatók között voltak „országfüggők” Ceglédi (2015) munkája szerint. Éppen ezért külön is lefuttattuk a regressziókat a magyarországi és határon túli almintára.

A magyarországi almintában a férfiak előnye megszűnik, ha a kari nőarányt is figyelembe vesszük, de itt a kari nőarány a többi háttérváltozók bevonása előtt és után is szignifikáns és negatív hatású, azaz a nőtúlsúlynak még erősebb negatív hatása van az eredményességre, mint a teljes mintában. A magyarországi almintában, hasonlóan a teljes mintához, a kor és az anyák iskolázottsága növeli, és a saját kulturális tőke három változója is növeli az eredményességet.

Abban az esetben, ha csak a határon túliak mintájára futtatjuk le a regressziót, eredetileg nincs férfielőny az eredményességben, csak ha a kari nemi összetételt is figyelembe vesszük. Azonban a férfiak előnye megszűnik, ha kiszűrjük jobb társadalmi háttérük és magasabb életkoruk hatását. További eredmény, hogy a magas kari nőarány a határon túli mintában nem volt hátráltató tényező, azaz a nőtúlsúly karonként nem befolyásolta az eredményességet. Ennek háttérében az állhat, hogy a nagy nőtúlsúlyú karok határon túl nem feltétlenül alacsonyabb presztízssű intézmények, vagy pedig az, hogy az itt tanuló diá-

kok számára a kutatói pálya nem lehet annyira idegen, mint Magyarországon. A magasabb életkor, hasonlóan a magyarországi mintához növelte az eredményességet, azonban nem az anyák magasabb végzettsége jelentett felhajtóerőt, hanem a család jobb anyagi helyzete volt a meghatározó (a tartós fogyasztási cikkekkel való nagyobb rendelkezés növelte az eredményességet). A határon túli mintában tehát az anyagi erőforrások hatása nagyobb az eredményességre, mint a szülői kulturális tőkéjéé.¹¹ Emellett a saját kulturális tőke két mutatója (a magasabb kulturális fogyasztás és a saját könyvek magasabb száma), hasonlóan a magyarországi mintához, jelentősen növelte az eredményességet.

Ezután a logisztikus regressziós modellek eredményeit ismertetjük, ahol a 15 eredményességi mutató egyenként volt a függő változó, és az összes magyarázó változót együttesen, egy lépésben vontuk be. Három esetben a kari nőarány növekedésével az eredményesség csökkent: az idegennyelvű önéletrajz, a kutatócsoport részvétel és a demonstrátori pozíció. Eszerint tehát a nagy nőtúlsúlyú karokon nem jellemző, hogy nagyszámú diák rendelkezzen ezekkel az elsősorban akadémiai típusú eredményesség mutatókkal. A magas kari nőarány (főleg a magyarországi almintában) negatív hatása van az eredményességre, ahogy már korábban láttuk, és amit korábban már indokoltunk, illetve itt már konkrétan látható, mely mutatók esetén áll fenn ez a negatív hatás. A többi eredményességi mutató alakulására nem hatott a kari nőarány. Emellett a nem változó nem hatott az eredményességre sehol sem, feltehetőleg azért, mert itt már a férfiak jobb háttérét és a kari összetétel hatását is figyelembe vettük (tehát a 2. táblázatban kimutatott férfielőnyök egyes eredményességi mutatóknál nem mondanak ellent ezeknek az eredményeknek).

A következőkben kontextuális elemzésünk eredményeit mutatjuk be, figyelembe véve elemzésünk korlátját, miszerint a férfiak és nők eredményességének összevetésénél nem tudjuk kiszűrni a férfiak jobb társadalmi háttérének hatásait. Hipotézisünk szerint az individuális hatás (a férfiak előnye az eredményességben) és a kontextuális hatás (a nők kari arányának (negatív?) hatása a férfiak és nők eredményességére) jelen van, és esetenként interakcióba léphet. Azonban feltételezhetjük azt is, hogy a férfiak előnye esetenként csak a jobb társadalmi háttérüknek köszönhető.

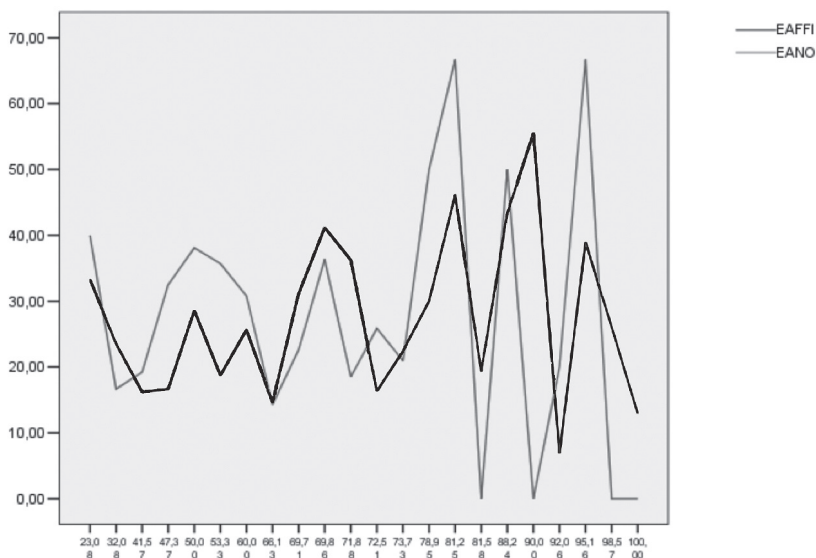
A függő változó itt is az eredményesség, de az ábrázolhatóság kedvéért egy dichotóm változót képeztünk az eredményesség 15 itemes indexe alapján. Az eredményesség index átlaga: 1,71, azaz átlagosan a 15 eredményességi mutatóból 1–2-vel rendelkezik a hallgatók. Új mutatóknál 0 értéket kapott, akire átlagos vagy az alatti eredményesség jellemző (0-2 eredményesség mutatóval rendelkezik), és 1 értéket kapott az, akinek átlag feletti az eredményessége, azaz 3-15 eredményesség itemmel rendelkezett. A teljes minta 23,7%-a volt átlag felett eredményes. Ezután karonként kiszámoltuk a férfiak és nők körében az átlag felett eredményesek arányát, és ezt ábrázoltuk két grafikonon a karokon levő nők arányának függvényében.¹² A vízszintes tengelyen a karok vannak sorba rendezve a nők aránya szerint (a nők aránya karonként a mintánkban 23% és 100% között mozgott). Baloldalon a férfitúlsúlyú karok, jobb oldalon pedig a magas nőarányú karok sorakoznak, és minden egyes nőarányhoz egy kar tartozik. A függőleges tengelyen az átlag felett eredményes hallgatók arányát mutatjuk be karonként.

¹¹ Ebben szerepet játszhat az, hogy az elsősorban magyar nemzetiségű hallgatók szüleinek generációjában szűkösebb volt az anyanyelvű felsőoktatás lehetősége, ami az intézményesült kulturális tőke felhalmozását visszaszorította.

¹² Ahol nagyon magas a nők aránya (98% feletti), ott egy férfi sem volt eredményes, illetve voltak olyan karok, ahol a hallgatók 100%-a nő, itt 0%-ot írtunk be az átlag felett eredményes férfiak arányára (lásd a férfiak grafikonjának jobb oldali szélét).

A két görbe pedig egyrészt az eredményesek arányát mutatja a férfiak körében karonként (EAFI), illetve ugyanezt a nők körében (EANO).

1. ábra. Az átlag felett eredményesek aránya a férfiak és nők körében karonként a kari nőarány függvényében.



Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792) Megjegyzés: az EAFI jelölés az eredményesek arányát mutatja a férfiak körében karonként, az EANO jelölés pedig az eredményesek arányát mutatja a nők körében karonként.

Az 1. ábrán látható, hogy 66% alatti nőarány esetén majdnem minden karon a férfiak előnye mutatható ki az eredményességben. Kivételt jelent a 32%-os nőarány, amely az adatbázisunk szerint a Debreceni Egyetem Műszaki Karát jelöli. Itt a nők közt több az eredményes. A Műszaki Kar adata ellentmond a szakirodalom (Nagy, 2014; 2015; Paksi, 2014; Takács et al., 2013; Szekeres et al., 2013) eredményeinek, melynek hátterében több tényező is állhat. Elképzelhető, hogy közrejátszik az is, hogy a Debreceni Egyetem Műszaki Karon női dékán van, és a pozitív példa jobb eredményekre sarkallja az itt tanuló nőket, valamint a tanárok körében előforduló nemi sztereotípiákat is csökkentheti az, hogy a dékán nő. Mindezt azonban alaposabban, például kvalitatív vizsgálatokkal még elemezni kell, és ki kell zárni az esetleges mintabeli torzításokat is.

A 66% alatti nőarányú karokat felsoroltuk már az 1. táblázatban (az átlag alatti mintabeli nőarány oszlop). Ezek jórészt tehát a szakirodalomban előforduló „férfias” képzési területek, és éppen itt volt nagyobb a férfiak eredményessége, egy kar kivételével. Eszerint tehát a maszkulin kari környezet inkább a férfiaknak kedvez, összhangban a szakirodalommal. Ahogy azonban nőni kezd a nők aránya, akkor az ábránk szerint már hektikusan ingadoznak az eredmények, azaz hol férfielőny, hol nőelőny látható az eredményességben, tehát a nagy nőtúlsúlyú területeken már nincs a férfiaknak egyértelmű előnye. Itt jegyezz-

zük meg, hogy a férfiak jobb társadalmi háttérének hatását ezen az ábrán még nem vettük figyelembe, és lehet, hogy az alacsonyabb nőarányú karokon a férfiak nagyobb eredményessége csak a jobb társadalmi háttérüknek köszönhető.

Ezután megpróbáltuk kiszűrni a férfiak jobb társadalmi háttérének hatását a felsőoktatási eredményességre. Ehhez lefuttatunk egy regressziót azon karok bevonásával, ahol 66% alatti a nőarány. A minta azonban viszonylag kicsi ($N=396$), így gyakorlatilag egyik magyarázó változó hatása sem volt szignifikáns¹³, kivéve a kulturális fogyasztás pozitív hatását az eredményességre. A férfiak előnyét tehát nem sikerült kimutatni az eredményességben ezeken a karokon, sem a társadalmi háttérváltozók bevonása előtt, sem a háttérváltozók hatásának kiszűrése után a kis minta miatt.¹⁴

Kontextuális elemzésünk (1. ábra) további eredménye, hogy a korábbi regressziós elemzéseinknél kapott hatás, miszerint ha nő karonként a nők aránya, ez csökkenti a diákok felsőoktatási eredményességét, nem volt kimutatható (a férfiak és nők eredményességének csökkenése nem látható a kari nőarány növekedésével. Ha így lenne, csökkenő meredekségű görbéket láthatnánk az 1. ábrán). Módszertanilag ez azt jelenti, hogy nem tudtuk egyértelműen kimutatni a regressziónál kapott kontextuális hatást. Azonban valamiféle kari hatás létezik és ez interakcióba is lép az individuális hatással, hiszen a férfiak nagyobb eredményessége csak ott volt kimutatható az 1. ábra szerint, ahol viszonylag sok férfi volt az adott karon, összhangban a szakirodalom megállapításaival.

ÖSSZEGZÉS

Napjainkban a felsőoktatás nappali tagozatán több nő tanul, mint férfi, és vizsgálatunk szerint is nő túlsúly mutatható ki a „partiumi” térség felsőoktatási intézményeiben. Megfigyelhető emellett egyes 2003-ban még nagyobb férfiarányú területek elnöiesedése (természettudomány és gazdaságtudomány), bár ezzel párhuzamosan a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán valamivel kisebb volt a nő túlsúly, mint korábban. Kimutattuk azt is, hogy a klasszikus – szakirodalomban kimutatott – férfitúlságú területek (informatika, műszaki) mellett az agrárképzés (Debreceni Egyetem MÉK) is inkább férfitúlsúlyú a térségben. Mindezen eredmények természetesen óvatosan kezelendők a hivatalos intézményi statisztikai adatoktól kissé eltérő mintabeli összes és karonkénti nemi arányok miatt.

Látható volt az is, hogy öt akadémiai eredményességi mutatóban férfielőny volt a mintában, de ekkor még nem szűrtük ki a férfiak jobb társadalmi háttérének és magasabb életkorának hatását. A regressziós eredmények szerint, ahol egyszerre több magyarázó tényező hatását együttesen is vizsgáltuk, egyes esetekben tényleg kimutatható volt a férfiak előnye az eredményességben, de ez megszűnt, ha a férfiak jobb társadalmi háttérét, magasabb életkorát és a kari nőarány hatását is figyelembe vettük. Vizsgálatunk megerősítette a korábbi munkáinkban szereplő „férfihátrány hipotézist” is, miszerint a férfiak csak jobb háttérrel jönnek a felsőoktatásba és kisebb a társadalmi mobilitásuk. A kari nőarány növekedésével pedig egy negatív hatás volt kimutatható az eredményességre (bár inkább csak a magyarországi almintán), azaz a nagy nő túlsúlyú karokon kisebb volt a diákok ered-

13 A regresszió futtatása előtt keresztátlalakkal és varianciaanalízissel is megnéztük a dichotóm eredményesség-mutató és az eredményesség index nemenkénti különbségeit, de nem kaptunk szignifikáns eltéréseket.

14 Pedig a 396 főből csak 53 fő tanult a DE Műszaki Karán, ahol az 1. ábra szerint nőelőny volt kimutatható az eredményességben.

ményessége, akár a nőkről akár a férfiakról van szó. Az eredményességi mutatók egyenkénti vizsgálata során azt is kimutattuk, hogy a magas nőarányú karokon elsősorban az idegennyelvű önéletrajz, a kutatócsoport részvétel és a demonstrátori pozíció esetén volt elmaradás.

A regressziós modellekben egyes esetekben a férfiak előnye és a kari nőarány negatív hatása volt kimutatható az eredményességre. Kérdés, hogy tényleg fennáll-e ez a két hatás, illetve esetenként interakcióba is léphetnek-e egymással ezek a hatások. Ennek vizsgálatára kontextuális elemzést végeztünk. Eredményeink szerint a férfiak között tényleg több volt az eredményes, de inkább csak a férfitúlsúlyú karokon. Eszerint a maszkulin kari környezet a férfiaknak kedvez, összhangban a magyarországi szakirodalom kvalitatív eredményeivel. Ez azonban lehet, hogy részben csak a férfiak jobb társadalmi háttérének a következménye, amelyet ebben a modellben nem tudtunk figyelembe venni. Ha viszont magasabb a karokon a nők aránya, itt a férfiak eredményessége hasonló lesz, mint a nőké, és kontextuális modellünk eredményei szerint egyes karokon a férfiak, egyes karokon pedig a nők az eredményesebbek. Emellett a regressziós modellnél kapott eredmény, miszerint a kari nőarány növekedésének negatív hatása van az eredményességre, nem volt kimutatható kontextuális modellünk ábráján.

Vizsgálatunk tanulsága, hogy az intézményi/kari környezet, jelen esetben a kari nemi összetétel valóban befolyásolhatja a férfiak és nők eredményességét, és mivel az individuális és csoportszintű (kontextuális) hatások interakciója is fennállhat, érdemes a többszintű elemzés módszerét használni a kérdés vizsgálatához. A szakirodalomban előforduló feltevést, miszerint a férfitúlsúlyú kari környezet hátráltató tényező a nők eredményességére, meg tudtuk erősíteni, bár arra a kérdésre nem adott választ kontextuális elemzésünk, hogy a férfiak nagyobb eredményessége ezeken a karokon csupán jobb társadalmi háttérük következménye-e, vagy ténylegesen előnyben vannak.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Barone, C. (2011): Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education*. 84(2). Pp. 157–176.
- Bourdieu, P. (1973): Cultural Reproduction and Social Reproduction In: Brown, R. (Ed.): *Knowledge, Education and Cultural Change*. Pp. 71–105. London: Willner Brothers Limited.
- Ceglédi T. (2015): Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek: Reziliens pedagógus jelöltek. In: Pusztai G.–Ceglédi T. (Szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Pp. 116–135. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*. 47(4). Pp. 189–201.
- Engler Á. (2013a): The Attitude of Men and Women in Higher Education to Life-Long Learning. In: Györgyi Z.–Nagy Z. (Eds.): *Students in a Cross-Border Region Higher Education for Regional Social Cohesion*. Pp. 97–107. Oradea: University of Oradea Press.
- Engler Á. (2013b): Az élethosszig tartó tanulás gender szempontú megközelítése. *Iskolakultúra*. 21(2). Pp. 3–12.
- Fényes H. (2008): Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*. 18(3). Pp. 3–31.
- Fényes H. (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfitúlsúlyú hipotézis. *Magyar Pedagógia*. 109(1). Pp. 77–101.
- Fényes H. (2010a): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámoló-dása?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H. (2010b): Horizontal and Vertical Segregation in Education by Gender in the Hungarian–Romanian–Ukrainian Border Region. *Journal of Social Research and Policy*. 1(1). Pp. 49–68.

- Fényes H.–Pusztai G. (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*. 16(1). Pp. 40–59.
- Fényes H.–Engler Á. (2012): A felsőoktatásban részt vevő hallgatók sajátosságai a társadalmi nemek mentén. In: Kozma T.–Perjés I. (Szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Pp. 273–284. Budapest: Aula.
- Fényes H.–Kovács K.–Dusa Á. R.–Fekete A.–Kardos K.–Kovács E.–Márkus Zs.–Morvai L.–Nagy Z.–Sebestyén K.–Varga E. (2015): Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?*. Pp. 66–78. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Horn D. (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll K. (Szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Pp. 63–90. Budapest: OFI.
- Nagy B. (2014): Biológia vagy társadalom? Bevezető tanulmány a társadalmi nemek kérdésköréhez. *Kultúra És Közösség*. V(IV). Pp. 95–103.
- Nagy B. (2015): *Háttérben. Kísérlet egy szervezeti nemi rend feltárására*. Budapest: L'Harmattan.
- Paksi V. (2014): Miért kevés a női hallgató a természet- és műszaki tudományi képzésekben? Nemzetközi kitekintés a „leaky pipeline” metaforájára. *Replika*. 85–86(1–2). Pp. 193–214.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2014): Variációk felsőoktatási környezetre. Kísérlet az intézményi környezet felsőoktatási eredményességére gyakorolt hatásának vizsgálatára. *Felsőoktatási Műhely*. 8(3). Pp. 67–90.
- Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Sagabiel, F.–Dahmen, J. (2006): Masculinities in organizational cultures in engineering education in Europe: results of the European Union project-Womeng, European. *Journal of Engineering Education*. 31(1). Pp. 5–14.
- Szekeres V.–Takács E.–Vicsek L. (2013): „Üristen! Te lányként?” A nemek kultúrája egy felsőoktatási intézmény műszaki karain – a hallgatóknak szemszögéből. *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris Folyóirat*. 3(1). Pp. 125–144.
- Takács E.–Vicsek L.–Pál J. (2013): Lányok útja a műszaki diplomáig. Középiskolai és felsőoktatási esélyek és nemi különbségek a műszaki pályaválasztás területén. Zárótanulmány. In: Szekeres V.–Krolify Intézet (Szerk.): *„Ti ezt tényleg komolyan gondoltátok? Nők és a műszaki felsőoktatás*. Pp. 15–213. Budapest: Óbudai Egyetem.

DOKUMENTUMOK

KSH (2015): *Magyar Statisztikai Zsebkönyv 2014*. Budapest: KSH.

HALLGATÓI NÉZŐPONTOK

PEDAGÓGUSSÁ VÁLNI – TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK SZAKMAI IDENTITÁSÁNAK VÁLTOZÁSA

Koltói Lilla

ABSZTRAKT

A kutatás célja a hallgatói sikeresség egyik fontos tényezőjének, a szakmai identitásnak a vizsgálata, illetve a képzés hatásának kimutatása az identitásképzésre. A szakmai szocializáció során a hallgató a szükséges tudáson kívül elsajátítja azokat az attitűdöket, készségeket, amelyek segítségével egy szakmai közösség hasznos tagjává válhat. A hallgatók a képzés során beépítik énjükbe a szakmai identitásukat, internalizálják a szakmai normákat és értékeket. A kutatásban a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának tanító szakos hallgatóinak (N=199) a szakmai identitását vizsgáltam a spontán énbemutatások, kollektív önértékelés és szóasszociációik segítségével. Az évfolyamok közötti különbségek arra engednek következtetni, hogy a képzés hatása megragadható a szakmai identitás változóiin keresztül.

BEVEZETÉS

A felsőoktatási intézmények egyik legfontosabb célja a hallgatói sikeresség elősegítése, amely magában foglalja a szakmai szocializáció támogatását. A sikeres szocializációs folyamat során a hallgatók szakmai identitása formálódik, szakmai értékek, normák, elvárások, attitűdök internalizálódnak. A szocializáció sikerességében nagy szerepe van annak, hogy az intézmény mennyire helyezi fókuszba a szakma iránti elköteleződés kialakítását, milyen mértékben és módon formálják hallgatóik szakmai identitását a kurzusokon és a kurzusokon kívüli programokon.

HALLGATÓK SZAKMAI SZOCIALIZÁCIÓJA

A hallgatói szocializációval foglalkozó kutatások egyik jelentős csoportja a hallgatók szakmai szocializációját, szakmai identitásképzését vizsgálja, és a felsőoktatási szocializációt a szakmai szocializáció kezdeti szakaszának tekinti. A hallgatók szakmai szocializációja azt a folyamatot jelenti, amely során az egyén megszerzi azt a tudást, elsajátítja azokat a készségeket és attitűdöket, amelyekkel hasznos tagjává válik a közösségnek (Weidman et al., 2001; Gardner–Barnes, 2007). A sikeres szakmai szocializációhoz a tárgyi tudás megszerzése és a tudás alkalmazásának képessége mellett szerepmodellekkel, hallgatótársakkal és oktatókkal való közös, megosztott tapasztalatokra van szükség. Ebben az elméleti megközelítésben a hallgató aktív részese a szocializációs folyamatnak, az interakciókon keresztül formálódik az identitása.

A szocializációnak individuális (kognitív fejlődési) és szervezeti dimenziója (affektív interszónális) van, amelyek a csoporttagság megszerzésének és fenntartásának mintázataiban kapcsolódnak össze (Weidman et al., 2001). Weidman Parson 1959-es elméletére hivatkozva megemlíti, hogy a főiskolák szervezeti egységei megteremtik a megfelelő intézményi klímát a hallgatók technikai (tudás és készségek megszerzése) és morális (értékek, vélekedések, elköteleződések kialakítása) szocializációjához. Gardner és Barnes (2007) szintén kiemeli a szervezeti szocializáció szerepét, mivel ebben a folyamatban sajátítja el a hallgató azokat az értékeket, attitűdöket, készségeket, amelyek szükségesek az adott szakmai szerep megvalósításához. A szervezeti szocializáció során megszerzett kompetenciákkal, tudással tud belépni később a szakmai közösségbe, és ott előrehaladni.

PEDAGÓGUS IDENTITÁS

A pedagógushallgatók szakmai szocializációs feladata a pedagógus identitás kialakítása. A későbbi szakmai sikereiket alapjaiban határozza meg, hogy a pedagógus identitásuk mennyire letisztult, és mennyire harmonikusan épült be a többi alidentitás közé. A szakmai identitásképzés esetében a személyes és szakmai szocializációs meghatározó tényezők mellett fontos megemlíteni azt a szociokulturális kontextust, amelyben a pedagógusok szakmai szocializációja megvalósul. A tágabb társas környezet vélekedései, attitűdjei, elvárásai jó esetben egybecsengnek az egyén vélekedéseivel, percepcióival, így segítik a pedagógus identitás kikristályosodását. Ha a hallgató percepciója a környezet tanári pályával kapcsolatos vélekedéseiről, attitűdjeiről nagymértékben eltér a sajátjától, konfliktusossá válhat a szakmai identitásképzés.

Tajfel kategorizációs identitáselméletéből kiindulva, miszerint az identitást azok a társadalmi csoportokat reprezentáló szociális kategóriák alkotják, amelyek az egyén önkategorizálása, vagyis az adott csoporttal való azonosulása eredményeként jönnek létre (Pataki, 2004), a pedagógushallgatók szakmai szocializációja a pedagógus szakmával való azonosulást, a pedagógus szakma szociális kategóriájának megjelenését az identitásban eredményezi. A szakmai identitásképzés kognitív komponense a szakmai identitás beépülése az egyén identitásába, vagyis a pedagógusok szakmai közösségének tagjaként való önkategorizáció. Az affektív komponens esetében az adott szakmai csoport iránti elköteleződés, pozitív elfogultság nem a személyes önértékeléssel, hanem inkább a kollektív önértékeléssel áll kapcsolatban, amely Luhtanen és Crocker szerint azt mutatja, hogyan tartjuk fenn az adott társadalmi identitásunkat (Kiss, 2012).

A szakmai identitás formálódása dinamikus folyamat, a különböző identitások integrálódnak, az egyén és a kontextus egyaránt fontos tényezők ebben a folyamatban (Beijaard et al., 2004; Shepens et al., 2009). Az egyén nem passzív elszenvedője a szakmai identitás kialakulásának, hanem aktív részese, alakítója az identitásképzésnek (Beijaard et al., 2004). A szakmai identitás fejlődésének folyamata interpretációk és átfogalmazások sorozata, a pedagógushallgatóknak meg kell találni a választ a *Ki vagyok én?* és a *Milyenné szeretnék tanárként válni?* kérdésekre (Shepens et al., 2009). A szakmai identitás kialakításához két fontos metakompetencia szükséges: önreflexió és alkalmazkodás. Ha az egyénnek világos a szakmai identitása, akkor letisztult és stabilizálódott az attribútumok, vélekedések, motívációk, értékek, elvárások azon konstellációja, amely alapján meghatározza a szakmai szerepét, alkalmazkodik a szakmai elvárásokhoz és a környezethez (Dobrow–Higgins, 2006).

A szakmai identitás különböző alidentitásokból tevődik össze, amelyek többé-kevésbé harmonizálnak. Az alidentítások a pedagógusok különböző kapcsolataihoz, kontextusaihoz kapcsolódnak, vannak közöttük központibbak, amelyek a szakmai identitás magjához tartoznak, és vannak periférikusabbak (Beijaard et al., 2004).

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

A kutatás célja a hallgatók pedagógus szakmával való azonosulásának, szakmai identitásképzésének vizsgálata. A vizsgálat másik fontos célja volt a képzésben való előrehaladás hatásának kimutatása a hallgatók szakmai identitásképzésére. Feltételezésem szerint következtethetünk a képzés hozzáadott értékére az évfolyamok között mért különbségekkel.

A vizsgálatban a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának tanító szakos, nappali tagozatos hallgatói vettek részt, teljes körűen (kb. 95%-os kitöltési arány mellett). Az adatfelvétel 2013 őszi félévében történt. A vizsgálatban 199 fő vett részt (1. félévesek: 47 fő, 3. félévesek: 51 fő, 5. félévesek: 53 fő, 7. félévesek: 48 fő). A célom a jelenség mélyebb megismerése volt egy szűkebb mintán.

A Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karán 2010 óta kiemelt szerepet kap a hallgatói kompetenciák fejlesztése, a hallgatói bevonódás elősegítése, a szakmai szocializáció támogatása. A karon hallgatói csoportokat alakítanak ki, minden csoportnak van egy mentortanára, aki a közösség összetartásáért felelős. A gyakorlatorientált képzés, illetve a pedagógiai – pszichológiai kurzusok fontos eleme a szakmai kompetenciák fejlesztése, a pályaszocializáció és ezen belül a szakmai identitásképzés támogatása. Kutatásom eredményeinek értelmezésében nem hagyható figyelmen kívül az itt bemutatott intézményi kontextus.

A kutatásban a szakmai identitást a Húsz állítás teszttel és a Kollektív önértékelés skálával mértem, valamint szóasszociációs vizsgálatot alkalmaztam a szakmával való azonosulás elemzésére. Az adatok felvétele papír – ceruza teszt formájában instruktorként történt, mivel az eredmények érvényessége érdekében lényeges volt, hogy a Húsz állítás tesztet, majd az ezt követő szóasszociációs vizsgálatot ne készítse elő a kollektív önértékelés témája.

MÉRŐESZKÖZÖK

A *Húsz állítás teszt* (TST) egy strukturálatlan mérési módszer az énfogalom mérésére. A vizsgálati személyek a „*Ki vagyok én?*” kérdésre adnak spontán válaszokat. A kapott válaszok elemzésével képet kaphatunk arról, hogy az adott csoport önjellemzései mennyire általánosak, illetve specifikusak (Kuhn–McPharland, 1954; Kihlstrom–Cantor, 1984), de a módszer alkalmas az önjellemzések hierarchikus szerveződését is feltárni (Kihlstrom–Cantor, 1984). A gyakoriságok vizsgálatával lehetőségünk van továbbá a csoporton belüli, illetve a csoportok közötti összehasonlításokra (pl. Kanawaga et al., 2001).

A Luhtanen és Crocker (1992) nevéhez fűződő *Kollektív önértékelés skála* eredetileg a válaszadók szerzett csoporttagságon alapuló társas identitását méri (nem, etnikum, válás, szocioökonómiai státusz). Később választott és specifikusabb csoporttagságon alapuló identitás mérésére is sikeresen használták a mérőeszközt. A skála a válaszadók viszonyu-

lását méri az adott társadalmi kategóriához (Kiss, 2009a). A kollektív önértékelésnek négy aspektusa van. A *személyes* dimenzió az egyén büszkeség- vagy szégyenérzetét méri a csoporttal kapcsolatban, a *nyilvános* dimenzió a csoport külső megítélését takarja (a válaszadó szerint más szakmához tartozók mennyire tartják nagyra a csoportját), az *azonosulás* azt méri, hogy az egyén identitását mennyire határozza meg a csoporttagsága, a *tagsági* dimenzió pedig azt mutatja, hogy az egyén mennyire tartja magát a csoport hasznos tagjának (Luhtanen–Crocker, 1992). A vizsgálatban a Kiss Paszkál által adaptált 12 ítemes változatot használtam (Kiss, 2009a). A jelen vizsgálatban a pedagógusok kategóriáját adtam meg a csoporttagságon alapuló identitás mérésére.

A *szóasszociációkat* a Moscovici (1981) nevéhez fűződő szociális reprezentációs elméleti keretben vizsgáltam. A szociális reprezentáció a hétköznapi diskurzusok, a közös megismerés során kialakított világgépet, hivatkozási keretet írja le (Kiss, 2009b). A reprezentációk meghatározzák és irányítják mind az egyén, mind a közösség véleményformálását, cselekvését azért, hogy összekötik a már meglévő tudást az ismeretlen jelenségekkel (Abric, 1994). A szociális reprezentációk a társadalmi és egyéni megismerés közötti alkotó kölcsönhatás eredményeként írhatók le (Kiss, 2009b).

Abric (1994) írta le a szociális reprezentációk általános struktúráját. A reprezentációkat központi és perifériás részekre tagolta. A központi magot az a néhány elem alkotja, amely megadja a reprezentáció fő jelentését. A központi mag a reprezentáció stabil, konszenzuális része, amely leginkább ellenáll a változásoknak. A mag egyrészt jelentéssel ruházza fel a reprezentáció egészét, másrészt összekapcsolja a többi elemet, egységgé szervezi őket. A periféria elemei a mag köré szerveződnek, feladatuk a valósághoz igazítani a reprezentációt. A perifériás elemek konkrétabbak, a környezettel szorosabb kapcsolatban lévők, kevésbé állnak ellen a változásnak. A vizsgálatban a hallgatók két szóra (*gyerek, tanítás*) adott asszociációit elemeztem.

EREDMÉNYEK

HÚSZ ÁLLÍTÁS TESZT

A „*Ki vagyok én?*” kérdésre a hallgatók összesen 3834 spontán választ írtak. Az állításokat két független kódoló kódolta. 199 fő átlagban 18,9 állítást írt (szórás: 2,58), vagyis a kitöltési hajlandóság magas volt. Az évfolyamokkal együtt nőtt a válaszok aránya: míg az első féléves hallgatók 17,85 állítást írtak, a hetedik félévesek, 19,56-ot. ANOVA alapján $p > 0,04$ szinten szignifikáns a különbség. Tartalomelemzéssel alakítottuk ki a kategóriák hierarchikus rendszerét Oosterwegel és Oppenheimer-, illetve a Cousins-féle felosztást figyelembe véve. Hat fő tartalmi kategóriát hoztunk létre:

- Fizikai szelf: külső megjelenésre, életkorra, fizikai állapotra vonatkozó állítások. Ebbe a kategóriába 126 állítás került.
- Pszichológiai szelf: személyiségvonást, képességet, érzelmi állapotot leíró állítások. A kategória gyakorisága 1227.
- Szociális szelf: társas szerepekre, státuszokra, a szociális identitás alapját képező kategóriatagságokra vonatkozó utalások. 1103 állítás tartozik ebbe a tartalmi kategóriába.
- Értékelő kifejezések: egy adott jellemző valamilyen szempont szerinti minősítését leíró kifejezések. 201 állítást soroltunk ebbe a kategóriába.

- Specifikus jellemzők: célokról, vágyakról, szokásokról, értékekről szóló állítások. A kategória gyakorisága 1158.
- Periférikus jellemzők: olyan állítások, amelyek nem tájékoznak az énről irányuló attitűdöket. 19 állítás került ebbe a kategóriába.

A felállított kategóriarendszer mellett a szakmai identitás tettenérésére létrehoztam a *szakmai identitás* kategóriáját (az adatokat kettős kódolással elemeztük: tartalmi kategóriák, illetve szakmai identitás). Ebbe a kategóriába azok az állítások kerültek, amelyek a pedagógus pályával, tanítással kapcsolatos attitűdöket, aspirációkat, énről vonatkozó leírásokat tartalmaznak, pl.: szeretnék gyerekekkel foglalkozni, jó tanító szeretnék lenni, a tanítás iránt elkötelezett vagyok, tanító leszek stb. A szakmához kapcsolódó tartalmak mind pozitívak voltak.

Az 1. táblázatból leolvashatók a gyakoriságok évfolyamonkénti megoszlása. A szakmai identitás kategóriájának gyakoriságai elvárásoknak megfelelően évfolyamonként nőnek.

1. táblázat. A Szakmai identitás kategóriájának gyakoriságai a félévek száma szerint.

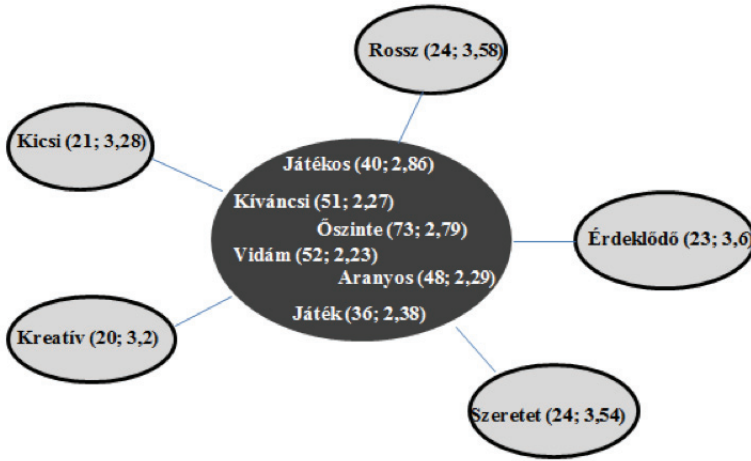
Félévek száma	Szakmai identitás
1.	34
3.	32
5.	56
7.	71
Teljes minta	193

A gyakoriságokat évfolyamonként hasonlítottam össze, az évfolyamok közötti különbségeket varianciaanalízissel elemeztem. A várakozásnak megfelelően szignifikáns volt a különbség a hallgatói csoportok között ($F=6,6$; $p>0,00$). A Tukey b post hoc elemzés szerint a hetedik féléveseknek összességében szignifikánsan több tanítással, tanítói pályával kapcsolatos állítást írtak, mint a harmadik és első félévesek.

SZÓASSZOCIÁCIÓK

A szociális reprezentációk vizsgálatának két legfontosabb mutatója a rang és a gyakoriság, ezek együttes kezelése a központi mag elkülönítésének egyik legmegfelelőbb módszere. Azok a kifejezések alkotják a központi magot, amelyek rangja alacsony, gyakorisága pedig magas (Vergő, idézi Orosz, 2008). A szakirodalomban nincs konszenzus abban, hogy milyen rang, illetve gyakoriság mellett kerül be egy elem a központi magba, de ha a vizsgálati személyek legalább 17%-ánál megjelenik az adott fogalom, illetve a közepesnél alacsonyabb a rangátalaga, akkor valószínűsíthető, hogy a központi magba tartozik. A központi mag vizsgálatakor fontos megnézni, hogy mekkora a mintában a konszenzus az adott fogalomról. Ennek mutatója a diverzitás, amely azt mutatja meg, hogy az összes válaszban milyen arányban vannak jelen az eltérő szavak, illetve mekkora az átfedés. Minél nagyobb ez a szám, annál nagyobb a változatosság, vagyis annál kisebb a csoportban vizsgált reprezentáció konszenzusa (Orosz, 2008). A bemutatott szavak mögött az adott szó gyakorisága és rangátalaga szerepel.

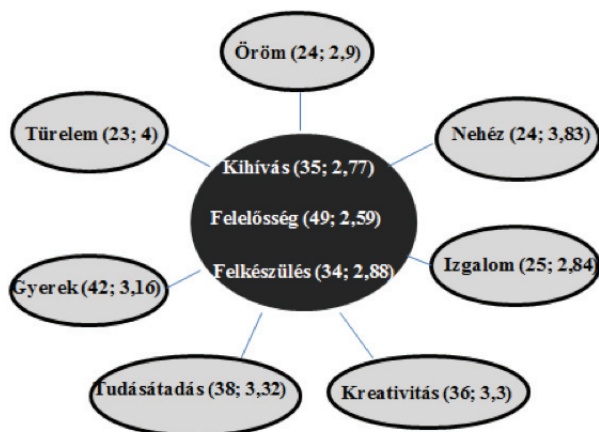
1. ábra. A „gyerek” szó szociális reprezentációja (zárójelben a gyakoriság és a rangátlag).



A „gyerek” szóra adott asszociációk központi magját az „őszinte”, a „vidám”, a „kíváncsi”, az „aranyos”, a „játékos” és a „játék” szó alkotja. A periféria leggyakoribb szavai: „szeretet”, „rossz”, „érdéklődő”, „kicsi” és „kreatív”. A reprezentáció központi része a gyermeki őszinteség köré szerveződik, ehhez kapcsolódnak olyan sztereotip vonások, mint pl.: az aranyos, vidám, játékos. Összesen 1182 választ kaptam, a mintában az adott válaszok közötti átfedés miatt az eltérő szavak száma 287, így a változatossági mutató 0,24, ami arra utal, hogy a mintában nagy a konszenzus a gyermek reprezentációjának tekintetében.

Évfolyamonként elemezve a reprezentációkat nem található nagy különbség a központi mag esetében: az első évfolyam esetében a „játékos” szó a perifériás elemek közé került, a harmadik féléveseknél pedig az „eleven” (15; 2,98) szó a központi mag része lett. A központi mag évfolyamonkénti vizsgálata szintén konszenzusról tanúskodik. A perifériás elemek mutatnak nagyobb eltérést, a perifériás elemek között jelennek meg a gyermekek aktivitására vonatkozó, valamint a negatívabban megítélt asszociációk. Az elsősök reprezentációjában jelenik meg a „hisztis” (12; 4,28), a harmadik féléveseknél a „hangos” (8; 3,99), az ötödik féléveseknél a „beszédese” (10; 3,5), a hetedik féléveseknél a „gondoskodás” (16; 3,18) és a „felelősség” (11; 3,72) szó a legfontosabb perifériás elemek között. Érdekes eredmény a hetedik félévesek esetében a gyermekkel való törődés szavainak hangsúlyosabb megjelenése.

2. ábra. A „tanítás” szó szociális reprezentációja (zárójelben a gyakoriság és a rangátlag).



A „tanítás” szóra adott válaszok közül a „felelősség” szó volt a leggyakoribb. A „gyerek”, „tudásátadás”, „kreativitás”, „elhivatottság” szavak a gyakoriságuk alapján a központi maghoz tartoznának, de a rangátlaguk miatt a periféria leggyakoribb elemei közé kell sorolnunk. A központi maghoz tartozik még a „kihívás” és a „felkészülés” szó is. A periféria leggyakoribb elemei közé tartozik még az „izgalom”, „öröm”, „nehéz” és „türelem”. A reprezentáció a pedagógus előtt álló feladat összetettségét tükrözi a felelősséggel, a felkészüléssel és a kihívással a központi részben, de a periférikus elemként megjelenő elhivatottság, nehéz és türelem is ehhez a fogalomkörhöz kapcsolódik. A tanítás hívószóra adott 1176 asszociáció közül 339 különböző, átfedés nélküli választ kaptunk, így a változatossági mutató 0,28, ami szintén elfogadható konszenzust mutat.

A „tanítás” hívószó esetében is összehasonlítottam az évfolyamok reprezentációit. Az első féléves hallgatók reprezentációjában csak két elem alkotja a központi magot: „felelősség” (12; 1,95) és a „fegyelmezés” (10; 2,74). A periféria leggyakoribb asszociációi a „gyerek” (8; 4,05), „türelem” (8; 4,31) és a „tanító” (7; 3,9) szavak voltak. A harmadik féléves hallgatók esetében már differenciáltabb a kép. A központi magba a „nehéz” (16; 2,94), „felelősség” (13; 2,22), „öröm” (12; 2,72) és a „kreativitás” (10; 2,9) szó került. A leggyakoribb perifériás elemek a „fárasztó” (10; 3,24), „gyerek” (9; 3,23) és a „tanító” (7; 3,68) szavak. Az ötödik féléves hallgatók reprezentációjának a központi magjába több szó tartozik: „tudásátadás” (16; 2,4), „felelősség” (15; 2,88), „gyerek” (14; 2,62), „kreativitás” (12; 2,72), „kihívás” (12; 2,9), „felkészülés” (10; 2,84) és a „tudás” (9; 2,88). A leggyakoribb periférikus elemek: „izgalom” (12; 3,16), „elhivatottság” (11; 3,42), „unalmas” (11; 3,96), „fárasztó” (9; 4,16), „türelem” (9; 4,4). A hetedik féléves hallgatók esetében a központi mag szintén sok elemből áll: „kihívás” (14; 2,64), „felkészülés” (14; 2,71), „tudásátadás” (12; 2,68), „gyerek” (11; 2,74), „izgalom” (11; 2,79) és az „öröm” (10; 2,8). A leggyakoribb periférikus elemek közé a „tudás” (14; 3,66), a „hívás” (14; 4,22), az „elhivatottság” (12; 3,1) és a „felelősség” (9; 3,13) szó tartozik. A reprezentációk évfolyamonkénti összevetése alapján a központi maghoz tartozó elemek száma bővült a képzésben való előrehaladással. A felsőbb évesek tanításról alkotott képe differenciáltabb, a tanítás gyakorlati és érzelmi

aspektusa is előtérbe kerül. Szintén a felsőbb évesek reprezentációiban jelennek meg a tanítás kevésbé pozitív aspektusai is.

KOLLEKTÍV ÖNÉRTÉKELÉS

A „személyes” dimenzió magas átlagai azt mutatják, hogy a hallgatók pozitívan viszonyulnak a választott pályájukhoz (2. táblázat). A „tagsági” dimenzió viszonylag magas értékeiből arra lehet következtetni, hogy a hallgatók szakmai bevonódása folyamatban van, a pedagógusok kategóriájába tartozóként látják magukat. Az „azonosulás” dimenzió átlagai a közepesnél kicsit magasabb értékei azt jelezhetik, hogy a hallgatók identitásában még nem központi elem a szakmai identitás. Érdekes eredményeket hozott a „nyilvános” dimenzió elemzése, a hallgatók inkább negatívnak érzlelik a szakma külső megítélését. A szórások értékei azt mutatják, hogy a hallgatók értékelései az Azonosulás dimenziójában a legelterőbbek minden évfolyamban, és a Tagsági dimenzióban a leghasonlóbbak.

2. táblázat. A kollektív önértékelés skála dimenzióinak átlagai és szórásai a félévek száma szerint 5 fokú Likert-skálán.

Félévek száma	Skála		Személyes		Nyilvános		Tagsági		Azonosulás	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1.	3,7	0,58	4,41	0,77	3,04	0,79	3,95	0,7	3,41	1
3.	3,72	0,48	4,37	0,6	2,88	0,8	4,09	0,62	3,53	0,93
5.	3,79	0,42	4,61	0,56	2,8	0,69	4,2	0,45	3,53	0,7
7.	3,83	0,5	4,6	0,67	2,4	0,57	4,43	0,48	3,9	0,94
Teljes minta	3,76	0,5	4,5	0,66	2,78	0,75	4,17	0,59	3,6	0,95

A varianciaanalízis eredményei szerint szignifikáns a különbség a Nyilvános ($F=6,04$; $p>0,001$) és a Tagsági dimenzió esetében ($F=2,9$; $p>0,03$). A Tukey b post hoc elemzések alapján a hetedik félévesek szignifikánsan negatívbabnak érzlelik a szakma külső megítélést. A Tagsági dimenzió esetében pedig azt találtam, hogy a hetedik félévesek inkább tagjainak tartják magukat a szakmai közösségnek, mint a többi csoport.

DISZKUSSZIÓ

A kutatási cél a tanító szakos hallgatók szakmai identitásának vizsgálata volt három különböző módszer alkalmazásával. A Húsz állítás teszt segítségével azt vizsgáltam, hogy a hallgatók spontán énbemutatásaiban megjelennek-e a szakmai identitásukra utaló tartalmak. A gyakoriságok azt mutatják, hogy a képzésben való előrehaladással hangsúlyosabban jelennek meg a szakmával kapcsolatos tartalmak. A tartalmak pozitívak voltak, ez is azt jelzi, hogy a hallgatók szakmai identifikációja sikeres folyamat. A kollektív önértékelés skálával a hallgatók affektív és kognitív viszonyulását mértem a pedagógus pályához. Az átlagok szerint a hallgatók kollektív önértékelése magas, ez alól csak a szakma külső megítélésének percepciója volt a kivétel. A változók magas értékei azt mutatják, hogy a

hallgatók többsége tud azonosulni a pedagógus pályával, a szakmai értékek és normák internalizálódnak, a szakmai identitás stabil alapokra helyeződik. Egyedül a kollektív önértékelés Nyilvános dimenziója volt ez alól kivétel, mivel az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók igen negatívnak látják a szakma külső megítélését. Ez azonban nem befolyásolja a hallgatók szakmai identifikációját a többi adat szerint, viszont érdemes a további vizsgálatra, hiszen ez akár a szakmai identitásfejlődés elakadásához, belső konfliktusokhoz vezethet a későbbi pályafutásban. Mindenesetre jó visszajelzés a pedagógus szakma társadalmi megítéléséről.

A szakmai identitás változói mellett szóasszociációkat is vizsgáltam a szakmával való azonosulás feltárására. Az asszociációk szociális reprezentációs vizsgálata azt mutatta, hogy a „gyerek” hívószóra adott válaszok a felsőbb évesek esetében kevésbé sematikusak, és a hetedik féléves hallgatóknál a szeretet és gondoskodás asszociációi markánsabban jelentek meg. Hasonló képet mutatott a „tanítás” szóra adott asszociációk elemzése. A felsőbb évesek asszociációi a tanítás folyamatát, gyakorlati és érzelmi oldalát mutatják be. Megfontolásra érdemes eredmény az ötödik féléves hallgatók reprezentációiban megjelenő negatív tartalmak, a „fárasztó” és „unalmas” szavak hangsúlyosabb megjelenése a gyakorlat során szerzett tapasztalatokkal állhat összefüggésben.

Az évfolyamok összehasonlításával képet kaphatunk a képzés hozzáadott értékéről, ugyanakkor korlátként kell említeni a keresztmetszeti mintavételt a longitudinális helyett. Az évfolyamok közötti különbségek számos tényezőből fakadhatnak, de a Kecskeméti Főiskola törekvéseit figyelembe véve, mégis következtethetünk, bár korlátok között, a képzés hozzá adott értékére. A felsőbb évesek magasabb értékei a szakmai identitás és kollektív önértékelés változóiban, valamint a differenciáltabb reprezentációik arra utalhatnak, hogy a szakmai szocializáció során a hallgatók beépítik identitásukba a szakmai énjüket, internalizálják a szakmai elvárásokat, egyre jobban azonosulnak a szakmával.

ÖSSZEGZÉS

A kutatási eredmények alátámasztják, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmény hozzájárul a vizsgált pedagógushallgatók szakmai identitásképzéshez. További lépés a kutatás kiterjesztése más pedagógusképző intézményekre, illetve a kutatás longitudinálissá alakítása. Érdemes lenne a későbbiekben a társas és intézményi hatásokat, valamint a személyiségfejlődési dimenziót különválasztva vizsgálni a szocializációs folyamatokat. Ezek mellett még fontos lenne a szakmai identitás vizsgálatához az énértékelés és a társas összehasonlítás konstrukcióit is bevonni egy későbbi kutatásba.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Abric, J. C. (1994): Les représentationssociales: aspects théoriques. In: Abric, J. C. (Ed.): *Pratiquessociales et représentations*. Pp. 10–36. Paris: PUF.
- Beijaard, D.–Meijer, P. C.–Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2004(20). Pp. 107–128.
- Dobrow, S. R.–Higgins, M. C. (2006): Developmental networks and professional identity: a longitudinal study. *Carrier Developmental International*. 10(67). Pp. 567–583.
- Gardner, S. K.–Barnes, B. J. (2007): Graduate Student Involvement: Socialization for Professional Role. *Journal of College Student Development*. 48(4). Pp. 1–19.

- Kanawaga, C.–Cross, S. E.–Markus, H. R. (2001): „Who Am I?” The Cultural Psychology of the Conceptual Self. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 27(1). Pp. 90–103.
- Kihlstrom, J. F.–Cantor, N. (1984): Mental representations of the self. In: Berkowitz, L. (Ed.): *Advances In Experimental Social Psychology*. Pp. 1–47. San Diego, CA: Academic Press.
- Kiss P. (2012): Büszkeség, önértékelés és elköteleződés: egy irányba mutatnak a csoportközi viselkedés alapvető erői? In: Fülöp M.–Szabó É. (Szerk.): *A pszichológia mint társadalomtudomány*. Pp. 353–370. Budapest: ELTE Eötvös.
- Kiss P. (2009a): Önértékelés, elégedettség, identitás személyes és társadalmi vetületei. In: Kiss P. (Szerk.): *Emberi kapcsolatok és társadalmi nézetek kérdőív skáláinak megbízhatósági és érvényességi vizsgálata*. Budapest: Eötvös.
- Kiss P. (2009b): Szociális reprezentáció, ahogy a közösség megszeli az ismeretlent. *Pedagógusképzés*. 36(7). Pp. 87–101.
- Kuhn, M. H.–McParland, T. (1954): An Empirical Investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*. 19(1). Pp. 68–76.
- Luhtanen, R.–Crocker, J. (1992): A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 18(3). Pp. 302–318.
- Moscovici, S. (1981): On social representations. In: Forgas, J. (Ed.): *Social Cognition. Perceptions on Everyday Understanding*. Pp. 181–209. London: Academic Press.
- Orosz G. (2008): Francia és magyar egyetemisták versengésről alkotott szociális reprezentációja. *Pszichológia*. 28(2). Pp. 165–194.
- Pataki F. (2004): *Érzelem és Identitás*. Budapest: Új Mandátum.
- Schepens, A.–Aelterman, A.–Vlerick, P. (2009): Student Teachers' Professional Identity Formation: Between being Bornas a Teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(2). Pp. 1–22.
- Weidman, J. C.–Twale, D.–Stein, E. L. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* San Fransisco: Jossey-Bass.

HOZZÁADOTT ÉRTÉK A LEVELEZŐ TAGOZATOS HALLGATÓK ÉRTELMEZÉSÉBEN

Engler Ágnes

ABSZTRAKT

A tanulmányban egymás mellett vizsgáljuk a hallgatói eredményességet és elégedettséget, a lehetséges összefüggések feltárásának céljából. Vizsgálatunkat egy speciális hallgatói csoport körében és szemszögéből végeztük, akik az általunk vizsgált régió felsőoktatási intézményeinek részidős képzésben vesznek részt. Azért különleges ez a nézőpont, mert mind az eredményesség, mind az elégedettség eltérő színezetet kap a teljes munkarendben tanuló, nappali tagozatos hallgatókhoz képest. A felnőtt hallgatók esetében ugyanis a megfelelő tanulmányi teljesítmény elérését nagymértékben befolyásolja a párhuzamos kötelezettségek jelenléte (pl. munkavállalás, gyermeknevelés), az elégedettségük pedig az élet- és munkatapasztalatuknak köszönhetően több dimenzióban alakul ki. Mindehhez hozzájárul a felsőoktatási intézmény az oktatási és kutatási tevékenységével, akadémiai légkörével, a hallgatói integrálást segítő programjaival.

BEVEZETÉS

A hallgatói eredményesség és elégedettség együttes vizsgálata kijelöli azokat a határokat, amelyeket tanulmányunkban ezekhez a fogalmi magyarázatokhoz szabunk. A felsőfokú tanulmányok idején kimutatható eredményesség meghatározásához a szűkebb értelemben vett megközelítést alkalmazzuk, tehát kizárólag az intézmény falai között, a tanulmányi időszakban nyújtott teljesítményt vesszük figyelembe, a munkaerő-piaci megtérülésekkel nem számolva (Pusztai, 2011; Varga, 2013; Polónyi–Kun, 2013). Az eredményességet befolyásoló tényezők közül a tanulási folyamathoz kötődő objektív és szubjektív elemeket emeljük be, valamint a felsőoktatási integráció mértékét (Pascarella–Terenzini, 2005; Tinto, 2006; Pusztai, 2014). Ez utóbbi alatt elsősorban a hallgatói és oktatói kapcsolatokat értjük. A hallgatók és az oktatók hatékony együttműködése ugyanis növeli a hallgatói eredményességet (vö. többek között Tournaki, 2003; Hattie–Timperley, 2007; Cornelius–White, 2007; Mainhard et al., 2009).

Az eredményességen túl talán még fontosabb a megfelelő motiváció, elkötelezettség kialakítása és fenntartása, hiszen a tanulás során kibontakozó pozitív attitűd a későbbi képzésekben vagy a munkaerőpiacon is kibontakoztatható. Dunifon és Duncan (1998) longitudinális vizsgálatukban például kimutatták, hogy a munkaerő-piaci sikerességet nem az egyetemen megszerzett tudás befolyásolta, hanem a tanulás iránti elkötelezettség és motiváció. A motiváltság mértéke függ a tanulói környezettől és az oktató tárgyi és módszertani felkészültségétől. Boulton–Lewis (1994) kutatásai szerint a hallgatók által kedvelt oktatók nemcsak az adott kurzuson nyerik el a hallgatóság figyelmét, hanem hosszú távon maradandóbb információk birtokába juttatják el őket. A megfelelő kooperáció nemcsak a felsőoktatási intézményen belül kívánatos, mivel ezeknek a szakmai kapcsolatoknak hosszú távú hatása van. A képzés ugyanis a szakmai szocializáció része, amely meghatározza a

professzionális életpályát, sőt hatással van a társadalmi szerepvállalásra is (Moiseyenko, 2005; Hughes, 2011). Természetesen a tanulási befektetések lényeges motiváló tényezője a munkaerőpiacon várt, lehetőleg rövid távú megtérülés és magas hozam, ami egy (újabb) diploma megszerzésével inkább elérhetőbb más iskolai végzettségekhez képest (Fuller–Robinson, 1999; T. Kiss–Tábori, 2003; Kertesi–Köllő, 2006; Györgyi, 2006; Polónyi, 2012). Tanulmányunkban elsődlegesen azokra a motívumokra fókuszálunk, amelyek a kedvező tanulási aspiráció kialakulásában és fejlődésében közvetlen szerepet játszanak, és egyúttal megalapozzák vagy elősegítik a permanens tanulás iránti igényt, akár függetlenül a külső tényezőktől (Bourdieu, 1998; Ferrer-Caja–Weiss, 2002; Pléh, 2004; Lam et al., 2009).

A részidős képzésekben tanuló, idősebb, tapasztaltabb hallgatókról lévén szó, a felsőoktatás számíthat a hallgatók hozott tudására, szakmai tapasztalataira, a felnőtt életben szerzett kompetenciájára (Trueman–Hartely, 1996; Richardson–King, 1998; Schuetze–Slowey, 2000; Tözsér, 2013), még ha mindezt nem is validálja a továbbtanulásban (Derényi–Tót, 2011; Benkei–Kovács, 2014). Meg kell említeni, hogy a meglévő tudás és tapasztalat nem minden esetben integrálható az adott tanulmányi szakaszba, szükséges hozzá a megfelelő reflektivitás, ahogy ezt például Boulton–Lewis munkatársaival (1996) a továbbtanuló tanárok esetében kimutatta. Emellett számolnunk kell a részidős képzésben tanulók tanulmányi életpályájának heterogenitásával, eltérő háttérrel; vízvázlasztó lehet ebből a szempontból az, hogy a hallgató rendelkezik-e felsőoktatási tapasztalattal. Az első és többedik diplomájukat szerzők hazai részvételi tendenciájáról Polónyi (2014) nyújt átfogó képet.

A meglévő és fejlesztett kompetenciák nemcsak egy adott területen használhatóak, hanem a különböző társadalmi szerepekbe és területekre jól konvertálhatóak (Kasworm, 1990; James, 1995; Engler, 2015). Például a munka világában vagy a családi életben kialakult tudás és képességek a tanulásban is segítő tényezők lehetnek, ami egyben feltételezi a különböző területeken elért sikerek vagy sikertelenségek mögött álló egyéb terület szereplőinek támogatását vagy annak hiányát (Robert–Saar, 2012; Kerülő, 2013).

Az ún. intézményi hatás fogalmát tág értelemben használjuk, mivel nem a munkaerőpiaci megtérülés oldaláról közelítünk, hanem a tanulás iránti beállítódás változását figyeljük meg a hallgatói közösségben. A felsőoktatási intézmények hozzáadott értéke általánosságban a bemeneti és kimeneti jellemzők közötti különbségben ragadható meg. A hallgatók tudás- és képességbeli elmozdulását mérő kísérletek legtöbbször az intézmények minősítésének, rangsorolásának pontosítására töreksenek (Rossi, 1982; Amrein–Beardsley, 2008; Liu, 2011). Oktatásszociológiai megközelítésű kutatások tágabb kontextusba helyezik az intézményi hatás kérdését, és az intézményi szocializáció szemszögéből írják körül az egyéni és közösségi jellegzetességeket az akadémiai miliőben (Tam, 2002; Kozma, 2004; Pascarella–Terenzini, 2005; Pusztai, 2011). A különböző megközelítések közös nevezője a tanulói eredményesség és elkötelezettség mint mérhető hallgatói indikátorok, valamint az oktatói munka és az intézményi „szolgáltatások” mint az intézményi hozzájárulás.

REGIONÁLIS KUTATÁS A FELSŐOKTATÁS RÉSZIDŐS KÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓI KÖZÖTT

A kutatás az Észak-alföldi régió három felsőoktatási intézményében, a Debreceni Egyetemen (DE), a Nyíregyházi Főiskolán (NYF) és a Szolnoki Főiskolán (SZF) zajlott 2013-ban.¹ A teljes körű megkérdezés során összesen 9 781 hallgatót kerestünk meg kérdőíves felmérés keretében, a visszaérkezett és értékelhető kérdőívek száma 1092. A kérdőív szerkesztése és kiküldése az EvaSys rendszeren keresztül valósult meg. A kérdőívek feldolgozásához az SPSS szoftvert használtuk. A kvantitatív kutatást 3 fókuszcsoportos és 23 egyéni hallgatói, valamint 12 oktatói strukturált interjú előzte meg.

A mintába került hallgatók többsége középfokú végzettséggel rendelkezik, mintegy 40%-uk szerzett korábban diplomát. A válaszadók mindösszesen huszada értelmiségi szülők gyermeke, de a hallgatók 40%-ának legalább az egyik szülője (de az esetek többségében mindkettő) érettségi nélküli. A társas kapcsolatban élők (a minta 70%-a) partnerei valamivel magasabban kvalifikáltak, közel 50%-uk diplomás, 36%-uk érettségizett.

Családi állapot szerint a hallgatók 40%-a él házasságban, mintegy 30%-uk élettársi kapcsolatban, ugyanennyi az egyedülállók aránya. A válaszadók 45%-a gyermeket nevel, a 478 fő jellemzően kétgyermekes családanya vagy családapa, 37%-uknak egy gyermeke van, a nagycsaládosok aránya 18%.

A mintába került hallgatók lakóhely szerinti megoszlását szemlélve feltűnően magas az aránya a kisvárosból (30%) és a községekből (17%) érkező hallgatóknak, ami a hátrányos helyzetű régióban ígéretes társadalmi mobilitást feltételez, különösen, ha hozzáteesszük, hogy jellemzően az első diplomájukat szerzők érkeznek a kisebb településekről. Nem meglepő módon a megyeszékhelyeken élők vannak többségben (37%), egyéb nagyváros lakói 6%-ban vannak jelen a mintában, Budapestről a hallgatók egytizede érkezett.

Az akadémiai miliő olyan manifeszt és látens potenciálokat hordoz a tanulás egyéb módjaihoz képest, amely sokoldalúan járul hozzá az emberi tőkébe történő beruházáshoz. Erre egy korábbi, levelező tagozaton tanulók közötti vizsgálat során figyeltünk fel először, ahol a tanulási befektetéseket nemcsak a munkaerőpiachoz kötődő módon láttuk megtérülni, hanem jelentős hozamokat sikerült kimutatni az inkorporált kulturális tőke és a családon belüli és kívüli társadalmi tőkefajtákban (Engler, 2011).

A jelen tanulmányban bemutatott kutatás sokoldalú elemzése megtörtént a korábbiakban, többek között vizsgáltuk a származási és családi háttér szempontjából, alkalmaztunk gender szempontokat, klasztereket hoztunk létre a tanuló régiók tárgykörébe ágyazottan, de figyeltünk a hallgatói eredményesség és elégedettség összefüggéseire is. Az interjúkban és a kérdőívben adott válaszokban visszatérő jelenség volt a hallgatók reflektivitása mindarra, ami a felsőfokú képzés alatt éri őket, pozitív és negatív értelemben egyaránt.

Az általában munka és család mellett tanuló hallgatók tanulási befektetései igen cél tudatosak és határozottak, ami nem jelent kizárólagos haszonelvűséget, hiszen magas belső motívumokkal érkeztek a felsőoktatásba. Az adatokból kitűnt, hogy a tanulásra szánt forrásokat (idő, energia, materiális tényezők) fegyelmezetten mozgósították, igyekeztek minél többet profitálni az elméleti és gyakorlati oktatásból, mindemellett a másodlagosnak vélt interperszonális kapcsolatok jelentettek komoly hozamot. A továbbiakban megvizsgáljuk

¹ Az empirikus felmérés az OTKA (K-101867) által támogatott Tanuló régiók Magyarországon: Az elméletől a valóságig című kutatás keretében készült. Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

a tanulási döntések körüli motívumokat, valamint a tanulás közben jelenlévő ösztönző erőket. Ezek fontos részét képezik az eredményességre mutató elemzéseknek, amelyek kiegészülnek az elégedettség mutatókkal. Mindezt a felsőoktatási környezet szereplőivel kialakított kapcsolati hálóban figyeljük meg.

TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉSEK A FELSŐFOKÚ TANULMÁNYOK MEGKEZDÉSEKOR

A felsőfokú tanulmányok során érzékelhető változások feltérképezéséhez vizsgáljuk meg, milyen motivációs bázissal, tanulási szándékkal érkeztek a válaszadók. A megkérdezett hallgatók közel fele nyilatkozott úgy, hogy a magánéleti események alakulása szabta meg a továbbtanulás idejét és módját, mintegy harmaduk a karrierútban látta elérkezettnek a diploma megszerzését. A tanulásról szóló döntésben nagyon erős belső motivációs hátteret láttunk: az érdeklődés, a bizonyítási vágy, a tudás gyarapítása, ismeretek fejlesztése, a tudás erodálódásának elkerülése vezeti azt a rangsort, ami a továbbtanulás mögött álló indítékok osztályozásakor alakult ki (1. táblázat). Ez a primer motivációs készlet jó alapot nyújt a felsőoktatásnak ahhoz, hogy hatékonyan menjen végbe a tudás átadása, a kompetenciák fejlesztése.

1. táblázat. A felsőfokú tanulmányok mögött húzódó motívumsor belépéskor (négyfokú skála átlaga).

Szak iránti érdeklődés	3,3
Saját magának való bizonyítás	3,3
Tudás gyarapítása	3,3
Ismeretek fejlesztése	3,1
Szellemi karbantartás	2,9
Könnyebb boldogulás diplomával	2,8
Önbizalmat ad	2,8
Tanulás szeretete	2,7
Magasabb pozíció elérése	2,7
Életében most jött el az ideje	2,3
Munkahely megtartása	2,2

Forrás: LeaRn kutatás (N=1092)

A hallgatók 80%-a munka, 45%-a gyermek mellett vállalta a felsőfokú tanulmányok megkezdését. Érdemes megemlíteni, hogy a belső motivációk korreláltak erősen a demográfiai háttérváltozókkal, különösen a szülők iskolai végzettségével. A legerősebb szignifikanciát az önmagának történő bizonyításnál és az önbizalomnál találtuk: az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező apa és anya gyermekeinél jelenik meg magas mértékben ez a szándék. Emellett erős hatása volt a nemnek, a kornak és az alapvégzettségnek: a nőket, az átlagéletkor (35 év) felettieket és a korábbi továbbtanulást elhalas-

ztókat jellemezte az erős belső motiváció. A férfiak, a fiatalabbak és a diplomával nem rendelkezők inkább a munka világából érkező ösztönző erőkkel éltek, de itt (külső motívumok) jelentősen gyengébbek voltak a korrelációs együtthatók.

Amint a rövid mintaleírás mutatja, a megkérdezett hallgatók jelentős része alacsonyabb társadalmi háttérből érkezik, ami a felsőoktatás többlet-hozzájárulását kívánja meg a tudástranszferben éppúgy, mint a hallgatók integrálásában. Másrészt a munka és család mellett folytatott tanulmányok a hallgatók és az oktatás szereplői között a hagyományos hallgatókhoz képest újfajta együttműködést feltételez. Mindehhez, mint láttuk, a hallgatók részéről egyrészt erős belső indítékok járultak hozzá, másrészt többségében nagyfokú hátránnyal indultak.

MOTIVÁCIÓ ÉS EREDMÉNYESSÉG A FELSŐFOKÚ TANULMÁNYOK ALATT

A kezdeti motivációk mellett megkérdeztük a hallgatókat, mi ösztönözte őket a tanulmányok ideje alatt a minél jobb teljesítményre. A 2. táblázatból egyértelműen leolvasható, hogy a belső motívumok vezetik a rangsort, még a külső elvárások (munka, család, értékelés) kevésbé voltak fontosak számukra. A korrelációk jelentősen gyengültek vagy elmaradtak az előzőekhez (ti. a tanulási döntés motivációihoz) képest, két kivétellel. A szülők iskolai végzettségének befolyása ugyanis ismét a bizonyításnál jelent meg az előzőekhez hasonló módon. A nemek közötti különbség szintén fennmaradt, a nők esetében mutatkozik továbbra is erősebben a belső motivációs oldal. Úgy tűnik tehát, hogy kezdetben meglévő, társadalmi háttérrel jól magyarázható motivációs különbségek halványulni látszódnak. Eme elmozdulás mögött – természetesen csak óvatosan megfogalmazásban – állhatnak olyan intézményi hatások, amelyek megfelelő tanulási aspirációt alakítanak ki a hallgatókban.

2. táblázat. Motivációs rangsor a tanulmányok végzése idején (négyfokú skála átlaga).

Kitűzött egy célt, amit mindenképp el akar érni.	3,4
A tanulás hozzájárul személyisége fejlődéséhez.	3,2
A tanulás révén használható műveltséghez jut.	3,1
A tanulás során szerzett ismereteket szakmájában hasznosítja.	3
Bebizonyítja magának és környezetének, mire képes.	2,9
A tanulás a megfelelő társadalmi helyzet betöltéséhez segíti.	2,9
Azért tanul, hogy családja büszke legyen rá.	2,4
Munkahelyi elvárás, hogy jól teljesítsen.	2,2
Azért tanul, hogy jobb jegyeket szerezzen.	2

Forrás: LeaRn kutatás (N=1092)

A kvantitatív kutatásban megkérdeztük a hallgatókat, hogy a jelenlegi felsőfokú tanulási folyamatban megjelenő tényezők milyen mértékben hatottak ösztönzőként rájuk. A bemeneti motivációs háttérhez hasonlóan az első helyeken itt is a primer motívumokat

látjuk felsorakozni (cél elérése, személyiségfejlődés, műveltség), még a külső motivációs tényezők közül a szakmai előrehaladás és a társadalmi pozíció tűnik erősebbnek. A hallgatók összességében igen motiváltak vallották magukat, a tanulás iránti elkötelezettségük mértéke átlagosan elérte a 80%-ot.

Az előzményeket ismerve nem állíthatjuk, hogy a belső motivációk meghatározó jelenlétét a felsőoktatási intézmény idézte elő, de gyaníthatjuk, hogy hozzájárul a fenntartásához vagy erősödéséhez. Ezt a vélekedést az interjúkban hallottak alapján támasztjuk alá, például: *„Tanulás szempontjából én máris fogékonyabbnak érzem magam, mert már kevesebb időt kell fektetnem arra, hogy elolvassak bármit és megértssem.”* A motivációban történő gazdagodást hozzáadott értéknek tekinthető, különösen, ha az előző tanulmányi szakaszhoz hasonlítva az alany, ahogy a következő megszólaló is tette: *„Én azt figyeltem meg magamon, hogy sokkal jobb tanulónak érzem magam, mint a középiskolában, mert ott valahogy nem voltam annyira motivált. (...) Itt jobban érdekelnek a tárgyak, és hogy így lelkesebben tanulok, magam miatt és nem amiatt, hogy meglegyen az oklevelem.”*

A tanuláshoz való viszonyulás mellett fontos megvizsgálni a hallgatók tényleges tanulmányi teljesítményét. A tanulás sikerességét egy eredményességi mutató megalkotásával mértük. Az indexet 14 itemből hoztuk létre, amelyeknek egy része olyan objektív tényezőkből áll, mint az utolsó félévi átlag, az idegen nyelv ismerete, nyelvvizsgával való rendelkezés vagy nem rendelkezés. Az indexalkotásba bevont egyéb változók szubjektív jellegűek, például: mennyire érzi magát motiváltnak a hallgató, milyen gyakran jár órára, milyen fokú az aktivitása a szemináriumon, milyen alapossággal készül vizsgára, mennyire becsületes módon jár el a beadandók elkészítésénél és a vizsgákon, milyen mértékben tartja be a határidőket.² Az így létrejött mutató átlaga alapján a megkérdezettek 48%-a eredményes hallgató, amely igen magas arány a minta összetételét tekintve (ti. a hallgatók kétharmada legalább egy szempontból hátrányos helyzetűnek mondható).

A hallgatói eredményesség nem korrelált a származási háttérváltozókkal, nem befolyásolta a szülők iskolai végzettsége, a település nagysága, de még a hallgató alapvégzettsége sem. A nem, a kor és a családi állapot mutatott szignifikáns kapcsolatot a teljesítménnyel: az eredményes hallgatókat jellemzően a 35 év felettiek, a nők, a házasok és a gyereket nevelők között találtuk ($p=0,000-0,03$). Úgy tűnik, hogy a tanulói háttérrel tekintve a származási hatások gyengülni látszanak, még a felnőttkorban életbe lépő változások (pl. munkavállalás, önálló egzisztencia, saját család) erősebben hatnak a tanulói életútra.

Az intézményi hatások témakörben ennél még izgalmasabb eredmény, hogy a felsőfokú tanuláshoz köthető változókkal azonban erős kapcsolat mutatkozik: meghatározó az intézmény, a kar, a szak és a képzés szintje (mind $p=0,000$). Az eredményes hallgatók inkább az egyetemi képzésekben vesznek részt, a mesterképzésben tanulók 62%-a, az alapképzésben tanulók 40%-a mondható eredményesnek. A karokat és szakokat tudományterületekbe sorolva azt láttuk, hogy a művészeti területeken, a bölcsészettudományi, természet-tudományi és orvostudományi diszciplínákban vannak felülreprezentálva a jó tanulmányi előremenetelt mutató hallgatók (3. táblázat). A hallgatók által megbecsült önmotiváltság

2 Az eredményességi indexbe bevont változók: előző félév tanulmányi átlaga; van-e nyelvvizsgája és mennyi; mennyire érzi magát motiváltnak egy százfokú skálán; mennyire igazak rá az állítások: szeretek tanulni, a tanórákon igyekszem részt venni, a tanórákon igyekszem figyelni, a tanórákon jegyzetek, a tanórákon folyó munkákba, párbeszédbe és közös feladatokba bekapcsolódok, a gyakorlati órákra felkészülök, a kötelező irodalmakon kívül saját magam is gyűjtök szakirodalmat az egyes tantárgyakhoz kapcsolódva, a vizsgákon felkészülve jelenek meg, a beadandó dolgozatokat időben készítem el, a beadandó dolgozataim önálló munka eredményeként születnek, a hivatkozások, illetve a források kezelésének etikai szabályait betartom. Az index átlaga: 8,93.

mértéke szépen idomult ehhez a sorrendhez, mivel az első három helyen szereplő területet művelők 80% feletti motiváltságot éreztek magukénak, a legalacsonyabb értéket a műszaki tudományokkal foglalkozóknál mértük ($p=0,000$).

3. táblázat. Hallgatói eredményesség tudományterületek szerint (oszlopszázalék).

	Természet-tudomány	Műszaki tudomány	Orvos-tudomány	Agrár-tudomány	Társadalom-tudomány	Bölcsészettudomány	Művészetek
Eredményes	56,5	31,1	52,2	38,9	39,8	64,9	84,6
Kevésbé eredményes	43,5	69,9	47,8	61,1	60,2	35,1	15,4
Összesen	100	100	100	100	100	100	100

Forrás: LeaRn kutatás (N=1092)

Megkérdeztük a hallgatókat arról is, milyen mértékben tartják hasznosnak az intézményben elsajátított tudást: átlagban magas, 73%-os hasznosság mutatható ki. Az előbbieken látott sorrend hasonló, a művészeti, bölcsészeti, természettudományi területeken tanulók a leginkább elégedettek (85-73%), a legkevésbé a műszaki hallgatók (68%) ($p=0,001$). Az egészségügyi tanulmányokat folytatók (ahol eredményes és motivált hallgatókkal találkozunk) azonban alulértékelték a kapott tudás minőségét (69%). A kérdőív nyílt válaszaiból kiderült, hogy a hallgatók leginkább a gyakorlati oktatás lehetőségét keveselték. Néhány példa: „több szakmai tárgy tartása, mentőtiszt hallgatóknak több oxológia – mentéstechnika elmélet és gyakorlat”, „kórházi gyakorlatok alkalmával a képzésnek megfelelő oktatás biztosítása, pl. szülés levezetésének megtanulása a gyakorlatban”, „mentőknél minél több szakmai gyakorlat kivitelezése”.

A tanulmányi eredményességet megnéztük intézményenként és karonként is. Itt azt találtuk, hogy a művészeti képzések kivételével minden esetben a Debreceni Egyetem hallgatói kerültek szignifikánsan nagyobb arányban az eredményes csoportba (0,000). A művészeteket eredményesen tanulókat a Nyíregyházi Főiskolán találtuk. A Szolnoki Főiskola specializálódott képzési kínálata elsősorban a műszaki, agrár- és társadalomtudományi területekre terjedt ki, ez utóbbiban tűnik fel a legtöbb eredményes hallgató.

Az eredményesség és az elégedettség között szoros összefüggés mutatható ki: az eredményes hallgatók átlagosan 80%-os elégedettséget jelöltek az adott képzéssel kapcsolatban, még a kevésbé eredményesek 67%-os mértékűt ($p=0,000$). Az eredményes hallgatók elégedettségi szintje tudományterületenként homogenitást mutat (75-85% között mozog), a kevésbé eredményesek között az agrárképzésekben résztvevők a legelégedettebbek (72%), a legkisebb elégedettségi szint az orvostudományokat tanulóké ($p=0,000$). Intézményi bontásban vizsgálva a kérdést hasonló eredményeket találunk, az elégedett, jól teljesítő hallgatók értékelése szinte azonos mértékű a három intézményben, a kevésbé jól teljesítők csoportjában az elégedettségi fok nagyobb mértékben tér el (csökkenő sorrendben: Nyíregyházi Főiskola, Szolnoki Főiskola, Debreceni Egyetem).

Az elégedettséget részletezve a 4. táblázatban néhány lehetséges nehézségi körülményt mutatunk eredményesség és intézmény szerint. Az előzőekhez hasonlóan tapasztaljuk,

hogyan az eredményes hallgatók kevésbé érezték problémásnak a kapcsolatok kialakítását, ügyeik intézését. A tanulmányi ügyek intézése és a szükséges irodalmi források beszerzése minden kategóriában az elsők között szerepelt, ez nagyrészt azzal indokolható, hogy ezek az egységek hétvégenként zárva tartanak. A személyes bevonódás már árnyaltabb képet mutatott. A hallgatók közötti kapcsolatok kialakulása és fenntartása a tanulmányi előrehaladásban jeleskedőknek volt kedvezőbb, akárcsak az oktatókkal ápolt viszony. Úgy tűnik tehát, hogy a felsőoktatási térben működő interperszonális kapcsolatok és a tanulmányi előrehaladás szorosan összefüggenek, valószínűleg az egyik erősíti a másikat. A 4. táblázat alapján elmondható az is, hogy minél kisebb az intézmény, annál szorosabbak a hallgatói kapcsolatok az eredményesek között, a másik csoportnál azonban mintha zavaró lenne a kisebb létszám ebben a tekintetben. A hallgatói-oktatói kapcsolatokat az egyetem polgárai érezték a legproblémásabbnak mindkét csoportban, még a Nyíregyházi Főiskola diákjai voltak a legelégedettebbek ebben a tekintetben.

4. táblázat. A tanulás nehézségeinek megítélése eredményességi csoportok és intézmények szerint (átlag négyfokú skálán).

		Oktatókkal való kapcsolattartás	Csoporttársakkal való kapcsolattartás	Könyvek, jegyzetek beszerzése	Tanulmányi ügyek intézése
Kevésbé eredményes	DE	2,7	2	2,8	3,2
	NYF	2,5	1,9	2,8	3,3
	SZF	2,7	2,3	2,9	3,1
Eredményes	DE	2,3	1,8	2,5	2,9
	NYF	1,9	1,6	2,3	2,9
	SZF	2,1	1,5	2,5	2,9

Forrás: LeaRn kutatás (N=1092) Megjegyzés: p=0,000.

A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT IRÁNYADÓI

A következőkben vizsgáljuk meg, hogyan funkcionál a hallgatók véleménye szerint a felsőoktatási intézmény. A kérdőívben szereplő – és leginkább az interjúkban megfogalmazott, képzéssel kapcsolatos – észrevételek alapvetően három nagyobb témakörbe sorolhatók: az oktatás tartalma és módszerei, az oktatás szervezése az egyetemeken, főiskolákon, valamint az elérhető szolgáltatások minősége.

Az oktatás tartalmával kapcsolatban a leggyakoribb kifogás a gyakorlati képzés és a gyakorlatorientáltság hiánya volt. A hallgatók sok esetben hiányolták azt a lehetőséget, hogy a hozott tudásukat és tapasztalatukat beépíthessék az órákon folyó diskurzusokba. Erről az oktatók is beszámoltak a velük készített interjúkban. Elmondásuk szerint a felnőtt hallgatók munkatapasztalatukból, érettségükből kifolyólag gyakorlat- és problémaorientált képzést igényelnek, ahol elmondhatják véleményüket, feltehetik kérdéseiket társai-

knak és tanáraiknak. „Sok tárgynál jellemzőbb a kérés nélküli aktivitás, mikor a hallgatók jelzik, hogy van tapasztalatuk és megosztják azokat. Hoznak olyan problémát, melynek a megoldására kíváncsiak. A nappalis hallgatók gyakran ezeknek az óráknak a lényegét nem is értik, tapasztalat hiányában” – említette egyikük.

A felnőtt hallgatókat oktatók általában pozitív módon nyilatkoztak tanítványaikról: lelkiismeretes, motivált, szorgalmas hallgatókként definiálták őket. Nehézséget az eltérő háttérük okozott, mivel sokféle előképzettséggel rendelkeznek, a meglévő tudásuk rendkívül heterogén. Az oktatók elismerték, hogy a levelező tagozatosok eltérő oktatási módszereket, oktatási tartalmat kívánnak meg, de a teljes idejű és részidős képzésben résztvevők közötti differenciálásról a legtöbb esetben nincs szó. Ugyanakkor szívesen veszik a munkatapasztalattal és tanulmányi előzményekkel rendelkező hallgatók hozzászólásait, problémafelvetéseit, valamint igyekeznek figyelembe venni igényeiket.

Az oktatói viszonyulással a megkérdezetteknek általánosságban nem volt problémájuk: „Egyetlen olyan oktatót sem tudunk mondani, akihez, ha kéréssel fordultunk, ne segített volna. Tehát ez a maximális hozzáállás, megoldották, megértették” – hangzott el az egyik fókuszcsoportos interjúban. Az oktatás metodikai oldalát azonban több, ehhez hasonló bírálat érte: „Vannak jó oktatók, akik szemléltetik, és össze is kapcsolják az ismereteinket, de van, aki csak darálja, darálja, és akkor azt se tudom, hogy most mi van, hogy ezt mire fogom használni...”

Az oktatói munka minősítése a kérdőív válaszaiban is felbukkant: „A konzultációk sokszor a prezentációk felolvasásából állnak. Érdemi információ átadás, kétoldalú kommunikáció nem alakul ki. Az oktatók gyakran tapasztalatlan tanársegédek, botladozó gyakorlati példákkal. Emellett nagyon hiányolom a nagy tapasztalatú neves oktatók részvételét a levelezős képzésben. Én szívesen megvitátnék gyakorlati tapasztalatokat is a megfelelő partnerrel.” Több válaszadó is javaslatot tett egy ún. „minősítési rendszer” kidolgozására, mint például a következő: „Szükséges az oktatók folyamatos átvilágítása, nyelvtudásuk, szakmai hozzáállásuk ellenőrzése, minősítése. Az oktatóknak min. 10 év szakmai gyakorlata legyen, tanársegédek ne taníthassanak és vizsgáztathassanak.”

A kérdőívben megkérdezettek 60%-a soha nem élt azzal a lehetőséggel, hogy külön konzultációt kezdeményezzen valamelyik oktatójánál. Az oktatóval való kapcsolattartás, szakmai diskurzus mennyiségével ugyanakkor elégedetlenek, ötfokú skálán átlagosan mindössze 2,4-re értékelték. A hallgatók leginkább az oktatók nehéz elérhetőségére panaszkodtak. „Több figyelem és empátia szükséges az oktatók részéről. Tudomásul kellene vennünk, hogy a levelezős hallgató az egyetem köré szervezi az életét, ha szükséges szabadságot vesz ki a munkahelyén, hogy órára mehessen. Sok esetben a szabadságot egy héttel a tárgynap előtt illik a felettesnek jelezni, hogy gondoskodhasson az utánpótlásról (túlórás, helyettesítés stb.). Ha a hallgató megteszi ezeket a lépéseket, az oktató se szerdán délután küldjön e-mailt, hogy a pénteki előadás elmarad...”

A munkahelyi és magánéleti elfoglaltságok ellenére a hallgatók igényelték a személyes találkozást. A távoktatást vagy egyéb, online oktatást nem látják megoldásnak, egyrészt a tanulói közösség szempontjából: „A távoktatás teljesen személytelen lenne... ott sír az ember, és nem tud mit csinálni, és nem tudok odanyúlni, hogy megnyugtassam, hanem ki-kapcsolom a gépet”, másrészt az oktatói közreműködés tekintetében: „Ha az oktató nem is látja, hogy kik a társaság tagjai, az az ő dolgát is megnehezíti. Száraz lesz az egész, holott a tanulást lehet élvezetessé tenni. Mert szerintem mi is ezzel tettük, ezért szeretünk itt lenni.”

A hallgatók és oktatók kapcsolatának kifejezésére oktatói indexet hoztunk lé-

tre.³ Az oktatói kapcsolatok erőssége a várttól eltérően független az intézménytől és a tudományterülettől, egyedül az eredményességgel szignifikáns: az eredményes hallgatók intenzívebb kapcsolatban állnak oktatóikkal ($p=0,000$). Az intézmény és a tudományterület minden esetben átlag körüli mérőszámot mutatott, ami azt jelzi, hogy a hallgatók mindhárom vizsgált intézmény minden karán hasonlóan elégedettek voltak oktatóik munkájával.

Az oktatásszervezéssel kapcsolatban a tanulmányi ügyek intézése tűnt meghatározó problémának, amihez a kérdőív kitöltői egyéni véleményeket is fűztek az 5. táblázatban jelzett igényeken kívül. Néhány jellemző példát említve: „Több információs levelet kellene kiküldeni a tanulmányi osztálynak, mert arról sem kaptunk felvilágosítást, mikor lehet átvenni a diákmatrica érvényesítőt. Emiatt bementem egy napon (szabadságomon) és közölték, hogy a kolleganő, aki osztja, szabadságon van, nincs, aki helyettesíteni tudná. Az öt perces ügyintézés tehát két napot vett igénybe.”; „Segítséget várnék a mindennapi kérdésekben, régebben tanultam, sokat változott a rendszer, ez nem mindenki számára egyértelmű, pl. tantárgyfelvétel, vizsgakurzus, kreditpótlás, a tájékoztató anyagok nem kielégítőek.”

A felmerülő igények és az eredményességi csoportok között kevés szignifikáns összefüggést láttunk. A hatékony tájékoztatást leginkább a kevésbé eredményes hallgatók igényelték, akiknek az oktatókkal gyengébb volt a kapcsolatuk. (A hallgatói kapcsolataikról is ez mondható el.) Elképzelhető, hogy jobb kapcsolati hálóval rendelkező, eredményes hallgatók informális úton „váltják ki” a hivatalos egységektől érkező információkat. Ugyanakkor az integrálódás elősegítésének különböző módjait (részvétel nappali tagozatosok kurzusain, konferenciákon stb.) az egyébként is beágyazottabb eredményes hallgatók igényelték inkább.

5. táblázat. A hallgatók részéről felmerülő igények (százalék).

	Eredményes hallgatók	Kevésbé eredményes hallgatók
Hatékonyabb, rendszeresebb tájékoztatás az intézmény részéről.**	52,3	63,2
Könyvesbolt, könyvtár hétfélig nyitva tartása.	57,4	51,8
Tanulmányi osztály hétfélig nyitva tartása.	54,5	58,1
Menza, büfé hétfélig nyitva tartása.*	53,3	46,5
Nappali tagozatos órák látogatása alkalmanként.	25,1	21,7
Részvételi lehetőség egyetemi/főiskolai rendezvényeken (konferencia, szaknapok stb.).***	37,7	29,2
Gyakoribb konzultációs hétfélig szervezése.	21,5	25,9

Forrás: LeaRn kutatás (N=1092) Megjegyzés: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

3 Az oktatói indexbe bevont változók: az oktatóval való kapcsolattartás nehézségének megítélése, a gyakoribb konzultációk igényének mértéke, az oktatók megértőbbek a levelezős hallgatókkal megállapítással való egyetértés mértéke, az oktatóknak jobb a kapcsolatuk a nappali tagozatos hallgatókkal megállapítással való egyetértés mértéke. Az index átlaga a mintában: 8,33.

A táblázat alapján látható, hogy a problémákra felelve a kevésbé sikeres csoportba tartozók az intézményi gyakorlat rugalmasabbá tételét kívánták elérni, úgymint a tanulmányi osztály, a könyvtár hétféle nyitva tartása, az információáramlás újítása. Az eredményesebb hallgatók mindezzel kevésbé voltak elégedetlenek, ők inkább a teljes idejű képzésben részesülők lehetőségeit igényelték: nappali órák látogatása, konferenciák, szaknapokon való részvétel lehetősége. Megfogalmazhatnánk ezt úgy is, hogy az eredményességgel együtt növekszik a képzés tartalma iránti minőségi kritérium, az eredményesség csökkenésével viszont a tanulás környezeti feltételei iránti elvárások növekednek.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a részidős képzésben tanulók tanulmányi jellemzőit és felsőoktatási integrációját vizsgáltuk. A bemeneti jellemzőket tekintve elmondhatjuk, hogy a mintába került hallgatók többsége alacsony presztízsű társadalmi háttérből származik. A hallgatókat jellemzően primer motivációk vezették a felsőoktatásba, de a motívumok típusai szoros összefüggést mutattak a demográfiai háttérváltozókkal. Ez a tendencia elmozdulni látszott, hiszen a felsőfokú tanulmányok végzésénél (tehát már a folyamat részeként) tapasztalt motivációs készlet szinte teljesen függetlenné vált a származási háttértől vagy tanulmányi előzményektől. Emögött feltételezhetünk olyan pozitív hatásokat, amelyek az intézmény felől érkeztek. Ezt erősítette az az eredmény, amely az eredményességben mutatkozott, ahol a származás szerinti elvárások szintén nem igazolódtak. Az olyan társadalmi háttérváltozók, amelyek rendszerint befolyásolják a tanulói teljesítményt fiatalabb életkorban (szülők iskolai végzettsége, település típusa, alapvégzettség) nem mutattak szignifikáns hatást a teljesítményre.

A hallgatók jelenlegi háttere azonban erősen befolyásolta az előrehaladást, mégpedig a házaságban élő, gyermeket nevelők bizonyulnak a legeredményesebbnek. Ez az eredmény egyben azt is sugallja, hogy az intézményi hatás mellett sejtethető egy igen erős magánéleti vonatkozása a tanulói előrehaladásnak, amelynek vizsgálatára jelen tanulmányban nem tértünk ki.

A hallgatói motiváció és eredményesség társadalmi háttér szerinti homogenizálódása utalhat arra, hogy az iskolapadba visszatérő felnőtt tanulókat olyan hatások érik az akadémiai miliőben, amelyek a hátrányok kompenzálására képesek. Ezeket a hatásokat két területen igyekeztünk feltárni, az oktatói és hallgatói munkában és az intézményi bürokráciában. Figyelemmel voltunk az intézmény típusára, a tudományterületekre, de leginkább a tanulmányi eredményességre.

Eredményeink szerint a tanulásban nyújtott teljesítmény szorosan összefügg a hallgatók elégedettségével: a felsőoktatási intézmény által nyújtott képzések tartalmával, formájával, az oktatói munkával, az oktatásszervezéssel, hivatali ügyek intézésével, az intézmény klímaérzetével. Az eredményesebb hallgatók integráltsága kedvezőbb, szorosabb kapcsolatot ápolnak oktatóikkal és hallgatótársaikkal. Az oktatás és oktatásszervezés színvonalával elégedettebbek, inkább minőségi, mintsem mennyiségi változtatásokat igényelnek.

Az eredményességet és elégedettséget legtöbb esetben befolyásolja az intézmény és a tudományterület (kar, szak), erre a tanulmányban részletesen kitértünk. Az eredményesség és elégedettség összefüggése, egymásra hatása a motivált, jól teljesítő hallgatóknál

független ezektől a tényezőktől, a kevésbé eredményeseknél már differenciált a kép. Elmondható tehát, hogy az intézmény részéről kimutatható hatások esélykiegyenlítőek, esélynövelőek ugyan, de a hallgató egyéni motivációja, elkötelezettsége nagyban befolyásolja a felsőoktatási intézmény hozzáadott értékének érvényre jutását a tanulmányi előmenetelben éppúgy, mint a hallgatói integrálódásban.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Amrein-Beardsley, A. (2008): Methodological Concerns about the Education Value-Added Assessment System. *Educational Researcher*. 37(2). Pp. 65–75.
- Benkei-Kovács B. (2014): *Az előzetes tudás rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. Budapest: ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
- Boulton-Lewis, G. M., Wilss, L.–Mutch, S. (1996): Teachers as Adult Learners: Their Knowledge of Their Own Learning and Implications for Teaching. *Higher Education*. 32(1). Pp. 89–106.
- Boulton-Lewis, G. M. (1994): Tertiary students' knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy. *Higher Education*. 1994(28). Pp. 387–402.
- Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel Gy.–Szántó Z. (Szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Cornelius-White, J. (2007): Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. 77(1). Pp. 113–143.
- Derényi A.–Tót É. (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Dunifon, R.–Duncan, G. J. (1998): Long-Run Effects of Motivation on Labor-Market Success. *Social Psychology Quarterly*. 61(1). Pp. 33–48.
- Engler Á. (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest: Gondolat.
- Engler Á. (2015): Családstruktúra és eredményesség. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Pp. 152–161. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Ferrer-Caja, E.–Weiss, R. (2002): Cross-Validation of a Model of Intrinsic Motivation with Students Enrolled in High School Elective Courses. *The Journal of Experimental Education*. 71(1). Pp. 41–65.
- Fuller, B.–Robinson, R. (1999): Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése. In: Halász G.–Lannert J. (Szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: Okker.
- Györgyi Z. (2006): Diplomások és a munkaerőpiac – kutatói megközelítés. In: Berde É.–Czenky K.–Györgyi Z.–Híves T.–Morvai E.–Szerepi A. (Szerk.): *Diplomával a munkaerőpiacon*. Pp. 23–38. Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet.
- Hattie, J.–Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1). Pp. 81–112.
- Hughes, J. (2011): Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *The Elementary School Journal*. 112(1). Pp. 38–60.
- James, D. (1995): Mature Studentship in Higher Education: Beyond a 'Species' Approach. *British Journal of Sociology of Education*. 16(4). Pp. 451–466.
- Kasworm, C. (1990): Adult Undergraduates in Higher Education: A Review of past Research Perspectives. *Review of Educational Research*. 60(3). Pp. 345–372.
- Kertesi G.–Köllő J. (2006): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*. LIII(3). Pp. 201–225.
- Kerülő J. (2013): A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle*. 29(3). Pp. 43–59.
- Kozma T. (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Lam, S., Wing-yi Cheng, R.–Ma, W. (2009): Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*. 37(6). Pp. 565–578.
- Liu, O. L. (2011): Value-added assessment in higher education: a comparison of two methods. *Higher Education*. 61(4). Pp. 445–461.
- Mainhard, T., Van der Rijst, R., Van Tartwijk, J.–Wubbels, T. (2009): A Model for the Supervisor-Doctoral Student Relationship. *Higher Education*. 58(3). Pp. 359–373.
- Moiseyenko, O. (2005): Education and Social Cohesion: Higher Education. *Peabody Journal of Education*. 80(4). Pp. 89–104.

- Pascarella, E.–Terenzini, P. (2005): *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pléh Cs. (2004): A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio*. 11(2). Pp. 195–215.
- Polónyi I.–Kun A. I. (2013): *Észak-alföldi régió oktatási helyzete – Képzés és munkaerőpiac*. Budapest: Új Mandátum.
- Polónyi I. (2012): Felsőoktatás és a gazdaság? Szép, új felsőoktatási világ Magyarországon. *Iskolakultúra*. 11(1). Pp. 50–56.
- Polónyi I. (2014): A hazai felsőoktatási részidős képzés néhány felvételi tendenciája és rekrutációs jellemzője. *Statistikai Szemle*. 2014(10). Pp. 892–918.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2014): Variációk felsőoktatási környezetre. Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára. *Felsőoktatási Műhely*. 2014(3). Pp. 67–90.
- Richardson, J. T. E.–King, E. (1998): Adult Students in Higher Education: Burden or Boon? *The Journal of Higher Education*. 69(1). Pp. 65–88.
- Robert, P.–Saar, E. (2012): Learning and Working: The Impact of the 'Duble Status Position' on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countires. *European Sociological Review*. 28(6). Pp. 724–754.
- Rossi, R. J. (1982): Development of Higher Education Product-Value Indexes. *Social Indicators Research*. 11(3). Pp. 227–258.
- Schuetze, H. G.–Slowey, M. (2000): Traditions and new directions in higher education. In: Schuetze, H. G.–Slowey, M. (Eds.): *Higher education and lifelong learners*. Pp. 3–24. London–New York: Routledge-Falmer.
- T. Kiss T.–Tábori T. (2003): Válságok és váltások a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*. 2003(5). Pp. 3–12.
- Tam, M. (2002): University Impact on Student Growth: a quality measure? *Journal of Higher Education Policy and Management*. 24(2). Pp. 211–218.
- Tinto, V. (2006): Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention Research, Theory–Practice*. 8(1). Pp. 1–19.
- Tournaki, N. (2003): Effect of Student Characteristics on Teachers' Predictions of Student Success. *The Journal of Educational Research*. 96(5).
- Tőzsér Z. (2013): Részidős hallgatók a felsőoktatásban. *PedActa*. 3(2). Pp. 27–38.
- Trueman, M.–Hartely, J. (1996): A Comparison between the Time-Management Skills and Academic Performance of Mature and Traditional-Entry University Students. *Higher Education*. 32(2). Pp. 199–215.
- Varga J. (2013): A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci sikeressége 2011-ben. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások. 2011*. Pp. 143–173. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.

NYELVVIZSGÁKKAL RENDELKEZŐK A KÜLÖNBÖZŐ KÉPZÉSI TERÜLETEKEN

Sebestyén Krisztina

ABSZTRAKT

A tanulmány célja bemutatni a különböző képzési területeken tanuló hallgatók idegen-nyelv-ismeretét és az idegennyelv-tanulással kapcsolatos motivációit. A téma aktuális, mivel a munkaerőpiacon egyre erősebb elvárás legalább egy, de inkább kettő idegen nyelv tárgyalóképes ismerete, valamint a külföldi (munka)tapasztalat, azonban a különböző foglalkozáscsoportok eltérő érdeklődést mutatnak az idegennyelv-tanulással kapcsolatban. Ennek okai nemcsak a különböző képzési területek lehetnek, hanem például a hallgatók családi háttere is. A jelenség alaposabb vizsgálatához az IESA-TESSCEE II. 2014¹ adatbázisból elemezzük a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán² tanuló, magyar lakhellyel rendelkező hallgatók válaszait. Az eredményekből kiderül, hogy elsősorban az idegennyelv-ismeret általi jobb elhelyezkedési esélyek, valamint a más kultúrák és emberek megismerésének lehetősége motiválják a nyelvtanulást, de jelentős azok száma is, akik nem szeretnék már a jövőben idegen nyelvet tanulni.

BEVEZETÉS

Az európai polgároknak a közeljövőben az Európai Unió törekvései szerint el kellene jutniuk arra a szintre, hogy az anyanyelvük mellett még másik két nyelven is ki tudják fejezni magukat (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005; Hesse et al., 2008). Emellett napjainkban egyre erősebb elvárás a munkaerőpiacon is a magabiztos idegen-nyelv-tudás, illetve egyre több munkaadó érdeklődik olyan munkavállalók iránt, akiknek van már valamilyen külföldi tapasztalata. Az idegennyelv-ismeret és a külföldi mobilitás kölcsönhatásban vannak egymással, erősíthetik, de adott esetben gyengíthetik is egymást (Pusztai-Nagy, 2005; Hrubos, 2012). Továbbá mindkettő egyfajta tudástöbbletet jelent a munkaerőpiacon (Veroszta, 2010). Ezért is tartottuk fontosnak megvizsgálni, hogy a különböző képzési területek hallgatóit mi motiválja az idegennyelv-tanulásban, illetve milyen arányban rendelkeznek nyelvvizsgával. Természetesen tudjuk, hogy a különböző nyelvvizsgák különböző nyelvtudást jelentenek, azonban más viszonyítható mérőeszköz jelenleg nem áll rendelkezésünkre. Tanulmányunkban igyekszünk rávilágítani arra is, hogy a különböző képzési területeken tanulók milyen társadalmi háttérrel rendelkeznek.

1 Az IESA-TESSCEE II. 2014 a Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe második lekérdezéséből és az Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education felmérésekből 2014-ben készített egységes adatbázis. A TESSCEE felmérést a SZAKTÁRNET (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009), míg az IESA felmérést az RH/885/2013 számú pályázati projekt keretében a Debreceni Egyetem támogatta.

2 Az intézmény 2016. január 1-jétől a Nyíregyházi Egyetem nevet viseli, azonban a tanulmányban használt adatbázisban Nyíregyházi Főiskolaként szerepel, így mi is ez utóbbi megnevezést alkalmazzuk.

ELŐZMÉNYEK

Magyarországon a közoktatás végére az első idegen nyelvből B1, míg a másodikból A2 szint elérése a cél. A hazai közoktatásban a legmagasabb nyelvi szint elérését az úgy nevezett kéttannyelvű középiskolák kínálják, ahol az első idegen nyelvből minimum a B2 szint, míg a másodikból ezen iskolatípus esetében is az A2 szint elérése a cél (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet; 4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet). Aki felsőoktatásban vesz részt, tanulmányai lezárásának egyik feltétele, hogy előírt számú és szintű nyelvvizsgával rendelkezzen. Ez legalább egy, de vannak olyan szakok is, melyek esetében több nyelvvizsgát jelent (2011. évi CCIV. törvény).

Ezek alapján nem várható, hogy a tanulók többsége már a középiskola elvégzésekor vagy azután nem sokkal biztos nyelvismerettel és az ezt igazoló nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezzen. Továbbá a tanárok szerint nem megfelelőek a nyelvtanítási feltételek, a tanulók nem elég motiváltak, akik szerint pedig nem hatékony maga a nyelvtanítás (Nikolov–Vigh, 2012). Így a tanulók általában nem is jutnak az elvártnál magasabb nyelvi szintre. Ennek következményeként az emberek egy része nem rendelkezik használható nyelvtudással, más részük pedig, aki megteheti, magán órák segítségével tökéletesíti ismereteit, így a különböző társadalmi/foglalkozási csoportok között különbségek megmaradnak (Petneki, 2002).

A nyelvtudás és ezzel összefüggésben a külföldi mobilitás is olyan tudástöbbletet jelent a munkaerőpiacon, ami másokkal szemben vonzóbbá teszi az ezekkel rendelkező munkavállalókat a kiválasztási folyamat során, valamint karrierjükben is sikeresebbek lehetnek (Veroszta, 2010). A nyelvtudás és a külföldi tapasztalatok kölcsönhatása a következő: a gyenge nyelvtudás gátló tényezője lehet a külföldi mobilitásnak (Nerb et al., 2009; Barslund–Busse, 2014), azonban, aki részt vesz valamilyen külföldi programban, annak más ismeretei mellett a nyelvtudásának megerősítése is hozadék lehet.

A külföldi mobilitásban való részvétel másik gátló tényezőjeként a hallgatók társadalmi háttere említhető. Jelen esetben ez alatt azt értjük, hogy mi az az értékrendszer, amit a hallgatók családjukból magukkal hoznak, továbbá azon a településen, ahonnan származnak, milyen céljaik megvalósítását segítő erőforrásokhoz jutnak hozzá és a család anyagi helyzete hogyan befolyásolja mindezt (Pusztai, 2009). Például egy külföldi képzésben való részvétel plusz pénzügyi terhet jelenthet, mivel a különböző mobilitási programok általában nem fedezik a résztvevők minden költségét (Kasza, 2010).

A külföldi mobilitási programokban a Diplomás kutatás 2010 adatai alapján magas az aránya a gazdaságtudományok és a bölcsészettudomány képzési területen résztvevőknek (Kasza, 2010), míg Chrappán (2013) vizsgálata szerint a pedagógusok jelentik az egyik legkevésbé mobil foglalkozási csoportot – bár az ő esetükben is egyre inkább elvárás a külföldi tapasztalat (vö. Schratz, 2014). A bölcsészettudomány képzési terület esetében figyelembe kell venni az idegennyelvszakos bölcsészeket is, akik nyelvtudásuk miatt nagyobb valószínűséggel vesznek részt mobilitási programokban. A tanárszakos hallgatók esetében is feltételezhető lenne az idegennyelvszakosok miatt ez a tendencia, azonban esetükben figyelembe kell venni a másik szakot, illetve a kötelező tanári modulokat, amik adott esetben mobilitási gátat is jelenthetnek.

A következőekben az IESA-TESSCEE II. 2014 adatbázison vizsgáljuk meg, hogy a válszadóknak milyen a társadalmi háttere, illetve képzési területenként milyen nyelvvizsgával rendelkeznek. Továbbá milyen motivációk rejlenek az idegennyelv-tanulásuk mögött, valamint mik jelentenek számukra gátló tényezőt a külföldi mobilitás tekintetében.

MINTAVÉTEL ÉS MÓDSZEREK

Az IESA-TESSCEE II. 2014 adatbázis 1792 nappali tagozatos hallgató válaszait tartalmazza. Jelen tanulmányunkban azonban csak két magyar felsőoktatási intézmény – a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola – azon hallgatóit válogattuk be, akik mind a 14 éves kori, mind pedig a jelenlegi lakóhelyüket tekintve Magyarországot jelölték meg. Így összesen 1042 fő válaszait elemeztük.

A hallgatók társadalmi hátterének mélyebb vizsgálatához a válaszadókat klaszterekbe soroltuk a hallgatók szüleinek iskolai végzettségére, a 14 éves kori lakóhelyük településtípusára, valamint a szubjektív és objektív anyagi helyzetükre vonatkozó kérdések mentén (1. táblázat).

1. táblázat. A mintában kialakított négy klasztercsoport (klaszterközéppontok).

	Jómódú városi értelmisségiek	Alacsony iskolázottságú, jómódú városiak	Jómódú vidéki értelmisségiek	Alacsony iskolázottságú vidéki szegények
14 éves kori lakóhely településtípusa	0,542	0,179	-0,883	-0,531
Apa iskolai végzettsége három fokon	1,585	-0,537	0,443	-0,367
Anya iskolai végzettsége három fokon	0,826	-0,658	1,263	-0,732
Anyagi helyzet a válaszadó országában élő átlagos családhoz képest	0,569	0,342	0,082	-0,843
Tízértékű anyagi index	0,54	0,48	1,762	-0,982
Elemzés (fő)	236	301	193	308

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014, DE és NYF alminta (N=1038).

E változók mentén négy hallgatói csoportot sikerült kialakítani, melyek a következők: jómódú városi értelmisségiek (236 fő), alacsony iskolázottságú, jómódú városiak (301 fő), jómódú vidéki értelmisségiek (193 fő) és alacsony iskolázottságú vidéki szegények (308 fő).

Az IESA-TESSCEE II. 2014 adatbázisban szerepelnek a válaszadók szakjai. Ezekből a Felvi – Szakleírások (2015) alapján egy új változót hoztunk létre, amely során képzési területekbe soroltuk a hallgatókat. A Felvi – Szakleírások (2015) összesen 14 képzési területet jelölnek meg, melyek közül az adatbázisban szereplő hallgatók kilencbe sorolhatóak be: agrár, bölcsészettudomány, gazdaságtudományok, jogi, műszaki, orvos- és egészségtudomány, pedagógus, társadalomtudomány és természettudomány. Az egyes képzési területekbe tartozó válaszadók létszáma a mintavételből, illetve a magyarországi válaszadók kiválasztásából eredően nem egységes, négy esetben – bölcsészettudomány, jogi, műszaki és társadalomtudomány – pedig 100 fő alatti elemszámot jelent. Elkerülhetetlen volt a 100 fő alatt százalékos megoszlásokat bemutatni, ugyanis jelen esetben a képzési területek összehasonlíthatósága másképp nem oldható meg. Az adatbázis adatainak vizsgálatához

az SPSS statisztikai programot használtuk, és jelen tanulmányunkban a lefuttatott kereszt-táblák, variancia analízisek, valamint klaszteranalízisek eredményeiből mutatjuk be a legérdekesebb összefüggéseket.

A VÁLASZADÓK NÉHÁNY ISMÉRVE KÉPZÉSI TERÜLETÜK ÉS HÁTTÉRVÁLTOZÓIK ISMERETÉBEN

A tanulmányunkban szereplő válaszadók két magyarországi felsőoktatási intézmény, a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola hallgatói. Az előbbiről 920 fő, míg az utóbbról 122 fő került a mintába. A 2. táblázatban az elemzett mintánkban szereplő válaszadók nemi megoszlása látható.

2. táblázat. A válaszadók megoszlása képzési terület és nem szerint (sorszázalék, fő).

Képzési terület	Férfi	Nő	Összesen (fő)
Agrár	43,3	56,7	150
Bölcsészettudomány	42	58	88
Gazdaságtudományok	33,6	66,4	122
Jogi	40	60	45
Műszaki	41,5	58,5	82
Orvos- és egészségtudomány	8,6	91,4	105
Pedagógus	21,5	78,5	223
Társadalomtudomány	19,6	80,4	46
Természettudomány	23,9	76,1	134
Összesen (%)	29,4	70,6	995

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014, DE és NYF alminta (N=995) Megjegyzés: szign.≤0,001.

A válaszadók között minden képzési terület esetében a nők vannak többségben. A legnagyobb különbség az orvos- és egészségtudományi képzési terület esetében mutatkozik, ahol a mintába bekerült válaszadók 91,4%-a nő és csak 8,6%-a férfi. Az összes válaszadót tekintve a vizsgált minta 70,6%-a nő és 29,4%-a férfi.

A válaszadók között mindhárom képzési formában – alap-, mester- és osztatlan képzésben – résztvevők megtalálhatók. Az agrár, bölcsészettudomány, gazdaságtudományok, műszaki, társadalomtudomány és természettudomány képzési területeken eleve nem indulnak szakos osztatlan képzésben, ezért hiányoznak ezek az adatok a mintából is. A jogi képzési területhez tartozó mesterképzésből azonban nem került válaszadó a mintánkba. A hallgatók összlétszámát tekintve a legtöbb hallgató alapképzésben vesz részt (59,7%), ezt követi a mesterképzésben részt vevők aránya (27,5%), végül pedig az osztatlan képzésben részt vevők (12,8%). Az egyes képzési területekhez tartozó hallgatók képzési szintjét vizsgálva alapképzésben a legtöbb válaszadó a bölcsészettudományi (79,3%), mesterképzésben a gazdaságtudományok (52,8%), míg osztatlan képzésben a jogi (97,9%) képzési területhez tartoznak. Legkevesebb hallgató alapképzésben a jogi (2,1%), mesterképzés-

ben az orvos- és egészségtudományi (8,6%), míg osztatlan képzésben szintén az orvos- és egészségtudományi (12,8%) területen tanul.

A hallgatókat társadalmi háttérük néhány ismérve alapján – szülők iskolai végzettsége, 14 éves kori lakóhely, szubjektív és objektív anyagi helyzet – négy klaszterbe soroltuk, melyeknek a különböző képzési területenkénti megoszlását a 3. táblázat szemlélteti.

3. táblázat. A hallgatók társadalmi háttére alapján kialakított klaszterek (sorszámalék, fő).

Képzési terület	Jómódú városi értelmiségiek	Alacsony iskolázottságú, jómódú városiak	Jómódú vidéki értelmiségiek	Alacsony iskolázottságú vidéki szegények	Összesen (fő)
Agrár	20,8	29,9	20,1	29,2	154
Bölcsészettudomány	24,2	25,3	18,7	31,9	91
Gazdaságtudományok	33,3	35,7	15,1	15,9	126
Jogi	40,8	20,4	24,5	14,3	49
Műszaki	21,2	22,4	22,4	34,1	85
Orvos- és egészségtudományi	18,2	35,5	17,3	29,1	110
Pedagógus	15,3	27,7	16,6	40,4	235
Társadalomtudomány	16,7	35,4	12,5	35,4	48
Természettudomány	27,1	26,4	22,1	24,3	140
Összesen (%)	22,7	29	18,6	29,7	1038

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014, DE és NYF almintá (N=1038) Megjegyzés: szign.≤0,001.

A klasztereket a képzési területekkel összevetve, a százalékos megoszlás alapján minden képzési terület esetében kiemeltük a legmagasabb értéket. Ez alapján elmondható, hogy az általunk elemzett mintában a jogi és természettudomány képzési területen tanuló hallgatók közül a legtöbben a jómódú városi értelmiségiek közé tartoznak. Az agrár, a gazdaságtudományok valamint az orvos- és egészségtudományi szakok hallgatóinak többsége az alacsony iskolázottságú jómódú városiak közül származnak. A bölcsészettudományi, a műszaki és a pedagógus szakos hallgatók legtöbbje alacsony iskolázottságú vidéki szegény szülők gyereke, míg a társadalomtudomány szakos hallgatók legnagyobb része – egyenlő arányban – származik alacsony iskolázottságú jómódú városi és vidéki szegény háttérű családból.

EREDMÉNYEK

A 2011. évi CCIV. törvény kötelezően előír a diploma megszerzéséhez legalább egy nyelvvizsgát, illetve aki már a középiskolából nyelvvizsgával érkezik, ő bizonyos szakok esetében többletpontra jogosult a felvételi eljárásban (vö. Szemerszki, 2014). Ezért a továbbiakban a nyelvvizsga megléte, a társadalmi háttér és a nyelvtanulási motivációk néhány dimenzióját igyekszünk feltárni. A mintában szereplők közül 664 fő válaszolt azokra a kérdésekre, amik a közép- és felsőfokú nyelvvizsgájuk³ létrejöttére kérdeztek rá. Ezekre az önbevallásos kérdésekre – a többszörös választás lehetősége miatt – összesen 949 „nyelvvizsgaválasz” érkezett, ami a teljes vizsgált mintát tekintve azt jelenti, hogy a válaszadók 63,7%-a rendelkezik legalább egy nyelvvizsgával. Ez az arány magasnak tekinthető, ha összevetjük például Páthy és Tóth (2007) szintén hallgatók körében végzett vizsgálatával, amelyet a Nyugat-dunántúli régió felsőoktatási intézményeiben tanuló nappali tagozatos hallgatók körében végeztek 2006 első negyedévében. Ebbe a mintába összesen 1332 fő került, és csak 58,3%-nak volt nyelvvizsgája (Páthy–Tóth, 2007).

Az IESA-TESSCEE II. 2014 adatbázisból elemzett mintánkban a válaszadóknak a legtöbb nyelvvizsgája angol illetve német nyelvből van, ezt követi a francia, valamint az egyéb nyelvekből tett vizsgák, majd a spanyol és a környező országok államnyelvei – az ukrán és a román –, az orosz, végül pedig a magyar. Az első négy nyelv tendenciálisan beleilleszkedik a legnépszerűbb idegen nyelvek közé, és ez a tendencia nemcsak Magyarországon jelenik meg, hanem több, más európai országban is megfigyelhető (Tichy–Ilse, 2014). Az utóbbi négy nyelv megléte úgy lehetséges a mintában, hogy a válaszadók közé kerültek olyanok is, akiknek nem magyar az anyanyelvük és például még 14 éves koruk előtt költöztek Magyarországra.

Ha az összes nyelvvizsga számát képzési területenként összevetjük a válaszadók számával, akkor a 4. táblázatban szereplő arányszámokat kapjuk.

4. táblázat. Az egyes képzési területeken egy főre jutó nyelvvizsgák száma.

Képzési terület	Egy főre jutó nyelvvizsgák száma
Agrár	1,14
Bölcsészettudomány	1,56
Gazdaságtudományok	1,44
Jogi	1,61
Műszaki	1,15
Orvos- és egészségtudomány	1,44
Pedagógus	1,7
Társadalomtudomány	1,03
Természettudomány	1,47

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014, DE és NYF almintá (N=664).

3 Az alapfokú nyelvvizsgákra a kérdőívben nem vonatkozott kérdés.

Vagyis az egy főre jutó nyelvvizsgák tekintetében saját bevallásuk szerint a legjobban a pedagógus (1,7), a jogi (1,61) és a bölcsészettudomány szakos (1,56) hallgatók állnak. Azonban figyelembe kell vennünk, hogy a pedagógus és bölcsészettudományi képzési területen idegennyelvszakos hallgatók is szerepelnek a válaszadók között, míg a jogi képzési területen leginkább a többletpontok megszerzése miatt letett nyelvvizsgák emelik az egy főre jutó átlagot. Ezek után kíváncsiak voltunk arra, hogy a válaszadók társadalmi háttere és nyelvvizsgájuk megléte mutat-e összefüggést (5. táblázat).

5. táblázat. A válaszadók társadalmi háttere és nyelvvizsgájuk megléte (oszlopszázalék, fő).

Képzési terület	Nyelvvizsga	Jómódú városi értelmiségiek	Alacsony iskolázottságú, jómódú városiak	Jómódú vidéki értelmiségiek	Alacsony iskolázottságú vidéki szegények
Agrár	Van	68,8	54,3	64,5	57,8
	Nincs	31,3	45,7	35,5	42,2
	Összesen (fő)	32	46	31	45
Bölcsészettudomány*	Van	86,4	65,2	70,6	44,8
	Nincs	13,6	34,8	29,4	55,2
	Összesen (fő)	22	23	17	29
Gazdaságtudományok	Van	92,9	82,2	78,9	90
	Nincs	7,1	17,8	21,1	10
	Összesen (fő)	42	45	19	20
Jogi	Van	70	90	75	57,1
	Nincs	30	10	25	42,9
	Összesen (fő)	20	10	12	7
Műszaki	Van	88,9	47,4	57,9	58,6
	Nincs	11,1	52,6	42,1	41,4
	Összesen (fő)	18	19	19	29
Orvos- és egészség-tudományi	Van	65	46,2	73,7	43,8
	Nincs	35	53,8	26,3	56,3
	Összesen (fő)	20	39	19	32
Pedagógus	Van	52,8	52,3	66,7	48,4
	Nincs	47,2	47,7	33,3	51,6
	Összesen (fő)	36	65	39	95
Társadalom-tudomány	Van	75	82,4	66,7	47,1
	Nincs	25	17,6	33,3	52,9
	Összesen (fő)	8	17	6	17
Természettudomány	Van	78,9	59,5	71	70,6
	Nincs	21,1	40,5	29	29,4
	Összesen (fő)	38	37	31	34
Összesen***	Van	75,4	60,8	68,9	55,2
	Nincs	24,6	39,2	31,1	44,8
	Összesen (fő)	236	301	193	308

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014, DE és NYF alminta (N=1038) Megjegyzés: A táblázatban a szignifikancia szintet az alábbiak szerint jelöltük: *** jelöli a 0,001 alatti, ** a 0,001 és 0,010 közötti, * a 0,010 és 0,050 közötti értékeket.

A táblázatban képzési területenként kiemeltük a legmagasabb értékeket mind a nyelvvizsgával rendelkezők, mind pedig az azzal még nem rendelkezők között. Az eredmények a legtöbb esetben – vélhetően az alacsony elemszámok miatt – nem szignifikánsak, így csak tendenciák kimutatására alkalmasak. Nyelvvizsgával a százalékos arányokat tekintve a legtöbb esetben a jómódú városi értelmiségiek klaszterébe tartozók rendelkeznek, ami a képzési területekkel összevetve az alábbi területek hallgatói jelenti: agrár, bölcsészettudomány, gazdaságtudományok, műszaki és természettudomány. A jogi és társadalomtudomány képzési területen a legtöbb nyelvvizsgával rendelkező hallgató az alacsony iskolázottságú jómódú városiak közé tartozik – az ő számukra ez akár a tanulmányi előbbre jutás eszköze is lehet –, míg a pedagógus valamint az orvos- és egészségtudományi képzési terület nyelvvizsgás hallgatói közül a legtöbben a jómódú vidéki értelmiséghez tartoznak.

Akiknek nincsen még nyelvvizsgája, közülük a legtöbben az alacsony iskolázottságú vidéki szegények klaszterébe sorolhatók, ami ezt a képzési területekre lefordítva az alábbiakat jelenti: bölcsészettudomány, jogi, orvos- és egészségtudományi, pedagógus valamint a társadalomtudomány. Tendenciálisan úgy tűnik, hogy az ő számukra legkevésbé elérhető egy nyelvvizsga teljesítése. A gazdaságtudományok esetében a jómódú vidéki értelmiségiek, míg az agrár, műszaki és természettudomány képzési területen pedig az alacsony iskolázottságú jómódú városiak közé sorolható hallgatók rendelkeznek a legkisebb arányban nyelvvizsgával. Ez utóbbinak oka lehet, hogy a hallgatók középiskolai éveik alatt inkább a felsőoktatásba való bekerülésre, a választott szakjaikkal kapcsolatos ismeretek megszerzésére koncentrálnak, és nem a nyelvtudás/nyelvvizsga megszerzése az elsődleges céljuk.

Egy-egy nyelvvizsgára való felkészülés során az sem ritka, ha a diákok fizetett magánórakon vesznek részt. Az összes válaszadó 80,89%-a vett részt fizetett különórán nyelvvizsgázás céljából. A legmagasabb arányt a jogi (92,31%), a társadalomtudományi (90,91%) és a pedagógus képzési területen (88,46%) tanulók esetében tapasztaltuk, míg a legalacsonyabb az arány a gazdaságtudományokat (75%) hallgatók esetében.

A továbbiakban a megkérdezettek idegennyelv-tanulási motivációit vizsgáltuk, amihez az IESA-TESSCEE II. 2014 kérdőív egy 11 állítást tartalmazó, négyfokú Likert-skálán⁴ mérő kérdését használtuk. A táblázatban soronként minden esetben kiemeltük a három legmagasabb skálaátlagot (6. táblázat).

4 1 – legkevésbé fontos, 4 – legfontosabb.

6. táblázat. A különböző képzési területen tanuló hallgatók idegennyelv-tanulási motivációi (négyfokú Likert-skála átlag; a válaszadók átlaglétszáma).⁵

Képzési terület	Szeretnék más anyanyelvű és kultúrájú emberekkel beszélgetést folytatni.**	Érdekel más népek kultúrája, szokásai.**	Külföldön szeretnék tanulni / dolgozni / élni.***	A diploma megszerzéséhez kell.	Mindennapi munkámhoz szükséges (lesz).***	Jobb elhelyezkedési esélyek miatt.***	Filmek, játékok, könyvek, zeneszövegek jobb megértéséhez.	Elegendhetetlen a szülőföldemen való boldoguláshoz.*	Egy vagy több nyelvvizsga bizonyítványom legyen.	Nem szeretnék kellemetlen vagy kiszolgáltatott helyzetbe kerülni idegen nyelvi környezetben.	Összesen (válaszadók átlaglétszáma)
Agrár	2,98	2,76	2,31	3,16	2,74	3,18	2,7	2,15	2,56	3,06	140
Bölcsészet-tudomány	3,28	3,27	2,64	3,14	2,88	3,37	2,86	2,04	2,73	3,18	87
Gazdaságtudományok	3,3	3,09	2,74	3,1	3,15	3,51	2,86	2,24	2,9	3,15	117
Jogi	3,1	3,1	2,19	2,92	2,44	3,29	2,92	2,03	2,86	3,09	42
Műszaki	3,1	3,03	2,63	3,19	3,08	3,53	2,86	1,89	2,68	3,2	79
Orvos- és egészség-tudomány	3,05	2,91	2,6	3,19	2,47	3,22	2,77	1,83	2,49	3,35	99
Pedagógus	3,08	3,11	2,28	3,2	2,35	3,18	2,97	1,89	2,65	3,22	218
Társadalom-tudomány	3,09	3,22	2,08	3,34	2,51	3,38	2,99	1,98	2,47	2,93	47
Természet-tudomány	3,36	3,06	2,83	3,21	3,06	3,49	2,82	1,94	2,7	3,31	131
Összesen (skálaátlag)	3,15	3,04	2,5	3,17	2,74	3,33	2,86	1,99	2,67	3,19	953

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014, DE és NYF alminta (N=970) Megjegyzés: A táblázatban a szignifikancia szintet az alábbiak szerint jelöltük: *** jelöli a 0,001 alatti, ** a 0,001 és 0,010 közötti, és * a 0,010 és 0,050 közötti értékeket.

Minden szakterület esetében bekerült a három legmagasabb érték közé a „*jobb elhelyezkedési esélyek miatt*” állítás. Ezt az igényt támasztja alá Kiss (2008) megállapítása, miszerint a munkaerőpiacon a szükséges végzettség mellett egyre inkább előtérbe kerül a tárgyalóképes nyelvtudás fontossága is. A fontossági sorrendben ezt követi két képzési terület kivételével – pedagógus és társadalomtudomány – a „*nem szeretnék kellemetlen*

⁵ Az egyes állításokat nem minden válaszadó értékelte, ezért a válaszadók létszámát tekintve egy átlaglétszámot tüntettünk fel.

vagy kiszolgáltatott helyzetbe kerülni idegen nyelvi környezetben”, illetve szintén két képzési terület kivételével – műszaki, orvos- és egészségtudományi – „szeretnék más anyanyelvű és kultúrájú emberekkel beszélgetést folytatni” állítás. A pedagógus (3,2), a műszaki (3,19), valamint az orvos- és egészségtudomány (3,19) képzési terület esetében jelentős motivációs tényezőnek számít a diploma megszerzése is. Ez utóbbi válaszokat alátámasztja Hegedűs (2015) a Diplomás Pályakövetési Rendszer 2013-as adatain végzett vizsgálata is, miszerint azon műszaki és pedagógus végzettségűek, akik nem szereztek időben diplomát, legalább 75%-uknak a hiányzó nyelvvizsga volt az oka. A társadalomtudomány (3,22) és a jogi (3,1) szakos hallgatók esetében fontos nyelvtanulási tényező még a más népek és kultúrák iránti érdeklődés – ez a társadalomtudományok esetében lehet szak specifikus is –, míg a gazdaságtudományok (3,15) hallgatóit a leendő munkájuk során a mindennapi használat is ösztönzi (vö. Kiss, 2008).

Nemcsak a mindennapi munkához lehet szükséges a megfelelő idegennyelv-tudás, hanem gyorsíthatja az egyén elhelyezkedését (Dusa, 2015), valamint hatással lehet karrierjének sikerességére is (Veroszta, 2010), de például a pedagógusok esetében akár pályaelhagyásra is készíthet (Györgyi, 2012). Mivel a nyelvtudásra a külföldi tartózkodás fejlesztő hatással lehet, ezért kíváncsiak voltunk arra is, hogy a megkérdezett hallgatók körében a tanulmányi célú külföldi mobilitás megkezdésének gátló tényezője-e az elégtelen idegennyelv-tudás, illetve a válaszadók társadalmi háttérének ismeretében az, hogy a külföldi út esetleg plusz pénzügyi teherrel jár. Mindkét állítást négyfokú Likert-skálán⁶ értékelhették a válaszadók, amely átlagokat a hallgatói klaszterekkel vetettük össze (7. táblázat).

7. táblázat. A hallgatók külföldi mobilitásának lehetséges gátló tényezői (négyfokú Likert-skála átlag; a válaszadók átlagléttszáma).⁷

Hallgatói klaszterek	Elégtelen idegennyelv-tudás**	Plusz pénzügyi teher***	Összesen (válaszadók átlagléttszáma)
Jómódú városi értelmiségiek	2,82	2,9	209
Alacsony iskolázottságú, jómódú városiak	3,08	3,08	276
Jómódú vidéki értelmiségiek	3,01	3,06	167
Alacsony iskolázottságú vidéki szegények	3,14	3,4	273
Összesen	3,03	3,13	925

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014, DE és NYF alminta (N=925) Megjegyzés: A táblázatban a szignifikancia szintet az alábbiak szerint jelöltük: *** jelöli a 0,001 alatti, ** a 0,001 és 0,010 közötti, és * a 0,010 és 0,050 közötti értékeket.

6 1 – egyáltalán nem okoz(na) problémát, 4 – komoly problémát okoz(na).

7 Az egyes állításokat nem minden válaszadó értékelte, ezért a válaszadók létszámát tekintve egy átlagléttszámot tüntettünk fel.

Az alacsony iskolázottságú jómódú városiak esetében egyforma problémát jelent mind az elégtelen idegennyelv-tudás, mind pedig a külföldi úttal járó plusz pénzügyi teher. A többi három klasztert tekintve minden esetben a plusz pénzügyi teher erősebb gátló tényezőnek számít, mint az elégtelen idegennyelv-tudás. Ez a jómódú városi és vidéki értelmiségiek esetében is meglepő, mivel e hallgatói klaszterekről feltételezhető, hogy megengedhetnék maguknak a külföldi tanulmányokat. Azonban az is lehetséges, hogy csak részben tudnák finanszírozni azt, és a külföldi ösztöndíjas programokról nem megfelelően tájékozódva, nem is tudják, milyen anyagi támogatást vehetnének igénybe.

A fenti információk ismeretében pedig a megkérdezettek jövőbeli nyelvi képzésben való részvételi terveit is elemeztük. Ebben az esetben a hallgatói klaszterek alkalmazása nem adott szignifikáns eredményt, ezért a hallgatók válaszait képzési területek szerint, két változó mentén csoportosítottuk: szeretne-e még a jövőben idegen nyelvet tanulni vagy sem, illetve ezen belül mindkét esetben további dimenzió, hogy van-e nyelvvizsgája (8. táblázat).

8. táblázat. A válaszadók jövőbeli nyelvi képzés tervei (sorszázalék, fő).

Képzési terület	Igen, szeretne idegen nyelvet tanulni, nyelvvizsgája...		Nem szeretne idegen nyelvet tanulni, nyelvvizsgája...		Összesen (fő)	
	Van	Nincs	Van	Nincs	Igen, szeretne...	Nem szeretne...
Agrár	53,7	46,3	69,6	30,4	67	56
Bölcsészettudomány	71,2	28,8	60,9	39,1	52	23
Gazdaságtudományok	87,5	12,5	82,1	17,9	56	39
Jogi	66,7	33,3	82,4	17,6	18	17
Műszaki	65,3	34,7	66,7	33,3	49	21
Orvos- és egészségtudományi	56,7	43,3	48	52	60	25
Pedagógus	58,4	41,6	43,5	56,5	101	62
Társadalomtudomány	61,1	38,9	73,7	26,3	18	19
Természettudomány	65,5	34,5	77,4	22,6	84	31
Összesen	64,4	35,6	64,8	35,2	505	293

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014, DE és NYF alminta (N=798) Megjegyzés: $\text{sign.}_{\text{igen}}=0,008$; $\text{sign.}_{\text{nem}}=0,001$.

Minden sorban megjelöltük a legmagasabb értéket. Eszerint az egyes képzési területek hallgatói két csoportban fordulnak elő legnagyobb számban. Egyrészt, akiknek van már nyelvvizsgájuk, de szeretnének még idegen nyelvet tanulni: ők a bölcsészettudomány (71,2%), a gazdaságtudományok (87,4%), az orvos- és egészségtudományi (56,7%) és a

pedagógus képzési terület (58,4%) hallgatói. Másrészt, akiknek van nyelvvizsgája és nem szeretnének már idegen nyelvet tanulni: ők az agrár (69,9%), a jogi (82,4%), a műszaki (66,7%), a társadalomtudomány (73,7%) és a természettudomány képzési terület (77,4%) hallgatói. Azokban az esetekben, akiknek nincs nyelvvizsgája, ők egyik képzési területen sem jelentik a hallgatók többségét, ami remélhetőleg arra utal, hogy mindenképpen szeretnének nyelvet tanulni, és használható idegennyelv-tudást, de legalább a diplomához szükséges bizonyítványt megszerezni.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban az IESA-TESSCEE II. 2014 adatbázisát elemeztük, választ keresve arra a kérdésre, hogy az adatbázisban szereplő, magyarországi felsőoktatási intézményekben – Debreceni Egyetem és Nyíregyházi Főiskola – tanuló, magyarországi lakhellyel rendelkező hallgatók milyen idegennyelv-ismerettel és mobilitási tapasztalatokkal rendelkeznek. Azt tapasztaltuk, hogy a külföldi utazással járó esetleges plusz pénzügyi teher nagyobb problémát jelent a hallgatók számára, mint az idegennyelv-tudásuk elégtelensége. Mivel egyre több ösztöndíjas lehetőséget lehet igénybe venni a külföldi utazások támogatására, várható, hogy a külföldi tanulmányokat folytatók száma fokozatosan emelkedni fog.

Nyelvvizsga tekintetében és anyagi szempontból is legjobb helyzetben a jogi képzési terület hallgatói vannak, bár – valószínűleg szakjukból adódóan – nem mutattak kiemelkedő eredményt a külföldi mobilitás szándékával kapcsolatban, idegen nyelveket pedig a továbbiakban inkább nem szeretnének tanulni. Mégis a szakirodalom alapján valószínűleg jó helyzetből indulnak a munkaerőpiacon, ami alátámasztja Petneki (2002) azon gondolatát, hogy a társadalmi különbségek maradnak.

A gazdaságtudományok hallgatói annak ellenére szeretnének magas arányban külföldön tanulni / dolgozni / élni, hogy az egy főre jutó nyelvvizsgaszámuk a többi képzési területhez képest a középmezőnyhöz tartozik, de saját bevallásuk szerint a mobilitásban az elégtelen idegennyelv-tudás és az anyagiak is gátolják őket. Mindenesetre szeretnének még idegen nyelvet tanulni, már meglévő nyelvvizsga mellett is, aminek számos oka lehet: például külföldi mobilitási tervek, vagy további nyelvvizsgára van még szükségük a tanulmányaik során. Ez esetben beszélhetünk akár a felsőoktatási intézmény pozitív befolyásoló hatásáról, de az is lehetséges, hogy csak önszorgalomból szeretnék fejleszteni magukat ezen a téren.

A mintában a társadalomtudomány képzési terület hallgatói között a legalacsonyabb az egy főre jutó nyelvvizsgák száma, azonban legtöbbjük az alacsony iskolázottságú jó módú városiak és vidéki szegények közül érkezik. Számukra a szakmájukhoz köthető idegennyelv-tudás fontosabb, mint a nyelvvizsga megléte. Így ez a két tényező lehet az oka annak, hogy a társadalomtudomány képzési terület hallgatói számára mind az elégtelen idegennyelv-tudás, mind pedig a külföldi mobilitással járó plusz pénzügyi teher mobilitási gátat jelent.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Barslund, M.–Busse, M. (2014): *Making the Most of EU Labour Mobility. Report of a CEPS Task Force in Cooperation with the Bertelsmann Foundation*. Brussels: Centre for European Policy Studies.
- Chrappán M. (2013): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011. Diplomás pályakövetés*. Pp. 231–263. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Dusa Á. R. (2015): A nemzetközi hallgatói mobilitás értelmezése eredményességi szempontból. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?*. Pp. 25–41. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Gáti A. (2010): Társadalmi háttér és mobilitás. In: Garai O.–Horváth T.–Kiss L.–Szép L.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Pp. 155–176. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Györgyi Z. (2012): Pedagógusok a munkaerőpiacon. In: Pusztai G.–Fenyő I.–Engler Á. (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Pp. 249–257. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Hegedűs, R. (2015): The situation of social science graduates in Hungary. In: Hatos, A. (Ed.): *Riding the Wave. Social Science Curriculum and Teaching in Higher Education in an Age of Crisis*. Pp. 23–42. Cluj-Napoca–Oradea: Presa Universitară Clujeană, Editura Universității din Oradea.
- Hesse, H.-G.–Göbel, K.–Hartig, J. (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: Klieme, E. (Ed.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Pp. 208–230. Weinheim u. a.: Beltz.
- Hrubos I. (2012): A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új szinterek a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*. 22(1). 57–62.
- Kasza G. (2010): Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. Jellegzetességek és problémák a Diplomás kutatás 2010 eredményeihez kapcsolódva. In: Garai O.–Horváth T.–Kiss L.–Szép L.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Pp. 177–192. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Kiss L. (2008): Munkaerőpiaci-stratégiák, munkáltatói elvárások és a diplomások. A felsőfokú végzettségűek munkaerő-piaci elhelyezkedésének néhány kérdéséről. *Felsőoktatási Műhely*. 2(1). Pp. 83–94.
- Nikolov M.–Vigh T. (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó B. (Szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Pp. 241–288. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Páthy Á.–Tóth P. (2007): Hallgatói életkörülmények és mobilitás. In: Rechnitzer J.–Smahó M. (Szerk.): *Unirégió. Egyetemek a határ menti együttműködésben*. Pp. 141–174. Pécs–Győr: Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja.
- Petneki K. (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*. 52(7–8). Pp. 147–160.
- Pusztai G.–Nagy É. (2005): Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio*. 14(2). Pp. 360–384.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest: Új Mandátum.
- Schatz, M. (2014): The European Teacher. Transnational perspectives in teacher education policy and practice. *CEPS Journal*. 4(4). Pp. 11–27.
- Szemerszki M. (2014): A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*. 8(1). Pp. 47–63.
- Tichy, E.–Ilse, V. (Szerk.) (2014): *Deutsch in Mitteleuropa nach 1989. 25 Jahre Germanistikstudiengänge, Deutschlehrerausbildung, DaF-Lehrwerke und DaF-Unterricht*. Frankfurt: Peter Lang.
- Veroszta Zs. (2010): A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In: Garai O.–Horváth T.–Kiss L.–Szép L.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Pp. 11–36. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

DOKUMENTUMOK

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet
- A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról szóló 4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet

- Felvi–Szakleírások (2015): http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok!/Szakleirasok/index.php/szakleirasok/index (Utolsó letöltés: 2015.10.18.)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): *Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament und den Rat: Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Nerb, G.–Hitzelsberger, F.–Woidich, A.–Pommer, S.–Hemmer, S.–Heczko, P. (2009): *Scientific Report on the Mobility of Cross-Border Workers within the EU-27/EEA/EFTA Countries. Final Report*. Munnich–Sopron: MKW Wirtschaftsforschung GmbH, Empirica Kft. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=3459&langId=en> (Utolsó letöltés: 2016.01.05.)

AZ INTÉZMÉNYI KÖRNYEZET HATÁSA AZ ÖNKÉNTESSÉGRE

Fényes Hajnalka–Markos Valéria

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban az önkéntesség gyakoriságát vizsgáljuk országok, intézmények és karok szerint a felsőoktatási hallgatók körében. Emellett regressziós modelljeinkben a „kari hatást” vizsgáljuk az önkéntességre, figyelembe véve más szocio-demográfiai változók hatását is. Elemzésünkben az önkéntesség egy felsőoktatási eredményességi mutató, mivel az önkéntesség pozitívan hat a diákok karrierjére, számos kompetenciát fejleszt, növeli az állampolgári tudatosságot, és pozitív hatással van a tanulmányi eredményességre is. Kutatásunkban az IESA-TESSCEE II. 2014 adatbázist használtuk fel (N=1792), melyben négy ország (Magyarország, Románia, Ukrajna és Szerbia) hét felsőoktatási intézményének hallgatóit kérdeztük le. Az önkéntesség motivációit egy 20 item-ből álló Likert-skálával mértük. Vizsgálati módszereink: kereszttábla elemzés és logisztikus regressziós modellek. Eredményeink szerint az önkéntesség előfordulása nőtt a diákok körében a vizsgált régióban. A kari, intézményi és regionális különbségeket vizsgálva eredményeink szerint az ország és az intézmény hatása nagyobb az önkéntességre, mint a karé. Azonban regressziós modellünkben a „kari hatás” szignifikáns volt, azaz a támogató intézményi és kari környezet növelte az individuális szintű önkéntességet a diákok körében.

BEVEZETÉS

Napjainkban egyre több felsőoktatási hallgató folytat önkéntes tevékenységet. A külföldi szakirodalomban az önkéntesség pozitív felsőoktatási eredményességi hatásairól olvashatunk, miszerint az önkéntesség előnyösen hat a diákok tanulmányi előmenetelére, fejleszti az életben való boldoguláshoz szükséges készségeket és kompetenciákat, valamint az állampolgári tudatosságot is.

Tanulmányunkban elsőként az önkéntesség definícióját ismertetjük, majd bemutatjuk az önkéntesség típusait, motivációit. Ezután megvizsgáljuk, hogy miért tekinthető az önkéntesség felsőoktatási eredményességi mutatónak és milyen pozitív hatásokkal jár, ha a hallgató önkéntes tevékenységet végez tanulmányai mellett. Ezt követően ismertetjük vizsgálati hipotéziseinket és módszereinket.

Empirikus kutatásunkban elsőként azt vizsgáljuk meg, hogy az önkéntesség milyen gyakori a hallgatók körében és hogyan oszlik meg a magyarországi, a romániai, az ukrainai és a szerbiai almintákban. Emellett azt is bemutatjuk, hogy mely karokon és intézményekben magasabb az önkéntesek aránya. Végül arra keressük a választ, hogy az önkéntesség kari gyakorisága szerint kimutatható-e a kari kontextuális hatás az egyéni önkéntességre egyéb társadalmi és demográfiai háttérváltozók bevonása után.

ÖNKÉNTESSEG FOGALMA, TÍPUSAI, MOTIVÁCIÓI

Az önkéntesség négy legfőbb ismérve a következő (Wilson, 2000; Cnaan–Amroffell, 1994; Handy et al., 2010; Dekker–Halman, 2003; és Bartal, 2010 alapján):

1. Önkéntesnek tekinthető az a személy, aki a nem kötelezően elvégzendő munkát szabad akaratából, valamiféle belső indítatásból végzi. Nem tartozik ide a régi „társadalmi munka” vagy más kötelező közösségi munka.

2. A tevékenység anyagi ellenszolgáltatás nélkül történik (bár lehet anyagiilag támogatni az önkénteseket foglalkoztató szervezeteket, valamint a munkavégzés során keletkező költségeket el lehet számolni), így kizárható a fizetett munka (bérmunka), a viszonyossági elven nyugvó kaláka és a honorált „polgári munka” (Beck, 2009).

3. Az önkéntes személyre nézve komoly haszonnal járhat az önkéntesség, de elsősorban más személy, csoport, vagy a társadalom hasznát, a közjót szolgálja. Így kizárható az egyéni indítatású, önmagára irányuló, öncélúságot és önértékesítést középpontba helyező, nem kényszer jellegű cselekedetek, mint a hobby, az amatőr tevékenységek, a sport vagy a játék.

4. Az önkéntesség lehet belső (szubjektív, értékorientált) és/vagy külső (instrumentális, de nem közvetlenül anyagi) motivációjú.

Czike és Kuti (2006) szerint, az „önkéntes munka” kifejezést érdemesebb lenne felváltani az „önkéntes tevékenység” kifejezéssel. Úgy vélik az önkéntesség nem tekinthető hagyományos értelemben munkának, hiszen a munka olyan szerződéses tevékenység, amelyért fizetség jár (Czike–Kuti, 2006). Emellett Dahrendorf (1985) a munkatársadalmat felváltó „tevékenységtársadalmat” hangsúlyozza, ahol a munka már nem hagyományos formájú, hanem a tevékenységszerű aktivitás, s a részvételtől származó értékek, szubjektív jelentések, az önmegvalósítás fontossága, mások általi elismerése, haszna áll a középpontban (Dahrendorf, 1985). Mások a „munka triád” fogalmát vezetik be, megkülönböztetve a „fizetett munka”, „önkéntes munka” és az „önértékű” munkaformákat (Hustinx–Lammarty, 2003; Mutz, 2002).

A fiatalok önkéntességének motivációi két nagy csoportba sorolhatóak Stefanescu és Osvat (2011) alapján:

1. Önértékű, szakmai tapasztalatszerző motivációk: kapcsolatépítés, hasonló érdeklődésűekkel való találkozás, szabadidő hasznos eltöltése, sport és kulturális aktivitások tanulása és végzése, információszerzés, készségfejlesztés, könnyebb munkához jutás.

2. Altruista motivációk: hogy hasznos legyen a társadalom számára, másokért cselekedjen, a saját és mások jogainak és érdekeinek védelme.

A két nagy csoporton kívül megjelenhetnek kevert motivációk is.

Az új típusú (modern vagy reflexív) önkéntesség individualizáltabb, egoistább, innovatívabb, reflektáltabb, kreatívabb, az érdeklődés és az élmény vezérli. Ez a rövidebb elkötelezettségű, változatos „forgóajtós önkéntesség” (Hustinx, 2001) lesz a vonzó az „élménytársadalom” (Schulze, 2000; 2003) fiataljainak. Fontossá válik a reciprocitás, a tevékenység belső önértéke (Butcher, 2003).

A régi típusú (tradicionális vagy közösségi) önkéntességet erős vallási indítatás, idealisztikus-altruista attitűd, értékelvűség, közösségi motívum, a szolidaritás valamint a segítőszándék vezérli. A fiatalokat viszont főként az új típusú önkéntesség jellemzi.

Wolkebaek és Selle (2003) úgy véli, az önkéntesség típusaiban bekövetkezett változások hátterében az egyéni értékek átalakulása áll. Inglehart (1977; 1990) kutatásaiban arra

az eredményre jutott, hogy napjainkban a materiális értékeket a posztmateriális értékek váltották fel (pl. demokrácia, emberi jogok, nemi egyenlőség, önmegvalósítás, környezetvédelem), tehát felértékelődik a szabadidő fontossága. Ezzel ellentétben Putnam (1995; 2000) eredményei szerint napjainkban nő a politikai apátia, csökken az alulról szerveződés, önszerveződés, és felerősödnek a materialista és individualista értékek. Inglehart (2003) megvizsgálva Putnam (1995; 2000) kijelentéseit úgy véli, a fiatalok körében nem csökken az önkéntesség, hanem egy új, rugalmasabb, nem feltétlenül állandó szervezeti keretek között végzett önkéntes munka a jellemző.

AZ ÖNKÉNTESSEG MINT FELSŐOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉGI MUTATÓ

A felsőoktatási hallgatók önkéntességét egyfajta közbenső változóként értelmezhetjük, melyre hat maga a felsőoktatás, illetve amely pozitívan hat bizonyos eredményességi mutatókra és kompetenciákra. Az önkéntesség Közép-Kelet-Európában még nem épült be a felsőoktatási tananyagba, a felsőoktatási hallgatók önkéntessége egyfajta magánakció, illetve a tradicionális önkéntesség mellett itt is megjelent az új típusú, karrierépítő önkéntesség.

Magyarországon a középiskolákban 2011 óta már az érettségi feltétele az Iskolai Közösségi Szolgálat, mely egyfajta kötelező „önkéntes munka” (lásd erről Bodó, 2015; Markos, 2015). A felsőoktatásban Nyugat-Európában előforduló „community service” (amely közösségi szolgálatként fordítható), akárcsak a középiskolákban, lehet kötelező jellegű is (kérdés, hogy akkor mennyiben önkéntesség). A másik használt terminus a „service learning”, amely annyiban más, hogy az ilyen közösségi szolgálat egy konkrét témában való tanulást is jelent. Ez utóbbi sokszor beépül a kurrikulumba, egyes kurzusoknak a részét képezheti, mint egyfajta szakmai gyakorlat. A Magyarországon is meglévő szakmai gyakorlattól abban különbözik, hogy nem feltétlenül illeszkedik az adott szakterülethez, hanem a hangsúly az önkéntességen, a közjóért tevésen van. Területei: oktatás, egészségügy, szomszédsággal kapcsolatos tevékenységek, környezetvédelem, általános védelem. Emellett a „service learning”-nek van extrakurrikuláris változata is.

A „service learning” egy újfajta tanítási módszer is, így tanítás-módszertani szempontból is foglalkoznak vele. A kari oktatási misszió része lehet, akár diszciplinárisan akár interdiszciplinárisan beépülhet a tananyagba (Zlotowski, 1996). Hesser (1995) eredményei szerint nem csak a szociális szakmák profitálhatnak ebből a tanítási módszerből, hanem az egyéb bölcsész diszciplinák is. Mabry (1998) használja erre a civil-pedagógia kifejezést is. A kurzusba beépített közösségi szolgálat a képzés témájának jobb, eredményesebb megértését segíti, ha megbeszélik a tapasztalatokat és legalább 20 órát vesz igénybe (Gray et al., 1999). A „service learning” célja, hogy segítse a diák tanulását és fejlődését annak érdekében, hogy jobban érvényesüljön a demokráciában, megértse a társadalmi problémákat, növelje a tanulóban a társadalmi felelősségvállalást, fejlessze az állampolgári készségeket. A tanítási módszer kritikusai szerint viszont nem jó, ha az önkéntes szolgálatot beépítik a tananyagba, jobban tennék a diákok, ha ezt az időt a könyvtárakban és laboratóriumokban töltenék (Gray et al., 1999).

A FELSŐOKTATÁSI ÖNKÉNTESSEG POZITÍV HATÁSAI

Magyarországon nincsenek még hatásvizsgálatok felsőfokon az önkéntességről, csak a középiskolai közösségi szolgálat hatásait mérik (pl. Bodó, 2015). A nemzetközi szakirodalomban többváltozós módszerekkel, nagymintás, sok felsőoktatási intézményre kiterjedő vizsgálatokkal nézik az önkéntesség hatásait, melyek eredményei részben adaptálhatóak a magyar gyakorlatra. A vizsgálatok fókuszában az áll, hogy a felsőoktatási hallgatók önkéntessége milyen eredményességi mutatókra hat pozitívan, kiszűrve ezáltal a társadalmi háttér és egyéb tényezők hatásait. Mabry (1998) szerint az önkéntesség formája is befolyásolja a hatásokat: mennyi ideig tart, gyakori-e az együttlét az önkéntesség kedvezményezettjével, történik-e heti tanórai megbeszélés, írásbeli reflektálás, a tapasztalatok megbeszélése a tanárral és a szervezőkkel.

Astin és Sax (1998), Hesser (1995), Eyler, Giles és Braxton (1997), valamint Mabry (1998) alapján:

1. Az önkéntesség pozitívan hathat a diákok tanulmányi előmenetelére (academic development) és szakmai fejlődésére. Az önkéntes munkát is végző diákoknak jobbak a tanulmányi eredményeik, nagyobbak a tanulási aspirációik, nagyobb az általános tudásnövekedésük az egyetemi évek alatt (önbevallás alapján), fejlődik a tanulási önképük (academic self concept), a matematikai és íráskészségük, valamint az intellektuális önbizalmuk. Az önkéntesek több időt fordítanak tanulásra, többen vállalnak extra tanulási munkákat, gyakoribb körükben a tanárokkal való kapcsolattartás.

2. Másrészt az önkéntesség fejleszti az életben való boldoguláshoz szükséges készségeket és kompetenciákat is (life skill development). Például, növelheti a vezetői ambíciókat és képességeket, a szociális önbizalmat, a kritikai gondolkodást, a problémamegoldó készségeket, az interperszonális és kommunikációs készségeket, a konfliktusmegoldó készséget és a team munkához szükséges készségeket. Emellett növelheti a más kultúrákról, etnikumokról való ismeretet, a közösséggel kapcsolatos problémák jobb megértését, elősegítheti az egyéni értékrend, célok és attitűdök változását, a nagyobb tolerancia kiépítését más csoportokkal szemben.

3. Harmadrészt az önkéntesség fejleszti az állampolgári tudatosságot, felelősségvállalást, növelheti az általános bizalmat (pl. a közösségi akciókban való részvétel, segítség a veszélyeztetett csoportoknak, szemétszedés által). Emellett növeli a társadalmi igazságosság és méltányosság elfogadását és a politikai aktivitást.

A fentiek mellett az önkéntesség pszichológiai hatása még, hogy fejleszti a kognitív készségeket, az érveléstechnikát, döntéshozatali technikát, morális hozzáállást, fejlődik a személyiség és a szociális problémák iránti érzékenység (Batchelder–Root, 1994).

Az önkéntesség hatásait másképpen is csoportosíthatjuk, Eyler, Giles, Stenson és Gray (2001) nyomán:

Egyéni outputok	Társadalmi outputok	Tanulmányi outputok	Diák és intézmény kapcsolata
a diák egyéni fejlődése, egyéni eredményesség növekedésének érzékelése, egyéni identitás erősödése, spirituális és erkölcsi fejlődés, interperszonális fejlődés, készség a team munkára, vezetői és kommunikációs készségek fejlődése	sztereotípiák csökkenése, kulturális, faji és etnikai csoportok jobb megértése, társadalmi felelősségvállalás erősödése, állampolgári készségek fejlődése, későbbi önkéntességre való hajlam erősödése	jobb tanulmányi eredmények, a való világ jobb megértése, komplex gondolkodásmód elősegítése, a probléma feldolgozása, kritikus gondolkodás fejlődése, kognitív fejlődés, morális fejlődés	tanár-diák kapcsolatok fejlődése, növeli az elégedettséget az intézménnyel, nagyobb arányban történik sikeres végzés

Marby (1998) ezzel ellentétben azt mutatta ki, hogy a diákok tanulmányi eredményességét nem növeli egyértelműen az önkéntesség (attól függ, hogy hogyan mérjük), és a karrierre való készülést sem segíti, továbbá nem fejleszti a kvantitatív vagy analitikus gondolkodást, íráskészségeket (feltéve, hogy nem az új típusú karrierépítő önkéntességről van szó: megjegyzés a szerzőktől). Az állampolgári készségeket azonban jelentősen fejleszti (főleg a tradicionális önkéntesség), és erősíti az egyéb, élethez szükséges kompetenciákat is. Marby szerint a morális fejlődés szintén nem egyértelmű. Itt meg kell jegyeznünk, hogy általában önbevallással méri a kompetenciák fejlődését, emiatt az eredmények torzíthatnak (Gray et al., 1999).

Astin, Vogelgesang, Ikeda és Yee (2000) újabb eredményei szerint az önkéntesség pozitív hatása mutatható ki a tanulmányi eredményességre (tanulmányi eredmények, íráskészség, kritikus gondolkodás), az értékekre (aktív civil részvétel, etnikai faji különbségek megértése), az egyéni eredményességre (self-efficacy), a vezetői készségekre (vezetői aktivitások, interperszonális készségek), valamint a jövőbeli önkéntesség tervezésére vonatkozóan is.

Végül kvalitatív kutatási eredmények szerint az egyetemista önkéntesek körében megfigyelhető az állampolgári tudatosság fejlődése, a különbségekkel való jobb együttélés, az intézményi kohézió erősödése, az önkéntes szolgálat és a közösség felé való pozitív attitűd, az önkép és önidentitás erősödése (Eyler et al., 2001).

Itt jegyezzük meg, hogy korábbi munkánkban (Fényes et al., 2015) foglalkoztunk a felsőoktatási eredményesség mérésével, és ez alapján azt láthatjuk, hogy az önkéntesség hasonló kompetenciákat fejleszt, mint maga a felsőoktatásban való részvétel. Az önkéntesség a legfontosabb felsőoktatási kompetenciákat fejleszti: a tanulmányi, a szociális, az interkulturális és az állampolgári kompetenciákat, akárcsak a felsőoktatás általában.

HIPOTÉZISEK

1. Az önkéntesség gyakorisága a felsőoktatási hallgatók körében emelkedik a Partiumi térségben 2014-re, melynek oka, hogy még így is lemaradásban van a térség a nyugat-európai tendenciákhoz képest. A 2012-es CHERD kutatásban a diákok kb. 30%-a volt egyetemi éveitől önkéntes, ami magasabb, mint a 2010-es Campus-lét kutatás szerint a Debreceni Egyetemen (26%).

2. Az önkéntesség nem egyenletesen oszlik meg karonként és országonként. Korábbi kutatásaink alapján feltételezzük, hogy a határon túli felsőoktatási intézmények hallgatói körében gyakoribb az önkéntesség, mint a magyarországi felsőoktatási intézményekben, valamint a tradicionális férfias területeken/karokon átlagos vagy átlag alatti, míg a tradicionális segítő területeken/karokon átlag feletti önkéntességi arány várható (Pusztai–Fényes, 2014; Fényes, 2014).

3. Végül azt is feltételezzük, hogy kimutatható a kari kontextuális hatás (támogató vagy hátráltató környezet) az egyéni önkéntességre egyéb társadalmi és demográfiai háttérváltozók bevonása után is.

ADATOK ÉS MÓDSZEREK

Kutatási kérdéseinket kvantitatív módszerrel vizsgáltuk. A Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe (TESSCEE)¹ valamint az Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education (IESA) kutatások² egyesített adatbázisát elemeztük, amelyeket a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja koordinált (CHERD-Hungary). Vizsgálatunkat Magyarországon Hajdú-Bihar megyében és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, Romániában a Partiumban, Erdély középső részében és Székelyföldön, Ukrajnában Kárpátalján, valamint Szerbiában a Délvidéken folytattuk.

A TESSCEE kutatás 2014 őszi, második hulláma során az alapsokaságot a nappali tagozatos, államilag finanszírozott és költségtérítéssel pedagógusjelölt hallgatói adták egy beemeléshez (alap- és osztatlan képzés esetén a 2.) és egy kimenetelhez közel álló (mestereképzés esetén az 1., osztatlan képzés esetén pedig a 4.) évfolyamon. A második hullám során fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusjelölteket más, nem pedagógus szakos hallgatókkal is összehasonlítsuk, így egy összevont adatbázist hoztunk létre, amelyben az azonos időszakban és azonos mintavételi logikával zajló IESA kutatás kérdőíves felmérés adataival egyesítettük a TESSCEE II. felmérést. Így összesen 1792 hallgatóról áll rendelkezésünkre információ különböző karokról és országokból.

Elsőként az önkéntesek arányát vizsgáltuk meg, melynek során meghatároztuk az átlagos, átlag alatti és átlag feletti önkéntességi aktivitással rendelkező intézményeket illetve karokat, mind a magyarországiak, mind a határon túliak körében. Az önkéntességre ható okokat és a „kari hatást” logisztikus regressziós módszerrel vizsgáltuk, külön lefuttatva határon túli és magyarországi almintán.

1 Az adatfelvételt a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) támogatta.

2 Az adatfelvételt az RH/885/2013 számú pályázati projekt keretében a Debreceni Egyetem támogatta.

AZ ÖNKÉNTESSEG GYAKORISÁGA ORSZÁGONKÉNT ÉS KARONKÉNT

Az önkéntesség nem egyenletesen oszlik meg karonként és országonként. Pusztai és Fényes (2014) eredményei szerint a határon túli hallgatók körében gyakoribb az önkéntes munkavégzés, mint a magyarországi hallgatók körében. Ennek okait akkor abban láttuk, hogy a rendszeres templomba járók aránya nagyobb a romániai és ukrain almintában, amely okozhatja az önkéntesség gyakoribb előfordulását.

1. táblázat. Az önkéntesek aránya az egyetemi tanulmányok során országonként (sorszázalék, fő).

Intézmény országa	Önkéntes volt (%)	Nem volt önkéntes (%)	Összesen (fő)
Magyarország	29	71	1223
Románia	55,8	44,2	284
Ukrajna	54,4	45,6	212
Szerbia	44,4	55,6	63

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792)

A fenti táblázatban látható, hogy Magyarországon jóval alacsonyabb (29%) az önkéntes hallgatók aránya, mint a határon túli országok felsőoktatási intézményeiben. Ennek további oka lehet, hogy az önkéntesség, mint fogalom, országonként eltérő jelentéssel bír. A kérdőíves lekérdezést kiegészítő kvalitatív kutatásban fókuszcsoportos interjút készítettünk a Partiumi Keresztény Egyetemen. Eszerint az interjúalanyok igen tágra értelmezték az önkéntesség fogalmát és olyan segítő állampolgári magatartást, karitatív segítségnyújtást (pl. adakozás) is önkéntességnek tekintettek, amelynek kritériumai nem felelnek meg az önkéntesség általános és hivatalos definíciójának.³ Másrészt a romániai hallgatók magas önkéntességi aktivitása annak is köszönhető, hogy 2014-ben Romániában megszavazták az ún. önkéntességi törvényt, melynek értelmében az önkéntesség egyben szakmai gyakorlatnak is számít (RMDSZ, é.n.).

Korábbi kutatásaink alapján (Fényes, 2014) feltételezzük, hogy a tradicionális férfias területeken (mint például műszaki, informatika, TTK) átlagos vagy átlag alatti, míg a tradicionális segítő területeken (óvónő, egészségügyi, orvosi, gyógyszerész) átlag feletti lesz az önkéntesség.

3 K: „Ha valaki pénzt ad egy hajléktalannak, az is önkéntes tevékenység?

V: Az is egy önkéntes tevékenység, mivel hogy önkaratból van az, hogy én már segítem a másikat.” (Fókuszcsoportos interjú a Partiumi Keresztény Egyetemen)

2. táblázat. Az önkéntesek aránya (%) a magyarországi felsőoktatási intézményekben kari bontásban.

Átlag alatti önkéntesség (<25%)	Átlagos önkéntesség (25-35%)	Átlag feletti önkéntesség (35%<)
Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar (20,8%)	Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar (31%)	Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar (35,1%)
Debreceni Egyetem Népegészségügyi Kar (21,9%)	Debreceni Egyetem Fogorvostudományi Kar (27,3%)	
Nyíregyházi Főiskola Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet (17%)	Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar (26,4%)	
Nyíregyházi Főiskola Bessenyei György Tanárképző Központ (24,4%)	Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar (26,5%)	
Nyíregyházi Főiskola Műszaki és Agrártudományi Intézet (30%)	Debreceni Egyetem Informatika Kar (28,6%)	
Nyíregyházi Főiskola Tanítóképző Intézet (20%)	Debreceni Egyetem Mezőgazdasági-, Élelmiszertudományi Környezetgazdálkodási Kar (28,7%)	
	Debreceni Egyetem Műszaki Kar (27,7%)	
	Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai Kar (32,7%)	
	Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet (29,4%)	

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792) Megjegyzés: A 10 fő alatti karok nem szerepelnek a táblázatban.

A 2. táblázatban látható a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar hallgatóinak átlagon felüli önkéntességi aktivitása, amelyben szerepet játszhat, hogy a különböző segítő pályákra felkészítő szakok (például, szociológia, szociális munka, szociálpolitika) az egyetemen belül nem alkotnak külön társadalomtudományi kart, hanem a Bölcsészettudományi Kar szakjainak kínálatát gyarapítják. Az is látható, hogy hipotézisünk csak részben teljesült, hiszen az átlag alatti önkéntességnél megjelennek a tradicionális segítő területek is (népegészségügyi, pedagógiai). Ha figyelembe vesszük az intézményi környezetet, jól megfigyelhető, hogy a Nyíregyházi Főiskola karai kizárólag az átlag alatti önkéntes csoportokban vannak, míg a Debreceni Egyetem karai az átlagos vagy átlag feletti önkéntes aktivitású csoportokba tartoznak. Ennek oka lehet, hogy Debrecenben több önkéntes lehetőséget találhatnak a diákok, mint Nyíregyházán. Összességében az önkéntes munkában való aktivitást inkább az intézményi környezet határozza meg, mint a szakterület.

3. táblázat. Az önkéntesek aránya (%) a határon túli felsőoktatási intézményekben kari bontásban.

Átlag alatti önkéntesség (<50%)	Átlagos önkéntesség (50-60%)	Átlag feletti önkéntesség (60%<)
Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar (47,1%)	II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia (55,6%)	Babeş-Bolyai Tudományegyetem Római Katolikus Teológiai Kar (90,3%)
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (pedagógia képzés) (44,4%)	II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Természettudományok (53,3%)	Munkácsi Állami Egyetem Pedagógiai Kar (63,3%)
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Gazdaság- és Humántudományok Kar (44,4%)	Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Műszaki- és Humántudományok Kar (51,6%)	II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Történelem és Társadalomtudomány (75%)
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (44,4%)		
Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kar (42,6%)		
Nagyváradai Állami Egyetem Társadalomtudományi és Humánképzési Kar (44,4%)		

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792) Megjegyzés: A 10 fő alatti karok nem szerepelnek a táblázatban.

A 3. táblázat szemlélteti, hogy a pedagógus hallgatók önkéntességéhez kapcsolódó attitűdjei igen heterogénnek tűnnek, hisz mind az átlag alatti, mind az átlag feletti csoportban jelen vannak, korábbi kutatásainkkal összhangban (Fényes, 2015). Az átlag feletti önkéntességnél megjelennek a tradicionálisan segítő területek, mint a társadalomtudományi kar, valamint a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Római Katolikus Teológiai Kar is. Ez utóbbi kar átlag feletti önkéntességének okát korábbi kutatási eredmények alapján abban látjuk, hogy a vallásosság jelentős mértékben növeli az önkéntességet (Pusztai–Fényes, 2014).

REGRESSZIÓS EREDMÉNYEK A KARI HATÁSRÓL

A felsőoktatásban a hallgatók eredményességére gyakorolt intézményi és a kari hatáshoz többféleképpen közelíthetünk. Jelen elemzésben a felsőoktatási eredményességi mutatónk az önkéntesség, amelyre több tényező is hatással lehet. Regressziós modelljeinkben a társadalmi háttér hatását nem a függő változó képzésénél vesszük figyelembe, tehát a függő változónk nem a társadalmi háttér szerint elvárt önkéntességtől való eltérés, hanem maga az egyéni önkéntesség. (A hozzáadott érték koncepcióról a közoktatásra vonatkozóan lásd Horn (2015) tanulmányát.) Erre azért került sor, mert nem egyértelmű a társadalmi háttér hatása az önkéntességre. Mint ahogy majd látni fogjuk, az önkéntes munkavégzés nem függ a szülők kulturális tőkétől, illetve a jobb anyagi háttérnek a magyar almintában pozitív hatása van, míg a határon túliak mintájában negatív. A másik indok, hogy nem a

hozzáadott érték a függő változó, ugyanis így elkerülhetjük a társadalmi háttér összevont mutatója képzésének hátrányát, hiszen az egyes komponensek hatása ellentmondásos és eltérő nagyságú lehet. A társadalmi háttér hatását olyan formában építjük be a modellbe, hogy többféle anyagi és kulturális társadalmi háttérmutatót vonunk be a magyarázó tényezők közé, és e mutatók mellett vonjuk be kontextuális változónkat (a „kari hatás”-t). A „kari hatás” kontextuális változót az egyéni szintű függő változóból képezzük – amely előfordul a szakirodalomban is, lásd erről Fényes (2008) cikkét – oly módon, hogy az önkéntesség kari átlagából kivonjuk az önkéntesség teljes mintabeli átlagát (37%-ot). Ha pozitív és szignifikáns a „kari hatás”, akkor – amennyiben az adott karon átlag feletti az önkéntesség – ez önmagában felhajtóerőt jelent az ott tanulók egyéni szinten mért önkéntességére. Ha viszont az adott karon átlag alatti az önkéntesség, akkor ennek további negatív hatása van a karon tanulók önkéntes munkavégzésére. Ha van „kari hatás”, az azt is jelenti, hogy a karok társadalmi összetételét is figyelembe véve van a karnak hatása (hiszen a magyarázó változók között ott a társadalmi háttér). Ebben a formában tehát a hozzáadott érték koncepció is érvényesül az elemzésünkben.

Modelljeink korláta, hogy az intézményi/kari hatást csupán egy mutatóval mértük, mégpedig az önkéntesség kari aránya alapján (a mutató képzését lásd fenn), az intézményi környezet más jellemzőit nem vettük figyelembe. Pusztai (2014) cikkében az intézményeket és karokat klaszterelemzéssel több mutató mentén csoportosította, és megnézte, hogy az egyes kari/intézményi környezetekben milyen a diákok eredményessége; melyik intézményi és kari környezettípus jelent felhajtóerőt a diákok eredményességére, és melyik inkább a hátráltató környezet. Pusztai tehát a kari környezet számos jellemzőjét figyelembe tudta venni. Szintén modellünk hiányossága, hogy nem vettünk figyelembe az egyén kulturális és anyagi háttere mellett más egyéni szintű mutatókat, amelyek hatással lehetnek az önkéntességre (pl. kapcsolati tőke erőforrások hatását stb.). Figyelembe vettük azonban az intézmény országa változót, mivel az önkéntesség országonként jelentősen eltérő (lásd a korábbi adatokat), és ezért külön is lefuttattuk regressziós modelljeinket a magyarországi és a határon túli intézmények almintáján.

Azt, hogy átlag feletti vagy átlag alatti az önkéntesség az egyes karokon, az előző részekben mutattuk be. Tanulmányunk e részében azt vizsgáljuk, hogy figyelembe véve a karok társadalmi összetételét jelen van-e a „kari hatás” az önkéntes munkavégzésre, azaz felhajtóerőt jelent-e az egyéni önkéntes munkavégzésre, ha az adott karon sok az önkéntes.

Függő változónk, hogy volt-e a hallgató önkéntes egyetemi/főiskolai éve alatt. Magyarázó változóink: a felsőoktatási intézmény országa (1: határon túli), a „kari hatás” kontextuális változó (képzését lásd fenn), a nem, a kor, az apa és anya iskolázottsága az elvégzett osztályok számával mérve, az objektív anyagi helyzet index (tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezés 1-10), a szubjektív anyagi helyzet mutató (egy átlagos családhoz képest hol helyeznéd el családját 1-10), az anyagi gondok előfordulása (1: gyakori), és a 14 éves kori településtípus (1: város).

4. táblázat. Logisztikus regressziós modellek eredményei az egyetemi évek alatti önkéntesség előfordulásának esélyére ($\text{Exp}(B)$ esélyhányadosok).

	Teljes minta (N=1792)	Csak magyarországi (n=1223)	Csak határon túli (n=569)
	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
Kari hatás önkéntes	1,05***	1,06***	1,05***
Nem (1: férfi)	NS	0,6**	NS
Kor	1,11***	1,22***	NS
Ország (1: határon túli)	NS	-	-
Anya elvégzett osztályok száma	NS	NS	NS
Apa elvégzett osztályok száma	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet index (1-10)	NS	1,14**	NS
Szubjektív anyagi helyzet (1-10)	NS	NS	NS
Anyagi gondok (1: gyakori)	1,6*	NS	3,33**
Településtípus 14 éves kori (1: város)	NS	NS	NS
-2LL %-os csökkenése	10,52%	7,4%	10,54%

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792) Megjegyzés: Az Exp (B) értékek mellett tüntettük fel a Wald statisztika szignifikanciáját (*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$).

Amint a 4. táblázatból látható, a kari hatások jelentősek, szignifikánsak és pozitívak a többi társadalmi és demográfiai háttérváltozó bevonása előtt és után is. Ez azt jelenti, hogy ahol átlag feletti az önkéntesség, azokon a karokon nagyobb eséllyel önkénteskednek a fiatalok, akármilyen is a társadalmi háttérük, nemük, koruk. Tehát a támogató kari környezet (a magyarányú önkéntesség) az egyének önkéntes motiváltságára pozitív hatással van.

Az életkor növekedése – a várakozásoknak megfelelően – növeli az önkéntesség esélyét, de inkább csak a magyarországi almintában. Fontos eredmény az is, hogy – ahogy már jeleztük – a társadalmi háttér másképp hat Magyarországon és határon túl. A magyarországi almintában a jobb anyagi helyzet (a tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezéssel mérve) növeli az önkéntesség esélyét, összhangban a nemzetközi szakirodalommal (pl. Wilson, 2000). Ezzel szemben a határon túliak körében éppen a rendszeres anyagi gondok növelik az önkéntesség esélyét, amelynek oka lehet a rosszabb helyzetből fakadó szolidaritás érzés és segítő szándék magasabb jelenléte. Kimutatható emellett, hogy a magyarországi almintában a lányok nagyobb eséllyel lesznek önkéntesek, pedig a szakirodalom szerint Magyarországon a felnőttek körében az önkéntesség nem tér el nemenként, sőt néhol a férfiak előnye figyelhető meg (lásd Bartal, 2010; Czike–Kuti, 2006).

ÖSSZEGZÉS

Eredményeink szerint a teljes mintában a diákok 37%-a önkénteskedett egyetemi tanulmányai alatt, amely magasabb, mint 2012-ben és 2010-ben, azonban a magyarországi almintában jóval alacsonyabb (29%) az önkéntes fiatalok aránya. Ennek okát az országonként eltérő önkéntesség definícióban láttuk, miszerint a határon túliak tágabban definiálták az önkéntességet (pl. az adakozást is annak tekintették), illetve Romániában az önkéntességet felsőoktatási szakmai gyakorlatként is elismerik.

A tradicionális segítő területekre/karokra (a hazai és határon túli mintában egyaránt) várakozásainkkal ellentétben nem kizárólag átlag feletti, hanem az egyes karok esetében átlag alatti önkéntesség a jellemző. Magyarországon, ha figyelembe vesszük az intézményi környezetet, látható, hogy a Nyíregyházi Főiskola karain átlag alatti az önkéntesek aránya, míg a Debreceni Egyetem karai az átlagos vagy az átlag feletti önkéntes aktivitású csoportokba tartoznak. Az önkéntes munkában való aktivitást tehát inkább az intézményi környezet határozza meg, mint a szakterület. Ennek oka lehet, hogy Debrecenben több nonprofit szervezet található, mint Nyíregyházán, ezáltal az önkéntességre is több lehetőségük nyílik a hallgatóknak.

A regressziós modellek szerint a kari hatások jelentősek, szignifikánsak és pozitívak az önkéntességre, a többi háttérváltozó bevonása előtt és után is, tehát a támogató kari környezet (ahol magas az önkéntesek aránya) felhajtóerőt jelent a diákok önkéntes munkájára. Emellett az önkéntességre hatott az életkor (az idősebbek többet önkénteskedtek), a diákok anyagi helyzete (a több tartós fogyasztási cikk pozitív hatása, de csak a magyarországi almintában), a család anyagi gondjai (a határon túli almintában viszont éppen a gyakori anyagi gondok növelik az önkéntesség esélyét) és a diákok neme is (lányok előnye a magyarországi almintában).

Elemzésünkéből levonható következtetés, hogy a karoknak és intézményeknek hatása van az önkéntességre. Az önkéntesség elősegítése különösen fontos, hiszen az elméleti részben bemutattuk, hogy az önkéntesség felsőoktatási eredményességi mutatóként is értelmezhető. Az önkéntesség számos kompetenciát fejleszt, amely egyben a felsőoktatás célja is. A karok felelőssége, hogy tájékoztassák a hallgatókat az önkéntes munkalehetőségekről pl. karrierirodák működtetésével, illetve a diákok önkéntességre való hajlandósága növelhető lenne az önkéntesség tananyagba való beépítésével is. Az önkéntesség elősegítése különösen fontos az Iskolai Közösségi Szolgálat 2011-es magyarországi bevezetése miatt is, hogy ne csak a középfokú, hanem a felsőfokú oktatásban tanulók is motiválva legyenek az önkéntességre.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Astin, A. W.–Sax, L. J. (1998): How Undergraduates Are Affected by Service participation. *Journal of College Student Development*. 3(39). Pp. 251–263.
- Astin, A. W.–Vogelgesang, L. J.–Ikeda, E. K.–Yee, J. A. (2000): *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: University of California Los Angeles, Higher Education Research Institute.
- Bartal A. (2010): Élnek köztünk boldog emberek is... – a magyar önkéntesek és nem-önkéntesek jellemzői a 2008 évi Európai Értékrend Vizsgálat tükrében. In: Rosta G.–Tomka M. (Szerk.): *Mit értékelnek a magyarok? Az Európai Értékrend Vizsgálat 2008. évi magyar eredményei*. Pp. 143–186. Budapest: OCIFE Magyarország, Faludi Ferenc Akadémia.

- Batchelder, T. H.–Root, S. (1994): Effects of an Undergraduate Program to Integrate Academic Learning and Service: Cognitive, Prosocial Cognitive, and Identity Outcomes. *Journal of Adolescence*. 17(4). Pp. 341–355.
- Beck, U. (2009): *A munka szép új világa*. Szeged: Belvedere.
- Bodó M. (Szerk.) (2015): *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai 2015*. Budapest: OFI.
- Butcher, J. (2003): A humanistic perspective on the volunteer-recipient relationship: A mexican study. In: Dekker, P.–Halman, L. (Eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. Pp. 111–126. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow–Kluwer: Academic/Plenum Publishers.
- Cnaan, R. A.–Amroffell, L. M. (1994): Mapping Volunteer Activity. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 1994(4). Pp. 335–351.
- Czike K.–Kuti É. (2006): *Önkéntesség, jótékonyosság és társadalmi integráció*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport Egyesület, Önkéntes Központ Alapítvány.
- Dahrendorf, R. (1985): *Die Chancen der Kriese. Über der Zukunft des Liberalismus*. Stuttgart: Deutsche Verlag.
- Dekker, P.–Halman, L. (2003): Volunteering and Values: An Introduction. In: Dekker P.–Halman L. (Eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. Pp. 1–18. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow–Kluwer: Academic/Plenum Publishers.
- Eyler, J.–Giles Jr. D. E.–Braxton, J. (1997): The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 1997(4). Pp. 5–15.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C.–Gray, C. (2001): *At a Glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities. 1993-2000*. USA: Vanderbilt University.
- Gray, M.–Ondaatje, E.–Zarakas, L. (1999): *Combining Service and Learning in Higher Education*. (summary report): Santa Monica, Washington: RAND Education.
- Fényes H. (2008): Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*. 18(3). Pp. 3–31.
- Fényes H. (2014): Önkéntesség és új típusú önkéntesség a Debreceni Egyetemisták körében. In: Fényes H.–Szabó I. (Szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*. Pp. 85–108. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H. (2015): A pedagógusjelöltek önkéntes jellemzői. In: Pusztai G.–Ceglédi T. (2015): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban: A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Pp. 199–209. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Fényes H.–Kovács K.–Dusa Á.–Fekete A.–Kardos K.–Kovács E.–Márkus Zs.–Morvai L.–Nagy Z.–Sebestyén K.–Varga E. (2015): Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Pp. 66–78. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Handy, F.–Cnaan, R. A.–Hustinx, L.–Kang, C.–Brudney, J. L.–Haski, L.–Debbie, H.–Kristen, M.–Lucas, C.–Pessi, A. B.–Ranade, B.–Yamauchi, N.–Zrinscak, S. (2010): A Cross-Cultural Examination of Student Volunteering: Is It All About Résumé Building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2010(3). Pp. 498–523.
- Hesser, G. (1995): Faculty Assessment of Student Learning: Outcomes Attributed to Service-Learning and Evidence of Changes in Faculty Attitudes about Experiential Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 1995(2). Pp. 33–42.
- Hustinx, L. (2001): Individualization and new styles of youth volunteering: an empirical exploration. *Voluntary Action*. 2001(2). Pp. 57–76.
- Hustinx, L.–Lammertyn, F. (2003): Collective and Reflexive Styles of Volunteering: A Sociological Modernization Perspective. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*. 4(2). Pp. 167–187.
- Horn D. (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll K. (Szerk.): *Mit mér a mûszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Pp. 63–90. Budapest: OFI.
- Inglehart, R. (1977): *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics*. Princeton: NJ Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1990): *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: NJ Princeton University Press.
- Inglehart, R. (2003): Modernization and Volunteering. In: Dekker, P.–Halman, L. (Eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. Pp. 55–70. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow–Kluwer: Academic/Plenum Publishers.
- Markos V. (2015): Az iskolai közösségi szolgálat iránti attitűdök a középiskolások körében. In: Dobi E. (Szerk.): *Juvenilia VI. Debreceni Bölcsész Diákkörösök Antológiája*. Pp. 209–224. Debrecen: Printart-Press Kft.
- Mutz, G. (2002): Pluralisierung und Entgrenzung in der Erwerbsarbeit, im Bürgerengagement und in der Eigenarbeit. *Arbeit*. 11(1). Pp. 21–32.
- Mabry, J. B. (1998): Pedagogical Variations in Service-Learning and Student Outcomes: How Time, Contact and Reflection Matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 5(1). Pp. 32–47.

- Pusztai G. (2014): Variációk felsőoktatási környezetre. Kísérlet az intézményi környezet felsőoktatási eredményességére gyakorolt hatásának vizsgálatára. *Felsőoktatási Műhely*. 7(3). Pp. 67–90.
- Pusztai G.–Fényes H. (2014): Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben. In: Pusztai G.–Lukács Á. (Szerk.): *Közösségteremtők. Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagyremzédeke előtt*. Pp. 329–350. Debrecen: Debrecen University Press.
- Putnam, R. (1995): Bowling alone. America's declining social capital. *Journal of Democracy*. 6(1). Pp. 65–78.
- Putnam, R. (2000): *Bowling alone*. New York: Simon and Schuster.
- Schulze, G. (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kulturszociológiája. A mindennapi élet esztétizálódása. *Szociológiai Figyelő*. 4(1–2). Pp. 135–157.
- Schulze, G. (2003): A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása In: Wessely A. (Szerk.): *A kultúra szociológiája*. Pp. 186–204. Budapest: Osiris Kiadó.
- Stefanescu, F.–Osvat, C. (2011): Volunteer Landmarks among College Students. *The Yearbook of the „Gh. Zane” Institute of Economic Researches*. 20(2). Pp. 139–149.
- Wilson, J. (2000): Volunteering. *Annual Review of Sociology*. 26. Pp. 215–240.
- Wollebaek, D.–Selle, P. (2003): Generations and Organizational Change. In: Dekker, P.–Halman, D. (Eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. Pp. 161–179. New York, Boston, Dordrecht, London–Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zlotkowski, E. (1996): Linking Service-Learning and the Academy: A New Voice at the Table? *Change*. 28(1). Pp. 21–27.

DOKUMENTUMOK

- RMDSZ (é.n.): Megszavazta a parlament az új önkéntességi törvényt <http://www.rmdsz.ro/sajtoszoba/hir/megszavazta-a-parlament-az-uj-onkentessegi-torvenyt> (Utolsó letöltés: 2015. 11. 22.)

KÍSÉRLET AZ IKT-ESZKÖZHASZNÁLAT HATÁSÁNAK VIZSGÁLATÁRA HALLGATÓK KÖRÉBEN

Labancz Imre–Barnucz Nóra

ABSZTRAKT

A tanulmány témája a partiumi területeken, a kárpátaljai vidéken és Magyarországon az Észak-Alföld régióban található egyes felsőoktatási intézménye¹ hatásának vizsgálata a hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztése vagy alkalmazása kapcsán. A téma aktualitását az adja, hogy az IKT eszközökben rejlő lehetőségek még nincsenek eléggé kiaknázva az oktatásban (Körösné, 2009; Varga, 2004). A kérdés az, hogy a felsőoktatás mennyire hangsúlyozza az IKT eszközök oktatásba való integrálását, és a hallgatók mennyire szívesen alkalmazzák ezeket az eszközöket a tanulmányaik során. Egyes kutatók eredményei szerint a digitális bevándorlók tanulásuk során csak információszerzésre használják az internetet (Prensky, 2001; Jukes–Dosaj, 2003). Ezzel szemben a digitális bennszülöttek számára az internet a mindennapi életükben elengedhetetlen fontosságú szerepet tölt be (Ollé, 2011). Nemzetközi kutatások (Kozma–Anderson, 2002; Gibson, 2002; Condie–Munro, 2007) az oktatási reformok megvalósításának egyik legfőbb eszközének az IKT eszközök tanulásba-tanításba bevont szerepét tekintik. Elemzésünk alapjául a HERD2012 adatbázis szolgál, amely során 2728 hallgató válaszolt kérdőívünkre. A hallgatók 80,9%-a azt részesíti előnyben ha a megadott könyvből pontosan, oldalszám szerint kijelölt anyagot kap. A hallgatók 73%-a az internetről kinyomtatható, megtanulandó anyagok internetes címhez történő hozzájutását preferálja a felkészülésben. A nőkre jellemző inkább, hogy megadott tananyagból szeretnek tanulni és vizsgákra készülni, s kevésbé kedvelik a könyvtárban vagy interneten végezhető önálló kutató munkát. A férfiakra jellemző inkább, hogy az önálló tananyag feldolgozást, vagy az internetes tananyagkeresését jobban preferálják. A hallgatók egyetemi életében jelen van a digitális kompetencia fejlesztése, szívesen tanulnak IKT eszközök segítségével, valamint az internet egyetemi tanulmányaik során is elengedhetetlen. Az elemzések során keresztábrákat alkalmaztunk.

BEVEZETÉS

Az információs és kommunikációs eszközök (a továbbiakban: IKT eszközök) a XXI. század társadalmának mozgatórugói, melyek óriási hatással vannak egy ország gazdasági-társadalmi fejlettségére (KSH, 2012). Ezt bizonyítják az IKT pedagógiai innováció hatását vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások is (Balanskat et al., 2006). Az IKT eszközök hatékonyságának tetten érése a felsőoktatásban napjaink releváns témája, hiszen az egyetemek, főiskolák feladata az, hogy szem előtt tartsák a jelenlegi, egyre inkább digitalizálódó munkaerő-piaci igények mellett azt is, hogy a XXI. században mind nagyobb teret kapnak az online közösségek az oktatásban. A felsőoktatás feladata az lenne, hogy új lehetőségek

¹ Lásd: A kutatás kérdései, hipotézisei és módszerei fejezetet.

megvalósítását segítse a digitális nemzedék számára (Ollé, 2010). Fontos, hogy az internetes tudásmenedzsment világa tükröződjön a felsőoktatási intézmények oktatási módszereiben is, ezzel növelve a hallgatók digitális kompetenciájának hatékonyságát. Továbbá a munkaerőpiacon olyan innovációra képes fiatalok alkalmazására van szüksége, akik a vállalati értékteremtést preferálják. Az elektronikusan támogatott tanítás-tanulás hatalmas teret nyert magának a köz- és felsőoktatásban egyaránt (Felvégi, 2005). Mindemellett az IKT technológiák tanításba és tanulásba való integrálása egy komplex folyamat, amelynek számos előnye és hátránya is tetten érhető (Coohalan, 2007). Azonban egy nagymintás reprezentatív kutatás eredményeként Ollé (2013) szerint az eszközhasználat mértéke nem függ össze az életkorral, amely megállapítás jelentősen eltér Prensky (2001) filozófiájától, miszerint a digitális bennszülöttek gondolkodása nagymértékben eltér azokétól, akik még nem az internet világában nőttek fel.

A korábbi kutatási eredmények szerint (Fehér, 2004) az iskolai munkaközösségek 65%-a tartja fontosnak az IKT eszközök oktatásba bevont szerepét, bár nem értenek az eszközök használatához. Az IKT eszközökben rejlő lehetőségek hatékony kiaknázása és az ezzel járó reformokkal való lépéstartás a jövő tanárnemzedék feladata lesz. Ez alapján megállapítható, hogy a felsőoktatásnak az IKT kompetencia fejlesztés is feladata. Buda (2015) is azon az állásponton van, hogy a számítógép és az internet jelentős szerepet tölt be a hallgatók felsőoktatásban eltöltött éve alatt és nélkülözhetetlen a mindennapjaikban. Például internet segítségével értesülhetnek az érdemjegyeikről, a tantárgyakról, tematikákról is. A felsőoktatásba való jelentkezés során is elkerülhetetlen az internet használata. Buda (2015) hangsúlyozza, hogy a hallgatók a digitális kompetenciájuk fejlesztése és alkalmazása kapcsán példát mutathatnak majd a munkájuk során akár a közoktatásban tanuló diákok számára is, akik önbevallásuk alapján a reggeli ébredést követően szinte már egy negyed órán belül kapcsolódnak az internetre. Herczog és Kelemen (2008) tanulmányában olvasható, hogy a hallgatók 93%-ának életében fontos vagy nagyon fontos szerepet tölt be az internet és a számítógép. A válaszadók 75%-a nyilatkozta azt, hogy naponta, vagy naponta több alkalommal is használja az internetet, és egy héten átlagosan 12-15 órát töltenek internetezéssel. Buda (2015) vizsgálata szerint a hallgatók 93%-a naponta legalább 2 órát internetezik, amelyhez legalább két vagy több eszközt is használnak.

Kutatásunkban Magyarország keleti régiójában, a Partium és Kárpátalja területén igyekszünk feltérképezni, hogy milyen szerepet töltenek be az IKT eszközök a hallgatók egyetemi életében, tapasztalható-e intézményi hatás a hallgatók IKT vagy digitális kompetenciájuk fejlesztésével vagy alkalmazásával összefüggésben.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Kutatásunk elméleti megalapozásához fontos megemlíteni a net-generáció köré csoportosuló elnevezéseket és elméleti hátterüket. Prensky (2001) véleménye szerint a digitális bennszülöttek gondolkodása, szocializációja nagymértékben eltér azokétól, akik még nem az internet világában nőttek fel. Palfrey és Gasser (2008), és Prensky (2010) szerint a felsőoktatás hallgatói a digitális nemzedékek besorolása szerint az „Y” generációba tartoznak (1985-1995 között születtek). Ezzel szemben Schulmeister (2009) megcáfolja Prensky (2001) megállapítását. Szerinte ezt a nemzedéket inkább média-nemzedéknek javasolt nevezni. Véleménye szerint ez a nemzedék csupán intenzívebben használja a mé-

diát arra, amire leginkább kedve tartja, például, kortársakkal való kapcsolattartásra, és legkevésbé sem a tanulásra. Az internet adta kommunikációs lehetőségeket (email, chat, internetes-telefon, stb.) is csupán a kapcsolattartás és szórakozás végett alkalmazzák és nem tanulási célból. Az online játékok, szórakozás nem tartoznak a tanulás fogalmkörébe (Schulmeister, 2009). Ollé (2013) is azon az állásponton van, hogy az eszközhasználat mértéke nem függ össze az életkorral, csupán az interneten való tájékozódás mértéke az, amely összefüggésbe hozható vele. Másféle attitűdök alakulnak ki azokban, akik úgy nőnek fel, hogy az internetes tevékenységek mindennaposak, szemben azokkal, akik felnőtt korukban kényszerülnek arra, hogy felhasználói szinten ugyan, de ismerkedjen a világhálóval és annak lehetőségeivel. A hallgatók gyökeresen megváltoztak, és a felsőoktatás intézményeinek szem előtt kell tartaniuk az e-generáció megfelelő kezelését, és azt, hogy az „Y” generáció után nemsokára a „Z” generáció (1995 után születettek) fog megjelenni az egyetemek/főiskolák hallgatói között. Az oktatáskutatók egyetértenek abban, hogy a tanárképzés feladata az, hogy lépést tartson a közoktatás kihívásaival, reformjaival. A cél az, hogy a tanulók az iskola elvégzését követően megfelelő képzettséggel rendelkezzenek az információk automatikus kezelésére, az újabbnál újabb IKT eszközök használatára vonatkozóan (Körösné, 2009). Amíg az „Y” generáció számára az IKT használat egy fiatal korban megtanult tevékenység, addig a „Z” generáció számára mindez már a természetes környezet lesz (Ollé, 2011). Az oktatás minden szintjén fontos a digitális kompetencia fejlesztési lehetőségeinek kiaknázása, hiszen a „Z” generáció után következő generáció számára már teljesen hiteltelenné válhat, ha a tanáraik nem tudják, vagy nem akarják használni a környezet adta lehetőségeket (García–Roblin, 2008; Drent–Meelissen, 2008). Az oktatástechnikai eszközök alkalmazása, az IKT környezetben való tanulás, tanítás pozitív hatásai a köz- és felsőoktatásra is érvényesek. Námesztovszki (2013) véleménye alapján az információs társadalomban a hatékonyság a munkára szánt idő, a befektetett energia és a személyes motiváció függvénye. Bessenyei (2010) gondolkodásra serkentő didaktikai kérdései a hálózati oktatás megszervezésére, valamint a multimediális oktatásra vonatkozóan ma is relevánsak lehetnek a felsőoktatás intézményi hatás vizsgálata kapcsán.

Az elméleti gondolkodás után a gyakorlatban is megmutatkoznak az IKT köz- és felsőoktatásba való integrálásával kapcsolatos előnyök és hátrányok. A technológiai eszközök előnyei közt érdemes megemlíteni, hogy a számítógép-használat segítséget nyújt abban, hogy a tanulók, hallgatók digitális tudásra tegyenek szert (Iding et al., 2002; Shamatha et al., 2004; Romeo, 2006; Grabe–Grabe, 2007), valamint abban, hogy például a pedagógusok növelni tudják gyakorlati tevékenységüket és nem utolsó sorban a tanuló tanulási tevékenységére is motiváló hatással van. A pedagógusok oldalán a probléma egyrészt abból fakad, hogy nincsenek felkészítve az egyes IKT eszközök hatékony oktatási célra történő alkalmazására, és arra, hogy hogyan lehet az egyes eszközöket felhasználni a hatékony tanuláshoz (Körösné, 2009; Fehér, 2004). Továbbá Zhang és Aikman (2007) szerint a fő akadály a bizalom, a kompetencia és a forrásanyaghoz való hozzáférés hiánya. (Zhang–Aikman, 2007). Az EU IKT-t érintő oktatáspolitikai ajánlásai között az is szerepel, hogy az IKT képzések ne csupán a felhasználói ismeretek átadására korlátozódjanak (Molnár, 2011). A kulcskompetenciák közül a digitális kompetencia is elengedhetetlen fontosságú. A tanárok döntésén és felelősségén múlik, hogy az eszköztárból melyiket használják a tanórán. A digitális kompetencia fogalma magában hordozza az információs társadalom technológiáinak magabiztos használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő tekintetében is. Továbbá magában foglalja a számítógépes alkalmazásokat is – mint például a

szövegszerkesztés, adattáblázatok, adatbázisok, információ-megosztás, információtárolás-kezelés, hálózatépítés –, illetve az internet által kínált lehetőségeket (NAT, 2007, p. 10). Az EU IKT-t érintő oktatáspolitikai ajánlásai között az is szerepel, hogy az IKT képzések ne csupán a felhasználói ismeretek átadására korlátozódjanak (Molnár, 2011). Fehér (2004) nemzetközi eredményeiből azt a következtetést vonja le, hogy ugyan a pedagógusok egyre növekvő számban vesznek részt számítógépes kurzusokon, amelyeken megtanulhatják az alapvető számítógépes ismereteket, de mégsem tapasztalható fejlődés a számítógépes ismeretek szélesebb körben való elsajátításában. A digitális eszközök tárháza óriási, csak mernünk kell ezeket a hasznunkra fordítani annak érdekében, hogy a tanulók, hallgatók motiválhatóbbakká váljanak (Breivik, 2005; Molnár, 2010; Kubinger-Pilmann, 2011).

A KUTATÁS KÉRDÉSEI, HIPOTÉZISEI ÉS MÓDSZEREI

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a megkérdezett magyarországi, erdélyi-partiumi és kárpátaljai egyetemeken tanuló hallgatókat abban, hogy alkalmazni tudják digitális kompetenciájukat az egyetemi életében. Továbbá, hogy a hallgatók melyik tanulási módot tartják a leghatékonyabbnak az egyetemi tanulmányaik során. Kíváncsiak vagyunk, hogy a hallgatók hogyan szeretnek vizsgákra készülni, milyen gyakran végzik interneten a különböző egyetemmel kapcsolatos teendőiket, és rendszerint mennyi időt töltenek internetezéssel. Az intézményi hatás kimutathatósága érdekében megvizsgáljuk, hogy milyen különbségek fedezhetők fel az egyes egyetemi karok internethasználatával kapcsolatos tevékenységeiben.

Azt feltételezzük, hogy az IKT eszközök intenzívebb használata mögött meghúzódhatnak karra, intézményre, vagy az adott régióra jellemző tényezők, melyek befolyásolják azt is, hogy mire használják jobban a hallgatók az IKT eszközöket.

Elemzésünk alapjául a HERD2012 adatbázis szolgál. A HERD2012 kérdőíves kutatásban Magyarország keleti régiójának, a partiumi és a kárpátaljai felsőoktatási intézmények hallgatói vettek részt. A kutatásba bevont intézmények: Debreceni Egyetem (Debrecen, Magyarország), Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (Debrecen, Magyarország), a Nyíregyházi Főiskola három kara (Nyíregyháza, Magyarország), a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Beregszász, Ukrajna), az Ukrán Állami Egyetem Magyar Tannyelvű Bölcsész- és Természettudományi Kara (Ungvár, Ukrajna), a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad, Románia), a Nagyvárad Állami Egyetem (Nagyvárad, Románia), a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata (Szatmárnémeti, Románia) és az Emanuel Egyetem (Nagyvárad, Románia). A kutatás során 2728 hallgató válaszolt a kérdőívünkre.

Az adatbázis elkészítése után SPSS statisztikai program segítségével kerestük a választ kutatási kérdéseinkre. Az elemzések során többször dolgoztunk keresztábrával, ahol a független változókat „dummy” (kétértékű) változóvá kódoltuk, annak érdekében, hogy világosabb következtetéseket tudjunk levonni.

EREDMÉNYEK

A HERD 2012 adatbázis² segítségével kvantitatív módszerrel néztük meg a vizsgálatba bevont egyetemek és főiskolák hallgatóinak IKT eszközök használatával kapcsolatos attitűdjét. Megvizsgáltuk, hogy milyen szerepet tölt be az internet a hallgatók életében az egyetemi tanulmányaik kapcsán, illetve hogy hogyan szeretnek vizsgákra készülni (1. táblázat).

1. táblázat. A vizsgákra készülés módjai a hallgatók válaszai alapján (oszlopszázalék).

	Ha a megadott könyvből pontosan, oldalszám szerint kijelölt anyagot kapsz		Ha megadott könyvekből önmagad fedezed fel a megtanulandó anyagot		Ha önállóan keresel az adott témához könyvtárakban, könyvesboltokban tananyagokat		Ha az internetről kinyomtatható, megtanulandó anyag(ok) internetes címét kapod meg		Ha monitoron tanulható tananyagokat vagy azok internetes címét kapod meg		Ha önmagad keresel az interneten az adott témához önállóan feldolgozandó információkat	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Igen	2111	80,9	910	35,3	810	31,5	1878	73	1470	57,2	1027	40,3
Nem	500	19,1	1665	64,7	1763	68,5	693	27	1101	42,8	1523	59,7
Összesen	2611	100	2575	100	2573	100	2571	100	2571	100	2550	100

Forrás: HERD2012 (N=2728)

A kérdésre³ a válaszadók több válaszlehetőséget is megjelölhettek.⁴ Az eredmények szerint a hallgatók 80,9%-a részesíti előnyben, ha a megadott könyvből pontosan, oldalszám szerint kijelölt anyagot kap. A hallgatók 73%-a nyilatkozta azt, hogy az internetről kinyomtatható, megtanulandó anyagok internetes címhez történő hozzájutását preferálja a felkészülésben. Már ezek az eredmények is azt igazolják, hogy a hallgatók még a felsőoktatásban is nagy szerepet tulajdonítanak az oktatók által meghatározott követelményekhez szükséges irodalomnak, másrészt a tanulók digitális kompetenciájának figyelembe vétele is elengedhetetlen az tanulás/tanítás során.

Kíváncsiak voltunk, hogy várható-e eltérés nemek szerint az eszközhasználat iránti nyitottság kapcsán. Az eredmények szerint szignifikáns különbségek mutathatók ki a hallgatók nemében a vizsgára készülés lehetőségeire vonatkozóan. A nőkre jellemző inkább, hogy megadott könyvből pontosan, oldalszám szerint kijelölt anyagot tanulnak (83,5%), hogy elutasítják azt, hogy megadott könyvből önállóan keressék meg a megtanulandó

2 A HERD2012 adatbázis mintájában n=521 alapképzésben, n=133 mesterképzésben résztvevő tanár, tanító vagy óvóképzésben tanuló hallgatók is szerepelnek. Az adatok felvételekor osztatlan tanárképzésben senki nem vett részt.

3 Hogyan szeretsz vizsgára felkészülni?

4 A. Ha megadott könyvből pontosan, oldalszám szerint kijelölt anyagot kapsz.

B. Ha megadott könyvekből önmagad fedezed fel a megtanulandó anyagot.

C. Ha önállóan keresel az adott témához könyvtárakban, könyvesboltokban tananyagokat.

D. Ha az internetről kinyomtatható, megtanulandó anyag(ok) internetes címét kapod meg.

E. Ha monitoron tanulható tananyagokat vagy azok internetes címét kapod meg.

F. Ha önmagad keresel az interneten az adott témához önállóan feldolgozandó információkat.

anyagot (65,9%), hogy nem szeretnek könyvtárban kutatni vagy könyvesboltból megvásárolni a szükséges könyveket (69,8%) és önmaguktól nem keresnek az interneten az adott témához önállóan feldolgozandó információkat (62,8%). A férfiakra jellemző inkább, hogy megadott internetes cím mentén az internetről kinyomtatható anyagokat tanulnak (75%) és a monitoron tanulható tananyagokat vagy azok internetes címét megszerezve szeretnek jobban tanulni (66,6%). A nők jobban támaszkodnak, az oktató által meghatározott tananyagrészekre kevésbé alkalmaznak önálló könyvtári vagy internetes kutatói munkát. Az eredmények lehetséges magyarázata az lehet, hogy a nők a családokban betöltött szerepüknek köszönhetően, kevesebb szabadidő gátat szabhat ennek a tevékenységnek (Fényes, 2010). A férfiakra jellemző inkább, hogy önállóan keresnek szükséges információkat a tananyaghoz kapcsolódóan, valamint, internetes vagy könyvtári kutató munkával jutnak hozzá a szükséges tananyaghoz. A nemi szerepekből adódóan ez azzal is magyarázható, hogy a nők a tanulás, illetve a tanulásba vetett energiát inkább saját befektetésnek tekintik, pedig ennek anyagi megtérülése esetükben sokkal kisebb, mint a férfiak esetében. A férfiakra feltehetően jobban jellemző, hogy kisebb energia befektetéssel készülnek egy-egy vizsgára, vagy végzik el a felsőoktatást, és még jobb anyagi haszonra is tehetnek szert, valamint jobban érvényesülhetnek a munkaerőpiacon (Fényes, 2010).

Megnéztük, hogy a képzési formák bevonásával milyen eredményeket kapunk az egyes függő változóink mentén (2. táblázat).

2. táblázat. A vizsgákra készülés módjai nemek és képzési forma alapján (sorszázalék).

	Igen	Nem	Összesen	Szignifikancia
A. Ha megadott könyvből pontosan, oldalszám szerint kijelölt anyagot kapsz				
Alap	80	20	100	
Mester	80,4	19,6	100	p=0,000
Osztatlan	94,3	5,7	100	
Nő	83,5	16,5	100	p=0,000
Férfi	76,1	23,9	100	
B. Ha megadott könyvekből önmagad fedezed fel a megtanulandó anyagot				
Alap	35,2	64,8	100	
Mester	39,7	60,3	100	p=0,036
Osztatlan	28,3	71,7	100	
Nő	34,1	65,9	100	p=0,044
Férfi	37,6	62,4	100	
C. Ha önállóan keresel anyagot az adott témához könyvtárakban, könyvesboltokban tananyagokat				
Alap	33,2	66,8	100	
Mester	30,9	69,1	100	p=0,000
Osztatlan	9,6	90,4	100	
Nő	30,2	69,8	100	p=0,037
Férfi	33,8	66,2	100	

	Igen	Nem	Összesen	Szignifikancia
D. Ha az internetről kinyomtatható, megtanulandó anyag(ok) internetes címét kapod meg				
Alap	72,4	27,6	100	p=0,169
Mester	76,9	23,1	100	
Osztatlan	71,2	28,8	100	
Nő	71,8	28,2	100	p=0,044
Férfi	75	25	100	
E. Ha monitoron tanulható tananyagokat vagy azok internetes címét kapod meg				
Alap	58,6	41,4	100	p=0,000
Mester	54,9	45,1	100	
Osztatlan	42,3	57,7	100	
Nő	52,7	47,3	100	p=0,000
Férfi	66,6	33,4	100	
F. Ha önmagad keresel az interneten az adott témához önállóan feldolgozandó információkat				
Alap	41,1	58,9	100	p=0,000
Mester	44,9	55,1	100	
Osztatlan	17,4	82,6	100	
Nő	37,2	62,8	100	p=0,000
Férfi	46,4	53,6	100	

Forrás: HERD2012 (N=2728)

A vizsgálatban résztvevő alapszakos hallgatók aránya 79,5%, a mester szakos hallgatók aránya 14,3% és az osztatlan képzésben résztvevő hallgatók aránya 6,2%. Az osztatlan képzésben résztvevők a Debreceni Egyetem hallgatói (fogorvosok, jogászok, gyógyszerészek, igazgatásszervezők, teológusok, általános orvosi szakon tanuló hallgatók, alkalmazott matematikusok) (n=169). Az osztatlan képzésben résztvevő hallgatókra jellemző inkább, hogy megadott tananyagból szeretnek tanulni (94,3%), hogy nem kedvelik, amikor egy megadott könyvből önállóan kell megkeresniük a megtanulandó anyagrészt (71,7%), hogy nem szeretnek önállóan keresni anyagot egy adott témához a könyvtárban vagy éppen könyvesboltban megvásárolni a tananyaghoz szükséges könyvet (90,4%) és nem szeretnek önállóan az interneten keresni anyagot (82,6%). A vizsgálatban résztvevő osztatlan képzésben tanuló hallgatók többsége nő (n=112), és olyan szakmát tanulnak (jogász, általános orvos, fogorvos, gyógyszerész stb.), ahol elengedhetetlen a szakmában kiemelkedő tudással rendelkező szakemberek, orvosok, oktatók által átadott információ és meghatározott követelményrendszer. Emiatt lehet az, hogy nem kedvelik és nem is alkalmazzák az önálló internet-alapú tananyagkeresést, valamint az oktatók javaslata nélküli, önálló döntésen alapuló könyvvásárlást vagy könyvtárból való kölcsönzést. Azonban erre vonatkozó adataink jelenleg nincsenek.

Az osztatlan képzésben résztvevő hallgatókon túl külön vizsgáljuk az alap és mesterszakos hallgatók attitűdjét a vizsgákra készülési módja tekintetében. Nincs számottevő különbség a mester illetve az alap szakos hallgatók között (80%), abban a tekintetben, hogy megadott tananyagból szeretnek inkább tanulni. Az alapszakos hallgatókra jellemző

inkább, hogy nem kedvelik, amikor egy megadott könyvből önállóan kell megkeresniük a megtanulandó anyagrészt (64,8%), hogy monitoron tanulható tananyagokat szeretnek jobban tanulni (58,6%) és nem szeretnek önállóan az interneten keresni anyagot (58,9%). szakirodalom alapján ezt az összefüggést nagy valószínűséggel annak tulajdoníthatjuk, hogy ez az egyetemi életben való járatlanságukkal hozható összefüggésbe. A mester szakos hallgatókra jellemző inkább, hogy nem szeretik önállóan keresni az anyagot egy adott témához a könyvtárban, vagy éppen könyvesboltban megvásárolni a tananyaghoz szükséges könyvet (69,1%).

Mivel nagyobb önállóságra tesznek szert az internetes kutatói tevékenységek terén, így érthető, hogy nem szívesen költik a pénzüket könyvekre, hiszen interneten is számos szakmai könyv elérhető. Az alap és mester szakos hallgatók között és az internetről ki-nyomtatható tananyag tanulása között nincs szignifikáns eltérés.

Mégis azt mondhatjuk, hogy az osztatlan képzésben résztvevő hallgatókkal szemben a mester és az alap szakos hallgatókra jellemző inkább, hogy ugyan nem kedvelik az önálló tananyagkeresést azonban a mester szakos hallgatókra jellemző inkább, hogy megadott könyvből önmaguk keresik meg a megtanulandó tananyagrészt (39,7%), valamint hogy önállóan keresnek szükséges információkat a megtanulandó tananyaghoz (44,9%). Ez valószínűleg a mester szakos hallgatók felé történő oktatói elvárásból adódik. Hiszen egy mester szakos hallgatótól már alapkövetelmény lehet, hogy önálló kutató munkát végezzen, még ha ez nincs is ígyükre. Az alap szakos hallgatókra jellemző inkább, hogy könyvtárban keresnek anyagot egy adott témához (33,2%). Ez a könyvtárhasználatlaltal történő megismerkedéssel is egybeköthető, mivel ebben az életszakaszban tanulják meg az olvasó-terem használatának rendjét és a kölcsönzés szabályrendszerét.

Megvizsgáltuk, hogy a hallgatók melyik tanulási módot tartják a leghatékonyabbnak (3. táblázat).

3. táblázat. A karok összesített válaszai a leghatékonyabb tanulási módokra a hallgatók körében (oszlopszázalék).

	Ha egyedül tanulok	Ha van egy olyan barátom / barátóm, akivel együtt tudok tanulni	Van egy olyan bővebb, legalább 3 főből álló társaságunk, akikkel együtt, egy szobában / teremben tudunk a leghatékonyabban tanulni	Ha az egyedül történő tanulás közben meg tudom beszélni e-mailben a problémás részeket egy barátommal	Ha az egyedül történő tanulás közben meg tudom beszélni valamely csevegő szobában vagy egyéb közösségi helyen	Összesen
n	1826	320	83	125	244	2598
%	70,3	12,3	3,2	4,8	9,4	100

Forrás: HERD2012 (N=2728)

A hallgatók 70,3%-a az egyedül történő tanulást tartja a leghatékonyabbnak, szemben azokkal a variációkkal, ahol lehetőség van ismerősökkel együtt csoportos tanulásra,

problémás részek megvitatására, valamint a csevegőkön keresztül⁵ vagy közösségi helyeken történő csoportos tanulásra. A hallgatók nagy részére az önálló tanulás jellemző inkább a csoportos tanulás különböző lehetőségeivel szemben. Ez azzal is magyarázható, hogy minőségi tanulásra inkább az önálló tanulás során lehet szert tenni, ami nélkülözhetetlen az egyes vizsgák alkalmával felsőoktatásban. Az egyedül történő tanulás nem feltétlen zárja ki az interneten történő információkeresést a tananyaggal kapcsolatban.

Megnéztük, hogy a hallgatók mennyi időt töltenek internetezéssel egy átlagos nap. Az eredmények (4. táblázat) azt mutatják, hogy a hallgatók 37,6%-a 1-2 órát tölt naponta internetezéssel. Buda (2015) újabb kutatási eredményei szerint a hallgatók naponta 3,54 órát töltenek internetezéssel.

4. táblázat. A hallgatók napi internetezési időtartam (oszlopszázalék).

Rendszerint mennyi időt töltesz egy átlagos nap alatt internetezéssel?		
	n	%
Kevesebb, mint 1 óra	426	21,7
1 és 2 óra között	737	37,6
2 és 3 óra között	576	29,4
3 és 5 óra között	458	23,4
5 és 10 óra között	164	8,4
10 óra vagy annál többet	26	1,3
Válaszadók összesen	2387	100

Forrás: HERD2012 (N=2728)

Továbbvizsgálva az intézményi hatást a hallgatók IKT használatára vonatkozóan, megnéztük, hogy milyen gyakran végzik a hallgatók az egyes felsőoktatással kapcsolatos tevékenységeiket internet segítségével.

Az individuális tényezőkön túllépve, megvizsgáltuk, hogy mely karok a legkiemelkedőbbek abban a tekintetben, hogy hallgatóik az internet segítségével jutnak hozzá információkhoz az egyetemi kurzusokkal, szemináriumokkal kapcsolatban (5. táblázat). Feltételezhetően az intézményi hatást a kari tevékenységekben, a kar és a hallgatói közötti kapcsolatban lehet tetten érni a legmarkánsabban. Ennek érdekében a kutatásban résztvevő karokra vonatkozóan vizsgáltunk az IKT eszközök kapcsán. Az összes karra lefuttatott eredményekből azokat emeltük ki, ahol a válaszadók száma az egyes kérdések keretében meghaladta a 100 főt.

⁵ Csevegőkön keresztül történő kommunikáció: szöveges üzenetek vagy videóhívás segítségével is történhet. A vizsgálat során azonban arra vonatkozóan, hogy melyiket preferálják jobban a hallgatók az egyetemi tanulmányaik során, nincsenek adataink.

5. táblázat. A hallgatók felsőoktatással kapcsolatos internetes tevékenységeinek gyakorisága (sorszázalék).⁶

	Ritkán %	Gyakran %	Összesen %	n
Az egyetem, a kar vagy a szak számomra fontos weboldalait böngészem. p=0,000				
DE-ÁJK	27	73	100	127
DE-BTK	40	60	100	104
DE-GVK	41	59	100	169
DE-MK	23	77	100	124
DE-TTK	38	62	100	108
NÁE-KVK	73	27	100	119
PKE-BTK	46	54	100	186
PKE-KTK	52	48	100	163
UEO	78	22	100	127
Összesen	47	53	100	2609
Egyetemi kurzussal/szemináriummal kapcsolatos információkat keresek. p=0,000				
DE-ÁJK	34	66	100	127
DE-BTK	45	55	100	104
DE-GVK	44	56	100	168
DE-MK	33	67	100	124
DE-TTK	38	62	100	107
NÁE-KVK	64	36	100	119
PKE-BTK	33	67	100	186
PKE-KTK	38	62	100	162
UEO	48	52	100	126
Összesen	43	57	100	2603

6 DE-ÁJK: Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar: 2006-ban többciklusú képzési rendszert vezettek be (alapszak, mesterszak) a hagyományos osztatlan képzés, felsőoktatási szakképzés, doktori képzés és szakirányú továbbképzések mellett.

DE-BTK: Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar: A kar gyökerei a XVIII. századra nyúlnak vissza. A kar széles képzési választékhoz magas színvonalú oktatói és hallgatói elégedettség járul.

DE-GV/TK: Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi és Vidékfejlesztési Kar: Az agrárgazdasággal kapcsolatos tudományterület több mint félszázados hagyománnyal büszkélkedhet. A szervezeti struktúrárt érintő változások, valamint az új típusú szakok megjelenésével 2009. július 1-től Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar néven folytatja működését. Napjainkban Gazdaságtudományi Karként működik a Közgazdaságtudományi Karral összevonva.

DE-MK: Debreceni Egyetem Műszaki Kar: A karon hat alapszakon és három mesterszakon folyik képzés. Az oktatás színvonalasabbá tételében nagy szerepet játszottak az infrastrukturális fejlesztések, amelyek következtében több korszerű berendezés (műszerek, készülékek, oktatórobotok, stb.) került be az oktatásba.

DE-TTK: Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai Kar: A kar ma huszonhét tanszékkal és tanszéki jogállású egységgel rendelkezik és jelentős oktatási és tudományos kutatásfejlesztési tevékenységet folytattak az elmúlt hatvan évben.

PKE-BTK: Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi Kar

PKE-KTK: Partiumi Keresztény Egyetem Közgazdaságtudományi Kar

UEO: Universitatea Emanuel din Oradea

NÁE-KVK: Nagyváradi Állami Egyetem Környezetvédelmi Kar

	Ritkán %	Gyakran %	Összesen %	n
Szakmai anyagokat keresek szakirányú adatbázisokban. p=0,000				
DE-AJK	70	30	100	127
DE-BTK	73	27	100	104
DE-GVK	75	25	100	169
DE-MK	64	36	100	122
DE-TTK	72	28	100	107
NÁE-KVK	76	24	100	118
PKE-BTK	82	18	100	186
PKE-KTK	75	25	100	162
UEO	86	14	100	126
Összesen	74	26	100	2601
Az oktatók weboldalát vagy a kurzusok online verzióját böngészem. p=0,000				
DE-AJK	66	34	100	126
DE-BTK	68	32	100	104
DE-GVK	70	30	100	169
DE-MK	48	52	100	123
DE-TTK	65	35	100	104
NÁE-KVK	76	24	100	119
PKE-BTK	72	28	100	187
PKE-KTK	71	29	100	160
UEO	70	30	100	126
Összesen	69	31	100	2592
Egyetemmel kapcsolatos anyagokat töltök le megosztó/közösségi oldalokról. p=0,000				
DE-AJK	45	55	100	126
DE-BTK	68	32	100	103
DE-GVK	48	52	100	168
DE-MK	47	53	100	122
DE-TTK	58	42	100	108
PKE-BTK	45	55	100	184
PKE-KTK	56	44	100	162
UEO	75	25	100	126
Összesen	57	43	100	2591

Forrás: HERD2012 (N=2728)

Az 5. táblázat szerint az IKT eszközök használata magasabb (erősebb hatás) arányt mutat (50% feletti értékek) a magyarországi karoknál, mint a határon túli intézmények esetében. A vizsgálatban elért egyetemek és főiskolák közül a Debreceni Egyetemen sikerült a legtöbb kart bevonni, ahol a válaszadók létszáma elérte vagy meghaladta a 100 főt.

Az első függő változóinkkal az egyetem, a kar, vagy a szak fontos weboldalainak böngészését vizsgáltuk a bevont magyarázó változók segítségével (lásd a kutatás kérdései, hipotézisei és módszerei fejezet). Jól látszik, hogy a Debreceni Egyetem vizsgálatba bevont hallgatói gyakran böngészik az egyetem, a kar vagy a szak számukra fontos weboldalait, ezzel szemben a partiumi egyetemek vizsgálatba bevont karainak hallgatói ritkán használják erre a tevékenységre az internetet. A Debreceni Egyetem Műszaki Karának hallgatóira (77%), aztán a jogász hallgatókra (73%), majd a természettudományi karon tanuló hallgatókra (62%) jellemző inkább ez a tevékenység. Valószínűleg az említett karok hallgatói rendszeresen az egyetem vagy a kar honlapjáról tájékozódnak. A Debreceni Egyetem bölcsészhallgatóira (60%), a Partiumi Keresztény Egyetem bölcsészhallgatóira (54%) és

a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi és Vidékfejlesztési karán tanuló hallgatókra (59%) kevésbé jellemző, hogy erre használják az internetet. Feltételezhetően őket inkább szóban vagy hirdetőtábla segítségével tájékoztatják az aktuális információkról a kar, szak vagy az egyetem dolgaival kapcsolatban, és a honlapokon csak azok az információk érhetők el, amelyek legalább egy tanéven keresztül nem változnak. A Nagyváradai Emanuel Egyetem (Universitatea Emanuel din Oradea) hallgatóira (73%), és a Nagyváradai Állami Egyetem Környezetvédelmi Kar (Facultatea de Protectie Mediului) hallgatóira (78%) jellemző inkább, hogy ritkán látogatják az egyetem weboldalait. Valószínűleg ezek a felsőoktatási intézmények csak az általános információkat közlik a honlapon, valamint főleg az egyetemi tevékenységeket dokumentáló fényképeket teszik közzé, ezzel is felkeltve a leendő hallgatók érdeklődését.

A következő függő változóval az egyetemi kurzusok/szemináriumok internetes böngészését vizsgáltuk. A vizsgálatba bevont karokra egyaránt jellemző (kivéve a Nagyváradai Állami Egyetem Környezetvédelmi Kar), hogy gyakran keresnek az interneten egyetemi kurzussal, szemináriummal kapcsolatos információkat. Elsősorban a Debreceni Egyetem mérnök hallgatóira (67%), és a Partiumi Keresztény Egyetem bölcsészhallgatóira (67%), aztán a jogász hallgatókra (66%), majd a Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai Karán tanuló hallgatókra (62%) és a Partiumi Keresztény Egyetem Közgazdaságtudományi Karán tanuló hallgatókra (62%) jellemző inkább ez a tevékenység. Az említett kari honlapok valószínűleg folyamatosan frissítik az egyetemi kurzusokkal, szemináriumokkal kapcsolatos változásokat vagy különböző információkat, híreket közölnek, amelyek fontosak lehetnek a hallgatók, valamint a leendő hallgatók számára is. A Debreceni Egyetem bölcsészhallgatóira (55%), a Gazdaságtudományi és Vidékfejlesztési Karon tanuló hallgatókra (56%) a Nagyváradai Emanuel Egyetem hallgatóira kevésbé jellemző, hogy egyetemi kurzussal/szemináriummal kapcsolatos információk után böngésznek az interneten.

Ezek az egyetemek/egyetemi karok valószínűleg csak ritkábban módosítanak a meghirdetett kurzusok vagy szemináriumok tantervi hálóján és a követelményeken évközlben, valószínűleg csak egy-egy szemesztert követően teszik közzé az interneten az aktuális módosításokat. Az év közben történő változásokról való tájékoztatás eszközéül pedig a közvetlenebb formát választhatják a kar oktatói.

A következő függő változóval a szakmai anyagok interneten való keresését vizsgáltuk meg. Az egyetemi karok mindegyikére az jellemző, hogy ritkán keresnek szakmai anyagokat szakirányú adatbázisokban. Elsősorban a partiumi egyetemek karaira (75-86%), majd a magyarországi egyetemek közül a Debreceni Egyetem karaira (64-75%) kevésbé jellemző, hogy szakmai anyagok után kutatnak az interneten. A jelenség okán érdemes elgondolkodni, valamint azon is, hogy a szakirányú adatbázisok elérhetőségei anyagi vonzattal is együtt járnak.

A következő függő változó „*az oktatók weboldalainak és a kurzusok online verziójának böngészése*” volt. Az eredmények azt mutatják, hogy az egyetemi karok közül egy kivétellel (Debreceni Egyetem Műszaki Kar) ritkán böngészik az említett oldalakat. Valószínűleg a Debreceni Egyetem Műszaki Karának honlapjára többször kerül feltöltésre a kurzusok online verziója, melynek számos oka lehet. Valószínűleg az oktatók weboldalukra számos anyagrészt, könyvet, gyakorlati feladatokat töltenek fel, amelyek egy részének megoldása kötelező, másik része pedig gyakorló feladatok formájában kerülnek fel, amelyek teljesítése nem kötelező. A Debreceni Egyetem bölcsészhallgatói (68%), a jogász hallgatók (66%),

valamint a Természettudományi és Technológiai Kar hallgatói (65%) ritkábban keresik fel az oktatók weboldalait, és keresik a kurzusok online verzióját. Ez magyarázható talán azzal is, hogy a számonkérés elsősorban a vizsgaidőszakra tehető, ezek többnyire nem gyakorlati, hanem elméleti képzések, így nincs szükség az oktatók weboldalait böngészni. Ezekben a karokon többnyire oktatók által meghatározott tananyagot kell a hallgatóknak megtanulni. Továbbá, ezeken a karokon valószínűleg kevesebb igény és lehetőség van online kurzusokra, éppen a gyakorlati órák fontossága miatt.

Ami az utolsó függő változónkat („*egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos anyagokat és töltik le azokat megosztó/közösségi oldalakról*”) illeti, elég különbözően reagálnak rá az egyes karok. A jogász hallgatókra (55%), a Partiumi Keresztény Egyetem bölcsészhallgatóira (55%), a Debreceni Egyetem Műszaki Karának hallgatóira (53%), a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi és Vidékfejlesztési karán tanuló hallgatókra (52%) jellemző inkább, hogy gyakran keresnek az interneten egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos anyagokat. Valószínűleg, ezeknek a hallgatóknak a szemináriumokon, kurzusokon elhangzott anyagok mellett, további könyvek és egyéb segédanyagok szükségesek, melyeket például az előttük járó hallgatók által összegyűjtött és egybeszerkesztett tudásbázisként szolgáló közösségi oldalakról szerezhetik be.

A Nagyváradi Emanuel Egyetem hallgatóira (75%), a Debreceni Egyetem bölcsészhallgatóira (68%), a Természettudományi és Technológiai Kar hallgatóira (58%), a Partiumi Keresztény Egyetem Közgazdaságtudományi Karának hallgatóira (56%) kevésbé jellemző, hogy egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos anyagokat böngésznek és keresnek. Ez azzal is magyarázható, hogy ezek a hallgatók főleg az órán elhangzott anyagokat alkalmazzák és tanulják meg, hiszen egy biológus vagy egy közgazdásznak tanuló hallgató főleg azt fogja érteni és használni a későbbiekben, amit a kontaktórán tanul a szakterület oktatójától. Összességében a hallgatók kevésbé használják az internetet tanulásra.

Főleg információszerzésre, vizsgákhoz, vagy tanuláshoz szükséges anyagok letöltésére használják, amelyeket vagy kinyomtatva tanulnak vagy monitoron tanulható tananyagokat kapnak.

ÖSSZEFOGLALÁS

Eredményeink alapján kijelenthetjük, hogy bizonyos mértékben sikerült csak tetten érünk az intézményi hatás jelenlétét (kari hatások) a digitális kompetencia alkalmazása és fejlesztése kapcsán a hallgatók körében. Annak érdekében, hogy mélyebbre tudjunk ásni az intézményi hatás vizsgálatában, érdemes lenne a jövőben fókuszcsoportos interjú keretein belül is kutatni a hallgatók digitális kompetenciájának egyetemi támogatottságát. Általában igaz az, hogy a felsőoktatásnak is lépést kellene tartani az internetet kiválóan használó és nagyfokú informatikai ismeretekkel rendelkező hallgatók digitális kompetenciájának alkalmazási lehetőségeivel és fejlesztésével.

Azt feltételeztük, hogy az IKT eszközök intenzívebb használata mögött meghúzódnak karra, intézményre, vagy az adott régióra jellemző tényezők, melyek befolyásolják azt is, hogy mire használják jobban a hallgatók az IKT eszközöket. A hallgatók képzési formáját és az internetes tevékenységek gyakoriságát illetően azt mondhatjuk, hogy az osztatlan képzésben résztvevő hallgatókkal szemben a mester és az alap szakos hallgatókra jellemző inkább, hogy ugyan nem kedvelik az önálló tananyagkeresést azonban mégis a

mester szakos hallgatókra jellemző inkább, hogy megadott könyvből önmaguk keresik meg a megtanulandó tananyagrészt (39,7%), valamint hogy önállóan keresnek szükséges információkat a megtanulandó tananyaghoz (44,9%). Az alap szakos hallgatókra jellemző inkább, hogy könyvtárban keresnek anyagot egy adott témához (33,2%). A hallgatók kevésbé használják az internetet tanulásra, hanem inkább főleg információszerezésre, vizsgákhoz, vagy tanuláshoz szükséges anyagok letöltésére, amelyet vagy kinyomtatva tanulnak, vagy monitoron tanulható tananyagokat kapnak.

Ami pedig az egyes karok és intézmények, illetve a régiók közötti különbségeket illeti, azt mondhatjuk, hogy az IKT eszközök használata magasabb (erősebb hatás) arányt mutat (50% feletti értékek) a magyarországi karoknál, mint a határon túli intézmények esetében. A Debreceni Egyetem vizsgálatba bevont hallgatói gyakran böngészik az egyetemet, a kar vagy a szak számukra fontos weboldalait, ezzel szemben a partiumi egyetemek vizsgálatba bevont karainak hallgatói ritkán használják erre a tevékenységre az internetet. Elsősorban a Debreceni Egyetem mérnök hallgatóira (67%), és a Partiumi Keresztény Egyetem bölcsészhallgatóira (67%), aztán a jogász hallgatókra (66%), majd a Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai Karán tanuló hallgatókra (62%) és a Partiumi Keresztény Egyetem Közgazdaságtudományi Karán tanuló hallgatókra (62%) jellemző inkább, hogy az egyetemi kurzusok/szemináriumok tekintetében böngésznek az interneten. Az egyetemi karok mindegyikére az jellemző, hogy ritkán keresnek szakmai anyagokat szakirányú adatbázisokban.

Az egyetemi karok közül egy kivételével (Debreceni Egyetem Műszaki Kar) ritkán böngészik az említett oldalakat. A Debreceni Egyetem jogász hallgatóira (55%), a Partiumi Keresztény Egyetem bölcsészhallgatóira (55%), a Debreceni Egyetem Műszaki Karának hallgatóira (53%), a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi és Vidékfejlesztési karán tanuló hallgatókra (52%) jellemző inkább, hogy gyakran keresnek az interneten egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos anyagokat. Összességében a hallgatók kevésbé használják az internetet tanulásra. Főleg információszerezésre, vizsgákhoz, vagy tanuláshoz szükséges anyagok letöltésére használják, amelyeket vagy kinyomtatva tanulnak vagy monitoron tanulható tananyagokat kapnak.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Balanskat, A.–Blamire, R.–Kefala, S. (2006): *The ICT Impact Report. A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe*. Brussels: European Schoolnet.
- Bessenyei I. (2010): Az unalom lázadása – digitális nemzedék az egyetemen. In: Dobó I.–Perjés I.–Temesi J. (Szerk.): *„Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések”*. Konferencia előadások. Pp. 40–48. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Breivik, S. P. (2005): 21st Century Learning and Information Literacy. *Change*. 37(2). Pp. 20–27.
- Coochalan J. (2007): Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*. 2007(5). Pp. 93–107.
- Drent, M.–Meelissen, M. (2008): Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers–Education*. 51(1). Pp. 187–199.
- Fehér P. (2004): Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára. *Iskolakultúra*. 14(12). Pp. 27–46.
- Fényes H. (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- García, L. M.–Roblin, N. P. (2008): Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*. 24(1). Pp. 104–116.

- Gibson, I. W. (2002): Leadership, Technology, and Education: achieving a balance in new school leader thinking and behavior in preparation for twenty-first century global learning environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 11(3). Pp. 315–334.
- Grabe, M.–Grabe, C. (2007): *Integrating technology for meaningful learning* (5th ed): Boston: Houghton Mifflin.
- Iding, M.–Crosby, M. E.–Speitel, T. (2002): Teachers and Technology: Beliefs and practices. *International Journal of Instructional Media*. 29(2). Pp. 153–171.
- Jukes, I.–Dosaj, A. (2003): Digital Tools for Digital Students. The InfoSavy Group. In: Bessenyei I. (Szerk.): *Learning and Teaching in the Information Society. eLearning 2.0 and Connectivism 2007*. Pp. 1–17. Budapest: Education and Culture.
- Kozma, R.–Anderson, R. (2002): “Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT.” *Journal of Computer Assisted Learning*. 18(4). Pp. 387–394.
- Kubinger-Pilmann J. (2011): Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*. 2011(12). Pp. 48–59.
- Molnár Gy. (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*. 2010(7–8). Pp. 22–34.
- Molnár Gy. (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*. 172(9). Pp. 1038–1047.
- Námesztovszki Zs. (2013): Innovatív oktatási környezetek. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. In: Tóth P.–Ősz R.–Hajnal A. (Szerk.): *Új kihívások a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben*. Pp. 183–195. Budapest: III. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet.
- Ollé J. (2010): Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In: Dobó I.–Perjés I.–Temesi J. (Szerk.): *„Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések” Konferencia előadások*. Pp. 22–31. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Ollé J. (2013): Pedagógiai kultúra az információs társadalomban. Az iskola egész életen át tartó tanulása. In: Ollé J.–Papp-Danka A.–Lévai D.–Tóth-Mózer Sz.–Virányi A. (Szerk.): *Oktatásinformatikai – módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Pp. 9–29. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Palfrey, J.–Gasser, U. (2008): *Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Prensky, M. R. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*. MCB: University Press.
- Prensky, M. R. (2010): *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. USA: Corwin Press.
- Romeo, G. I. (2006): Engage, empower, enable: developing a shared vision for technology in education. In: Khine, M. S. (Ed.): *Engaged Learning and Emerging Technologies*. The Netherlands: Springer Science.
- Shamatha, J. H.–Peressini, D.–Meymaris, K. (2004): Technology-supported mathematics activities situated within an effective learning environment theoretical framework. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 3(4). Pp. 362–381.
- Schulmeister, R. (2009): Gibt es eine Net-Generation? Hamburg. In: Dobó I.–Perjés I.–Temesi J. (Szerk.): *„Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések” Konferencia előadások*. Pp. 40–48. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Varga K. (2004): Az informatika alkalmazása az oktatásban egy működő komplex rendszer kapcsán. *Iskolakultúra*. 2004(12). Pp. 1–26.
- Zhang, P.–Aikman, S. (2007): Attitudes in ICT Acceptance and Use. In: Zhang, P.–Aikman, S. (Szerk.): *Human-Computer Interaction. Interaction Design and Usability*. Pp. 1021–1030. Berlin–Heidelberg: Springer.

DOKUMENTUMOK

- Buda A. (2015): Az internet függőség mértékének mérése intelemetrikus tesztel. http://www.academia.edu/13198651/Az_internet%C3%BCgg%C5%91s%C3%A9g_m%C3%A9r%C5%91sz%C3%A1ma_az_intelemetrikus_sz%C3%A1m (Utolsó letöltés: 2015. 11. 22.)
- Condie, R.–Munro, B. (2007): *The impact of ICT in schools – a landscape review*. http://dera.ioe.ac.uk/1627/1/becta_2007_landscapeimpactreview_report.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 01. 11.)
- Felvégi E. (2005): *Távoktatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00098/2005-12-iz-Felvegi-Tavoktatasi.html> (Utolsó letöltés: 2015. 11. 24.)

- Herczog Cs.–Kelemen R. (2008): *Az internet-használat és az internet iránti attitűd eltérései a 18-23 éves korosztályban (szimpózium előadás)*: PÉK 2008 – VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók 32.
- Körösne M. M. (2009): *Informatika gyermekkorban – hazai helyzetkép*. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/korosne-mikis-marta> (Utolsó letöltés: 2014. 11. 15.)
- KSH (2012): *IKT eszközök és használatuk*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt11.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 12. 19.)
- NAT (2007): http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 04. 26.)
- Ollé J. (2012): A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. *Oktatás-Informatika*, 1–2. <http://bit.ly/13bJn6J> (Utolsó letöltés: 2016. 01. 05.)

VALLÁSOSSÁG ÉS EGÉSZSÉG. A VALLÁSOSSÁG MINT TÁRSADALMI VÉDŐFAKTOR

Hodossi Sándor–Márkus Zsuzsanna

ABSZTRAKT

A vallásosságnak az egészségre és a jóllét alakulására gyakorolt hatásával foglalkozó tanulmányok megszorodtak az utóbbi évtizedekben. Mára az egészségszociológia kiemelt témájává vált a vallásosság és az egészség kapcsolata. Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy a Debreceni Egyetem vonzáskörzetének intézményeiben tanuló hallgatók vallásossága és egészségmagatartása közötti összefüggéseket tárjuk fel. Elemzéseinket az IESA-TESSCEE II. 2014 adatbázison végeztük egy- és többváltozós statisztikai elemzési módszerekkel. Eredményeink azt bizonyítják, hogy egyértelmű kapcsolat van a hallgatók körében is a vallásosság és az egészségmagatartás között.

BEVEZETÉS

Az iskola belső világa nem mindig látványosan, de annál jelentősebb mértékben befolyásolja diákjainak attitűdjeit, személyiségük fejlődését, így az egészséggel kapcsolatos magatartásformáikat is. A tanári példaadás ezen a területen is meghatározó. A tanárjelöltek egészséghez való viszonyának vizsgálata „hozzájárulhat azon problémák azonosításához, amelyek megcélzása révén e fontos társadalmi csoport egészségmagatartása hatékonyan befolyásolható.” (Veres-Balajti et al., 2013, p. 201). Egy 2007-es országos vizsgálat eredményei szerint „a tanárjelöltek egészségszemlélete jónak mondható, hiszen 90% fölött volt azoknak az aránya, akik azt vallották, hogy önmaguk is sokat, sőt nagyon sokat tehetnek egészségük érdekében.” (Veres-Balajti et al., 2013, p. 202). Ugyanakkor figyelmeztető jel, hogy a válaszadók több mint ötöde korosztályánál nagyobb pszichés stresszről számolt be. Ugyanez arányban a nem elégséges társas támogatás nehezíti a problémákkal való megbirkózást. A kutatók elsősorban a társas támogatottság javításában látják a feladatot.

VALLÁSOSSÁG ÉS EGÉSZSÉG

A vallásosságnak az egészségre és a jóllét alakulására gyakorolt hatásával foglalkozó tanulmányok megszorodtak az utóbbi évtizedekben. Mára az egészségszociológia kiemelt témájává vált a vallásosság és az egészség kapcsolata. Hazánkban is egyre több olyan kutatási eredmény kap nyilvánosságot, amely a vallásosságnak az egészségi állapot alakulására való pozitív hatását igazolja (Brassai, 2011; Székely–Lázár, 2013; Brassai–Bustya, 2014). Tomka Miklós Niklas Luhmann tanulmánya alapján fejtette ki azt, hogy az értelemdadás az egyik legjelentősebb vallási funkció. Közösségi szinten kultúrateremtő és konfliktusfeloldó erőként működik a vallás, míg személyes szinten elsősorban kiegyensúlyozó hatása jelentős (Tomka, é.n.). A belső élmények és külső környezeti hatások között tehát eligazító, érte-

lemadó kontextus a vallásos hit, amely értelmezi az egyént és az őt ért hatásokat (például a szenvedést s az ezzel való megbirkózást) (Brassai–Bustya, 2014). A vallásosság elősegíti a magas egészségkockázattal járó viselkedésformák kerülését, és társas támogató jellegével erőforrásként jelenik meg az egyén számára. Segíti például a krízisek feldolgozását azzal, hogy biztonságot, belső békét ad (Martos, 2007).

Az egyének jóllétéhez és ezáltal egészségéhez szorosan kapcsolódik az élet értelmének élménye és kérdése, vagyis az a folyamat, amikor az egyén összefüggéseket és okokat rendel a hétköznapi életeseményekhez (Martos, 2007). Pszichológiai és vallásszociológiai kutatások sora foglalkozik az élet értelmének kérdésére adott válaszok individuális és közösségi szintű megoldásaival. Az egyének között különbség van a tekintetben, hogy mennyire néznek szembe ezekkel a kérdésekkel, válaszaik mennyire tudatosak, valamint a tekintetben, hogy kérdéseik és feleleteik milyen hatással vannak életükre. Az életnek való értelemtulajdonítás személyes konstrukció, melyben a jelenségek közötti kapcsolatokat látunk meg. Ebből származik a hétköznapi dolgok értelme és jelentése, valamint az egyén aktuális érzelmi állapota. Az egyén értelmet ad a jelenségeknek. A vallásos ember számára a transzcendenshez való viszony adja az értelmezési keretet (Martos, 2007). Az egyén vallásossága segíti a szubjektív értelemadási folyamatot, de ezen kívül egyéb források is lehetnek, például a társadalmi igazságosság érzése vagy az egyéni teljesítmény (Martos, 2007).

A kampusz-létben, amikor a hallgatóknak folyamatos versengő attitűddel, stresszhelyzetek sorozatában kell megtalálniuk helyüket, és amikor a későbbi egzisztenciális helyzetüket megalapozó (élet)célokat kell kitűzniük és megvalósítaniuk, különösen fontos az élet értelmének kérdésköre. Fontos kérdés, hogy mit gondolnak a hallgatók az élet értelméről és annak kereséséről. Pszichikai, mentális állapotuk és életvezetésük ad választ a felmerülő kérdésekre. Tanulmányunk célja megvizsgálni a különböző hallgatói csoportok egészségmagatartását és az élet értelméről alkotott véleményüket.

Az 1964-ben James Crumbaugh és Leonard Maholick által kifejlesztett életcél tesztet (PIL Purpose in Life) sokféle közegben használták. Klinikai kutatások eredményei azt mutatják, hogy a kábítószer fogyasztó főiskolások és az alkoholproblémákkal küszködők alacsonyabb PIL értékeket mutattak, mint a neurotikus páciensek. Ugyanakkor „*az egyén életét meghatározó szilárd vallási meggyőződéssel magas PIL járt.*” (Yalom, 2006, p. 158).

ADATOK

Elemzésünk alapjául az Ukrajna, Románia és Magyarország határán fekvő Partium felsőoktatási térségben készült TESSCEE kutatás második hullámából (Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe II.) és az IESA felmérésből (Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education) készült egyesített adatbázis szolgál, amely 1729 nappali tagozatos hallgató, köztük 572 pedagógusjelölt válaszait tartalmazza. A kérdőíves lekérdezések 2014 őszén zajlottak a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹

A hallgatók vallásosságára vonatkozó kérdések felekezeti hovatartozásukra, önbesoroló vallásosságukra és vallásgyakorlásukra irányultak. A kérdőívben szerepeltek kérdések a kitöltők alkohol- és drogfogyasztására, valamint dohányzási szokásaikra vonatkozóan is. A hallgatók jóllétét a napjainkban egyre gyakrabban használt az Élet Értelme Kérdőív

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd: Pusztai–Ceglédi, 2015.

(Meaning in Life Questionnaire, MLQ) segítségével mértük. A kérdéssor egy viszonylag új mérőeszköz, Stenger és munkatársai 2006-ban dolgozták ki, és azóta egyre gyakrabban használják társadalomtudományi kutatásokban. A kérdőív jelentősége abban rejlik, hogy egyszerre méri az élet értelmességét és az értelem keresését (Martos–Konkoly Thege, 2012; Robu, 2013; Brassai, 2011).

EREDMÉNYEK

A HALLGATÓI VALLÁSOSSÁG ALAPDIMENZIÓI

A 21. század első évtizedében a 15-29 éves korosztály körében a vallásosság több mutatója is csökkenő tendenciát mutat. Az önmagát az egyház tanítása szerint vallásosnak minősítők aránya 2000 és 2008 között két százalékponttal, 10-ről 8%-ra mérséklődött. Ugyanebben az időszakban a rendszeres templomba járók aránya (legalább havonta többször) 17-ről 10%-ra csökkent. A Magyar Ifjúság 2012 felmérés eredményei a fiatalok elvállaltalanodási folyamatának felgyorsulását jelzik. Az intézményes egyházi keretektől távolságot tartók számának növekedése mellett nőtt a vallást elutasítók aránya is. *„A 2000 és 2012 közötti időszak során összességében 50-ről 28%-ra csökkent a 15-29 éves korosztályon belül azon fiatalok aránya, akik legalább évente többször templomba járnak. Ezzel szemben áll a soha, vagy gyakorlatilag soha (azaz ritkábban, mint évente) templomot látogatók arányának 44-ről 62%-ra emelkedése.”* (Rosta, 2013, p. 321). A csökkenő tendenciák mögött az elsődleges családi vallási szocializáció gyengülése állhat. Igaz, hogy emelkedett az egyházi iskolába járók aránya, de a valláshoz való viszony alakulásában meghatározó a család szerepe. Ezekkel a tendenciákkal ellentétes az a tény, hogy újabb kutatások intenzív vallásgyakorlatot mutatnak ki a magasabb társadalmi státuszú fiatalok körében. A vallásosság csökkenésének döntő okai feltételezhetően az 1948-1990 közötti szocialista modernizáció és az ehhez kapcsolódó államilag támogatott szekularizáció voltak (Pusztai, 2013).

A Partium területén (Magyarország, Románia és Ukrajna határmenti régiójában) végzett korábbi kutatások viszont arról számolnak be, hogy a hallgatók 14-16%-a egyházasan vallásos, ami magasabb a korosztály országos átlagánál. Az átlagosnál nagyobb vallási kötődést mutat a felekezethez tartozók 75%-os aránya is. A válaszadók egyharmada református, a katolikus aránya nem éri el a vizsgált minta egynegyedét. A görög-katolikusok aránya is meghaladja a 10%-ot. Ezek az arányok megfelelnek a régió felekezeti arányainak. A vallásosság összefüggést mutatott a településtípussal is. Minél kisebb a település, ahonnan a hallgató érkezett, erőteljes vallási kötődése annál valószínűbb (Pusztai, 2013).

Jelen adatbázisunk is lehetőséget adott arra, hogy a hallgatók vallásosságát több dimenzió mentén vizsgáljuk. A vallásszociológusok között konszenzus van abban a tekintetben, hogy a vallásosság dimenziói között nehéz hierarchikus viszonyt felállítani. Egyértelmű azonban, hogy a vallásosság individualizálódása miatt a személyes vallásosságnak kitüntetett szerepet kell tulajdonítanunk (Pusztai, 2011; 2013). Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók több mint 87%-a valamilyen felekezethez tartozónak vallotta magát, ami jóval magasabb a korábbi eredményeknél és az országos átlagnál. Ezt egyrészt a felekezeti sokszínűség, vagyis a vallási piac kínálati bővsége, másrészt pedig a regionális jellemzők miatti nemzeti és felekezeti tényezők összefonódása magyarázza (Pusztai–Fényes, 2013). Kutatások bizonyítják, hogy a vallásosság mértéke azokban a régiókban ma-

gas, ahol a felekezeti hovatartozás a nemzeti identitás alapjául szolgál (Doktór, 2007, idézi Pusztai–Fényes, 2013). Adataink is megerősítik a fenti megállapításokat. A hallgatók nagy része római katolikus (27,7%) és református (39,6%), azonban az adatok országonként változnak, ami indokolja, hogy eredményeinket országonkénti bontásban közöljük.

1. táblázat. A hallgatók felekezeti hovatartozása a felsőoktatási intézmény országa szerinti bontásban (oszlopszázalék).

	Magyarország (N=1053)	Románia (N=267)	Ukrajna (N=199)
Római katolikus	23,4	53,6	16,1
Görög katolikus	12	0,4	14,1
Református	41,1	31,8	42,2
Ortodox	0,1	2,6	20,1
Egyéb felekezet (evangélikus, zsidó, izraelita, unitárius, baptista)	6	9,4	5,5
Egyik sem	17,4	2,2	2
Összesen	100	100	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Láthatjuk, hogy a térség felekezeti szempontból igen sokszínű, ami tovább fokozza a hallgatók kulturális diverzitását.

A vallásosság mérésének további fontos dimenziója a vallási önbesorolás. Kérdőívünk a Tomka Miklós által kidolgozott, és azóta általánosan elfogadott mérőeszközzel operált (Tomka, 1973). Adataink szerint összességében a legnépesebb hallgatói csoport a maguk módján vallásosak (42%). Tőlük jóval elmaradnak az egyházhoz szorosabban kötődők (21,8%), de figyelemre méltó, hogy a hallgatók csupán 7%-a mondta magáról, hogy nem vallásos. A korábban említett regionális vallásossági jellemzőkből adódóan fontosnak tartottuk az önbesorolás dimenziója mentén is az országonkénti elemzést, ami számottevő szignifikáns ($p < 0,05$) különbségeket mutatott. Érdekes megjegyeznünk, hogy a magyarországi eredmények szintén kedvezőbbek a korcsoport országos átlagánál (Rosta, 2013; Hámori–Rosta, 2011).

2. táblázat. A hallgatók vallási önbesorolása a felsőoktatási intézmény országa szerinti bontásban (oszlopszázalék).

	Magyarország (N=1104)	Románia (N=270)	Ukrajna (N=197)
Vallásos vagyok, az egyház tanításait igyekszem követni	13	32,2	56,3
Vallásos vagyok a magam módján	40,9	53,7	32
Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem	8,8	4,1	7,1
Nem vagyok vallásos	28,3	6,7	3,6
Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok	9,1	3,3	1
Összesen	100	100	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A kérdőív lehetőséget adott a vallásgyakorlás egyéni és közösségi szintjének mérésére is. Azt tapasztaltuk, hogy a vallásgyakorlás egyéni (imádkozási gyakoriság) és közösségi (templomba járási gyakoriság) szinten is igen nagymértékű a hallgatók között, de közöttük is a romániai és az ukrainai intézményekbe járó hallgatók járnak élen.

3. táblázat. A hallgatók személyes és közösségi vallásgyakorlása a felsőoktatási intézmény országa szerinti bontásban (oszlopszázalék).

		Magyarország (N=1085)	Románia (N=268)	Ukrajna (N=196)
Személyes vallásgyakorlás	Gyakran	27	70,4	73,5
	Ritkán	35	23,5	22,4
	Soha	37	6	4,1
	Összesen	100	100	100
Közösségi vallásgyakorlás	Gyakran	18,9	66,2	70,5
	Ritkán	44,9	31,3	25,5
	Soha	36,2	2,6	4
	Összesen	100	100	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729) Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

A HALLGATÓK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSA

Elemzésünk fontos kérdése, hogy a hallgatók vallásosságának fent bemutatott dimenziói és eredményei hogyan járulnak hozzá a hallgatók jóllétéhez, valamint ezáltal (az egészségükhöz szorosan kapcsolódó) szerfogyasztási szokásaihoz, illetve az életük értelmének tudatához és/vagy kereséséhez.

Az egészségpszichológiában konszenzus van arról, hogy az egészség nem csupán a betegségek hiányát jelenti, hanem *„egy egyensúlyi állapotot, melynek segítségével az egyén könnyebben tud alkalmazkodni a környezeti kihívásokhoz. Magába foglalja a biológiai, szociális és személyes létezés élményét”* (Pikó–Keresztes, 2007, p. 24). Egészségtudatosan élni tehát annyit jelent, mint kerülni az egészségkárosító szerek használatát, rendszeres fizikai aktivitást végezni és magatartásunkban tudatosítani mindezt. Az utóbbi évek kutatásai bizonyították, hogy egyén egészségtudatos életvitelét a személyes jegyeken túl környezeti és kulturális tényezők is befolyásolják, többek között az egyén társadalmi háttere, a szülők egészségmagatartása, valamint a kortársi kapcsolatok minősége, a szociális kompetenciák és a sporttevékenységek is alakítják (Kovács, 2012; Pikó, 2010; Pikó–Piczil, 2003). Tanulmányunkban nem áll módunkban az összes védő- és rizikófaktor hatását tesztelni, de a régió adottságait figyelembe véve célunk, hogy megvizsgáljuk, milyen kapcsolatban áll a hallgatók vallásossága és egészségmagatartása.

Kérdőívünk lehetőséget adott a hallgatók dohányzási, alkohol- és a drogfogyasztási szokásainak vizsgálatára. Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók több mint fele egyszer sem gyújtott még rá, és mindössze 15%-uk dohányzik rendszeresen, minden nap. Országunként ebben az esetben is szignifikáns ($p < 0,05$) különbségeket tapasztalunk, ugyanis az ukrainai diákok között 10 százalékponttal kevesebb a rendszeresen, napi gyakorisággal dohányzók aránya, és szintén 10 százalékponttal, de magasabb azok aránya, akik még egyszer sem próbálták ki a cigarettát. Alkoholot a hallgatók egyharmada egyszer sem, egyharmada 1-2 hónapnál ritkábban fogyaszt, és mindössze 1,2% (azaz 8 fő) azok aránya, akik naponta ittasak. A romániai és az ukrainai intézményekbe járó hallgatók ebben az esetben is kedvezőbb eredményeket mutattak: közöttük 47,3 és 50,3% azok aránya, akik még egyszer sem voltak ittasak, valamint 0,4 és 0,5% azoké, akikre naponta jellemző a nagyivászat. A drogfogyasztás tekintetében nem tapasztaltunk szignifikáns eltéréseket az egyes országok között, ami azzal magyarázható, hogy a magyarországi, a romániai és az ukrainai intézményekbe járó hallgatók is nagyon kevesen és nagyon ritkán fogyasztanak drogot önbevallásuk alapján.

További elemzéseink egyértelműen bizonyítják, hogy a szerfogyasztásban védőfaktorként van jelen a hallgatók vallásossága (Yalom, 2006), ugyanis szignifikánsan ritkább mindhárom szerhasználat gyakorisága az egyházasan és a maguk módján vallásosak között. Továbbá azok között is felülreprezentáltak a vallásos diákok, akik egyszer sem vagy 1-2 hónapnál ritkábban fogyasztják a fent nevezett szereket. Az eredmények azt is világosan mutatják, hogy a vallásosság védő funkciója a romániai és az ukrainai intézményekbe járó hallgatók számára intenzívebb, mint magyarországi intézményekben tanuló társaik számára.

4. táblázat. A hallgatók vallásossága és szerhasználata a felsőoktatási intézmény országa szerinti bontásban (oszlopszázalék).

	Ritka alkoholfogyasztás			Ritka dohányzás		
	Magyar-ország (N=693)	Románia (N=225)	Ukrajna (N=160)	Magyar-ország (N=731)	Románia (N=194)	Ukrajna (N=158)
Vallásos vagyok és az egyházam tanításait igyekszem követni	15,6	35,1	61,3	14,9	35,6	60,8
Vallásos vagyok a magam módján	41,4	51,1	27,5	40,5	51,5	29,1
Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy nem	10	4,9	6,3	9	4,6	5,7
Nem vagyok vallásos	24,8	5,8	3,8	27,4	5,2	3,8
Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok	8,2	3,1	1,3	8,2	3,1	0,6
Összesen	100	100	100	100	100	100

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Ugyanilyen összefüggésekre bukkantunk a személyes és a közösségi vallásgyakorlat tekintetében is országos bontásban. Minél intenzívebb személyes és közösségi vallásgyakorlás jellemző a diákokra, annál ritkábban élnek a különböző egészségre káros szerekkel.

5. táblázat. A hallgatók személyes és közösségi vallásgyakorlása és szerhasználata a felsőoktatási intézmény országa szerinti bontásban (oszlopszázalék).

		Alkoholfogyasztás			Dohányzás		
		Magyarország	Románia	Ukrajna	Magyarország	Románia	Ukrajna
Személyes vallásgyakorlás	Gyakran	29,5	75,1	75,3	27,7	73,2	76,3
	Ritkán	34,9	19,5	21,5	35,9	22,6	21,2
	Soha	35,5	5,4	3,2	36,4	4,2	2,6
	N=	687	221	158	725	190	156
Közösségi vallásgyakorlás	Gyakran	21,8	66,5	69,1	20,5	69,6	69,4
	Ritkán	46,4	30,8	27,8	45,2	27,8	27,5
	Soha	31,8	2,7	3,1	34,3	2,6	3,1
	N=	692	224	162	728	194	160

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Végül arra keressük a választ, hogyan hat a vallásosság és a vallásgyakorlás a hallgatók jóllétére. Tanulmányunk elején részletesen szoltunk arról, hogy a hallgatók jóllétét az Élet Értelme Kérdőívvel mértük, ami arra ad választ, hogy a hallgatók hogyan látják életük

értelmét, valamint hogy keresik-e azt.² Az élet értelmének élménye valójában azt fejezi ki, hogy az egyén tudatában van életének rövid és hosszú távú céljaival, távlataival, valamint hogy kapcsolatot tud felfedezni a múlt, a jelen és a jövő között (Martos, 2007, p. 15). Faktoranalízis³ segítségével két hallgatói orientáció típust különítettünk el: az élet értelmének tudata és az élet értelmének keresése alapján (Kovács, 2015).

6. táblázat. *Hallgatói orientáció típusok (faktorsúlyok).*

	Az élet értelmének tudata	Az élet értelmének keresése
Az életemnek világos célja van.	0,861	
Mitől érzed életedet jelentősnek és fontosnak. Tudom, hogy mi az életem értelme.	0,797	
Pontosan tudom, hogy mi az, ami értelmessé teszi az életemet.	0,793	
Olyan életcélra találtam, amivel elégedett vagyok.	0,787	
Az életemnek nincs világos célja.	0,585	
Valamilyen célra vagy küldetésre próbálok találni az életemnek.		0,784
Állandóan valami olyat keresek, amitől fontosnak érezhetem az életemet.		0,731
Keresek valamit, amitől értelmesnek érezhetem az életem.		0,698
Mindig azon vagyok, hogy megtaláljam az életem célját		0,67
Keresem az értelmet az életemben.		0,502

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

A faktorok 0-tól 100-ig tartó skálává transzformált változatát elemeztük, ahol 0 jelölte az élet értelme tudatának vagy keresésének legalacsonyabb szintjét, 100 pedig a legmagasabbat. Elemzésünk következő részében megnéztük, hogy az egyes orientáció típusok mely hallgatói csoportokra jellemzőbbek inkább. Azt látjuk, hogy átlagosan 62,3 és 60,8 pontszámmal a hallgatók nagy része tudja és keresi is élete értelmét, azonban különbségeket tapasztaltunk ki a felsőoktatási intézmény országa és a hallgatók vallásosságának különböző dimenziói mentén. Általánosságban igaz az, hogy (bár kevés és nem szignifikáns különbséggel) leginkább az ukrainai és az ortodox diákokra jellemző az élet értelmének tudata, legkevésbé pedig a romániaiakra és a római katolikusokra.

2 A kérdőív a következő 10 állítást foglalja magában: (1) Tudom, hogy mi az életem értelme, (2) Keresek valamit, amitől értelmesnek érezhetem az életemet, (3) Mindig azon vagyok, hogy megtaláljam az életem célját, (4) Az életemnek világos célja van, (5) Pontosán tudom, hogy mi az, ami értelmessé teszi az életemet, (6) Olyan életcélra találtam, amivel elégedett vagyok, (7) Állandóan valami olyat keresek, amitől fontosnak érezhetem az életemet, (8) Valamilyen célra vagy küldetésre próbálok találni az életemnek, (9) Az életemnek nincs világos célja, (10) Keresem az életem értelmét.

3 A faktorokat és a 100-fokú skálát Kovács Klára készítette. A faktorelemzés Maximum Likelihood módszerrel, Direct Oblimin rotációval készült, a magyarázott variancia értéke: 55%.

7. táblázat. *Hallgatói orientáció típusok a felsőoktatási intézmény országa és felekezet szerinti bontásban (átlagpontszámok százfokú skálán).*

	Az élet értelmének tudata	Az élet értelmének keresése
Magyarország	62,3	60,7
Románia	62,1	61,5
Ukrajna	62,4	60,8
Átlag	62,3	60,8
Római katolikus	60,8	62,3
Görög katolikus	63,3	61,9
Református	61,5	59,7
Ortodox	70,5	68,9
Egyéb felekezet	63,9	57,2
Egyik sem	61,9	59,4
Átlag	62	60,8

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729)

Az egyének számára a vallásosságuk, vagyis a transzcendenshez való viszonyuk döntő jelentőségű abban az élményben, melyet életük értelmének tudata és keresése jelent. Egyes kutatók szerint az egyének transzcendenshez való igénye épp abból ered, hogy megértsék életük összefüggéseit (Batson et al., 1993, idézi Martos, 2007). Arról azonban nincs vita, hogy a vallásosság segíti az egyének értelem-tulajdonítási folyamatait. Elemzésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók vallásossága, illetve értelemadási és -keresési mintázatai milyen összefüggéseket mutatnak. Eredményeinket országonkénti összehasonlításban közöljük. Világosan látható az összefüggés, miszerint az egyházasan vallásosakra tendenciaszerűen igaz, hogy leginkább ők tudják, mi az életük értelme, s értelmezési keretként szolgál számukra a vallásosság, az egyház tanításai. Mindez megfelel korábbi eredményeinek. Az adatok azt is mutatják, hogy a hallgatói csoportok közötti további különbségeket országonként érdemes elemezni, ugyanis a társadalmi kontextus jelentősen eltér a többségi és kisebbségi-többségi együttélési közegben. Amíg a romániai intézményekbe járó nem vallásos hallgatókra egyaránt igaz, hogy tudják, mi az életük értelme, addig az élet értelmének keresése nem foglalkoztatja őket. Ezzel szemben az Ukrajnában tanuló nem vallásos hallgatók számára is igen jelentős az élet értelmének keresése. Ennek magyarázata feltehetőleg a lekérdezés idején Ukrajnában zajló katonai, politikai krízishelyzet lehet.

8. táblázat. Hallgatói orientáció típusok a felsőoktatási intézmény országa és vallásosság szerinti bontásban (átlagpontszámok százfokú skálán).

	Az élet értelmének tudata			Az élet értelmének keresése		
	Magyar- ország	Románia	Ukrajna	Magyar- ország	Románia	Ukrajna
Vallásos vagyok és az egyházam tanításait igyekszem követni	72,3	67,9	64,7	59,9	63,3	62,5
Vallásos vagyok a magam módján	62,5	58,1	61,8	60,7	61,5	62
Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy nem	56,8	61,1	46,8	59,4	68,1	48
Nem vagyok vallásos	60,4	66,6	58,4	61	40,3	59
Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződés...	59,3	62,2	73,4	61,1	53,3	72,5
Átlag	60,6	60,8	61	62,3	62	62,4

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729) Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

A vallásosság további dimenzióit vizsgálva azt látjuk, hogy minél gyakoribb a személyes és a közösségi vallásgyakorlás, annál inkább jellemző az élet értelmének tudata és keresése is.

9. táblázat. Hallgatói orientáció típusok a felsőoktatási intézmény országa, valamint személyes és közösségi vallásgyakorlat szerinti bontásban (átlagpontszámok százfokú skálán).

		Az élet értelmének tudata			Az élet értelmének keresése		
		Magyarország	Románia	Ukrajna	Magyarország	Románia	Ukrajna
Személyes vallás- gyakorlás	Gyakran	65,7	65,8	65,1	61,7	62,5	62,2
	Ritkán	61,5	51,4	55,3	61,5	57,9	58,2
	Soha	60,7	60,7	54,8	59,7	48,3	63,1
	Átlag	62,2	62	62	60,77	60	61,3
Közösségi vallás- gyakorlás	Gyakran	68,2	63,5	63,3	59,5	62,1	61,9
	Ritkán	62,5	79,3	61,7	61,7	59,4	63,5
	Soha	58,7	79,2	53	59,7	34,4	53
	Átlag	62	61,9	62	60,5	60	61,9

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1729) Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

ÖSSZEGZÉS

A hallgatók vallásossága és egészségmagatartása közötti összefüggések vizsgálata kevésbé kutatott terület a Debreceni Egyetem vonzáskörzetében (Magyarországon és a határon túl egyaránt). Adataink világosan rámutattak arra, hogy a hallgatók vallásossága és egészségmagatartása között kapcsolat van. Természetesen tudatában vagyunk, hogy a hallgatói létnek és az egyének társadalmi helyzetének további dimenziói is alakítják a hallgatók tudatos egészségmagatartását és jóllétét, azt azonban leszögezhetjük, hogy a vallásosság és a vallásgyakorlás az egyén számára olyan erőforrásokat rejt magában, amelyeknek egyedül nincs birtokában.

A hallgatók vallásossága és vallásgyakorlása mentén kimutatható különbségek további gazdag elemzési lehetőségeket kínálnak. Eredményeinket látva kérdésként merül fel, hogy vajon az országok közötti eltérések a vallásosság mentén milyen kontextus szintű változót/változókat jelentenek, melyek az eltéréseket magyarázhatják. Ennek és az ehhez kapcsolódó kérdéseknek a megválaszolására egy későbbi munka ad lehetőséget.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Brassai L.–Bustya J. (2014): *Jelentés a veteményeskertből*. Kolozsvár: Romániai Református Pedagógiai Intézet.
- Hámori Á.–Rosta G. (2011): Vallás és ifjúság. In: Bauer B.–Szabó A. (Szerk.): *Arctalan (?) nemzedék*. Pp. 249–262. Budapest: NCSZ.
- Kovács K. (2012): Egyetemisták és káros szenvedélyek. Rizikó- és védőfaktorok a debreceni egyetemisták egészségmagatartásában. In: Dusa Á.–Kovács K.–Nyüsti Sz.–Márkus Zs.–Sörös A. (Szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. II. kötet*. Pp. 145–164. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Martos T.–Konkolj–Thege B. (2012): Aki keres, és aki talál – az élet értelmessége keresésének és megélésének mérése az Értelme Kérdőív magyar változatával. *Magyar Pszichológia Szemle*. (67)1. Pp. 125–126.
- Martos T. (2007): Vallásosság és az értelmes élet pszichológiája In: Horváth-Szabó K. (Szerk.): *Vallásosság és személyiség*. Pp. 9–36. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Pikó B.–Keresztes N. (2007): *Sport, lélek, egészség*. Budapest: Akadémiai.
- Pikó B.–Piczil M. (2003): Ahogyan ők látják... – Fókuszban az ifjúság. *Társadalomkutatás*, 2003(21). Pp. 191–201.
- Pikó B. (2010): Pozitív fordulat a magatartáskutatásokban? In: Pikó B. (Szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Pp. 11–21. Budapest: L'Harmattan — Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
- Pusztai G.–Fényes H. (2013): Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben. In: Pusztai G.–Lukács Á. (Szerk.): *Közösségteremtők*. Pp. 329–350. Debrecen: Debrecen University Press.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2013): Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*. 2013(1). Pp. 26–44.
- Pusztai G.–Ceglédi T. (Szerk.) (2015): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Rosta G. (2013): Hit és vallásgyakorlat. In: Székely L. (Szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Pp. 316–330. Budapest: Kutatópont.
- Székely A.–Lázár I. (2013): Vallásosság és kötődés. In: Susánszky É.–Szántó Zs. (Szerk.): *Magyar Lelekiállapot*. Pp. 63–76. Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Tomka M. (1973): A vallásosság mérése. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 1973(1-2). Pp. 122–135.
- Veres-Balajti I.–Bíró É.–Ádány R.–Kósa K. (2013): Tanárjelöltek egészségi állapota és egészségszemlélete. *Educatio*. 2013(2). Pp. 201–212.
- Yalom, I. D. (2006): *Egzisztenciális pszichoterápia*. Budapest: Animula.

DOKUMENTUMOK

- Brassai L. (2011): *Az élet értelmessége mint az egészségmagatartás védőfaktora serdülőkorban. PhD-értekezés.* Budapest: Semmelweis Egyetem.
- Robu M. (2013): *Az istenreprezentáció kognitív szempontú vizsgálata. PhD-értekezés.* Debreceni Egyetem: Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Tomka M. (é.n.): *A vallás fogalma a szociológiában* www.phil-inst.hu/uniworld/vt/szoc/tom_vallfog.htm (Utolsó letöltés: 2015. 06. 08.)

PEDAGÓGUSHALLGATÓK VISZONYA MARGINÁLIS HELYZETŰ HALLGATÓTÁRSAIKHOZ

Berei Emese Beáta

ABSZTRAKT

Tanulmányunk középpontjában a marginális helyzetű hallgatói csoportok állnak. Azt vizsgáljuk, hogy a felsőoktatási intézmények pedagógushallgatói milyen mértékű társadalmi közelséget vállalnának roma, fogyatékossgal élő és más marginális helyzetű hallgatótársaikkal. A kvantitatív jellegű nemzetközi kutatást a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja végezte 2014-ben Magyarország, Románia, Ukrajna és Szerbia felsőoktatási intézményeiben (IESA-TESSCEE II. 2014, N=1792). A tanulmány célja feltárni, hogy mely társadalmi háttértényezők hatnak kedvezően az inkluzív hallgatói attitűdök kialakulására. Előzménye Pusztai és Szabó 2014-es tanulmánya, amely felsőoktatási hallgatók fogyatékossgal élő társaik iránti nyitottságát elemezte. Jelen tanulmány tágabb és összehasonlító jellegű kitekintést ad a marginális hallgatói csoportok iránti nyitottság mértékéről és milyenségéről.

A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a pedagógus- és nem pedagógushallgatók hátrányos helyzetű társaik iránti elfogadási készsége összességében nem különbözik, viszont külön vizsgálva a magyarországi almintát, a romák esetében kimutathatók szignifikáns különbségek a pedagógushallgatók javára. A háttérmutatók közül a felsőoktatási intézmény országa, a hallgatók neme és szubjektív anyagi helyzete hat szignifikánsan a vállalt társadalmi közelség fokára. Az apa legmagasabb iskolai végzettsége szignifikánsan növeli a roma csoporttársak iránti nyitottságot.

PARADIGMAVÁLTÁSOK AZ OKTATÁSBAN. ESÉLYEGYENLŐSÉG, MÉLTÁNYOSSÁG ÉS A PEDAGÓGUSOK MÁSSÁGKEZELŐ KÉPESSÉGE

Az oktatási intézmények sokrétű funkciói között napjainkban az egyik legfontosabb a társadalmi integrációs szerep, amely érték- és normaközvetítésben, konfliktus- és elidegenedés-mérséklő hatásában is megnyilvánul. A múlt században elkezdődött oktatási expanzió számos kihívás elé állította a felsőoktatási intézményeket. Míg korábban inkább homogén hallgatói csoportok képződtek a tradicionális felsőoktatási intézményekben, napjainkban az oktatási expanzió következtében a formális csoportok sokszínűvé válnak.

E folyamat kapcsán jelent meg az oktatásszociológiában a nem hagyományos hallgatók fogalma. Jelenleg a hallgatók sorában megtaláljuk a különböző társadalmi háttérből érkezőket, a speciális szükségletűeket, az etnikai hovatartozás szempontjából különbözőeket. A hallgatói csoportok ilyen heterogén összetétele mellett a felsőoktatási intézmények társadalmi integrációs szerepe fokozott mértékben került a kutatások középpontjába (Parsons et al., 1973; Pusztai, 2011; Engler, 2014).

A hatvanas évektől világszerte közpolitikai normatív fogalomként is működő esélyegyenlőség elvének vonatkozásában a magyarországi és nemzetközi értelmezésekben kü-

lönbségek mutatkoztak (Papp, 1997). Míg a nyugat-európai és amerikai oktatáspolitikai intézkedések az egyenlő indulási esélyek biztosítását hangsúlyozták, addig magyarországi kontextusban az elérendő társadalmi pozíciók egyenlőségére esett a hangsúly, s ennek következtében a korábbinál fokozottabb esélyegyenlőtlenségekre világítottak rá az oktatás-szociológiai kutatások (Ferge, 1972; Gazsó, 1982; Papp, 1997).

Coleman a társadalmi rendszer működését makro-szinten szemlélte, viszont a célra orientáltság fogalmát mikro-szinten értelmezte. Elméletének gerince az egyéni szükségletek kielégítésére irányuló szándékos cselekvés. Kiemelte a konkrét társadalmi környezet szerepét és módosító hatását, ilyenként magyarázatot adva nemcsak az egyéni cselekvésre, hanem a társadalmi struktúra formálódására is (idézi Pusztai, 2009).

Coleman elméletét azokból az oktatáskutatói eredményekből vezette le, amelyeket állami és magán katolikus középiskolákban végzett. Ő azt találta, hogy azok a kisebbségi helyzetben levő, bevándorolt diákok, akik a magán katolikus iskolákba jártak, jobb iskolai eredményeket értek el, mint az állami iskolában tanuló társaik. Ebből azt a következtetést vonta le, hogy a kölcsönösen egymást erősítő kapcsolatháló szülő-gyermek és otthoni környezet-iskola között, valamint az erős hitbeli közösség normái és értékei kedvezően hatnak az iskolai elköteleződésre, teljesítményre, csökkentve az iskolai egyenlőtlenségeket és a kirekesztődést (Coleman, 1988; Gamarnikow, 2003).

A kilencvenes években – ismételt oktatási paradigmaváltás során – a nemzetközi neveléstudományi kutatások az oktatási minőséget, eredményességet helyezték a középpontba. A szakirodalmi diskurzusokba bekerült a méltányosság problematikája, a korábbi egyenlő hozzáférési esélyek biztosításáról a hangsúly áthelyeződött az eredményességi tényezőkre. A nemzetközi PISA kompetencia-mérések is ennek a paradigmaváltásnak a gyakorlati következményei. Az oktatási egyenlőtlenségek minőségi kérdéssé váltak. A hátrányos helyzetű, alacsony státusú vagy akadályoztatott tanulók kompenzációja és oktatási felzárkóztatása a minőség fontos kritériumává vált. Mind a nemzetközi összehasonlító mérések, mind a neveléstudományi kutatások rávilágítottak a magyarországi oktatási rendszer szegregáló tendenciáira (Mogyorósi, 2009; Kertesi–Kézdi, 2005; Hrubos, 2008).

Az oktatás minőségi értékdimenziói a hatékonyság, az eredményesség (excellence) és a méltányosság (equity), amelyek egymással szorosan összefüggenek. Az oktatási eredményesség-kutatások azt vizsgálják, hogy milyen tényezők és hogyan segítik az oktatási teljesítményt, míg a hatékonyság-kutatás a ráfordítási költségeket méri. A méltányosság dimenziói a tisztességes (fairness) és befogadó (inclusion) bánásmód, amelyek révén az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése a cél.

A hatékonyság kérdését most nem feszegetjük, viszont a jó minőségű oktatás egy időben eredményes és méltányos. Ennek értelmében a tanuló/hallgató társadalmi-gazdasági háttere, neme, etnikai és családi hovatartozása nem jelenthet akadályozó tényezőt az oktatási előrejutásban.

A méltányos oktatási rendszer tisztességes és befogadó, támogatja a diákokat abban, hogy elérjék tanulási potenciáljukat anélkül, hogy formális vagy informális módon kívülről akadályozná azt vagy csökkentenék az elvárásokat (Lannert, 2004; Horn–Sinka, 2006; OECD, 2007).

Brown (2006) az afrikai faji megkülönböztetésekről szóló tanulmányában különbséget tett horizontális és vertikális méltányosság között. Az első egyenlő bánásmódra utal – egyenlő bánásmód mindazoknak, akik egyenlők – míg a vertikális méltányosság nem egyenlő, viszont méltányos bánásmódot feltételez mindazokkal, akik nem egyenlők.

Oktatási vonatkozásban az inkluzív nevelés a leghatékonyabb nevelési koncepció, amely nemcsak a tanulók együttnevelését valósítja meg, hanem egy újfajta nézőpont-ra, emberképre, iskolarendszerre épül. Szociálpolitikai vonatkozásban a Salamanca-i tézisekben (1994) használták először pedagógiai, társadalompolitikai célkitűzésként. A Salamanca-i tézisek egy iskolareformot vázoltak fel, amelyet alapjaiban a befogadás, együttnevelés szemlélete jellemez minden szinten (Csányi–Zsoldos, 1994).

Az integráló és inklúziós irányzatok között alapvető különbség van. Míg az integráció be kívánja olvasztani az iskola meglévő struktúrájába az akadályoztatott tanulókat, addig az inklúzió folyamatában, figyelembe véve az egyéni szükségleteket, újratervezik a tanterv megvalósításának lehetőségeit (Belényi–Flóra, 2013).

Meijer (2001) nemzetközi összehasonlító munkájában a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai inklúziójának egyik sarokpontjaként a tanári attitűdöt mint a másság elfogadásának és kezelésének képességét, a szociális érzékenységet jelölte meg. A kezdő pedagógusok nincsenek felkészülve az olyan tanulók oktatására, akik más etnikai háttérből és alacsony státusú családból kerülnek az iskolába, ezért nagyszámú pedagógus korán elhagyja a pályát (Ingersoll, 2001).

Magyarországi viszonylatban Nagy Mária (2010) pályán lévő pedagógusok igényeit, szükségéit kutatta három ország – Magyarország, Hollandia és Olaszország – öt középfo-kú szakképző oktatási intézményében, amelynek során 63 pedagógus kompetenciáit mérte kvantitatív módszerrel az Equal projekt keretében. Azt találta, hogy pályájuk során a tanárok, országtól függetlenül, ugyanazokkal a pedagógiai problémákkal szembesültek: alacsony volt a diákok motivációja, hátrányos gazdasági-társadalmi háttérből érkeztek és hiányos előzetes felkészüléssel rendelkeztek. A kutatás eredményei szerint, országtól függetlenül, a tanárok segítséget igényelnének abban, hogy felkészültebbekké váljanak a diákok motiválásában, az együttműködésen alapuló bizalmi légkör megteremtésében, a tanulók szülői és családon kívüli szociokulturális háttérének jobb megismerésében, valamint az elméleti tudás gyakorlatba ültetésében (Nagy, 2010).

A német szakirodalom a mássággal való méltányos bánásmód előfeltételeként fontosnak tartja a pedagógusok szelektív mentalitásának a megváltoztatását egy fejlesztő hozzáállás irányába (Óhidy, 2012). Cruz és munkatársai (2014) rámutattak arra, hogy az egyetemi felkészülés ideje alatt a pedagógusképzésben résztvevő hallgatókban fontos kialakítani a másság vízióját valamint annak a képességét, hogy pozitív tanulási/tanítási környezetet tudjanak létrehozni.

Tanulmányunk előzménye Pusztai és Szabó (2014) nemzetközi kutatása, amelyben három ország – Románia, Magyarország és Ukrajna – felsőoktatási intézményeiben tanuló egyetemi hallgatók fogyatékkal élő társaik iránti viszonyulását vizsgálták. Jelen tanulmány tágabb összehasonlító jellegű kitekintést ad a marginális hallgatói csoportok iránti nyitottság mértékéről és milyenségéről.

A KUTATÁSI ADATOK BEMUTATÁSA. ELŐZMÉNYEK

Elemzésünk alapjául az Ukrajna, Románia és Magyarország határán fekvő Partium felsőoktatási térségben, valamint a Délvidéken készült TESSCEE kutatás második hullámából (Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe II.) és az IESA felmérésből (Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education) készült egye-

sített adatbázis szolgál, amely 1792 nappali tagozatos hallgató, köztük 635 pedagógusjelölt válaszait tartalmazza. A kérdőíves lekérdezések 2014 őszén zajlottak a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹

Hasonló jellegű nemzetközi felmérések a CHERD-Hungary elmúlt évtizedekben történt adatfelvételei során történtek (AIFSZ kutatás 2001, Regionális Egyetem kutatások, TERD 2008, 2010,² HERD 2012³). Jelen adatbázis újdonsága a szerbiai pedagógushallgatók körében végzett adatfelvétel, ám jelentősége leginkább abban is áll, hogy lehetővé teszi a pedagógus- és nem pedagógushallgatói alcsoportok összehasonlítását.

A magyarországi, ukrainai és romániai pedagógushallgatók almintái közel azonos arányban szerepelnek, a szerbiai hallgatók aránya lényegesen kisebb (10%). Emiatt messze-menő következtetéseket nem vonhatunk le a szerbiai pedagógusjelöltekre nézve, ugyanakkor kiindulópontként úgy tűnik, hasznos lehet összehasonlítani a szerbiai almintát is a többi ország adataival.

A KUTATÁS CÉLJA, KÉRDÉSEI, MÓDSZERE ÉS RELEVANCÍÁJA

A kutatás célja feltárni, hogy mely társadalmi háttértényezők hatnak kedvezően az elfogadó hallgatói attitűdökre. A tanulmány egyik fő kérdése, hogy a kutatás körébe bevont országok felsőoktatási intézményeinek pedagógus- és nem pedagógushallgatói milyen mértékű társadalmi közelséget vállalnának a roma, a fogyatékkal élő vagy más jellegű hátrányos helyzetben levő hallgatótársaikkal. A csoporttársi elfogadási készség vizsgálatán túl a személyes élettér rugalmasságát is mértük: azt, hogy milyenek a hallgatók együttlakási vagy párkapcsolati attitűdjei a már említett marginális hallgatói csoportokkal kapcsolatosan. Továbbá azt is elemeztük, hogy a hallgatók demográfiai mutatói – neme, lakóhelye, országa – illetve családi háttere – a szülők iskolai végzettsége és a család anyagi helyzete – hogyan befolyásolják a hátrányos helyzetű hallgatók iránti attitűdjeiket.

A hallgatói befogadási készség mérésére a Bogardus-féle társadalmi távolság-skálát használtuk, amelynek segítségével feltérképeztük, hogy a hallgatók mennyire hajlandók – különböző közelségű – társadalmi kapcsolatba kerülni roma, fogyatékkal élő és hátrányos helyzetű hallgatótársaikkal.

Első lépésben keresztábra elemzést végeztünk. A magyarországi mintán a pedagógus-nem pedagógushallgatók készségét mértük. A három marginális csoport irányába nyitott hallgatók összevetése végett oszlopszázalékokat hasonlítottunk össze. Második lépésben lineáris regresszióval megvizsgáltuk a teljes mintán a társadalmi háttérváltozók hatását.

A kutatás relevanciája abban van, hogy előtérbe helyezi az inkluzív szemlélet kialakítása szempontjából fontos attitűd-formálás problematikáját, amely a felsőoktatási képzés során a pedagógusi pályára való készülésnek egyik fontos sarokpontját képezi és megalapozza a leendő pedagógusok pályaszocializációját.

1 Az adatfelvétel részleteit lásd: Pusztai–Ceglédi, 2015.

2 Tertiary Education and Regional Development (OTKA T-69160). Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

3 Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area” (HURO/0901/253/2.2.2.). Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

EREDMÉNYEK

MARGINÁLIS HELYZETŰ HALLGATÓK ÉS TÁRSAIK A MAGYARORSZÁGI
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBE

A magyarországi mintát elemezve, több hallgató számolt be arról, hogy a felsőoktatási felvételi során többletpontot igényelt (igényelhetett volna) fogyatékoság, nemzeti hovatartozás vagy hátrányos helyzet miatt (a többi ország adatait itt most nem tárgyaljuk a felvételi rendszer eltérései miatt). A vonatkozó jogszabály az alacsony státusú hallgatókat hátrányos helyzetűeknek vagy halmozottan hátrányos helyzetűeknek nevezi (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról).

Korábbi, gyermekvédelmi szakellátásban szerzett tapasztalataink nyomán haladva, előző kutatásainkban a hátrányos helyzet egyéni, társadalmi és kapcsolati dimenzióit részletesen összegeztük (Berei, 2014).

Jelen tanulmány keretei között a marginális helyzet megjelölést gyűjtőfogalomként használjuk, jelentéstartalmába egyaránt beleértjük a roma, a fogyatékosággal élő, valamint az alacsony státusú, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű hallgatókat.

1. táblázat. Többletpontra jogosultak aránya a felsőoktatási felvételi során a magyarországi intézményekben tanulók körében (%).

Fogyatékoság	2,3
Hátrányos helyzet	18
Halmozottan hátrányos helyzet	3,1
Etnikai hovatartozás	0,9

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (magyarországi almintá) (N=1062)

A mintába bekerült hallgatók 18%-a hátrányos helyzete miatt többletpontra volt jogosult a felvételi során, ugyanakkor nem elhanyagolható a fogyatékosággal élő hallgatók, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók aránya sem (1. táblázat). A három említett marginális helyzetű hallgatói kategória közül a roma származásuk alapján többletpontra jogosultak vannak jelen a legkisebb arányban

Kutatási eredményeink alapján a pedagógus és nem pedagógushallgatók között szignifikáns különbséget a párkapcsolat iránti nyitottságuk tekintetében tapintottunk ki, valamint a roma hallgatók vonatkozásában mind a párkapcsolat, mind a csoporttársi és együttlakási szinteken (2. táblázat). A pedagógusjelöltek mind a három tekintetben készségesebbek, mint a más pályára készülő hallgatótársaik. A formális kapcsolatok szintjén, vagyis a csoporttársi viszony keretében, a pedagógushallgatók több mint 90%-a nyitott mind az alacsony státusú, mind a fogyatékosággal élő társaik felé. A roma hallgatókra nézve ez az arány 83,3%.

A formális csoporttársi kapcsolatokra való nyitottságon túl a lakótársi együttélés – akár albérletben, akár közös kollégiumi szobában – a társadalmi távolság szorosabb felvállalását jelenti. Ezen a téren szignifikánsan különböznek a pedagógus és nem pedagógushallgatók a roma társak iránti nyitottság vonatkozásában. A pedagógushallgatók közel

fele lakna együtt roma hallgatótársával, míg a fogyatékossgal élőkkel közel kétharmaduk osztaná meg a lakóteret.

Párkapcsolat tekintetében a hallgatók sokkal kevésbé nyitottak, viszont ezen a szinten mutathatók ki leginkább szignifikáns különbségek a pedagógus és nem pedagógushallgatók összehasonlítása révén. Alacsony státusú társaikkal a pedagógushallgatók több mint kétharmada vállalna párkapcsolatot, viszont a fogyatékossgal élőkkel csak egyharmaduk. Roma társaikkal párkapcsolat létesítésére a pedagógusok negyede vállalkozna.

2. táblázat. A „Hogyan fogadnád, ha az alábbi csoportokhoz tartozó – roma, fogyatékkal élő, hátrányos helyzetű – hallgatótársaddal csoporttárs/lakótárs/párkapcsolati társ lennél?” kérdésre adott „teljes mértékben elfogadják” és „inkább elfogadják” válaszok összesített aránya a pedagógusképzésben való részvétel szerinti csoportokban (oszlopszázalék).

	Roma			Fogyatékkal élő			Hátrányos helyzetű		
	Pedagógusjelölt	Nem pedagógusjelölt	Szig.	Pedagógusjelölt	Nem pedagógusjelölt	Szig.	Pedagógusjelölt	Nem pedagógusjelölt	Szig.
Csoporttárs	83,3	75,1	*	91,6	85,6	NS	95,8	91,7	NS
Lakótárs	48	38,3	*	66,1	61,3	NS	86,5	82,9	NS
Párkapcsolat	24,9	19,7	*	35	31,7	**	68,7	61,3	*

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792) Megjegyzés: A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, ott csillaggal jelöltük a felülreprezentáltságot. Szignifikanciaszintek: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Összességében ezek az eredmények azt mutatják, hogy az általunk vizsgált magyarországi felsőoktatási intézményekben a pedagógushallgatókat kortárscsoport szinten nagyobb mértékű nyitottság jellemzi marginális helyzetű társaik felé, mint a nem pedagógus képzésben résztvevő hallgatókat. Eredményeink szerint a pedagógushallgatók szignifikánsan nyitottabbak a romák irányába mind csoporttársi, mind együttlakási mind párkapcsolati vonatkozásban. Fülöpné (2008) egy szintén magyarországi pedagógusjelöltek értékvilágát kutató empirikus vizsgálat során azt állapította meg, hogy a hallgatók magasra értékelték olyan tulajdonságokat, amelyek előmozdítják a befogadást, elfogadást és a befogadó szemlélet dominanciája jellemezte őket. A szignifikánsan nagymértékű befogadási készség megfelelő alapot képezhet a pályára való készüléshez. Knafo és Sagiv (2004) több szakmát kategorizált, köztük a pedagógusi szakmát is, amely leginkább a szociális munka-értékekkel korrelált (Bocsi, 2012). Ezeknek az attitűdöknek később, a pedagógusi pályán szintén meg kell nyilvánulniuk a roma, a fogyatékkal élő vagy a hátrányos helyzetű tanuló irányában.

A TÁRSADALMI HÁTTÉRVÁLTOZÓK HATÁSA A HALLGATÓI ATTITÜDRE

Az empirikus kutatás második részében arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a teljes mintában a speciális (roma, fogyatékossgal élő és hátrányos helyzetű) hallgatótársak iránti attitűdöknek milyen társadalmi komponensei vannak. Jelen tanulmány keretei között a csoporttársi kortárskapcsolat demográfiai és társadalmi státusukkal összefüggő vonatkozásait terveztük kitapintani: először az ország, a származási lakóhely típusa és a társadalmi nem hatását ellenőriztük, majd a szülők iskolai végzettsége és a szubjektív anyagi helyzet társadalmi szolidaritásra gyakorolt hatását vizsgáltuk.

Ha a demográfiai tényezőket vesszük figyelembe, akkor azt láthatjuk, hogy a lakóhely típusa nem befolyásolja lényegesen a hallgatók társadalmi szolidaritását speciális helyzetű csoporttársaikkal. Viszont a felsőoktatási intézmény országa és a hallgatók neme szignifikánsan hat befogadási készségükre. Azért vizsgáltuk a hallgatók csoporttársi nyitottságát, mivel az általunk mért társadalmi távolságok közül ez a legszélesebb és a leginformálisabb jellegű. Az együttlakás és a párkapcsolat már olyan távolságok, amelyeknek főleg a személyes életteréhez, egyéni értékrendhez van közük, és nem kimondottan kapcsolódnak a pedagógushallgatók szakmai felkészülési folyamatához.

Az eredmények alapján a romániai hallgatók csoportátlaga a legnagyobb mind a romák, a fogyatékossgal élők, mind pedig az alacsony státusúak elfogadása vonatkozásában, míg az ukrainai hallgatóké a legalacsonyabb (átlagon aluli). A magyarországi és a szerbiai hallgatói csoportok szolidaritása átlagos értékű. Az eltérő ország-átlagok azt valószínűsítik, hogy a különbségeknek kulturális, történelmi és politikai magyarázata is lehet.

A nemi megoszlás tekintetében a női hallgatók csoportja átlagon felüli befogadási készséggel rendelkezik, míg a férfiak átlagon alul szolidárisak. A demográfiai összefüggések elemzése során az is kitűnik, hogy az egyetemi hallgatók alacsony státusú társaik iránt a legszolidárisabbak (országtól, nemtől, lakóhelytípustól függetlenül), majd a fogyatékossgal élők felé és legkevésbé roma társaik vonatkozásában.

A továbbiakban az elemzést a társadalmi státusmutatók beemelésével folytattuk. Megvizsgáltuk, hogy a szülők (külön-külön az anya és az apa) iskolai végzettsége illetve a hallgatók szubjektív anyagi helyzete milyen befolyással bír a hallgatók csoporttársi szolidaritása szempontjából. Mindkét szülői csoporttal kapcsolatosan arra a következtetésre jutottunk, hogy az alapfokú képzettségű szülői háttérrel rendelkező hallgatók átlagon alul szolidárisak, míg a közép- és a felsőfokú képzettséggel rendelkezők átlagosan azok, noha nincs szignifikáns kapcsolat a két változó között. Ettől egyetlen vonatkozásban mutathatunk ki eltérést: a felsőfokú képzettségű apai háttér kedvezően hat a roma társak elfogadására.

3. táblázat. A „Hogyan fogadnád, ha az alábbi csoportokhoz tartozó – roma, fogyatékkal élő, hátrányos helyzetű hallgatótársad – csoporttársad lenne?” kérdésre adott válaszok háttérváltozónként (négyfokú skála átlagértékei).

Háttérváltozók		Roma	Fogyatékkal élő	Hátrányos helyzetű
A felsőoktatási intézmény országa	Magyarország	3,1	3,35	3,52
	Románia	3,24	3,53	3,6
	Szerbia	3,17	3,36	3,47
	Ukrajna	2,69	3,19	3,3
	Összesen	3,08	3,36	3,51
	N=	1670	1618	1638
	ANOVA	***	***	***
Lakóhely típusa (14 éves korban)	Tanya, falu, község	3,06	3,37	3,5
	Kisebb város	3,1	3,35	3,52
	Megyeszékhely, főváros	3,13	3,39	3,52
	Összesen	3,09	3,37	3,51
	N=	1617	1568	1587
	ANOVA	NS	NS	NS
Nem	Férfiak	2,88	3,25	3,41
	Nők	3,17	3,4	3,55
	Összátlag	3,09	3,36	3,51
	N=	1623	1579	1597
	ANOVA	***	***	***
Apa iskolai végzettsége	Alap	2,82	3,3	3,4
	Közép	3,1	3,38	3,53
	Felső	3,15	3,37	3,5
	Összátlag	3,09	3,37	3,52
	N=	1516	1470	1485
	ANOVA	*	NS	NS
Anyai iskolai végzettsége	Alap	2,92	3,26	3,47
	Közép	3,09	3,37	3,52
	Felső	3,11	3,38	3,5
	Összátlag	3,09	3,37	3,51
	N=	1512	1466	1482
	ANOVA	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet	Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik.	3,07	3,33	3,47
	Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg.	3,07	3,36	3,51
	Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni.	3,32	3,52	3,66
	Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletekre sem.	3,42	3,6	3,61
	Összátlag	3,1	3,37	3,52
	N=	1586	1534	1552
	ANOVA	**	*	*

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792) Megjegyzés: A vastag jelölések a variancia-elemzés szerint szignifikánsan nagyobb csoportátlagokat jelölnek. Szignifikanciaszintek: ***p≤0,001, **p≤0,01, *p≤0,05.

A szülők iskolai végzettségének elemzése hasonló eredményeket mutat, mint Pusztai és Szabó (2014) kutatási eredményei, akik a fogyatékkal élő hallgatókkal kapcsolatos szolidaritást vizsgálták és megállapították, hogy az apa vagy az anya iskolai végzettsége nem befolyásolja szignifikánsan a többségi hallgatók fogyatékkal élő hallgatótársaikkal kapcsolatos szolidaritását. A különböző speciális hallgatói csoportokhoz (romák, fogyatékkal élők és alacsony státusúak) való viszonyulást külön-külön vizsgálva azt találtuk, hogy a romák vonatkozásában a többségi hallgatók családi hátterének az iskolázottsága – pontosabban az apa iskolai végzettsége – és a hallgatók támogató hozzáállása között van szignifikáns összefüggés: az alapfokú képzettségűek a legkevésbé szolidárisak, míg a felsőfokú képzettségű apai háttérrel rendelkezők átlagon felül azok. Ebből viszont nem feltétlenül következik, hogy az iskolázottság okozza a szolidáris magatartást, ahogy erre a tanulmány folytatásában rávilágítunk.

A speciális hallgatói csoportok iránti viszonyulást nemcsak a szülők iskolai végzettsége szempontjából vizsgáltuk, hanem a szubjektív anyagi háttér függvényében is. Itt szignifikáns összefüggéseket találtunk: azok a hallgatók a legszolidárisabbak, akiknek a legalacsonyabb a családi gazdasági tőkéje és a hallgató megítélése alapján a család néha vagy gyakran a mindennapi szükségleteket is nélkülözi. Ugyanakkor, azoknak a hallgatóknak, akik úgy érzik, hogy mindenük megvan, kisebb a támogató hozzáállása roma, fogyatékkal élő és alacsonyabb társadalmi státusú hallgatótársaikhoz. Továbbá, a romák vonatkozásában erősebb a szignifikáns kapcsolat ($p=0,006$), mint a fogyatékkal élőknél ($p=0,038$) és az alacsony státusú hallgatóknál ($p=0,024$) tekintetében.

A továbbiakban a társadalmi háttérváltozók hatását lineáris regresszióval ellenőriztük, hogy megvizsgáljuk: a szignifikáns eredmények megmaradnak-e más hatásoktól függetlenül abban az esetben is, ha a három marginális csoportot egyetlen csoporttá összevonjuk.

4. táblázat. A társadalmi háttérváltozók együttes hatása a csoporttársi elfogadási attitűdre.

Magyarázó változók	B	Sig.
Nem	-3,689	*
Településtípus	-0,984	NS
Apa iskolai végzettsége	-0,101	NS
Anya iskolai végzettsége	1,685	NS
Intézmény országa (Magyarország és a többi)	10,517	***
Intézmény országa (Románia és a többi)	10,532	***
Szubjektív anyagi helyzet	-0,11	**
Pedagógusjelölt-e?	2,19	NS

Forrás: IESA-TESSCEE II. 2014 (N=1792) Megjegyzés: A vastag jelölés a táblázatban a lineáris regresszió-elemzés szerint szignifikáns hatást jelent. Szignifikanciaszintek: *** $p\leq 0,001$, ** $p\leq 0,01$, * $p\leq 0,05$.

Eredményeink szerint a társadalmi nem, az intézmény országa és a szubjektív anyagi helyzet szignifikánsan hat a hallgatók csoporttársi attitűdjére. A bevont társadalmi háttérváltozók közül a legerősebb hatása annak van, ha egy hallgató romániai vagy magyarországi felsőfokú intézményhez tartozik. Az összevonás után az apa iskolai végzettségének

és annak, hogy valaki pedagógushallgató-e vagy sem, nincs szignifikáns hatása, tehát ha kontrollálják egymást a háttérváltozók, akkor az iskolai végzettség és a pedagógushallgatók csoportjához való tartozás hatása megszűnik. Eredményeink hasonlóak a Pusztai és Szabó (2014) tanulmányában megjelenő következtetésekhez: a nemi hovatartozás, az ország és a szubjektív anyagi helyzet hatása számottevő.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban azt vizsgáltuk, hogy a felsőoktatási intézmények pedagógushallgatói milyen mértékű társadalmi közelséget vállalnának a roma, a fogyatékossgal élő és az alacsony státusú családi háttérből érkező hallgatótársaikkal. Eredményeink szerint a magyarországi pedagógushallgatók elfogadási átlagmutatói bármelyik szinten – csoporttársi, lakótársi és párkapcsolati vonatkozásban egyaránt – a hátrányos helyzetű hallgatókra nézve a legmagasabbak. Ezt követik a fogyatékossgal élők, majd a roma társak.

Összevetve a pedagógusjelöltek és a más pályára készülők szolidaritási mutatóit, az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusjelöltekre kortárs csoport szinten nagyobb mértékű nyitottság jellemző marginális helyzetű társaik felé, mint a nem pedagógusképzésben résztvevő hallgatókra. Szignifikánsan a romák irányába nyitottabbak mind csoporttársi, mind együttélési, mind pedig párkapcsolati szinten.

A hátrányos helyzetű és fogyatékossgal élő hallgatói csoportokkal összefüggésben a csoporttársi és lakótársi kapcsolatvállalás megítélése tekintetében nincs szignifikáns különbség pedagógus- és nem pedagógushallgató között, viszont a párkapcsolati elfogadási átlagok mutatói szignifikánsan különböznek. Ilyen vonatkozásban is a pedagógushallgatók a készségesebbek. Az informális csoporttársi viszonyra a pedagógushallgatók nagyobb arányban nyitottabbak mind a romák, mind a hátrányos helyzetűek, mind pedig a fogyatékossgal élők vonatkozásában. A roma hallgatókra nézve ez az arány valamivel alacsonyabb.

A háttérmutatók teljes mintán történő vizsgálata során bebizonyosodott, hogy az intézmény országa, a hallgatók neme és szubjektív anyagi helyzete szignifikánsan hat a hallgatók csoporttársi elfogadási készségére. A romániai és a magyarországi hallgatók a legszolidárisabbak csoporttársaikkal, míg a legalacsonyabb elfogadási átlaga az ukrainai hallgatói csoportnak volt. Az eltérő ország-átlagok azt valószínűsítik, hogy a különbségeknek kulturális magyarázata is lehet. A női hallgatók átlag felett szolidárisak csoporttársaikkal, míg a férfiak átlagon alul. Az anya iskolai végzettsége nem befolyásolja szignifikánsan a hallgatók csoporttársakkal kapcsolatos attitűdjeit, viszont az apa magasabb iskolai végzettsége szignifikánsan növeli a roma csoporttársak iránti szolidaritást. A szubjektív anyagi helyzet vizsgálata azt mutatja, hogy van szignifikáns kapcsolat a hallgatók jólléte és elfogadási attitűdjei között. Azoknak a hallgatóknak, akik úgy érzik, hogy anyagiak tekintetében soha nem nélkülöztek, és mindenük megvan, szignifikánsan alacsonyabb szintű a támogató hozzáállása a roma, a fogyatékossgal élő és az alacsonyabb társadalmi státusú hallgatótársaikhoz.

A felsőoktatási intézményektől elvárható, hogy feladatuknak tekintsék a hallgatói befogadási készség és a sajátos pedagógiai helyzetek által megkövetelt szaktudás fejlesztését, hiszen a marginális helyzetűek iránti helyes attitűdök kialakítása éppen annyira lényeges sarokpontja a pályaszocializációnak, mint a szakmai kompetenciák fejlesztése.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Belényi E.–Flóra G. (2013): A társadalmi-nevelési inklúzió eszmerendszerének alkalmazási lehetőségei a szociális munkás képzésben. In: Rákó E.–Szabó Gy. (Szerk.): *Szociális szakemberek képzése határon innen és túl*. Pp. 9–36. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Berei E. B. (2014): Életutak és (de)integrációs kockázatok. In: Koncz I.–Szova I. (Szerk.): *A tudomány szolgáltatásban*. Pp. 28–38. Budapest: PEME.
- Bocsi, V. (2012): The Relationship between Social Gender and the World of Values in Higher Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2(4). Pp. 111–126.
- Brown, K. (2006): “New” educational injustices in the “new” South Africa. A call for justice in the form of vertical equity. *Journal of Educational Administration*, 2006(44). Pp. 509–519.
- Coleman, J. S. (1988): Social capital in the Creation of the human capital. *American Journal of Sociology*, 1998(94). Pp. 95–120.
- Cruz, B. C.–Ellerbrock, C. R.–Vásquez, A.–Howes, E. V (2014): *Talking Diversity with Teachers and Teacher Educators. Exercises and critical conversations across the curriculum*. Columbia University: Teachers College.
- Csányi Y.–Zsoldos M. (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. *Új Pedagógia Szemle*. 1994(12). Pp. 41–51. doi:10.1108/09578230610683787
- Engler Á. (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt hallgatói*. Debreceni Egyetem: Oktatókutatók Könyvtára 1. CHERD–Hungary.
- Ferge Zs. (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*. 1972(1). Pp. 10–35.
- Fülöpné Erdő M. (2008): Befogadás vagy kirekesztés? Pedagógusjelöltek értékorientációja egy empirikus vizsgálat tükrében. In: Kállai E.–Kovács L. (Szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Pp. 119–131. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Gamarnikow, E. (2003): Social capital and human capital. *Encyclopedia of community*. SAGE Publication. 2011(8) <http://www.sagepub.com/healeyregc6e/study/chapter/encycarticles/ch02/GAMARN~1.PDF> (Utolsó letöltés: 2015. 07. 24.)
- Gazsó F. (1982): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. *Társadalmi Szemle*. 1982(11). Pp. 95–101.
- Horn D.–Sinka E. (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In Halász G.–Lannert J. (Szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2006. (8. fejezet)*: Pp. 341–376. Budapest: Oktatókutatók és Fejlesztő Intézet.
- Hrubos I. (2008): A minőségkultúra ügye az európai felsőoktatási térségben. *Educatio*. 2008(1). Pp. 22–35.
- Ingersoll, R. M. (2001): Teacher turn over and teacher shortages. *American Educational Research Journal*. 38(3). Pp. 499–534.
- Kertesi G.–Kézdí G. (2005): Általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*. LII(5). Pp. 462–479.
- Knafo, A.–Sagiv, L. (2004): Values and Work Environment: Mapping 32 Occupations. *European Journal of Psychology of Education*. 19(3). Pp. 255–273.
- Lannert J. (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*. 54(12). Pp. 3–15.
- Meijer, V. D. W. (2001): *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education, DK.
- Mogyorósi Zs. (2009): A hátrányos helyzet öröksége. In: Nagy M. (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés*. Pp. 7–39. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Nagy M. (2010): *A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés*. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Óhidy, A. (2012): *Heterogenität und Lehrerhandeln im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Fallstudien (Hrsg.)*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Papp J. (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*. 1997(1). Pp. 48–59.
- Parsons, T.–Platt, G. M.–Smelser, N. J. (1973): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pusztai G. (2009): *Társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G.–Ceglédi T. (Szerk.) (2015): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Pusztai G.–Szabó D. (2014): Felsőoktatási hallgatók és fogyatékkal élő társaik. *Kapocs*. 2014(4). Pp. 23–36.

DOKUMENTUMOK

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (2012.08.06-án hatályos állapot)
- OECD (2007): Field S.–Kuczera M.–B. Pont. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. <http://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 07. 24.)
- Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet (1994): <http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf> (Utolsó letöltés: 2015.07.24.)

INTÉZMÉNYI NÉZŐPONTOK

EGYRŐL A KETTŐRE VAGY NULLÁRÓL A HÁROMRA? SZAKKOLLÉGIUMOK INTÉZMÉNYI HATÁSA

Ceglédi Tímea–Bordás Andrea–Kardos Katalin

ABSZTRAKT

Tanulmányunk célja beemelni a felsőoktatási intézményi hatásról szóló szakmai diskurzusba a felsőoktatás keretein belül vagy annak hallgatói bázisán működő sajátos magyar jogintézmény, a szakkollégium hatásait. Szakirodalmi összefoglalónkkal egy lehetséges jövőbeli célzott vizsgálat elméleti megalapozására tettünk kísérletet. 1) Elsőként érvelünk a szakkollégiumok hatásának hozzáadott-érték alapú megközelítése mellett. 2) Ezt követően a szocializáció oldaláról közelítünk a szakkollégiumok hallgatókra gyakorolt hatásához, majd 3) a tanulás oldaláról világítjuk meg mindezt, szakmai tanuló közösségként értelmezve a szakkollégiumokat. Végül 4) a szakkollégiumokban jelenlévő társadalmi egyenlőtlenségekre és 5) a hátrányaik ellenére mégis bekerülő tagokra gyakorolt jótékony hatásokra térünk ki.

A szakirodalmi áttekintés eredményeként az alábbi megállapításokat tehetjük: 1) A szakkollégisták magasabb hozzáadott értékkel abszolválják/hagyják el/fejezik be a felsőoktatást, mint nem szakkollégista társaik. 2) A hallgatói szocializáció személyesebb, mélyebb, tartalmasabb a szakkollégiumi közösségekben, mint a felsőoktatásban általában. 3) A szakkollégiumok lehetőséget adnak a szakmai tanuló közösségek létrejöttére. A tagok (oktatók és hallgatók) kölcsönös egymásra hatásának eredményeképp nemcsak a hallgató élvezi a szakkollégiumi környezet nyújtotta előnyöket, hanem a szakkollégium is az őt befogadó, istápoló, vagy annak hallgatói bázisát adó felsőoktatási intézmény is. 4) A szakkollégiumok hallgatói bázisa elsősorban a magasabb társadalmi rétegekből verbuválódik, de ez alól vannak kivételek. 5) A bekerült hátrányos helyzetűek számára a szakkollégium, még ha ez nem is deklarált célja, hátránykompenzáló erővel bír. A szakkollégiumi tanuló közösségek természetes hozadékaként olyan koncentrált, oktatáshoz kötött hátránykompenzálás megy végbe, amelyet csak a közösség által nyújtott stabil szocializációs közeg nyújthat a hallgatók számára.

BEVEZETŐ

Nem vagyunk könnyű helyzetben, amikor annak vizsgálatára teszünk kísérletet, hogy a felsőoktatási intézmények milyen hatással vannak hallgatóikra. A hallgatókat számos hatás éri már egyetemi/főiskolai éveik előtt, amelyek meghatározzák, befolyásolják a későbbi fejlődés ütemét, jellegét, a hallgatók nyitottságát a felsőoktatási intézmény által nyújtott lehetőségekre, sőt akár a lehetőségek megteremtésére irányuló kezdeményező készségeket is. Ráadásul sokszor a felsőoktatási évek alatt ható tényezők körvonalai is összemosódnak a kutató szeme előtt. Sokkal inkább beszélhetünk a felsőoktatási évek, mintsem

a felsőoktatási intézmény hatásáról, amelynek döntő, de nem egyetlen tényezője maga az intézmény, hiszen a hallgatókat számos hatás éri nemcsak az adott egyetemen/főiskolán belül, hanem azon kívül is. A felsőfokú tanulmányok hatásait nagyon nehéz azonosítani, rendszerezni vagy egyáltalán eldönteni, hogy ezek közül mit tartunk érdemesnek kiemelni például egy kutatás vagy döntés-előkészítés során. Azokat a hatásokat, amelyek a hallgatókat leendő munkaerői minőségükben gazdagítják? Vagy azokat, amelyek miatt egyszerűen a társadalom felelősen gondolkodó tagjaivá válnak? Esetleg azokat, amelyekről saját szempontjaik szerint elégedettek vagy boldogok lesznek? Továbbra is kérdés marad, hogy a felsőoktatás mely szereplője, tényezője okozza a legnagyobb változásokat. A deklarált kurikulum vagy az informális csatornákon szövődő kapcsolatok? Az oktatók vagy a hallgatótársak? A felsőoktatási intézményen túl milyen más individuális (pl. életkori hatás, személyiség) vagy kontextuális tényezők (pl. családi, baráti kapcsolatok, intézményen kívüli közösségek, az intézménynek otthont adó település társadalma) hatnak a hallgatókra? Ezeket a kérdéseket sok olyan kutatás érinti, amely a felsőoktatás hatásával foglalkozik, s igen csekélynek mondható az egyetértés a szakirodalomban ezek súlyának, mérhetőségének megítélésében. Minden kutatás a saját viszonyítási rendszere szerint mérlegel. Az intézmények összehasonlítását szem előtt tartók például az egyszerűség, a könnyebben mérhető, megbízható, pontos, gyakorlatias, de kevésbé mélyreható, a hatások szűk spektrumát lefedő (vagy hatásoknak látszó) mutatók hívei. Az egy-egy intézmény vagy intézménytípus széleskörű, tágabb értelemben vett hatásának megragadását megcélzóktól eltérően komplexebb, többdimenziós, mélyebb, és az összehasonlíthatóságtól egyre távolabb kerülő mutatóegyütteseket alkotnak, figyelembe véve az intézményen kívüli egyéb hatásokat is (pl. Braxmair, 2011; Benjamin, 2016; Cunha–Miller, 2014; Horn, 2015; Hrubos, 2012; Kim–Lalancette, 2013; Klein et al., 2010; Murdoch, 2005; Pusztai, 2011; 2013; Rodgers, 2016).

Jelen tanulmány egy, a felsőoktatás keretein belül, vagy annak hallgatói bázisán működő sajátos jogintézmény, a szakkollégium hatását vizsgálja. A szakkollégiumok górcső alá vétele lehetőséget ad arra, hogy a sokszínű és már-már átláthatatlan felsőoktatási hatásoknak egy kis szeletét mélyebben elemezzük. Ráadásul a szakkollégiumok olyan közegek, ahol a felsőoktatás legelemibb céljai és hatásai koncentráltabban vannak jelen, ahová valamilyen szempont alapján szelektált hallgatók kerülnek be, és a bekerülő diákokat a szintén hasonló metódus alapján kiválasztott oktatók mentorálják, tanítják, dolgoznak velük közösen (Ceglédi, 2014). Mind a személyi, mind a tárgyi feltételek koncentráltan adóttak ahhoz, hogy a hallgatók fejlődése, tudományos előrelépése a lehető legerőteljesebb legyen. A szakkollégiumok céljaikat is eszerint fogalmazzák meg: részletesen, egy kis közösségre vetítve, konkrét megvalósításokban megragadhatóan (Bordás–Ceglédi, 2012; Ceglédi et al., 2012; Kardos, 2013; Erős, 2010; Gerő et al., 2011) – szemben például a felsőoktatás egészével, amelynek megfoghatatlanabbak, szerteágazóbbak, a megvalósult gyakorlattal kevésbé harmonizálnak vagy a közmegegyezéstől távoliak a céljai (Hrubos, 2012; Kozma, 2004). A hallgatók közösségekbe való bekapcsolódásának azon lehetőségei a szakkollégiumok, amelyek a felsőoktatási intézményen belülről (vagy legalábbis ahhoz közel) vonzzák a hallgatókat, nem pedig azon kívülről. Ez különösen fontos Pusztai (2016) elemzéseinek tudatában, aki kimutatta, hogy napjainkban a felsőoktatási intézményen kívülről való vonzás jelensége igen gyakori, a hallgatók ugyanis inkább a felsőoktatási intézményen kívül találják meg a lehetőséget az önkéntes (pl. sport, vallási, kulturális stb.) szerveződésekbe való bekapcsolódásra.

Tanulmányunk célja beemelni a szakkollégiumokat a felsőoktatási intézményi hatásról szóló szakmai diskurzusba, elméleti síkon megalapozva ezzel egy lehetséges jövőbeli célzott vizsgálatot. Elsőként érvelünk a szakkollégiumok hatásának hozzáadott-érték alapú megközelítése mellett. Ezt követően a szocializáció oldaláról közelítünk a szakkollégiumok hallgatókra gyakorolt hatásához, majd a tanulás oldaláról világítjuk meg mindezt. Végül a szakkollégiumok hátrányos helyzetűekre gyakorolt hatására térünk ki.

HOZZÁADOTT ÉRTÉK A FELSŐOKTATÁSBAN

A köz- és felsőoktatási tanulási eredménymérések, rangskálák kapcsán elterjedt a szakirodalomban az a nézet, hogy amikor eredményességről, intézményi hatásról beszélünk, nem következtethetünk a magas teszteredményekből az intézmény mint szervezet teljesítményére, hanem helyette a hozzáadott-érték típusú modellek valamelyikét kell alkalmazni (pl. Halász, 2012; Braun, 2013; Széll, 2015; Horn, 2015; Pusztai, 2016). A felsőoktatás intézményi hatását ilyen értelemben szemléltetheti egyrészt a hallgatók akadémiai előmenetele, fejlődési folyamata, az, hogy tudás, szakértelem, képességek, személyiség tekintetében milyen és mekkora a változás mértéke, ami a hallgatóban a felsőoktatásban eltöltött évek alatt, a különböző intézményi és más hatások következtében létrejön (Braun, 2013; Harvey, 2004–16; Kim–Lalancette, 2013). Másrészt szemléltetheti a felsőoktatás intézményi hatását a státuscsoport átlagához viszonyított relatív eredményesség is, vagyis az, hogy az adott hallgató társadalmi státuscsoportjának átlaga alapján elvárható és a hallgató egyéni eredményessége között milyen különbség áll fenn (Pusztai, 2016).

Az egyszerűség és a pontosság ezekben a vizsgálatokban egymást kizáró jellemző (Benjamin, 2016). Napjainkban a pontosság irányába mutató kutatások látszanak elterjedni, amelyekben már-már kánonná váltak a hozzáadott érték mérésének olyan alapkritériumai, amelyek szerint egy ilyen mérés nagyon komplex szemléletmódot, alapos, körültekintő előkészítést igényel (Braxmair, 2011; Braun, 2013; Kim–Lalancette, 2013), az eredmények jelentősen változnak attól függően, hogy a számtalan befolyásoló tényező közül mit vonunk be az elemzésbe (Cunha–Miller, 2014), épp ezért egyetlen mérőeszközzel gyakorlatilag kivitelezhetetlen a vizsgálat (Klein et al., 2010).

Hogyan egyeztethetők össze ezek a kritériumok a kutatáshoz rendelkezésre álló adatokkal? Amikor a középiskolák hozzáadott értékét először próbálták megvizsgálni, felhasználhatónak vélték például az Országos kompetenciamérés vagy a középiskolai eredményesség más objektív mutatóit (Neuwirth modelljében pl. a felvételi arány, a nyelvvizsgaarány és az írásbeli felvételi dolgozatok átlaga) – bár a tanulók fejlődését ez csak a kognitív dimenzióban ragadja meg. Szintén könnyen hozzáférhetők a tanulók visszamenőleges teljesítményének (pl. általános iskolai osztályzatok átlaga), szocio-kulturális háttérének mutatói (a szülői iskolázottság, a szülők munkanélküliségének aránya, CSHI index stb.), valamint különböző intézményi indikátorok is (pl. Horn, 2015; Neuwirth, 2005). Felmerül a kérdés, milyen mutatókat vehetünk figyelembe a felsőoktatás hozzáadott értékének megállapítása érdekében. A közoktatás rendszerezett, hozzáadott érték-alapú mérések bizonyos típusaihoz felhasználható adatgyűjtési gyakorlatához képest a felsőoktatás csak napjainkban kezdi behozni lemaradását (2015. évi CXXXI. tv. 80. §). Emellett nehezebb megragadni azt is, hogy mit kell elérnie a felsőoktatásnak. Míg például a közoktatásból a felsőoktatásba való átmenet feltételei tisztázottak (a felvételi kritériumok által), addig

a felsőoktatás és a munkavállalás között egyfajta „zajt” észlelhetünk (Benjamin, 2016), a hosszú távú hatások megragadhatóságának nehézségeiről nem is beszélve. A diplomás pályakövető rendszerek mérései kísérletet tesznek ugyan a munkaerő-piaci sikeresség, a munkavállalásban hasznosítható képességek megítélése által a felsőoktatás hozzáadott értékének mérésére (pl. DPR, CHEERS, HEGESCO, REFLEX), a modell nem teljes. A magyarországi gyakorlatból hiányoznak (vagy egyelőre nem eléggé elterjedtek) nemcsak a társadalmi felelősségvállalásra, az értelmiségi magatartásra utaló változók mérésére tett kísérletek, hanem az amerikai, angolszász felsőoktatási környezetben megszokott közvetlen vagy közvetett tanulmányi és tanulási eredmények mérésének a gyakorlatai is, amelyek olyan általános képességeket, kompetenciákat vizsgálnak, amelyeket a felsőoktatási intézmények a küldetésnyilatkozatukban gyakran deklarálnak (mint pl. érvelés, kommunikáció, együttműködési képesség, önálló munkavégzés, analitikus-elemző, szintetizáló képesség, kritikai gondolkodás, problémamegoldás, döntéshozatal stb.) (Kiss, 2011).

A szakma számos képviselője az egyik legsikeresebb általános képességeket, kompetenciákat mérő mérési eljárásnak az Egyesült Államok felsőoktatásában kidolgozott felsőoktatási tanulmányi értékelési rendszert, az ún. CLA-t vagy annak újabb változatát, a CLA+-t tartja (Collegiate Learning Assessment), amely annak komplexitása mellett a különböző tudományterületeken egyaránt alkalmazható, mert nem szakmaspecifikus kompetenciákat mér (Benjamin, 2016; Shavelson, 2007a; 2007b; Kiss, 2011; Klein et al., 2010; Halász, 2012). A CLA+ az OECD által kidolgozott AHELO-hoz (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) képest továbblépést jelent (Kiss, 2011; Halász, 2012; Tremblay et al., 2012).

Magyarországon a 2011. évi Felsőoktatási törvény 2015. évi CXXXI. tv. 64. §-a által beiktatott módosítása rendelte el a felsőoktatási kompetenciamérést a 2016/2017. tanévtől kezdődően, valamint a 2015. évi CXXXI. tv. 80. §-a beemelte annak eredményeit a hallgatókról kötelezően nyilvántartandó adatok közé.

A hallgatói fejlődés, a hozzáadott érték holisztikus szemlélete, melyet tanulmányunkban mi is képviselünk, túlmutat a kognitív képességek és a munkaerő-piaci sikeresség vizsgálatán. A felsőoktatás eredményességfogalmában megjelenő versengő értékrendek (Pusztai, 2014) közül a hozzáadott érték holisztikus szemléletű megközelítésében a pedagógiai értékrend kerekedik felül, legyőzve az akadémiai és a gazdasági értékrendet. A felsőoktatás fejlesztő potenciálja lesz itt érdekes, az, hogy egy-egy képzés, speciális képzési, tehetséggondozási gyakorlat (mint pl. a szakkollégium), egy-egy önálló hatással rendelkező közösség kialakulásához megteremtett közeg milyen mértékben képes a hallgatók hozott tudását, képességeit gyarapítani, értékrendjét, attitűdjeit megváltoztatni, fejleszteni, az akadémiai, diszciplináris, szakmai vagy éppen társadalmi követelményekhez igazítani. Az intellektuális fejlődés mellett ez a szemlélet a társadalmi, érzelmi, kulturális fejlődést (Tam, 2002, idézi Braxmair, 2011) is figyelembe veszi, aminek alapvető terei a felsőoktatás szocializációs terei és a kapcsolathálók. Az anyagi előnyök mellett olyan, nem materiális előnyök is kapcsolódnak a felsőoktatás hozzáadott értékének szemléletéhez, mint a munkaerő-piaci eredményesség (pl. a munkahely presztízse, a munkával való elégedettség, a foglalkoztatottság), illetve az életminőség (pl. egészség, egészséges életmód, pozitívabb életszemlélet, jövőorientáltság, minőségi szabadidőtöltés, erős kapcsolati tőke), és a társadalmi felelősségvállalás különböző kategóriái (a közjó védelme, aktív részvétel annak létrehozásában, demokratikus attitűd) (Cuhna–Miller, 2014). A hallgatói eredményességnek ezek az oktatási rendszeren belül is értelmezhető belső mutatói (állampolgári kötelezett-

ségvállalás, társadalmi felelősségvállalás, a közösségért végzett szolgálat) összefüggésben vannak a professzionális identitás és a vezetői képességek kialakulásával (Pusztai, 2014).

Halász (2012) a kollektív, megosztott tudás, a közös csoportteljesítmény értékelésének szükségességét hangsúlyozza a felsőoktatásban. Feltételezésünk szerint ez a kollektív tudás, csoportteljesítmény a szakkollégiumokban fokozottan jelenik meg és járul hozzá a szakkollégiumok hozzáadott értékéhez. A tanulmány következő részeivel ezt a feltételezésünket igyekszünk igazolni. A hozzáadott érték szerinti megközelítés nemcsak a hallgatók fejlődésének értékelésében, de az intézmények önértékelésében, saját teljesítményük értékelésében is fontos lehet (Klein et al., 2010). Braxmair (2011) modelljének érdekessége, hogy a hozzáadott értéket az intézmény és a hallgató közötti interakció, egyfajta kettős befektetés eredményének tekinti.

A modell szakkollégiumokra való alkalmazása kutatásunk számára újabb dimenziókat nyit, hiszen kölcsönös egymásra hatásként a hozzáadott értéket is két dimenzióban értékelhetjük: az egyén és az intézmény szintjén. Braxmair modelljében mindkét fél hozzájárul a hozzáadott érték felhalmozódásához: az intézmény az infrastrukturális környezet, a fizikai feltételek megteremtése, illetve a fejlődésre ösztönző, inspiráló szellemi kulturális közeg létrehozása által, melynek kitüntetett helyei a szakkollégiumok; a hallgatók pedig a tanulással, az intézménnyel – esetünkben a szakkollégiummal – szembeni elkötelezettsége, a különböző tudományos, kulturális, társadalmi aktivitásokban való intenzív részvétel, új artefaktumok (ld. Bordás–Ceglédi, 2012) létrehozása által.

A felek kölcsönös egymásra hatásának eredményeképp mindkét fél profitál ebből a folyamatból, vagyis nemcsak a hallgató élvezi a szakkollégiumi környezet nyújtotta előnyöket, hanem a szakkollégium, s az őt befogadó, istápoló, vagy annak hallgatói bázisát adó felsőoktatási intézmény is profitál, amikor minőségi megítéléséről, az intézményt leíró tényezőkről van szó. Összességében tehát nemcsak az intézmények által a hallgatókban, hanem a hallgatók által az intézményekben, és ezáltal az őket körülvevő társadalmakban (a felsőoktatás harmadik küldetéseként – Pusztai et al., 2012; Hrubos, 2012) megjelenő hozzáadott érték meglétének és mérésének létjogosultsága mellett is érvelünk tanulmányunkban.

SZAKKOLLÉGIUMOKBA MENEKÜLŐ TARTALMAS HALLGATÓI SZOCIALIZÁCIÓ?

A hallgatók társadalmi összetétele megváltozott, heterogénebbé vált a felsőoktatás kapuinak szélesebbre tárásával. Megjelentek az úgynevezett nem tradicionális hallgatók a felsőoktatásban, a felsőoktatás maga is folyamatos szervezeti átalakulásban, folyamatos finansziális és szervezeti élettér-átalakításokkal szembesülve létezik, továbbá a munkaerőpiac és a társadalom egészének elvárásai is folyamatosan változnak (Engler, 2014; Pusztai, 2011; Bordás et al., 2012; Hrubos, 2012; Kozma, 2004; Veroszta, 2010). A számos új kihívásra új oktatásszervezési módszerekkel, új pedagógiai programokkal és megoldásokkal kellett előállnia az oktatási rendszernek. A felsőoktatás alapvető sajátossága lett mára a rendkívüli komplexitás, ami az intézménytípusok és szektorok szerinti összetettségben, az új tantervek sokaságában és az új oktatási programok elterjedésében ölt testet. A felsőoktatási intézményeknek olyan új funkciók felvállalását kellett célul kitűzniük, amelyek korábban nem léteztek, vagy fel sem merültek az egyetemek életében (Hrubos, 2000).

A hallgatói szocializáció oldaláról közelítve a kérdést, ma már általános az a megállapítás, hogy a felsőoktatásban töredezett a szocializáció (Pusztai, 2011; Pusztai et al., 2011), hiányosak az állandó oktató-hallgató és hallgató-hallgató kapcsolatok, s a felsőoktatási évek alatti fejlődés sem egyenesen felfelé ívelő, hanem töréspontokat vagy éppen lejtőket is tartalmazó folyamat.

Minél elkötelezettebb, minél jobban implikálódik a hallgató a felsőoktatási élet mindennapjaiba, annál magasabb lesz a hozzáadott érték, annál többet profitál a felsőfokú tanulmányok során (Pace, 1984; Astin, 1993, idézi Braxmair, 2011; Pusztai, 2011; 2014). A szakkollégiumok mindennek koncentrált formáját biztosíthatják. Ha sorra vesszük a Pusztai (2014) által kidolgozott felsőoktatási eredményességmutatató öt dimenziójának elemeit, megállapíthatjuk, hogy azokat a szakkollégiumi tagság erőteljesen támogathatja és gazdagíthatja különböző tevékenységekkel és lehetőségekkel. S még ha a szakkollégiumok sokfélesége, a célok és a megvalósult gyakorlat, vagy a felkínált lehetőségek és a szakkollégisták befogadó képessége/hajlandósága közötti hézagok miatt nem is minden szakkollégium minden hallgatójánál egyforma mintázattal és mértékkel történik meg az elmozdulás, a hozzáadott értéket magasabbnak feltételezzük a szakkollégisták körében, mint az ilyen lehetőségekkel nem élők között. Az öt dimenzió a következő: 1) a tanulmányi karrierúton való törésmentes továbbhaladás, a tanulmányi cél melletti kitartás; 2) a felsőoktatási intézmények kínálta tudásszerzés kihasználása, a tanulmányi munkához köthető osztálytermi és osztálytermen kívüli tevékenységek; 3) a felsőoktatási intézményekben deklarált tanulmányi és tudományos normák elfogadása; 4) a munkavállalási hajlandóság, a társadalmi és közösségi felelősségvállalás; 5) a későbbi továbbtanulásra és önképzésre való hajlandóság (Pusztai, 2014).

A 2011-es és a 2015-ös országos szakkollégiumi kutatások hallgatói kérdőíves adatai igazolták, hogy kiemelkedő a szakkollégisták egyetemi/főiskolai kurrikulumon felüli tevékenysége nemcsak a tudományos produktumokat (pl. TDK, publikáció), hanem a társadalmi felelősségvállalást, az önszerveződést, és még számos, az eredményességben fontos tényezőt (például a közösségbe való tartozást és az általa fejlesztett szociális kompetenciákat) tekintve is (Gerő et al., 2011; Ceglédi et al., 2016). A továbbtanulásról, a töretlen továbbhaladásra gyakorolt hatásról tanúskodik az a kutatási eredmény, amely kimutatta, hogy a szakkollégisták, de főképpen a vidéki szakkollégisták kevésbé váltanak intézményt az alap- és a mesterképzés között (Ceglédi et al., 2012), illetve azon interjú eredmények, amelyek a szakkollégisták akadémiai pálya melletti magas arányú döntéséről számoltak be (Ceglédi, 2015a; Ceglédi–Bordás, 2011).

A hallgatók egy részének fontos, hogy teljes személyiséggel vegyen részt a felsőoktatásban. Bargel arra hívta fel a figyelmet, hogy ennek ellenkezője (pl. a formális teljesítmény túlzott előtérbe kerülése) elidegenedéshez vezethet (idézi Pusztai, 2011). A tartalmas intergenerációs kapcsolatok mindemellett olyan szocializációs többletet, eredményességbeli előrelépést jelentenek a hallgatóknak, amelyre a formális keretek között alig van lehetőség (Pusztai, 2011). Ez a teljes személyiséget bevonó, személyes kapcsolatok iránti fogékonyságban megnyilvánuló hallgatói igény egyértelműen szembe helyezkedik azzal az akadémiai világban élő egyik (talán néhol dominánssá vált) nézettel, miszerint minél inkább csak a hivatalos kapcsolattartás jellemző a hallgatók és oktatók között, s minél kevesebb a személyes szál e kapcsolatokban, annál kevesebb akadémiai etikai kockázatot rejt a hallgató-oktató viszony, annál kevesebb lehetőség nyílik a kedvezményekkel és a bizalommal való visszaélésre (Pusztai, 2011).

A felsőoktatás összetett szocializációs színterének legdominánsabb szálai épp ezért a formális kereteken kívülre szorulnak, a hallgató-oktató kapcsolatok a „hivatalos” utakat megkerülve, egyre rejtettebben és egyre kevésbé „legális” módon valósulnak meg, már-már a véletlenre bízottak (Kozma, 2004; Pusztai et al., 2000). „*A tömegképzés felszíne alatt a tulajdonképpeni mester-tanítvány viszony szégyenlősen, félig-meddig illegálisan bontakozik ki.*” (Kozma, 2004, p. 6). Az oktató-hallgató interakciók egy továbbra is legitim formája, a vizsgáztatás is kevésbé szólhat a tömeges oktatásban a valódi értékelésről, esetleg egy-egy közös eszmecseréről. Ehelyett az oktatók tudáspróbák és tesztek szabványosított adminisztrálását végzik, végezhetik, amelyben a személyes kontaktus háttérbe szorul (Kozma, 2004).

Jobb híján olyan terepekre menekülnek ezek a kapcsolatok, mint a tehetséggondozás, ahol legális keretet kapnak a mentor-mentorált vagy tutor-tutorált szerepekben (pl. Bordás–Ceglédi, 2012; Ceglédi, 2014).¹ Ezek a közegek ráadásul a hallgató-hallgató kapcsolatok számára is egyértelműbb, támogatóbb keretet biztosítanak.

Vygotsky (1978) szociális tanulásmélettétele fő tétele szerint a társadalom és a kultúra határozza meg az ember individuális fejlődését, épp ezért különösen fontosak azok a közösségek, amelyek „bevezetik” az egyént a társadalomba, és „hordozzák” a társadalom kultúráját. A szakkollégiumokat is tekinthetjük ilyen közösségeeknek², hiszen leggyakrabban egy tudományág köré szerveződnek, az illető szakterület kultúráját hordozzák, és az intergenerációs kapcsolatok révén segítenek belépni a hallgatóknak a tudományterület, szakterület sajátos társadalmába. A nem tudományos szakterületek köré szerveződő szakkollégiumok (hátrányos helyzetű tehetségeket felkaroló vagy egyházi szakkollégiumok) nem témára, szakterületre fókuszálnak, de ugyanúgy a tudományos életbe való belépést segítik. A szakkollégiumokban a hagyományos akadémiai érték- és normateremtő hatás koncentráltabban van jelen, mint általában a felsőoktatásban. Kiemelten igaz ez az állítás a felekezeti fenntartású szakkollégiumokra (Kardos, 2012; Pusztai, 2011; Ceglédi–Fónai, 2012).

A szakkollégiumokat olyan tehetséggondozással foglalkozó intézményeknek tekinthetjük, amelyek általános célja az egyetemi vagy főiskolai oktatás kiegészítése mellett egy összetartó közösség megteremtése. Ennek részeként lehetőséget biztosítanak a szakmai ismeretek elmélyítésére. A szakkollégiumi munkában való részvétel a tanulmányok melletti elköteleződés egyértelmű megerősítését jelenti, a tanulmányi környezetbe való aktív bevonódást, értékorientált részvételt, ami a hallgatói eredményesség-indikátorok szubjektív mutatói közé sorolható (Pusztai, 2014). Központi elvárás a szakkollégiumokkal szemben a szellemi műhelyekre jellemző magas színvonalú szakmaiság, az elméleti és gyakorlati jellegű képzés összekapcsolása, valamint a tagok társadalmi érzékenységének finomítására való törekvés. A szakkollégiumok nagy részének felvételi kritériumai eleve olyan hallga-

1 Bár még az így legitimizált és sokféle intézményi feltétel által támogatott keretek között sem mindig biztosított a kapcsolatok tartalmassága, sikeressége, hiszen elfoglalt, érdektelen szakkollégiumi oktatókat és motiválatlan szakkollégistákat az ezen intézményeket kutató szakirodalom is említ (Bordás–Ceglédi, 2012; Ceglédi, 2014).

2 A felsőoktatási szakkollégiumokat oktatáskutatóként sokféle módon értelmezhetjük és rendszerezhetjük különböző tulajdonságaik alapján. A rendszerváltás előtti időkben aktív politizálásra adtak lehetőséget. Figyelembe véve azt a tényt, hogy a szakkollégiumok terjedése az oktatási expanzióval párhuzamosan ment végbe (Fazekas–Sik, 2007) úgy is értelmezik a kutatók, hogy a szakkollégiumok egyik célja az eltömegesedett felsőoktatási képzés hiányosságainak kitöltése (volt) (pl. Ceglédi–Bordás, 2011; Gerő et al., 2011). Bizonyos értelemben a jövő társadalmi elitjének képzési helyeként szolgálhatnak, másfelől a hátrányos társadalmi rétegekből érkező hallgatók szocializációs közegeként vagy az együtt élő és tanuló, hasonló érdeklődésű fiatalok tevékeny közösségeként értelmezhetjük (Erős, 2010).

tókat részesítenek előnyben, akik megfelelnek vagy erős potenciállal rendelkeznek arra, hogy megfeleljenek a humboldt-i kutatóegyetemi, illetve a sikeres szakértelmiségi modell hallgatói ideáljának (Pusztai, 2014): TDK-ra járnak, publikálnak, tanulmányi ösztöndíjjal, nyelvvizsgával rendelkeznek, évfolyamfelelősök, magántanítványokat fogadnak, jól menedzselik önmagukat. A szakkollégiumi évek során felállított követelmények pedig ezeket az értékeket erősítik tovább.

A szakkollégiumok középpontjában egy, a megszokottól eltérő szociocentrikus nevelési-oktatási elképzelés áll, amely egy versenyalapú gazdaságban, a tudásmenedzsment égisze alatt a közösség, az együttműködés, a társak segítségének fontosságát hangsúlyozza a társadalom fejlődése érdekében (Ceglédi–Bordás, 2011). Mindezt a mentorálásból következően a hagyományoshoz képest alternatívnak mondható oktató-hallgató interakciók által, illetve a tagok egymás jobb megismerésén keresztül, pl. az intézményesített együttműködés nyújtotta lehetőségek által kívánják megvalósítani.

A szakkollégiumi közösségekhez való tartozás számos pozitívuma közül érdemes kiemelni a hallgatók kölcsönös egymásra fordított figyelmét, ennek ösztönző erejét, a közösség iránti elkötelezettséget, ami egyenesen a társadalmi tőkébe való befektetésnek minősül (Pusztai, 2011). A tehetséggondozó intézmények közösségében a hallgatók nemcsak oktatóiktól, hanem egymástól is tanulnak, nemcsak lexikális ismereteket szereznek, hanem újabb értékekkel, normákkal is gazdagodnak (Pusztai et al., 2011; Kardos, 2011; Ceglédi–Fónai, 2012). Az 1990-es évek első vizsgálataiból már kitűnik, hogy a lakó-tanuló közösségek hatékony környezettel veszik körül a hallgatókat, ami a tapasztalatok szerint a hallgatótársakkal és az oktatókkal való kapcsolattartás hatására működik jól (Tinto, 2003; Pascarella–Terenzini, 2005).

A szakkollégiumi képzéshez jelentős mértékben hozzátartoznak a szakmai-tudományos viták, amelyek az egymástól való tanulás azon megvalósulási formái, melyek az egyetemi képzési rendszer pedagógiai eszköztárából szinte teljes mértékben hiányoznak (Erős, 2010). Korábbi tapasztalatinkat tekintve arra a megállapításra jutottunk, hogy a szakkollégiumi közösségek, valamint a szakkollégiumok által kínált lehetőségek, pedagógiai módszerek jótékony hatással vannak a hallgatók eredményességére, továbbtanulási szándékára (Kardos, 2013).

A felsőoktatás alapvetően individualisztikus teljesítményelvű működése a diákok értékrendjében a teljesítmény igényét erősíti mint értéket, de más értékeket, mint például a kooperációt vagy az érzelmi kapcsolatokat már kevésbé. A közösségi értékek megéléséhez csupán a tantermi tevékenységekre szorítkozó egyetemi lét nem feltétlenül nyújt megfelelő lehetőségeket. Egy jól működő szakkollégiumi közösség gazdag és pozitív interakciós közegével kiegészítheti azon hiányosságokat, amelyeket az egyetemi előadások alkalmi során verbuválódott közösség nem mindig képes nyújtani a hallgatók számára. Ennek feltételei a személyesség, a személyes kapcsolatok, az állandó egymásra figyelés, a rendszeres eszmecsere, az együttműködés, a példaadás, ami kiválóan megvalósulhat egy-egy szakkollégiumi program (kirándulás, nyári egyetem) alkalmával. A szakkollégiumok képzésének úgymond egyedi céljaként megemlíthetjük a közösségi létre történő nevelést, amely mindig valamilyen szilárd értékrendszer keretében fejt ki hatását. A szakkollégiumi lét a közösség formálódásának egyik fontos eszköze is lehet. A szakkollégiumban lakó vagy azt látogató tanulók idejük jelentős részét olyan közösségben töltik, ahol fontos a tudás, a szakmaiság. S még ha nem is együtt lakó hallgatókról van szó, a szakkollégiumi évek során a hallgatók megtanulhatnak olyan közösségi, „együttélési”, vagy akár viselkedési szabá-

lyokat, szokásokat is, amelyeket aztán majd az életben, a továbbtanulás során vagy akár a munkahelyi közösségekben is hasznosíthatnak (Kardos, 2014).

A szakkollégiumi közösségek tagjai alapvető értékek, normák és attitűdök tekintetében közös megegyezésre jutnak. Nem egyszerűen elfogadják, hanem ők maguk alkotják meg a szakkollégium érték- és normarendszerét, aminek folyamatos megmaradását-változását a közös vagy nagyon hasonló célok, a közös tevékenységekben való részvétel és az együttélés biztosítja. A felsőoktatási intézményekben mindez nemcsak a hallgatók tudományterületi (és más típusú) összetartozására (Pataki, 2004; Pusztai, 2010) hat támogatólag, de a különböző tudományterületek közötti interdiszciplináris kapcsolatok kialakulására is.

SZAKKOLLÉGIUM ÉS TANULÁS: A SZAKKOLLÉGIUM MINT TANULÓ KÖZÖSSÉG

Hallgatónak lenni a felsőoktatásban olyan speciális szerepet jelent, amelyhez a tanulási folyamatban általában alárendeltség, illetve befogadói hozzáállás társul, vagy legalábbis erőteljes hangsúlyeltolódás figyelhető meg az egyoldalú tudásátadás javára (az oktató/előadó felől a diák irányába). A szervezeti sajátosságok miatt a hallgató jellemzően nem tudáskonstruálóként, hanem inkább tudásbefogadóként jelenik meg az eltömegesedett felsőoktatás világában (Ceglédi–Bordás, 2011). Ezzel szemben a szakkollégiumokra úgy is tekinthetünk, mint tanuló közösségekre, és ezek fennmaradását biztosító otthonokra, vagyis intellektuálisan stimuláló fizikai, szervezeti és szociális környezetként értelmezhetjük őket (Bordás–Ceglédi, 2012). Bordás és Ceglédi (2012) az angolszász nyelvterületen a tudásmenedzsment és a neveléstudományok körében is egyre nagyobb teret hódító tanuló közösség (learning community) fogalmának szakirodalmából merített, amikor a szakkollégiumokban zajló tanulást vizsgálta. A két kulcsszó a tanulás és a közösség. A felsőoktatás világában is lenniük kell olyan kisebb vagy nagyobb közösségeknek, amelyek tanulóközösségeként funkcionálnak, hiszen: 1) A felsőoktatás alapvető feladata az önálló tanulás elősegítése, a hallgatók tanulási céllal érkeznek ide, a tanulásnak pedig közösségformáló ereje van. 2) Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények fiatal hallgatók tömegének adnak otthont, így különböző közösségek létrejöttére is adott a lehetőség, bennük pedig gazdag tanulási potenciál rejlik. Ahhoz azonban, hogy tanulás és közösség úgy találjanak egymásra, hogy az valódi tanulóközösségeként működjön, igen sok feltételnek kell teljesülnie: folyamatos interakciók, dialógusok, viták során kollektív tudás építése, a kollektív és individuális, kisebbségi nézetek kettősségének megjelenése az interakciókban, a szakmai és közösségi szocializáció egyidejűsége, értelemteli kapcsolatok, a tevékenységek állandósága, a szituatív tanulás révén lehetőség explicit és tacit tudás egyidejű megszerzésére, közösségi szimbólumok stb. (Bordás, 2012). Noha a felsőoktatás – legelemibb küldetését tekintve – megfelelő kereteket nyújthat az ilyen közösségek létrejöttéhez, csak elszórtan találkozhatunk hosszú életű, tartalmas szakmai kapcsolatokon alapuló tanulóközösségekkel napjaink felsőoktatásában, amelyet az eltömegesedés, a tanulástól valójában elidegenedett hallgatói körök (Pusztai et al., 2011; Veroszta, 2010; Ceglédi, 2015b), a közösségtömbölő többszintű képzés (Pusztai, 2011), valamint oktató- és forráshiány jellemez (Bordás et al., 2012). E körülmények között a szakkollégiumokra úgy tekinthetünk, ahol rendkívüli mértékben sűrűsödnek az olyan lehetőségek, amelyek a felsőoktatás hagyományos, tartalmas oktató-hallgató és hallgató-hallgató kapcsolatokra épülő tanulási formáinak erodálódása

okozta űr betöltésére, kiegészítésére, ezáltal tanuló közösségek kiérlelésére és fenntartására alkalmasak (Kilpatrick et al., 2003).

Bordás és Ceglédi (2012) debreceni szakkollégiumok vezetőivel készült interjúk elemzése során keletkezett megállapításait a felsőoktatási hozzáadott érték tükrében az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- A szakkollégium a tanulásra mint társas folyamatra ad lehetőséget. A monologikus tanuláson (amely az egyén elméjének konténerhez hasonló megtöltését jelenti) túl lehetőséget kínál a dialogikus (kétirányú, interaktív társas folyamatban megvalósuló) és a triadikus (valamilyen artefaktum létrehozására irányuló) tanulásra is (Wenger, 1998; Faris–Wheeler, 2006; Hakkarainen–Paavola, 2009; Dewey, 1966³).
- A szakkollégium alkalmat ad arra, hogy a tagok elsajátítsák egy közösség szellemi értékeihez való hozzáférés eszközét, a közös nyelvet, ezáltal a közösség kultúráját (Vygotsky, 1978; Polányi, 1994⁴). Olyan közösséget jelent a szakkollégium, amely bevezeti az egyént a társadalomba, azáltal, hogy sajátos „kultúrát” hordoz magában, amely kultúra mindig formálódik a frissen belépő tagok által is. A tudás, amire itt szert tesznek a hallgatók, mindig magába foglalja a közösség előzetesen hosszú éveken át összegyűjtött tudását (pl. arra vonatkozóan, hogyan kell a közösség minden tudásával, kompetenciájával felvértezve felismerhetően csoporttagként, kompetens tagként viselkedni egy közösségekben), és a személyes tapasztalatot, amire az egyén tett szert (Vygotsky, 1978; Wenger, 2000).
- A szakkollégiumok dialogikus közösségek, valódi, értelemfeltel beszélgetések szinterei lehetnek, ahol bizalommal teli légkör jöhet létre, amely egymás véleményének, egymás szakmai hozzáértésének tiszteletén alapszik, ezáltal kialakul az ún. őszinte beszéd (honest talk). Ugyanakkor az egyet nem értés megengedése által a vitának is tudásépítő szerepe lehet (Samaras et al., 2008; Lieberman–Miller, 2008; Grossman et al., 2001)
- A teljes résztvevővé válás folyamatával párhuzamosan növekszik a tagok közösség iránti elkötelezettsége, felelősségvállalása, a közösség érdekében megvalósuló erőfeszítéseik intenzitása. Ugyanakkor ez a megnövekedett szerepvállalás növekvő identitásérzetet is kölcsönöz a szilárd tagsággal rendelkezőknek. A szakkollégiumhoz való tartozás a tagok identitásának meghatározó részévé válik (Lave–Wenger, 1991; 1998).
- Annál erősebb a hallgató bevonódása, enkulturációja a közösségbe (és ezáltal személyes fejlődése, tanulása), minél több önállóságot, felelősségteljes feladatot kap a szakkollégiumi programok kitalálásában, megszervezésében, vagy akár a szakkollégium működésében.

TÁRSADALMI SZELEKCIÓ ÉS HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS A SZAKKOLLÉGIUMOKBAN

Egy korábbi elméleti munkánkban áttekintettük⁵ a társadalmi egyenlőtlenségek újratelődésének kánonját és az annak újraértékeléséhez kapcsolódó szakirodalmat. Az egyik oldalon az egyenlőtlenségek továbbéléséről beszélnek az alacsony státusúak továbbgyűrűző önkirekesztése, a felsőoktatás belső rétegzettség, az üres státusok elérhetőségének

3 Első megjelenés: 1916.

4 Első megjelenés: 1958, 1962.

5 Az elméletek szintetizáló áttekintése részletesen olvasható: Ceglédi–Fónai, 2012.

növekedése, a területi egyenlőtlenségek, a szelektív elvándorlás, a származási hatás felfelkúszása, a differenciált szelekció, vagy az örökölt hátrányos helyzet büntetése kapcsán. A másik oldalon az egyenlőtlenségek csökkenése kap hangsúlyt az elsőgenerációs értelmiségiek növekvő száma és aránya, a továbbtanulási lehetőséget a szakmaszerzés után is megteremtő szakközépiskola, a származási hatás életkor vagy más szereplők általi csökkenése, a szelekciós folyamat, a saját iskolai végzettség munkaerő-piaci megtérülése oldaláról megvilágítva. A társadalmi meghatározottságokról szóló elméleteket, kutatási eredményeket úgy is értelmezhetjük, mint a félig megtöltött pohár különböző értelmezéseit. Az egyik oldal azt hangsúlyozza, hogy csökkennek, a másik pedig azt, hogy vannak még egyenlőtlenségek.

A szakkollégiumokba való bekerülés és a belőlük való kimaradás a felsőoktatás belső szelekciós struktúrájának egyik szegmenseként is értelmezhető, hiszen hatalmas előnyt jelent egy ilyen tagság. A szakkollégiumokba való bekerülésben megfigyelhető törésvonalak a társadalmi egyenlőtlenségek leképeződései és azok továbbmélyítői is egyben. Ez részben a hátrányosabb helyzetűek önkirekesztésének, részben a szakkollégiumok elitebb rétegeket (közvetetten vagy közvetlenül) preferáló felvételi szelekciójának köszönhető, amelyet számos kutatás kimutatott⁶ (összefoglalva lásd: Ceglédi–Fónai, 2012). A szakkollégiumok egy részében működő kirekesztő felvételi gyakorlat éppen azoktól a hallgatóktól veszi el a felzárkózás vagy a tehetség kibontakozásának lehetőségét, akik otthonról kevesebb társadalmi és kulturális tőkét hoznak magukkal. A kapcsolati síkra terelt jelentkezés, az előzetes akadémiai eredményekre építő, szubjektív szempontokat preferáló felvételi rendszer a társadalmilag alacsonyabb státusú hallgatók számára szűkebb, de nem átjárhatatlan kapukat formál (Ceglédi, 2015a).

Ugyanakkor nem beszélhetünk erről a kirekesztő hatásról általánosságban, minden szakkollégiumra vonatkoztatva, hiszen a felsőoktatás diverzitása a szakkollégiumokra is kivetítődik, s e sokféleségben megférnek az „elit” elzártságot ignoráló szakkollégiumok is. A legszélsőségesebb példája ennek az utóbbi években virágzásnak induló új szakkollégiumi típus, az ún. felzárkóztató szakkollégium, amelyben nemcsak hogy nem érvényesül az alacsonyabb társadalmi státusú hallgatók (manifeszt vagy látens) kirekesztése, hanem céljaiban egyenesen a hátránykompenzálás nyer elsődlegességet (Demeter, 2012; Forray R.–Marton, 2012; Kardos, 2013).

A hátránykompenzálás ugyanakkor nem csak az ilyen céllal létrejövő szakkollégiumokban zajlik: a szakkollégiumokban jelenlévő folyamatok sora erősíti a hátránykompenzálást, még ha nem is ez a céljuk. A közösségnek a tanulást, tehetséggondozást, szociális hátránykompenzálást előmozdító szerepe nem újkeletű találmány, inkább egy régen felfedezett összefüggérendszernek az aktuális válsága, újra felfedezése (Ceglédi–Bordás, 2011). Egyes kutatók szerint a tanulók extrakurrikuláris teljesítménye sok esetben eredményes beruházásnak minősül mind a társadalmi, mind a kulturális tőkébe. Ennek hozadéka, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat a tanórán kívüli tevékenységek segítik hátrányaik ledolgozásában (Antrop et al., 2003; Pusztai, 2009). A hazai szakkollégiumok épp az ehhez hasonló törekvéseik révén váltak számos kutatás központi szereplőjévé (Erős, 2010; Ceglédi, 2011; Kardos, 2011).

Az alacsony státusú hallgatók felsőoktatási integrációjának esetében különösen felértekelődtek a hallgatói diverzitáshoz illeszkedő új oktatási módszerek, tudományos és szak-

6 Az itt felsorolt kutatások egyfajta összképet tárnak elénk, de az egyes szakkollégiumokban különböző szelektivitási mintázatok érvényesülhetnek.

mai programok, tantermen kívüli tevékenységek (Tinto, 1993; Pascarella–Terenzini, 2005; Pusztai, 2011). Ceglédi és Bordás (2011) debreceni szakkollégiumok vezetőivel készült interjúk elemzésével azt vizsgálták, hogy mi történik ezen intézmények falai között a hátrányokkal. Eredményeik azt mutatják, hogy a szakkollégiumi tanuló közösségek természetes hozadéaként olyan koncentrált, oktatáshoz kötött hátránykompenzáls meg végbe, amelyet csak a közösség által nyújtott stabil szocializációs közeg nyújthat a hallgatók számára. Az individuális szempontok helyett itt a szociocentrikus szemlélet érvényesül, s a társas tanulás externáléi ebben az esetben legalább olyan hatékonyak bizonyulnak, mint az individuális fejlesztések célzott eredményei. A kollektív tudás, a csoportteljesítmény (Halász, 2012) a szakkollégiumok speciális hozzáadott értékei a felsőoktatásban tanulók és a felsőoktatás számára. Olyan tehetséggondozás megy itt végbe, amellyel szervesen együtt jár a hátránykompenzáls is. Az e tanulmány egészében bemutatott, szakkollégiumok által nyújtott lehetőségek tehát a hátrányos helyzetűekre nagy felhajtóerővel rendelkeznek.

A szakkollégiumok hozzáadott-érték alapú vizsgálatakor nagyon fontos, ugyanakkor körültekintéssel kezelendő tényező a hallgatók társadalmi háttere. A szakkollégiumok ugyanis csak azokra a hátrányos helyzetű hallgatókra tudják kifejteni hatásukat, akik valóban bekerültek. Ennek esélyét pedig – ahogy a fent bemutatott szakirodalomban láttuk – átszínezi a társadalmi hovatartozás örökségei. A bekerült hallgatókról feltételezhetjük, hogy társadalmi csoportjuknak eredményességüket tekintve legkiemelkedőbb, legválogatottabb, tehát reziliens tagjai. Az ő esetükben a megszokott társadalmi meghatározottságok, összefüggések eltérően alakulnak (Ceglédi, 2012; 2015b). Ennek vizsgálata teszi még érdekesebbé a szakkollégiumok hozzáadott értékének mérését.

ÖSSZEGZÉS

Összegzésként elmondható, hogy a felsőoktatáshoz a szakkollégiumok által hozzáadott érték hosszútávon mind anyagi, mind kapcsolati, társadalmi/szociális tőke szempontjából kimutatható. Ha végigvesszük a szakkollégiumokban rejlő lehetőségeket (elméleti, tudományos, szakmai felkészítés, fejlesztés, közösségépítés, értelmiségi magatartásra, társadalmi felelősségvállalásra való felkészítés), mind olyan változást eredményeznek a hallgatókban, amelyek a végzés utáni boldogulásukat rendkívüli módon segíti. Akár az akadémiai karriert választják, akár a munka világában tervezik megállni a helyüket, olyan kompetenciákkal, személyiségjegyekkel, értékekkel, identitásbázissal gazdagodva állnak jövőjük előtt, amelyek előnyt jelentenek még a diplomások körében is.

Fontosnak tartjuk az egyetem, a szakkollégium és a hallgatók kölcsönhatásában megvalósuló fejlődési lehetőség kiemelését. Ez az oda-visszahatás biztosítja mind a felsőoktatási intézmény, mind pedig a szakkollégisták számára, hogy a szakkollégium hozzáadott értéke érvényesülhessen, kifejthesse hatását. Ugyanakkor, ha a szakkollégium inspiráló szellemi közegét biztosít a hallgatók számára, ahol az egyéni felelősségvállalás és a döntési lehetőségek egyensúlyban vannak, a szinergiahatás következtében nemcsak az egyének teljesítménye fog javulni a szakkollégiumi tagság hatására, de maga a szakkollégiumi lét minősége is folyamatosan alakul, fejlődik a hallgatói, egyetemi intézményi, társadalmi igények függvényében.

Ha a hozzáadott érték méréséhez kapcsolódóan kell módszertani következtetést levonni, két szempontot érdemes kiemelni. Az egyik a pontosság, mégpedig abban az ér-

telemben, hogy egy szakkollégium egy behatárolt generációját lehet igazán mélyrehatóan megismerni. A másik szempont pedig a viszonyítási pontok megtalálása, amely alapján mérünk: el kell dönteni, mire vonatkozó, milyen mértékű hatásokat mérünk, és ennek milyen mögötteseit feltételezzük. Ezt pedig az adott szakkollégium saját céljaihoz igazítva, működését megismerve tudjuk hitelesen körülhatárolni.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Antrop, G.–Rene, W.–Velez Tomas, G. (2003): *Where are the academically successful*. Michigan: East Lansing.
- Benjamin, R. (2016): Az esélyegyenlőség megteremtése az egyetemről a munkahelyig. In: Pusztai G.–Bocsi V.–Ceglédi T. (Szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Bordás A.–Ceglédi T.–Németh N. V.–Szabó A. (2012): „Az egyetem embert képez, nem munkaerőt.” Diplomás pályakövetés oktatói szemmel. In: Fónai M.–Szűcs E. (Szerk.): *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010–2011*. Pp. 121–140. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Bordás A.–Ceglédi T. (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In: Dusa Á.–Kovács K.–Márkus Zs.–Nyüsti Sz.–Sörös A. (Szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II*. Pp. 9–52. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bordás A. (2012): Pedagógusok szakmai tanuló közösségei szociokulturális konstruktivista megvilágításban. In: Pusztai G.–Fenyő I.–Engler Á. (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Pp. 226–246. Debrecen: CHERD–Hungary.
- Ceglédi T.–Fónai M.–Györfő A. (2012): Tehetség gondozás és társadalmi kohézió – Tehettség gondozó intézmények a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen. *HERJ*. 2(2). Pp. 62–83.
- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*. 22(2). Pp. 85–110.
- Ceglédi T. (2014): Oktatói szerepek a debreceni szakkollégiumokban. In: Németh N. V. (Szerk.): *Képzők és képzettek*. Pp. 155–178. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Ceglédi T. (2015a): Egy alkalmazott eredményesség koncepció és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártására. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Pp. 10–35. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Ceglédi, T. (2015b): Resilient Teacher Education Students. Social Inequalities in Higher Education. In: Pusztai, G.–Ceglédi, T. (Eds.): *Professional Calling in Higher Education*. Pp. 61–75. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Ceglédi, T.–Fónai, M. (2012): Who enters? Former achievement and social background of students in colleges for advanced studies. In: Györgyi, Z.–Nagy, Z. (Eds.): *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. Pp. 107–132. Oradea: University of Oradea Press.
- Ceglédi T.–Cziráki Sz.–Harsányi Sz. G.–Tóbi I. (2016): *Tehetségek útja kutatás*. Tanulmány. Géniusz sorozat.
- Cunha, M. J.–Miller, T. (2014): Measuring value-added in higher education: Possibilities and limitations in the use of administrative data. *Economics of Education Review*. 2014(42). Pp. 64–77.
- Demeter E. (2012): Szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatás Műhely*. 2012(4). Pp. 53–72.
- Dewey, J. (1966): *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Engler Á. (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debrecen: CHERD–Hungary.
- Erős P. (2010): A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye. In: Juhász E. (Szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Pp. 210–215. Debrecen: CHERD–Hungary.
- Förrey R. K.–Martón M. (2012): Egyházi szakkollégiumok (Cigány és nem cigány hallgatóknak): *Iskolakultúra*. 7(8). Pp. 35–44.
- Gardner, H. (1992): Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In: Gifford, B. R.–O'Connor, M. C. (Eds.): *Changing Assessments*. Pp. 77–119. Netherlands: Springer.
- Gerő M.–Demeter E.–Horzsa G. (2011): *Szakkollégiumok Magyarországon. Kutatási jelentés az Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet által koordinált „4.1.4 – Minőségfejlesztés a Felsőoktatásban” TÁMOP keretében zajlott kutatásról*. Budapest: OFI.
- Grossman, P.–Winebury, S.–Woolworth, S. (2001): Toward a Theory of Teacher Community. In: Grossman, P. (Ed.): *The Teachers College Record*. Pp. 942–1012. Stanford University.

- Hakkarainen, K.–Paavola, S. (2009): Toward a triological approach to learning. In: Schwarz, B.–Dreyfus, T. –HersHKowitz, R. (Eds.): *Transformation of knowledge through classroom interaction*. Pp. 65–80. London: Routledge.
- Halász G. (2012): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. *Educatio*. 2012(3). Pp. 401–422.
- Horn D. (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll K. (Szerk.): *Mit mér a műszer? A tanuló teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Pp. 63–90. Budapest: OFI.
- Hrubos I. (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*. 9(1). Pp. 13–26.
- Hrubos I. (Szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest: Aula Kiadó Kft – Budapesti Corvinus Egyetem.
- Kardos K. (2012): Former denominational school children in the higher education institutions of the Partium region. In: Kozma, T.–Bernáth, K. (Eds.): *Higher Education in the Romania – Hungary Cross – Border Cooperation Area*. Pp. 33–40. Oradea: Partium Press.
- Kardos K. (2013): Felsőoktatási szakkollégiumok és hallgatóságuk. Egy országos szakkollégiumi kutatás másod-elemzésének tapasztalatai. In: Pusztai G.–Lukács Á. (Szerk.): *Közösségteremtők. Tisztelegés a magyar vallás-szociológusok nagy nemzedéke előtt*. Pp. 173–196. Debrecen: Debrecen University Press.
- Kardos K. (2014): Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs*. 13(1). Pp. 54–69.
- Kilpatrick, S.–Barrett, M.–Jones, T. (2003) *Defining Learning Communities*. Discussion Paper D1/2003. Tasmania: University of Tasmania.
- Kiss P. (2011): Kompetenciák – a felsőoktatás hírvivői. *Felsőoktatási Műhely*. 2011(4). Pp. 11–17.
- Klein, S.–Benjamin, R.–Shavelson, R.–Bolos, R. (2010): Felsőoktatási Tanulmányi Értékelés (CLA): Tények és hiedelmek. In: Kiss P. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Pp. 73–92. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Kozma T. (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Lave, J.–Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lieberman, A.–Miller, L. (Eds.) (2008): *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. New York–London: Teachers College Press, Columbia University.
- Murdoch, J. (2005): The measurement of the teaching quality of higher education institutions: what do reputational rankings and performance indicators tell us? In: Nata, R. (Ed.): *New Directions In Higher Education* Pp. 145–182. Inc. New York: Nova Science Publishers.
- Neuwirth G. (2005): A felekezeti iskolák eredményességi és „hozzáadott érték” mutatói. *Educatio*. 2015(3). Pp. 502–518.
- Pascarella, E. T.–Terenzini, P. T. (2005): *How College Affects Students. A Thirddecade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pataki F. (2004): *Értelem és identitás*. Budapest: Új Mandátum.
- Polányi M. (1994): *A személyes tudás I-II*. Budapest: Atlantisz.
- Pusztai, G. (2013): Expansion, Systematization and Social Commitment of Church-run Education in Hungary. *HERJ*. 2(4). Pp. 1–15.
- Pusztai G.–Ceglédi T.–Bocsi V.–Nyűsti Sz.–Madarász T. (2011): Láthatatlanok, létezőtők, közönyösek. *Educatio*. 2011(2). Pp. 271–280.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G. (2009): *Társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: ÚMK.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kezektől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: ÚMK.
- Pusztai G. (2016): Az intézményi hatás és forrásai. In: Pusztai G.–Bocsi V.–Ceglédi T. (Szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÚMK.
- Pusztai G. (2014): „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. Nagy P. T.–Veroszta Zs. (Szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Pp. 146–165. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G.–T. Molnár V.–Torkos K. (2000): Felekezeti felsőoktatás Észak–Kelet Magyarországon. *Educatio*. 9(3). Pp. 611–620.
- Pusztai, G., Hatos, A.–Ceglédi, T. (Eds.) (2012): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Rodgers, T. (2016): A hozzáadott érték mérése a felsőoktatásban. In: Pusztai G.–Bocsi V.–Ceglédi T. (Szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÚMK.

- Samaras, A. P.–Freese, A. R.–Kosnik, C.–Beck, C. (Eds.) (2008): *Learning Communities in Practice*. Springer.
- Shavelson, R. J. (2007a): Assessing student learning responsibly: From history to an audacious proposal. *Change*. 39(1). Pp. 26–33.
- Shavelson, R. J. (2007b): *Student learning assessment: From history to an audacious proposal*. New York: Association of American Colleges and Universities.
- Széll K. (Szerk.) (2015): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2003): *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success*. Higher Education Monograph Series 1. Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.
- Veroszta Zs. (2010): *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. PhD értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind in Society. In: Cole, M.–John-Steiner, V. S.–Scribner, E. (Eds.): *The Development of Higher Psychological Processes*. Souberman Cambridge, Massachusetts–London: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York, Melbourne–Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000): Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 2000(7). Pp. 225–246.

DOKUMENTUMOK

2015. évi CXXXI. trv. 64. §
2015. évi CXXXI. trv. 80. §
- Ceglédi T.–Bordás A. (2011): *A hátránykompenzálás és a tehetséggondozás összekapcsolódási lehetőségei és fiaskói szakkollégiumi keretek között*. Debrecen: Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program.
- Ceglédi T.–Gerő M.–Demeter E. (2012): *A szakkollégisták társadalmi összetétele*. Budapest: Magyar Szociológiai Társaság Progresszió – Regresszió című konferenciája.
- Braun, H. (2013): Value-added measurement: Report from the expert group meeting. In: OECD: *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report (Volume 3 – Further Insights)*. Pp. 9–30. Paris: OECD.
- Braxmair Zs. (2011): *A felsőoktatási intézmények hatása. A hozzáadott érték mérésének egy konceptuális modellje*. <http://www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=40094> (Utolsó letöltés: 2016. 02. 19.)
- Fazekas M.–Sik D. (2007): *A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció. Kutatási zárójelentés*. Nemzeti Civil Alapprogram.
- Faris, R.–Wheeler, L. (2006): Learning communities of place: situating learning towns within a nested concept of social learning environments. *Australian Learning Communities Network (ALCN) National Conference*.
- Harvey, L. (2004–16): *Analytic Quality Glossary*. Quality Research International. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> (Utolsó letöltés: 2016.02.22.)
- Kardos K. (2009): *Középiskolai hallgatók egy felekezeti fenntartású kollégiumban*. Szakdolgozat (kézirat): Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Kardos K. (2011): *Egyetemi hallgatók egy felekezeti fenntartású szakkollégiumban*. Szakdolgozat (kézirat): Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Kim, H.–Lalancette, D. (2013): *Literature review on the value-added measurement in higher education*. Paris: OECD.
- Tremblay, K.–Lalancette, D.–Roseveare, D. (2012): *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report (Volume 1 – Design and Implementation)*: Paris: OECD.

PERSZONÁLIS ÉS SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK SZAKKOLLÉGIUMI FEJLESZTÉSE

Jenei Teréz–Kerülő Judit

ABSZTRAKT

A felsőoktatási eredményességgel kapcsolatos kutatások, valamint a felsőoktatási kimeneti követelmény-leírások egybehangzóan azt mutatják, hogy a munkaerőpiac, valamint a hallgatók részéről a szakmaspecifikus kompetenciák mellett egyre nagyobb az igény a habitusban, affektív tényezőkben, készségekben gyökerező generális kompetenciákra. A generális kompetenciák fejlettségi szintjét a családi szocializáció, az egyén szociokulturális háttere nagymértékben befolyásolja. A szellemi centrumként működő, tehetséggondozást végző felsőoktatási szakkollégiumok közül az egyházi fenntartásúak a tanulási eredményesség ösztönzésén túl a hátránykezelést, a kulturális és társadalmi tőke pótlását is felvállalják. Írásunkban azt mutatjuk be, hogy a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat keretében működő nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium a felsőoktatási eredményesség javítása érdekében milyen tevékenységeken keresztül fejleszti hallgatóinak személyes és szociális kompetenciáit. Kutatási eredményeink dokumentumok vizsgálatából, a hallgatók által írott esszék tartalmi elemzéséből, valamint az intézményvezetővel készített interjúból származnak.

FELSŐOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉG ÉS GENERIKUS KOMPETENCIÁK

A magyarországi felsőoktatás-kutatás egyik központi témája az eredményesség és az eredményesség mérésének több aspektusból való megközelítése. Mivel a hallgatói eredményesség külső mutatói (sikeres elhelyezkedés, munkahelyi bevéálás, munkaattitűdök) meglehetősen bizonytalan érvényességgel és csekély megbízhatósággal rendelkeznek, a nemzetközi kutatási trendeket követve a magyarországi oktatáskutatók érdeklődése is egyre inkább a belső mutatók (belépés, bennmaradás, extrakurrikuláris tevékenység, vizsga effektivitás, a munkába állás tervezése stb.) felé fordul (Pusztai, 2014; 2015). *„A szakmai tudás rendkívül gyors felezési ideje és a munka világának állandó átalakulása mellett számos affektív, habitusban gyökerező mutató lehet a hosszabb távú sikeresség előrejelzője”* (Pusztai, 2015, p. 8). Pusztai Gabriella e megállapításával korrelál a kormány által 2012-ben elfogadott kimenet-orientáltságú Magyar képzési keretrendszer (MKKR) is, amely a felsőoktatási képzési területek kimeneteihez tanulási eredményeket¹ kapcsol. A képzési területi leírások a tanulási eredményeket két egymással összefüggő, de logikailag elkülöníthető egységekre bontják. Az egyik csoportba a fejlesztendő szakspecifikus, a másik csoportba pedig az álta-

¹ Tanulási eredmények: olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.

lános kompetenciákat² sorolják. Az általános kompetenciák fejlesztésének hangsúlyozása, explicitté tétele nem rendelkezik előzményekkel a hazai felsőoktatásban, pedig nyilvánvaló, hogy a munkaadók és a hallgatók egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szakmai képességek mellett a generikus kompetenciáknak. A képzési területtől független általános kompetenciáknak két csoportja van. Az első csoportba tartoznak a szakmai kompetenciákat megalapozó és fejlesztésüket támogató kompetenciák: folyamatos, reflektív önfejlődés és szakmai szocializáció; nyelvi kommunikáció; info-kommunikációs eszközök, funkciók, hálózatok ismerete és alkalmazása; problémaérzékenység, kritikus gondolkodás és kreativitás; társas kompetenciák, együttműködési készségek. A második csoportba pedig azok a személyes kompetenciák, amelyek részt vesznek a szakmai/szakmaspecifikus kompetenciák működtetésében: környezet- és egészségtudatos magatartás; a nemzeti kultúra és az európaiság értékeihez való viszony; az aktív állampolgári létezés szükséges műveltség; a szakmai etika normáinak elfogadása, vállalása, képviselése és közvetítése (Derényi–Vámos, 2015).

A fentiekben ismertetett generikus kompetenciák egy része a szociális kompetenciák körébe tartozik. Nagy József (2000) meghatározása szerint a szociális kompetencia a szociális kölcsönhatásokat megvalósító komponensrendszer, olyan öröklött és tanult elemek készletéből áll, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatainkban el tudjuk érni a kívánt hatást. Jelzi a személy attitűdjeit, készségeit, képességeit, amelyek leginkább a harmonikus életvitelt és a közösségi beilleszkedést befolyásolják (Nagy, 2000; Nagy–Zsolnai, 2001; Zsolnai, 2014). A személyiségből fakadó tényezők közül a pozitív önértékelés, pozitív attitűd, mások elfogadása segíti elsősorban a szociális kompetenciák fejlődését. A szociális kompetenciát a mikro- (pl. verbális és nonverbális kommunikáció, percepció) és makroszociális készségek (empátia, kooperáció, segítő magatartás, konfliktusmegoldás) együttese alkotja, és társas kapcsolataink alakításában játszik döntő szerepet.

„A Daniel Goleman (1984) által felépített modell szerint a személyes és szociális kompetenciák öt fő eleme a következők:

- éntudatosság (önismeret, önértékelés, önbizalom);
- önszabályozás (önkontroll, megbízhatóság, önszabályozás);
- empátia (mások megértése és fejlesztése, szükségleteik felismerése, sokszínűség értékelése, érzelmi feszültségek érzékelése);
- motiváció (kezdemenyezőkészség, optimizmus és elköteleződés, teljesítményösztönzés);
- társas készségek (befolyásolás, kommunikáció, konfliktuskezelés, irányítás, kapcsolatépítés, együttműködés, csapatszellem)” (idézi Némethné, 2008, p. 24).

Írásunk célja annak bemutatása, hogy a nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium a hallgatók tanulmányi eredményességének, szakmaspecifikus kompetenciáinak fejlesztése mellett milyen lehetőségeket ad a generikus kompetenciák alakítására.

² A kompetencia: pszichikus képződmények olyan rendszere, amely alkalmassá tesz valakit arra, hogy egy adott területen eredményesen tudjon tevékenykedni. A kompetencia belső összetevői: a tudás, az attitűdök, nézetek, diszpozíciók, illetve a képességek. A kompetenciát jellemzi a tevékenység során érvényesülő autonómia, illetve a felelősségvállalás szintje (Falus, 2006).

A KERESZTÉNY ROMA SZAKKOLLÉGIUMI HÁLÓZAT

A magyarországi felsőoktatás eredményességi vizsgálatának egyik lehetséges aspektusa a szakkollégiumok tevékenységének kutatása. A szakkollégiumok a felsőoktatás keretein belül szellemi centrumokként, szakmai-tudományos műhelyként működnek. Fő feladatuk az egyetemi oktatáson túlmenő szakmai képzés és közösségteremtés öntevékeny szervezeti keretek közötti biztosítása. A szakkollégiumok fenntartói állami intézmények, egyházak, civil szervezetek egyaránt lehetnek.

A szakkollégiumok hallgatóinak társadalmi háttéréről egy 2011-es OFI kutatás³ alapján jól használható adatokkal rendelkezünk. Ennek alapján megállapítható, hogy az egyházak által fenntartott intézményekben a hátrányos helyzetű fiatalok többen vannak. A felekezeti szakkollégiumok diákjai közül 47,2% a felsőoktatási intézményen keresztül, 23,3% pedig az önkormányzatokon keresztül részesül szociális támogatásban (Kardos, 2014). Az OFI kutatás egy – véleményünk szerint meglehetősen vitatható – tíz pontból álló kiválósági kritériumrendszer is megfogalmazott a szakkollégiumok minőségbiztosításához, valamint összehasonlíthatóságához. A szakkollégiumokkal kapcsolatos kutatások eredményei (Pusztai, 2011; 2014; Forray R.–Marton, 2012; Demeter, 2013; Kardos, 2014) egybeesnek abban a tekintetben, hogy az egyházi (felekezeti) szakkollégiumokban nagyobb hangsúlyt kap a közösségi életre való nevelés, a szociális érzékenységre, a felelős közösségi létre való felkészítés, a társadalmi hátrányokkal küzdő fiatalok támogatása. A felekezeti szakkollégiumok ún. holisztikus szemlélettel bírnak, ugyanis az anyagi támogatáson (ösztöndíj) túl nemcsak változatos szakmai programokkal, hanem jól kiépített mentori és tutori hálózattal is segítik a tehetséges fiatalok fejlődését és előrehaladását (Forray R.–Marton, 2012).

2011-ben a magyarországi történelmi egyházak (római katolikus, görögkatolikus, református, evangélikus) a szakkollégiumi keretekben folyó hátránykezelés mellett felvállalták a cigány/roma felzárkózás támogatását is, és megalakították a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózatot (KRSZH).⁴

Az Alapító okirat (2011) és a Charta (2013) szerint a KRSZH nem rendelkezik önálló jogi személyiséggel, önkéntes szövetség, amelybe a történelmi egyházak által fenntartott szakkollégiumok tartoznak. A KRSZH munkáját a Tanács irányítja, melynek tagjai a szakkollégiumok vezetői, a fenntartó egyházak egy-egy képviselője, valamint tanácskozási joggal tagja a mindenkor kormány által a roma felzárkóztatásért felelős államtitkár (vagy megbízottja). A Tanácsot az elnök vezeti. Az elnököt a tagok választják, munkáját egy évig látja el, kétszer választható újra. Az új elnök mindig más egyházból kerül ki rotációs elv alapján.⁵ A KRSZH Alapító okirata szerint a szakkollégium alapvető célkitűzése, hogy

„hozzájáruljon a közéleti feladatvállalás iránt elkötelezett, aktív társadalmi párbeszédet folytató cigány értelmiségiek formálódásához, akik a szakmai kiválóságot ötvözik a társadalmi és szociális kérdések iránti érzékenységgel.

3 Szakkollégiumi helyzetkép felmérése. Összeállította ADITUS Tanácsadó és Szolgáltató Zrt. Készült az Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet megbízásából, a „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” TÁMOP-4.1.4-08/1-2009-0002 azonosító számú projekt támogatásával. Budapest, 2011.

4 A 2011/12. tanévben Keresztény Roma Szakkollégium indult Debrecenben (református), Miskolcon (görögkatolikus), Budapestén (római katolikus – jezsuita), Nyíregyházán (evangélikus), a 2012/13. tanévben Szegeden (római katolikus), a 2015/16. tanévben Debrecenben (görögkatolikus) újabb intézménnyel gyarapodott a hálózat.

5 Jelenleg (2015/16. tanév) a Magyar Evangélikus Egyház képviselőjében Laborczy Géza lelkész látja el az elnöki teendőket.

Az egyházi nevelés szellemiségétől vezetett intézmény törekszik arra, hogy hallgatóik emberségük minden dimenziójában fejlődjenek, az értelmiségi, morális és a közösségi életvitel, valamint a lelkiségi elmélyítése révén” (Alapító okirat, 2011, p. 1).

Az Alapító okirat tartalmazza a szakkollégiumok tanulmányi programjának kötelező elemeit is. A tanulmányi program moduláris felépítésű, amelynek kötelező elemei a következők: cigány-magyar identitást építő kulturális modul, közismereti modul és spirituális modul. A kulturális modulba olyan tanulmányi egységek tartoznak, amelyek a cigány/roma kultúra értékeire, a kettős identitás kiépítésére, a magyar-cigány együttélés megértésére, a kölcsönös függőség és történelmi egymásrautaltság felismerésére fókuszálnak. A közismereti modul célja, hogy a szakkollégisták biztos alapokkal lépjenek be az értelmiségi elit világába, fejlett anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkezzenek, biztonságosan használják az infokommunikációs eszközöket, jártasságot szerezzenek a közösség-szervezésben, pályázatírásban.

Önismereti és önkifejezést segítő foglalkozások révén fejlődjön önértékelésük, önkritikájuk és szociális kompetenciájuk. A spirituális modul hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók hite elmélyüljön, alapvető jártasságot szerezzenek teológiai, egyházi kérdésekben, és alkalmassá váljanak arra, hogy hitüket meggyőzően képviselni tudják a világban és az egyházban.

A spirituális szemlélet horizontálisan is érvényesül a szakkollégiumok tanulmányi programjában: áthatja a képzés tartalmát, valamint a kulturális-közösségi életet.

A szakkollégiumi tanulmányi programban/pedagógiai programban az egyes modulok arányát, a választhatóság mértékét, a tanegységeket, a validáció lehetőségét az egyes szakkollégiumok önállóan határozzák meg. A KRSZH az integráció és a partnerség elve alapján működik, nyitott a szakkollégium szellemiségét és oktatási programját vállaló cigány és nem cigány fiatalok felé egyaránt. (A hallgatói összlétszámban maximum 25% lehet a nem cigány hallgatók létszáma.)⁶ A KRSZH küldetésnyilatkozatában kiemelt feladatként szerepel az önkéntesség, az önkéntes munka támogatása és szorgalmazása, amely a társadalmi felelősségvállalásra nevelés kiemelt eszköze.

2014 májusában a KRSZH Tanácsa elfogadta a Keresztény Roma Szakkollégiumok Szakmai Standardját, amely az Alapító okiratban (2011) és a Chartában (2013) megfogalmazott alapelvek, célok és feladatok megerősítését, kibontását, valamint kiegészítését tartalmazza. A Szakmai Standard kiemeli, hogy a keresztény roma szakkollégium mint intézmény, egyedülálló próbálkozás Európában, és leszögezi, hogy minden szakkollégiumnak alkalmazkodnia kell a helyi szociokulturális és intézményi sajátosságokhoz. Új elem, hogy a Standard hangsúlyozza a felsőoktatási intézmények és a szakkollégiumok együttműködésének fontosságát:

„Az egyetem nem csupán háttérintézmény a szakkollégiumok számára, ahonnan a hallgatók érkeznek, hanem stratégiai partner is, hiszen a tanulmányi program számára innen is tudnak bevonni oktatókat és mentorokat is. A felsőoktatásba való beágyazódás másik módja a szakkollégiumok azon törekvése, hogy szakmai-tudományos rendezvényeken, konferenciákon is részt vegyenek, megjelenjenek, illetve kialakítsanak ilyen jellegű együttműködéseket is” (Szakmai Standard, 2013, p. 3).

A dokumentum meghatározza az intézményenként felvehető hallgatói létszámot, amely minimum 15 és maximum 50 fő lehet, továbbá rögzíti azt a korábban is műkö-

⁶ Az Evangélikus Roma Szakkollégiumban a felvételi elbeszélgetésen kell írásban nyilatkozniuk a hallgatóknak a származásukról.

dő elvet, hogy a szakkollégiumok ökomenikus szemléletűek, így helyt adnak a nem az adott felekezethez tartozó szakkollégisták hitének megélésére is, valamint a szakkollégisták igénye alapján biztosítják más felekezetű lelkész rendszeres szakkollégiumi látogatását. A Standard általános szabályokat fogalmaz meg a szervezeti működésre vonatkozóan is.

A NYÍREGYHÁZI EVANGÉLIKUS ROMA SZAKKOLLÉGIUM

A Magyar Evangélikus Egyház képviseletében a KRSZH alapító okiratát 2011. március 11-én dr. Fabiny Tamás püspök írta alá. A Magyarországi Evangélikus Egyház Nyíregyházán látta adottnak a feltételeket vállalása teljesítéséhez, mivel a városban erős gyülekezetek működnek, és felsőoktatási tapasztalatokkal rendelkező elhivatott lelkészek dolgoznak. A nyíregyházi megalapítást indokolta Szabolcs-Szatmár-Bereg megye hátrányos helyzete és a roma lakosságnak az országos átlagot jelentősen meghaladó magas aránya.

A roma integráció ügye iránt elkötelezett helyi felsőoktatási intézmények (Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, Nyíregyházi Egyetem – akkor még főiskola) együttműködő, a kezdeti nehézségek megoldását elősegítő hozzáállása tette lehetővé, hogy az Evangélikus Roma Szakkollégium a 2011/2012-es tanévben megkezdhesse működését Nyíregyházán. A Szakkollégium megalapítása óta a Nyíregyházi Egyetem tanulmányi épületében működik, a hallgatók, függetlenül attól, hogy melyik felsőoktatási intézményben tanulnak, valamennyien a Nyíregyházi Egyetem kollégiumában laknak. Ez az elhelyezés jól szolgálja a szakkollégium vezetői és hallgatói közötti folyamatos kapcsolattartást, mivel a tanulmányi épület és a kollégium egy kampuszon helyezkedik el. A szakkollégium 15 hallgatóval kezdte meg működését, jelenleg, 2016 februárjában 25 hallgatója van. A hallgatók 75%-a roma-cigány származású, főként romungrók és oláh-cigányok, csak az első évben volt beas hallgató, aki Pécs mellől érkezett.

A szakkollégium minden félévben felvételi vizsgát/elbeszélgetést tart. A fluktuáció viszonylag alacsony, amely elsősorban abból ered, hogy a diákok végeznek, de egy-két esetben az is előfordul, hogy a hallgató nem kíván tovább részt venni a szakkollégium munkájában.

A hallgatók között alap- és mesterszakos, valamint felsőoktatási szakképzésben részt vevők egyaránt megtalálhatóak. A két nyíregyházi felsőoktatási intézmény szinte valamennyi szakjáról vannak diákjaik. Legtöbbször társadalomtudományi (szociális munkás, szociálpedagógia, szociális segítő), pedagógusképzési (csecsemő- és kisgyermeknevelő, tanító) és egészségtudományi (diplomás ápoló, védőnő, mentőtiszt) képzési területen folytatnak tanulmányokat.

A szakkollégiumot pedagógiai és evangélikus lelkési végzettséggel rendelkező igazgatónő irányítja, szakmai munkáját egy tanulmányi vezető segíti. Rajtuk kívül még két adminisztratív munkakörben foglalkoztatott alkalmazott dolgozik az intézményben. A szakkollégiumi hallgatók munkáját az egyes kurzusokat tartó oktatók, pszichológusok, orvosok, lelkészek, mentorok és tutorok segítik. A hallgatók heti hat órában, továbbá havonta egy hétvégén vesznek részt a szakkollégium által szervezett foglalkozásokon.

KOMPETENCIAFEJLESZTÉS A SZAKKOLLÉGIUM KERETÉBEN

Az Evangélikus Roma Szakkollégium Pedagógiai programja a KRSZH Szakmai Standardjának megfelelően a kötelezően előírt három modul (kulturális⁷, közismereti és spirituális) köré szerveződik. A közismereti modul keretén belül kitüntetett szerepe van az idegennyelvi-képzésnek (nyelvvizsgára való felkészítés) és az informatikai képzésnek. A szakkollégium hallgatóinak szociokulturális háttérhez (peremhelyzetű családból származó hallgatók, állami gondoskodásban felnőtt hallgatók) alkalmazkodva különös figyelmet kap a személyes és szociális kompetenciák fejlesztése. A közismereti modulban jelentős súllyal vannak jelen a csapatépítő, önismereti, kommunikációs készségfejlesztő tréningek, amelyeknek célja az azonos és különböző problémákkal küzdő hallgatók közösséggé kövácslása, az egyéni nehézségekkel való szembenézés, a csoportos feldolgozás során pedig alkalmazkodási stratégiák kialakítása.

A személyes erőforrások feltárásán és alkalmazásán túl tehát nemcsak az egyes hallgatók fejlesztése a cél, hanem az egymásra utaltság, a csapatban való gondolkodás elfogadása is. Az asszertív magatartás kialakítását szolgálják a konfliktuskezelési és kommunikációs tréningek, amelyeknek a sikeres beilleszkedéshez, társadalmi integrációhoz szükséges verbális és nonverbális kommunikáció, konstruktív konfliktuskezelés, megértés, elfogadás javítása a célja.

A spirituális modul legfontosabb feladata, hogy a hallgatóknak keresztény magatartási normákat, lélekvezetési utakat mutasson. A Gyülekezeti kerekasztal (a nyíregyházi Bólyai téri evangélikus gyülekezet) keretében a szakkollégisták az élő egyházzal, mint hitbeli közösséggel vállalnak működő egységet. Az alkalmakon helyi vagy meghívott előadók prezentálnak egy problémát (2015-ben a szakkollégium vendége volt Victorné Langer Katalin helyettes államtitkár, Káli-Horváth Kálmán festőművész), amelyre várható módon különbözőképpen reflektálnak a hallgatók és a gyülekezet. Ezek az alkalmak kiváló lehetőséget jelentenek a vélemények ütköztetésére, a vitakultúra fejlesztésére. A hallgatók ezáltal integratív folyamatok alakítóivá válhatnak, gyakorolhatják, hogy ne csak reakciójukkal, hanem agitációjukkal is legyenek képesek részt venni közösségeik értékszemplétének alakításában.

A keresztény magatartási normákat, lélekvezetési utakat a Bibliaismeret órák keretében igyekeznek bemutatni a hallgatóknak. Rávilágítanak arra, hogy a Biblia kulturális és irodalmi érték, olyan mintát, fogódzót ad, amely révén az ember lelki támaszt, normarendszert és értékrendet sajátíthat el. A közismereti és a spirituális modulhoz egyaránt kapcsolódik a közösségi szolgálat. A szakkollégiumi közösségi szolgálat olyan, félévente minimum tíz órában a közösség érdekében végzett munka, amely során a hallgatók segítő szerepekben próbálhatják ki önmagukat. Az Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatói evangélikus vagy más felekezetek által fenntartott intézményekben (pl. Oltalom Szeretetszolgálat), civil szervezetekben (pl. Add a kezed Alapítvány, Igazgyöngy Alapítvány) végeznek önkéntes munkát.

Az Evangélikus Roma Szakkollégium keretében személyes támogatást nyújtó tutori és mentori rendszer segíti a hallgatókat a tanulmányi előmenetelben, valamint személyes és szociális kompetenciájuk fejlődésében.

⁷ A kulturális modul programjának bemutatásától most eltekintünk, mivel írásunk témájához csak közvetetten kapcsolódik.

KOMPETENCIAFEJLESZTÉS, AHOGY A RÉSZTVEVŐK LÁTJÁK

2016 januárjában strukturált interjút készítettünk a szakkollégium igazgatónőjével. Az interjú három kérdéskörre fókuszált. Elsőként a szakkollégiumba jelentkezők kiválasztásának szempontjaira kérdeztünk rá, majd kíváncsiak voltunk, hogy az igazgatónő véleménye szerint milyen hátrányokkal érkeznek a hallgatók, végül arról érdeklődtünk, hogy a szakkollégium milyen lehetőségeket kínál a tanulmányi eredményesség, a szakmaspecifikus kompetenciák elsajátíttatása mellett a generikus kompetenciák fejlesztésére. Az interjúról hangfelvételt készítettünk.

Az Evangélikus Roma Szakkollégium szabályzata szerint a hallgatók minden félévben felvételi eljárás útján kerülhetnek be, vehetnek részt a szakkollégium munkájában. Az igazgatónő véleménye szerint fontos a hallgatókban tudatosítani, hogy a bennmaradás függ a tanulmányi teljesítménytől, a megszerzett kreditektől, továbbá a szakkollégiumi tevékenységbe való bekapcsolódás intenzitásától, az itt végzett önkéntes munka milyenségétől és a hitéletben való részvételtől is.

Természetesen figyelnek a szociális szempontokra, azt is mérlegelik, hogy ki, milyen módon szorul anyagi támogatásra. Úgy látja, a félévenkénti felvételi fontos motiváló tényező, mert a hallgatók számára azt bizonyítja, hogy itt nemcsak a bekerüléshez, hanem a bennmaradáshoz is folyamatosan dolgozni kell.

A felvételi eljárás két részből áll. Az első egy esszé megírása, ezt a hallgatók a szóbeli meghallgatásra hozzák magukkal. Az esszé címét minden félévben a roma szakkollégium vezetése határozza meg, és annak megírására kb. 1 hónap áll a jelentkezők rendelkezésére. A 2016. februári felvételi eljárásra a *„Mit szeretnék tenni a közösségemért diplomásként?”* címmel készítették el tanulmányaikat a felvételiző hallgató. Ebben írtak arról, hogy ki, milyen utat járt be addig, ameddig eljutott főiskolára, egyetemre. Milyen területen éreztek hátrányt csoporttársaikkal szemben, majd hátrányaik csökkentésére milyen segítséget kaptak, milyen segítséget várnak a szakkollégiumtól, végül jövőbeni terveiket fogalmazták meg. Valamennyi így elkészült esszét (22 jelenlegi szakkollégista és három a szakkollégiumba most, újonnan felvételét kérő hallgató munkáját) az igazgatónővel készült interjú szempontjaihoz hasonlóan a hátrányok és a szakkollégium fejlesztési lehetőségei alapján elemeztük.

Az igazgatónővel készült interjúból kiderült, hogy a szóbeli meghallgatáson elsőként a családi háttérre kérdeznek rá, de abból is fontos következtetéseket tudnak levonni, hogy ki melyik középiskolában, milyen eredménnyel érettségizett. Ezekből kirajzolódik, hogy ki milyen szociális és szociokulturális kompetenciákkal érkezik. De a szakválasztás is sokat elárul a hallgatókról. Eddigi tapasztalata szerint *„a mérnökszakos hallgatók mindig a legtehetségesebbek.”* Az igazgatónő véleménye szerint a hallgatók nagyon nagy hátrányokkal érkeznek, *„hátrányokban széles a skála”*.

A választott szakjukhoz kapcsolódó specifikus kompetenciák fejlesztését tutorok segítik. A hallgatók az adott egyetemről egy olyan szakembert „kapnak”, akihez tanulmányi kérdésekben fordulhatnak. A tutorok munkája különösen a kezdeti időben fontos. Nélkülük, ahogy az igazgatónő fogalmaz *„sokan már a tanulmányuk elején elvéreznének”*. Az igazgatónő véleménye szerint valamennyien elkötelezettek a roma/cigány fiatalok ügye iránt. Ezt ő a tutorokkal szemben támasztott követelmények között az egyik legfontosabbnak tartja. Sokat vannak együtt a hallgatókkal, példát mutatnak számukra, példaképet jelentenek. Ebben úgy a hallgatók, mint a vezetőnő véleménye megegyezett.

A szakkollégista hallgatók szerint a tutorok nemcsak szakmai fejlődésüket segítik, de önismeretüket is alakítják.

„Én a tutoromnak köszönhetem azt, hogy nem adtam fel, megértette velem, hogy többszöri bukás után is fel lehet állni és menni tovább. Azt hittem, képtelen vagyok megfelelni az itteni követelményeknek, de most már tudom, hogy sikerülni fog.” (szociális munkás hallgató)

Az igazgatónő véleménye szerint is sokkal nagyobb a probléma a képzéstől független, általános kompetenciák területén. Itt főként a szakmai kompetenciákat megalapozó és fejlesztésüket támogatókat említi, ezen belül első helyen a folyamatos, reflektív önfejlődéshez nélkülözhetetlen önbizalmat. A hozzájuk érkezőkre az önbizalom hiánya jellemző, ahogy ő fogalmaz:

„Sok esetben találkozunk nagyon nagy önbizalomhiánnyal, főként azoknál a hallgatóknál, akik nem családból érkeznek, mert vannak nevelőotthonokban vagy nevelő szülőknél felnőtt fiataljaink. Az ő esetükben „mázsával mérhető” az önbizalomhiány és az ezzel összefüggő lelki és mentális sérülések.”

Ebben a munkában nagyon sokat segítenek a mentorok és a pszichológus szakemberek. Több olyan hallgató is jár a szakkollégiumba, akinek már családi mentorra vagy akár családterapeutára volt és van szüksége. Olyan hallgatójuk is van, aki állandó pszichológiai segítséget kell, hogy igénybe vegyen, mivel gyerekkorában nagyon súlyos mentális sérüléseket szerzett.

„Jól látszik, hogy ahogy az önbizalmuk alakul, és folyamatosan tudjuk biztosítani nekik azokat a háttereket, amiket a mentorok és tutorok adnak, akkor egyre jobban tudnak teljesíteni. Két olyan fiatalemberünk van, akik minden félévben egy nagyon jó négyes átlagot tudnak produkálni. Ők azok, akik számunkra azt igazolják, hogy a nevelőotthonból érkezőknél is, akik önbizalom hiányosok, ezeket a hátrányokat lehet kompenzálni. Ez a mi részünkről és más segítő szakember részéről is mindennapos együttlétet igényel.”

„Egy példán mutatom be, hogy egy nevelőintézetből érkező fiatalember, akit sokszorosan bántalmaztak és megaláztak, segítségünkkel milyen önbizalomra és személyiségfejlődésre tett szert. Még három évvel ezelőtt nem mert bekopogni az ajtón és tipródott azon, hogy bejöjjön-e vagy ne, nem mert a szemünkbe nézni, lesütött szemmel közlekedett és stresszhelyzetben mindig rosszul lett. Az egyetemen tanulás, az pedig tele van stresszhellyzettel. Ez a fiatalember ma négyesre teljesít és meg tudja fogalmazni céljait.”

Gondot okoz továbbá a szakmai szocializációhoz nélkülözhetetlen nyelvi kommunikáció, az infokommunikációs eszközök ismerete és alkalmazása is. Sokszor még az is problémát jelent, kit, hogyan szólítsanak meg. A nyelvi kommunikációs készségeiket folyamatosan fejlesztik, megtanítják őket, hol, hogyan kell kifejezni magukat. Innen kell eljutniuk arra a szintre, hogy sikeresen szerepeljenek az állásinterjúkon, el tudják magukat adni a munkaerő-piacon.

Fejleszteni szükséges továbbá a kreativitást, a társas kompetenciákat és az együttműködési készségeket is. Az igazgatónő összefüggést lát a kreativitás és a választott szak között.

„A tanító szakosoknál talán jobban észlelhető a kreativitás, de a szociális segítő szakmát tanulóknál szinte egyáltalán nem. Egyes hallgatóknál a szociális érzékenység nagyon alacsony szinten van, a csoporttársak iránt érzett felelősségvállalás, vagy az, hogy segítséget nyújtsanak egymásnak. Ezt még nem tudtuk feltérképezni, hogy ezt a családokból hozzák-e vagy csak az itteni csoportjukra jellemző tulajdonság.”

A szakkollégium dolgozói minden nap találkoznak a hallgatókkal, akik tőlük kérnek és várnak segítséget gondjaikra, megoldásra váró feladataikra. Itt a „hol aludjak az éjszaka”

típusú problémáktól a „hogyan jutok el Budapestre”, a vonat menetrendjének elolvasásától kezdve nagyon sok és sokféle dologra kell gondolni. Ezek azok a problémák, amelyek azért alakultak ki, mert ilyenekkel korábban nem találkozhattak. Soha nem kellett például önállóan utazniuk, hiányoznak azok a tapasztalataik, amelyet a velük egykorúak, a csoporttársaik már jóval korábban megszereztek, átéltek. A hallgatók ezt így fogalmazták meg:

„Nagyon sok segítséget kapunk a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges dolgok megtanulásában. Segítenek nekünk a hivatalos ügyeink intézésében, nyomtatványok kitöltésében, támogatások megkeresésében és megigénylésében és még sorolhatnám.” (tanító szakos hallgató)

Az igazgatónő szerint a személyes és szociális kompetenciák fejlesztésében, a személyiség alakulásában nagyon fontos szerepet játszik a hit.

„Azt szoktuk mondani, hogy felnőttkorban egy egyént már nagyon nehéz megváltoztatni. Lefelé könnyen le tud csúszni, de a fölfelé történő szocializáció az nagyon nehéz. A lelkészek és a pszichológusok állítják, hogy a hit révén szocializációs lépcsőket lehet ugrani. Mi is ebben reménykedünk, hogy az egyházzal való együttműködés illetve az egyháztól kapott minta, a lelki szektor a programokon keresztül és a gyülekezetekkel való találkozás során óriási segítséget jelent. Ott is vannak segítők emberek, de a segítőkészséget, az önzetlenséget és az egymás elfogadását, a Krisztusban való szeretetnek a megnyilvánulását, látják, érzik, tapasztalják és bízunk benne, hogy ezek is segítik őket a személyiségük fejlődésében.”

A hallgatói esszék azt igazolják, hogy a személyes és szociális kompetenciákat a szakkollégista hallgatók is fontosnak tartják, ezen belül főként a társas kompetenciákat és az együttműködési készségeket említik.

„Itt jöttem arra rá, hogy nem is olyan könnyű másokkal együtt dolgozni, másokat segíteni, ezt is tanulni kell. Több alkalommal tapasztaltam, hogy inkább elutasítják a segítségemet, mert, úgy érzik, hogy ezzel sérül a becsületük. A segítségre itt nagyon sok jó példát láttam, tapasztaltam, ezt meg kell tanulnom.” (szociális munkás hallgató)

„Most már pontosan tudjuk, nem elég az egyetemi végzettség, mennyire nagy a jelentősége annak, hogy együtt, csapatban tudjak dolgozni. Ha el akarok helyezkedni, ez legalább annyira kell, mint az, hogy a szakmámat tudjam.” (mentőtiszt hallgató)

„Fontos, hogy felelősségteljesen tudjunk dönteni, ehhez meg kellett tanulnunk együtt dolgozni. Nekem ez nagyon nehéz volt.” (szociális munkás hallgató)

„Nekem szokatlan volt ez a sok, őszinte beszélgetés, foglalkozás, közös program, segítség, amit a szakkollégium tagjaitól, tanáraitól, vezetőitől kaptam.” (védőnő szakos hallgató)

Többen kiemelik a szakkollégium közösségformáló szerepét, azt, hogy az itt megtapasztalt és átélt élmények olyan kompetenciák kialakulásának kedveznek, amelyek tanult elemként lehetővé teszik nem csak a csoportba való beilleszkedésüket, hanem egy adott közösség formálásában való részvételüket is.

„Számomra mindig evidensnek tűnt, hogy ahol élek, ahol töltöm a mindennapjaimat, ott részt vegyek különböző közösségi szerepvállalásokban. A szakkollégium ehhez kiváló lehetőséget biztosított. Itt megtanultam és felkészítettek arra, hogy bármilyen területre is sodorjon a szél, azon leszek, hogy a helyi közösséget formáljam és fejlesszem.” (tanító szakos hallgató)

A hallgatók közül már most is többen részt vesznek romaszervezetek, egyesületek, hátrányos helyzetűek segítségét felvállaló civil kezdeményezések munkájában.

„Vannak terveim, gondolataim, hogyan és miként segíthetném a közösségemet. Bár nem szociális munkás szakon tanulok, de sok mindent megtanultam a szakkollégiumban. Ezek közé tartozik, hogy mennyire fontos, hogy odaálljunk az ügyünk mellé, támogassuk egymást,

gyakoroljuk az önérvényesítést. Ebben számos olyan szakember, mentor adott biztatást és tudás anyagot, akiket itt a Roma Szakkollégiumban ismertem meg. Életem legmeghatározóbb másfél éve volt ez. Az itt megtanultakat nem szeretném, hogy kárba vesszenek, és szeretném segíteni a hozzám hasonló nehézségekkel küzdő embereket, ennek érdekében hoztam létre egy hátrányos helyzetűeket segítő egyesületet.” (védőnő szakos hallgató)

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a 2011 óta működő nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium munkájának bemutatásával azt kívántuk elemezni, hogy ez a szervezet a felsőoktatási eredményesség érdekében milyen tevékenységeken keresztül fejleszti hallgatóinak személyes és szociális kompetenciáit.

A szakkollégiumok jellemzően az ott tanulók elitjét szólítják meg, és szervezik őket szakmai közösséggé. A roma szakkollégiumok ugyanakkor a felsőoktatásba jelentős hátránnyal érkező romákat és nem romákat célozzák meg, segítik őket a diploma megszerzésében.

Interjút készítettünk a szakkollégium igazgatónőjével, továbbá 22 jelenlegi szakkollégista és három, a szakkollégiumba felvételét kérő hallgató esszéjének tartalomelemzését végeztük el. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a szakkollégium a tanulmányi eredményesség, a szakmai specifikus kompetenciák elsajátíttatása mellett milyen lehetőségeket kínál a generikus kompetenciák fejlesztésére.

Vizsgálatunk azt igazolta, hogy az idejáró hallgatók jelentős hátrányokkal rendelkeznek. Főként a szakmai tevékenységüket megalapozó és támogató kompetenciák szorulanak fejlesztésre. Gondot jelent továbbá a szakmai szocializációhoz nélkülözhetetlen nyelvi kommunikáció, az infokommunikációs eszközök ismerete és alkalmazása is. Fejlesztési szükséges kreativitásukat, társas kompetenciájukat.

A hallgatói esszék is azt igazolják, hogy a személyes és szociális kompetenciákat a szakkollégista hallgatók fontosnak tartják, ezen belül elsősorban a társas kompetenciák és az együttműködési készségek jelentőségét hangsúlyozzák.

A szakkollégium vezetése a személyes és szociális kompetenciáik fejlesztésében, a személyiség alakulásában nagyon fontos szerepet tulajdonít az itt dolgozók példamutatásának és a hit szerepének. Olyan segítséghez, támogatáshoz, élményhez juttatják őket, amit előtte még soha nem tapasztaltak. Ugyanakkor arra is törekszenek, hogy az itt tanulók közvetlenül és közvetve, jó példát mutassanak családjuknak és a roma közösségeknek, ahogy egy szakkollégista fogalmazta:

„Én nagyon fontosnak tartom a példamutatást is. Ha valaki olyantól hallják a tanulás fontosságát, aki már átesett ezeken és sikerült megvalósítani a kitűzött célját, akkor hiszem, hogy az hiteles, és elhiszik, hogy érdemes küzdeni, tanulni.” (gépészmérnök szakos hallgató)

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Demeter E. (2013): Kutatási témák és adekvát módszerek a szakkollégiumok megismeréséhez, különös figyelemmel a roma szakkollégiumokra. In: Forray R. K. (Szerk.): *Nevelés – multikulturalizmus – esélyek*. Pp. 126–152. Pécs: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Falus I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Forray R. K.–Marton M. (2012): Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*. 22(7–8). Pp. 35–44.
- Kardos K. (2014): Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs*. 13(1). Pp. 54–68.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris.
- Nagy J.–Zsolnai A. (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Z.–Falus I. (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Pp. 251–269. Budapest: Osiris.
- Németh G.-né D. A. (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 58(1). Pp. 23–34.
- Pusztai G. (2011): A vallásosság mentén szerveződő értelmező közösségek felsőoktatási beágyazottsága. In: Orsós A.–Trendl F. (Szerk.): *Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére*. Pp. 221–232. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK.
- Pusztai G. (2014): „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: Nagy P. T.–Veroszta Zs. (Szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Pp. 146–165. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G. (2015): Eredményességkoncepciók – Eredményesek-e az eredményességkutatók. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Pp. 7–8. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÚMK.
- Zsolnai A. (2014): Szociális tanulás – szociális viselkedés. In: Benedek A.–Golnhofer E. (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013*. Pp. 55–77. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.

DOKUMENTUMOK

- Derényi A.–Vámos Á. (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása*. Budapest: Oktatási Hivatal. Evangélikus Roma Szakkollégium. Pedagógiai Program. Nyíregyháza, 2013.
- Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH): *Alapító okirat*. 2011. www.krszh.hu (Utolsó letöltés: 2016. 01. 31.)
- Keresztény Roma Szakkollégiumok. *Szakmai Standard. Közösség – Szakmaiság – Társadalmi felelősségvállalás*. 2014. www.krszh.hu (Utolsó letöltés: 2016. 01. 31.)
- Roma Szakkollégiumi Charta. *Közösség – Szakmaiság – Társadalmi felelősségvállalás*. 2013. www.krszh.hu (Utolsó letöltés: 2016. 01. 31.)

EGY SZAKKOLLÉGIUM FELSŐOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉGHEZ VALÓ HOZZÁJÁRULÁSA ÉRTÉKSZOCIOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBN

Jancsák Csaba¹

ABSZTRAKT

Értékszociológiai megközelítésű kutatásunk során érdeklődésünk homlokterében az állt, hogy a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium életvilágában létező értékteremtő folyamatok miképpen értelmeződnek az alumnusokban, továbbá, hogy milyen mélyebb mintázatok rajzolódnak ki a szakkollégium, a szakkollégista lét felsőoktatási eredményességhez, illetve a munkaerőpiacon való helytálláshoz való hozzájárulása szempontjából. Kutatásunkban felsőoktatási tanulmányaikat befejező szakkollégistákkal készítettünk interjúkat 2014 őszén és 2015 tavaszán. Eredményeink alapján azt konstatálhattuk, hogy a szakkollégiumi közösség formálódása során, a tervszerű és tudatos személyiségfejlesztés eredményeként re-szocializációs folyamat jön létre, mely fontos értéket képvisel a munkaerőpiaci sikeresség szempontjából (nem szakmaspecifikus kompetenciák). A szakkollégista fiatalok (akiknek referenciakerete jelen világunk) visszajelzik, pozitívan értékelik a szakkollégiumi munkát, mely erősíti a kockázati társadalomban felértékelődő személyes identitást és megküzdési képességet.

BEVEZETÉS

2013-ban kétéves kutatási programot kezdtünk a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium (SZKRSZ) hallgatói körében a szakkollégium világának mélyebb megismerése céljából, különös tekintettel az intézménynek a felsőoktatási és munkaerő-piaci boldoguláshoz való hozzáadott értéke tárgyában.

A 2012 szeptemberében megszületett SZKRSZ-en kívül hat egyetemi szakkollégium működik Szegeden: a nagy hagyományú, 1956-ban alapított Eötvös Loránd Szakkollégium, a hetvenes években alakult – 2013-tól szakkollégiumként is működő – újszegedi Móra Ferenc Szakkollégium, az 1993-ban indult Sík Sándor Piarista Egyetemi Szakkollégium, az új évezredben létrejött Karolina Katolikus Egyetemi Szakkollégium, az 1998-ban hallgatók által alapított Szegedi Társadalomtudományi Szakkollégium, valamint a 2013-ban létrehívott Művészetközvetítő és Művészetpedagógiai Szakkollégium. Az előbbi négy kollégiumi elhelyezést is nyújt tagjainak, az utóbbi kettő szervezetileg nem kötődik kollégiumhoz. E tanulmány kereteiben a SZKRSZ hallgatóit tekintjük szakkollégistáknak, és ahol erre külön nem utalunk, ott őket értjük szakkollégisták alatt.

A kutatás indításaként az európai és a hazai diplomás pályakövető rendszerek módszertanának és elméletének elemzését végeztük el. A folytatásban megvizsgáltuk a vonatkozó ifjúságkutatások megállapításait. Érdeklődésünk homlokterében az ifjúság világában

¹ A kutatás a TÁMOP 4.1.1.D-12 jelű, „Roma szakkollégiumok támogatása” projekt keretében valósult meg.

bekövetkezett tendenciaszerű változások, a felsőoktatási életszakasz átalakulása, illetve a felsőoktatás elé a társadalom által megfogalmazott új kihívások álltak (munkaerő-piaci kongruencia, mentorálás, közösségépítés, szociális és demokratikus kompetenciák kialakítása-erősítése, új típusú értelmiségi létre hozása). Mindezek eredményeként a következő kiinduló állításokat fogalmaztuk meg:

A diplomás pályakövetési vizsgálatokban a kutatók a gazdasági-munkaerőpiaci szempontok elsődlegességét veszik alapul (Hrubos, 2008; 2012), nem a hallgatók személyiségét, habitusát, attitűdjeit, és különösképpen nem a felsőoktatási értelmező közösségeket (Pusztai, 2012; 2014), a közösségi kapcsolatokat (Fónai, 2015; Utasi, 2013) és hallgatói referenciacsoportokat (Gábor, 2001; 2012), melyek meghatározó jelentőséggel bírnak az felsőoktatási eredményesség (Pusztai, 2011; 2015a; Bocsi, 2015a; 2015b) szempontjából.

Az új évezredben a felsőoktatási intézmények átalakuló társadalmi szerepének feltárásához jelentősen hozzájáruló kutatások születtek, ugyanakkor Pusztai (2015b, p. 79) kiemeli, hogy a kutatói megközelítések sokasága ellenére *„nem sikerült azonosítani az egyén felsőoktatási karrierjét kedvező irányba befolyásoló tényezőket”*.

A diplomás pályakövetési vizsgálatokban a nevelésszociológiai megközelítés nem jelenik meg, a szemléletmód alapvetően gazdasági-szociológiai. A DPR-kutatások credo-jában nem a „homo sociologicus”, a társadalmi lény áll, hanem egy „vegytisza” munkaerő-piaci szereplő (homo oeconomicus).

A működő hazai és nemzetközi diplomás pályakövetési rendszerek (a fentiek szerint lehatárolt) céljai elérése szempontjából folyamatos önfejlesztő mechanizmusok eredményeként sikeresen megvalósulnak, azonban nagymintás, kvantitatív jellegűből adódóan a statisztikai adatok kevésbé láttatják „a számok mögött létező személyeket”, miként a szakmaspecifikus munkaerő-piaci elvárásokat, kompetenciákat sem tudják értelmezni (Jancsák, 2014).

A korábbi kutatások kevés információt hordoznak a nem sztenderdizálható felsőoktatási tartalmak, szerepek és azok hatása tekintetében. Ilyenek például az intézményi mikroklíma (Kozma, 2004; Hrubos, 2009), az oktatói-hallgatói viszony (Pusztai, 2012; 2015a; Bocsi, 2015b), a nem oktatási intézmények és mindezek érték- illetve normateremtő hatása (Pusztai, 2011; 2015a; Kardos, 2012; Ceglédi et al., 2012). Utóbbi körbe tartoznak a szakkollégiumok és a legfiatalabb ilyen jellegű szegedi intézmény, a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium.

Ceglédi (2015) a szakkollégiumi hatások eredményességét a potenciál-teljesítmény és a szakmai-közösségi-értelmiségi dimenziók metszetében értelmezi, ugyanakkor kiemeli, hogy a közösségi szempontok felülírhatják a szakmai teljesítményeket, amely a szakkollégiumokban általánosan hangsúlyozott feltétel.

Eddigi empirikus kutatási tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, hogy e speciális funkciók esetében akkor nyerhetők releváns ismeretek, ha az adott kutatási térre operacionalizáljuk a kutatást, feloldjuk a kvantitatív jelleg merevségét, és kvalitatív módszerekkel egészítjük ki az adatfelvételt.

Kutatási tervünk középpontjában az állt, hogy a szegedi felsőoktatásban és a szakkollégiumi munkában formálódó nézetrendszerű fiatalok munkaerő-piaci eredményességének vizsgálata mellett mélyebb ismereteket szerezzünk a szakkollégiumi közösségi lét, illetve a szakkollégium formális és nem formális pedagógiai módszereket alkalmazó és megvalósító „pedagógiai program” értelmiségi létre felkészítő hatásáról.

E tekintetben kutatásunk tehát túlmutat a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR)

vizsgálatok elméleti-gyakorlati megközelítésmódján, amikor azt feltételezzük, hogy a SZKRSZ világa pozitívan befolyásolja az aktív hallgatók felsőoktatási életútját (pl. továbbtanulás), és a felnőtt létbe, illetve a munkaerőpiacra történő átmenetet, valamint hatással lehet a további fiatal felnőtt és felnőtt életszakaszra.

A vizsgálat homlokterében az állt, hogy (1) a felsőoktatásban elsajátítottak mellett a szakkollégiumi életvilág, lét-többlet hozzájárul-e a fiatalok boldogulásához, és ha igen, (2) miképpen teszi azt. Korábbi felsőoktatási kutatásaink alapján, valamint a vonatkozó szakirodalom és az SZKRSZ „pedagógiai programját” megismerve, továbbá a kollégium vezetőjével történt szakmai interjúk (2013, 2014) eredményeként kiindulásként azt is feltételeztük, hogy (3) a munkaerő-piaci sebezhetőségek csökkentése terén a felsőoktatás iránt megnyilvánuló kiterjesztett társadalmi szerepelvárást a szakkollégium – munkájának eredményeként – megvalósítja. Azt is feltételeztük, hogy (4a) a roma és nem roma fiatalok által alkotott szakkollégiumi közösség formálódása során (4b) a pedagógiai program megvalósítása által (a tervszerű és tudatos személyiségfejlesztés eredményeként) egy sajátos re-szocializációs folyamat jön létre, és (5) hogy ezt a „hozzáadott értéket” a szakkollégista fiatalok (kiknek referenciakerete a jelen világunk, melyet szenzitív módon interiorizálnak, ahhoz flexibilis módon alkalmazkodnak) visszajelzik, pozitívan értékelik.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

Kutatásunk első hullámának kvalitatív fázisában 2014 őszén és 2015 tavaszán végzett szakkollégistákkal készítettünk interjúkat (összesen 6 fővel). Az interjúk során a felsőoktatás és a szakkollégium „hozzáadott értékéről” kialakult vélekedéseiket szintűgy vizsgáltuk, mint az alanyok szerint a munkaerőpiacon hasznosítható kompetenciákat. Kutatásunk e részében érdeklődésünk homlokterében az állt, hogy a szakkollégiumi életvilágban létező értékeremtő folyamatok miképpen értelmeződnek a végzetekben, továbbá, hogy milyen mélyebb mintázatok rajzolódnak ki a szakkollégium, a szakkollégista lét felsőoktatási eredményességhez, illetve a munkaerőpiacon való helytálláshoz való hozzájárulása szempontjából. Az interjúk kérdései a következőkre fókuszáltak: Mennyire és miként fejlesztette a szakkollégium a közösségben való együttműködés képességét? Mennyire és miként fejlesztette a szakkollégium a szakmai ismereteinek nivóját (a képzéseken és a mentoráláson keresztül)? Mennyiben és miben járult hozzá a szakkollégium az identitás erősödéséhez, elmélyüléséhez? A felsőoktatási sikerességhez miként járul hozzá a szakkollégium? A munkaerő-piaci sikerekhez mit tesz hozzá a felsőoktatási képzés? A munkaerő-piaci boldoguláshoz mit tesz/tett hozzá a szakkollégium? A kvalitatív kutatás során félig strukturált interjúkat készítettünk a szakkollégium végzett hallgatóival, két alkalommal (2014 őszén és 2015 nyarán), mely alkalmakkor a megelőző félévben egyetemi tanulmányaikat befejező hallgatókat kerestük meg. A hét alumnusból egy fő nem vállalta az interjú, a többiekkel személyes felvétel során egy-másfél órás interjú készült, melyet a szakkollégiumi tartalmak és a felsőoktatási eredményességéhez való hozzájárulás, a felsőoktatási képzés kiegészítése és hozzáadott értékek tematikájában és értékkészletében elemeztünk.

A SZAKKOLLÉGIUM ÉS SZAKKOLLÉGIUMI LÉT HOZZÁADOTT ÉRTÉKEI A FELSŐOKTATÁSHOZ ÉS A FELSŐOKTATÁSI ÉLETSZAKASZHOZ

A SZAKKOLLÉGIUM ÉS A FELSŐOKTATÁS

Az SZKRSZ alumnusai és hallgatói a felsőoktatási képzések tartalmával kapcsolatosan az úgynevezett kiterjesztett szerepelvárásoknak való megfelelést tartják a tanulmányok eredményességének elsőrendű magyarázatának, kiemelten pedig a felsőoktatási tanárok az oktatói szerepeken felüli szakmailag és emberileg egyaránt segítő, támogató szerepvállalását.

„Nagy segítséget nyújt, mind az egyetemi képzés során elsajátított szakmai ismeret, mind a gyakorlatok során szerzett tapasztalatok összessége. Eddigi impulzusaim azt mutatják, hogy az oktatók ebben az intézményben arra motiválják a hallgatókat, hogy minél inkább merüljenek bele tanulmányaikba, s a tudományos munkákhoz is szívesen nyújtanak segítséget, illetve saját munkájukba is előszeretettel vonják be az ide járó fiatalokat.” (végzett óvodapedagógus, jelenleg testnevelés-történelem szakos hallgató)

A felsőoktatásban megjelenő pozitív támogató környezet az alacsony szocioökonómiai státuszból, halmozottan hátrányos helyzetű társadalmi rétegből érkező hallgatók számára alapvető megerősítő tényező. Az egyik első szakkollégisták egyike, egykori szociális munkás szakos hallgató arról számolt be, hogy fontos volt számára az, hogy egykori tanulmányai során egy felsőoktatási kurzusba bevihette a szakkollégiumról szóló információkat és ezen keresztül az identitásáról beszélhetett, amely lehetőség mindkét tényező (oktató/oktatás és kortárs csoport) szempontjából pozitív visszajelzést jelentett a számára.

„Beköltöztem a koliba, és nekem azt mondták, hogy kell egy prezentációt tartanom arról, hogy én itt lakom. És fogtam a fejemet, hogy melyik óra lehetne az. (...) Beszéltem a tanárnővel, ő is örült az ötletnek. Beálltam, elmondtam a többieknek, hogy mi ez a szakkoli, hogy itt lakom. Elmondtam, és akkor kérdezték, hogy de te miért laksz a roma szakkoliban. Elmondtam nyíltan, hogy félig cigány vagyok, mondjatok, amit akartok, köpjetek le, engem már ért rengeteg előítélet. De nem. Rengeteget kérdeztek, még olyan évfolyamtársam is, aki rendszeren előítéletes volt. Olyanokat kérdezett, hogy tényleg örültem, hogy tényleg érdekl. Mi tényleg figyeltünk egymásra, a tanáraink is mind olyanok voltak, hogy ha látták, hogy valami nincs rendben, mert nyilván voltak kényes témák, amiket órakon érintettünk, valaki elsírta magát, vagy kiment, akkor nem az volt, hogy megvárjuk, hogy visszajöjjön, hanem utánamentünk, beszélgettünk vele.” (végzett szociális munkás)

Az oktatók mintaadó szerepét és az értelmiségi lét mintáinak felsőoktatási értéktranszfer folyamatokban való megjelenését is hangsúlyozták alanyaink. Vélekedéseikben hangsúlyosan jelent meg ez a tényező mint a munkaerő-piaci sikerességhez fontos, szakismereti tudáson felüli érték.

„Meglátásom szerint, pont ezekkel a plusz dolgokkal lesz több egy diplomás, mert ha az iskola is elismeréssel tekint a tudományos életen kívüli tevékenységekre, az egyetemista is szívesen kezd bele az efféle iskolán kívüli programokba. Azért gondolom, hogy ezek mindenféleképpen hozzájárulnak a munkaerő-piaci sikerhez, mert az értelmiségi lét szerintem nem csak abban nyilvánul meg, hogy saját szakterületünkön jók vagyunk, s ezzel meg is elégedhetünk. Minél sokszínűbb az egyéniség, annál jobb lehet a munkájában.” (végzett óvodapedagógus, jelenleg testnevelés-történelem szakos hallgató)

Ugyanakkor a családok csekély gazdasági tőkeforrásai miatt a szakkollégisták körében fontos tényező az is, hogy a kollégiumi léthez egyfajta anyagi biztonság is kapcsolódik,

amely a tanulmányokra való fókuszálást segíti. A tervezhető bevétel arra motiválja őket, hogy ne alkalmi vagy diákmunkával, hanem tanulmányi-szakmai eredmények által biztosítsák a szükséges forrásokat. E felsőoktatási sikerek nemcsak anyagi oldalról értelmeződnek a végzett szakkollégistákban, hanem pozitív megerősítő visszajelzésként is. (Jónéhány interjúalanyunk említette a szakkollégiumi ösztöndíj melletti más versenyeredmény, ösztöndíj, pl. köztársasági ösztöndíj elnyerését is.)

„Mindig dolgoztam egyetem mellett, sokat éjszakáztam gyárakban, meg egyéb. Nekem a szakkollégium alapvetően egy megváltás volt, bekerültem, kaptam ösztöndíjat, és egy csomó konferenciára eljutottam, különböző képzéseken vehettem részt, ami egyfajta, nyilván elvett egy csomó időt, de nem vett el többet, mint amennyit előtte dolgoztam. Nekem olyan volt majdnem, mint egy munkahely, ahol nem gyárban kellett egy monoton munkát végezni, hanem egy tök érdekes képzésben vehettem részt. Ez pozitív volt, nagyon szerettem.” (végzett szociális munkás)

„Én a szakkollégiumnak köszönhetem a diplomámat, mert munka mellett nem hiszem, hogy sikerült volna a nyelvvizsgámat is meg mindent megcsinálnom egy év alatt.” (végzett szociális munkás)

„A kollégiumban lakók szinte minden egyes tagja hátrányos vagy halmozottan hátrányos családból származik, közöttük én is, s tanulmányaik finanszírozására a családjuk nem tudott volna pénzt fordítani. Sokaknak a kollégiumi ösztöndíj létkérdés, mert ha innen nem kapnák meg ezt az anyagi támogatást, akkor nem is tudták volna elkezdni, illetve nem tudnák befejezni a felsőoktatási képzésüket.” (végzett óvodapedagógus, jelenleg testnevelés-történelem szakos hallgató)

A szakkollégium belső képzési programjában jelen van a közösségi szolgálat, a spirituális modul és a roma kultúra megismerése is. A hallgatók az adott tanulmányi félév elejéig a mentorukkal közösen alakítják ki az egyéni fejlesztési tervet, mely a hallgató vállalásait tartalmazza. A közösségi szolgálatnál minimum 10 óra munkát el kell végezni (pl. a Roma Tanodában segíteni, fiatal romákat tanítani, hajléktalanoknak ételt osztani stb.). A spirituális modul szerepe a keresztény értékek közvetítésében van. Ennek keretében a hallgatók egyfelől a szegedi ferences közösséggel együttműködve filmklubban vesznek részt, másik részében pedig a saját maguk által tervezett programon (volt, aki arról számolt be, hogy például roráté misén vett részt). A kollégium életvilágának hangsúlyos eleme a kulturális események szervezése, illetve látogatása, valamint a közösségépítés és a közösségfejlesztés. A közösségfejlesztés lényege, hogy a kollégiumon belüli szinergiát, a hatékony kommunikációt, az asszertív érdekérvényesítést és az összetartozást erősítsék. E szerepvállalás során a hallgatók szervezési teendőket is ellátnak.

Interjúalanyaink mindegyike ezeket a képzésen túlmutató elemeket határozta meg mint a szakkollégium olyan hozzáadott értékét, mely személyiségének fejlődéséhez jelentős mértékben hozzájárult.

„Az egyes hallgatók számára olyan lehetőségeket teremt a kollégiumi program, melyek az értelmiségi lét megalapozói lehetnek. Sok hallgató nem tehetne volna meg például, hogy színházba látogasson, vagy kirándulásokon vehessen részt stb. Összességében úgy gondolom, hogy a kollégium három csoportba sorolható képzési rendszere (spirituális, közeleti, kulturális) elősegíti a munkaerő-piaci beilleszkedést, mert egy sokszínű, tapasztalt, magabiztos embert enged ki a nagybetűs életbe.” (végzett óvodapedagógus, jelenleg testnevelés-történelem szakos hallgató)

Kutatásunk során azt konstatálhattuk, hogy a hallgatókban a közösség mint a legfőbb

identitáserősítő és személyiségformáló tényező hangsúlyozott volta áthatja a szakkollégium minden részét, a mikroklimáját, egyfajta sajátos szubkultúráját, manifeszt dokumentumait és látens módon érvényesülő pedagógiai programját is. Ugyanakkor a szakkollégisták individualizációs hatások eredményeként formálódó személyiségét kétségek keríthetik hatalmukba, amikor azt tapasztalják, hogy a közösségben való feloldódás, az altruizmus értékei szembesülnek a fogyasztói társadalom hatásaival és kríziseivel. A kollégium értékvilága és a mindennapi együttélés a szakkollégium alumnusai szerint nagyon erős személyiségfejlesztő hatással bírt.

„Rizikózott az ember, hogy bevállalja-e egyáltalán, hogy fog az együttélés sikerülni, vagy mi fog ebből az egészből kikerekedni, mert nem volt egy minta, amiről rájött volna az ember, hogy hogyan működik. Én úgymondtam az első generációs hallgatóként kerültem be a szakkollégiumba, és biztos, hogy ez is bennem volt, és ennek kapcsán vagy ez alatt értettem azt, hogy élettapasztalatot adott, hogy mondjuk milyen együtt élni egy olyan kisebbségben, ahol én vagyok kisebbségben, de ha kimegyek az utcára, akkor megfordul ez a dolog, a másik fél van kisebbségben. Hogy ezzel hogy tudunk együtt élni. Még a különböző emberek szokásai, illetve hogy a közösen, nagyon sokat voltunk együtt, a hétvégeken is, illetve a közös programok hogyan alakítottak embereket, meg hogyan alakították össze azt a csapatot, aki részt vett ebben a programban. Úgy gondolom, hogy talán az első egy lehetőség, vagy egy esély adása. Hirtelen jobban ezt nem tudom megfogalmazni. Akkor van egy, ami szerintem mindenképp nevelő hatású, ez az együttélés elfogadás, így együtt. Illetve törekedés a szakmaiság megte-remtésére, hogy mindenki azt, amit csinál, azt minél jobb szinten tudja csinálni.” (végzett joghallgató)

SZAKKOLLÉGIUMI KÉPZÉSEK ÉS MENTORÁLÁS

A szakkollégium figyelemmel kíséri a hallgatók tanulmányi előmenetelét. Minden hallgatónak van kortárssegítője vagy mentora. Az ő feladatuk, hogy az egyéni fejlesztési tervek megvalósításában segítsék a szakkollégistákat, ugyanakkor a hallgatók problémáinak megoldásában is támogatóként vállaljanak szerepet. A szakkollégium egyes esetekben további külsős tanárok segítségét is igénybe veszi. Az intézmény szorgalmazza és támogatja tudományos munkák végzését. Ennek következtében voltak, akik bekapcsolódtak a szakterületük szerinti tudományos kutatásokba.

„2014 tavaszán kezdtem el kutatási tervemet kidolgozni, sporttudományi témakörben. Jelenleg már a kutatási fázis vége felé tartok, hiszen már publikáltam is részeredményeimet. A TDK munkám 2014 novemberében került bemutatásra a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Testnevelési és Sporttudományi Tanszéken. A szakmai zsűri úgy határozott, hogy munkámat előadhatom XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencián.” (végzett óvodapedagógus, jelenleg testnevelés-történelem szakos hallgató)

„A mentorálást azért is tartom fontosnak, mert minden problémámat megbeszélhettem egy külső emberrel, akitől tanácsot is kérhetek, kaphatok, bár a szakmai dolgokkal nem igazán fordulhatok hozzá, ugyanis angol-biológia szakos tanárnő. De mindenféleképpen jó, mert a kollégiumi programokban, a belső képzésben, illetve társasági beilleszkedés témákban, konfliktuskezelésben, gyakorlatilag mindenben hozzáfordulhatok, és ezekre kapok érdemi választ. A mentorálás helyszíne változó, attól függően, hogy melyikünknek milyen programja van, illetve, hogy mi a cél, hogy mit akarunk csinálni. Télen többször teáztunk

a Kárász utca valamelyik erre megfelelő helyén. Ez általában heti egyszer van, és 1-1,5 órás intervallum általában. Ebben tényleg az a jó, hogy ha van valami problémám, akkor elmesélhetem neki, és kaphatok rá valamilyen fajta megoldást, hogy az otthoni problémáimat megbeszélhetem egy semleges környezetben lévő emberrel. És esetleg ötleteket kaphatok más problémáim megoldására, amire esetleg nem is gondoltam volna. Neki is köszönhetem, hogy az első félévben kibékültem a szobatársaimmal.” (végzett matematika BSc)

„Talán a legfontosabb dolog az, ami segíti szakmai előmeneteletemet, az a mentorprogram. Hálás és szerencsés vagyok, hogy olyan mentort kaptam, aki mind lelkileg és szakmailag tud segíteni. A mentorálások alkalmával, amire heti egy alkalommal egy órában kerül sor a már sokszor említett EFT² megtervezésére és az ott vállaltak teljesítésének ellenőrzésére. Ezek mellett pedig jut idő az iskolai, magánéleti dolgok megbeszélésére, vagy éppen szakmai tanácsadásokra. Mentoromnak köszönhetően egyre szélesebben látok bele az egyházi hitoktatásba. Találkozásaink alkalmával mindig megoszt velem egy kis szakmai fortélyt, hogy ha majd tanítani fogok, mire figyeljek majd oda, mit hogyan tegyek.” (végzett katekéta, hittanár)

KÖZÖSSÉG, KÖZÖSSÉGI AKTIVITÁS

A szakkollégiumi lét, túl a képzéseken, mentoráláson, tutoráláson, leginkább az együtt élő személyek közösségét jelenti, mely közösség a napi életvitel és életmód keretei mentén formálódik, ugyanakkor ez az életmód nemcsak a társadalmi és kisközösségi értékek alapján gazdagodik és alakul, hanem az együttlét maga is gazdagítja, formálja és fejleszti a személyiséget. Ezt a re-szocializációs jelenséget, tehát a közösségben megvalósuló informális tanulást, érzékenyítést a tolerancia, az elfogadás, a kooperáció, a szolidaritás és az altruizmus értékeire a hallgatói interjúk elemzése után az SZKRSZ egyik legmeghatározóbb sajátosságának tartjuk.

„Beköltözésem napjától egy olyan közösségbe léptem be, ahol addig nem ismertek, nem tudták, hogy milyen vagyok. Én ezt az időszakot, mint az önállósodás első fokát éltem meg. Kikerültem egy olyan közegből, ahol eddig védve voltam. Egy új közösségbe kerültem, ahol már olyanokkal élhettem együtt, akikkel egyformán romák vagyunk, de más családi háttérrel vagy közeggel rendelkeznek. Tanulhatunk egymástól, megoszthatjuk egymással gondolatainkat, segíthetünk a nem roma társainknak, akik nyitottak és érdeklődők, hogy megértsék kultúránkat. A szakkollégium célkitűzése, hogy olyan felelős értelmiséget neveljen – akár roma, akár nem roma – akik képesek lesznek a párbeszédre, önmaguk és környezetük formálására.” (végzett katekéta, hittanár)

A kollégisták nemcsak a közösség formálódását és a hallgatók közösséggé fejlődését emelték ki mint fontos értéket, hanem arról is határozottan pozitív véleményeket fogalmaztak meg, hogy e közösségépítő szerep a kollégiumi lét hivatalos feladatai között is helyet kap, azaz egy tervszerű és tudatos személyiségfejlesztés elemeként része a pedagógiai programnak. Ugyanakkor ennek kialakítása, formálása és megvalósítása a hallgatók egyéni aktivitására épít.

Az intézmény nem titkolt célja, hogy a szakkollégiumi hallgatók későbbi életpályájuk során maguk is minta- és értékközvetítő módon vegyenek részt a társadalomban. „Ehhez erős identitású, stabil értékrendű, párbeszédre képes értelmiségiekre van szükség, akik egész-

² egyéni fejlesztési terv

séges jövőképet tudnak adni a helyi közösségek számára” – mondta 2013-as interjúnk során az igazgató. Erre szakkollégista interjúalanyaink is reflektáltak, amikor olyan eseményekről, elköteleződésekről számoltak be, amelyekben egyfajta küldetesként jelenik meg ez az értékelmutatás.

„Ezt nagyon kell akarni. Vannak ehhez hasonlataim is. Mindig azt mondom nekik, ez egy nagyon jó dolog volt, mert rengeteg előadást tartottam, kollégiumban is, voltunk szakmunkásoknál, én nem nézem le őket, a legjobb barátom szakmunkás volt. Bemegyek egy Adidas vagy Converse cipőben, ez olyan, hogy le van árazva, és megveszem, mert tetszik, mert gyerekkoromban nem volt. Nekik ez hatalmas dolog, hogy itt van egy csak egy ilyen cipőben. Egy gyerek odajött hozzám, hogy miből van? Elkezdtem neki mondani: ösztöndíjból. Mert egyetemista vagyok. Mert jól tanulok, kapok pénzt. Akkor felcsillan a szemükben, hogy ezért lehet pénzt kapni! Én ezt mondom a gyerekeknek is otthon. Ezeket mindig mondom nekik, hogy nyolcadik osztály után el kell menni gimnáziumba. Ott úgyis rájössz arra, hogy a matematikához nem értesz, de a történelemhez igen, vagy fordítva. Ezt a gyerekeknek hiába mondom, a tanárok mást mondanak. Ezért én ezt megfordítottam. Beszéltem a testnevelő tanárral otthon, hogy itt van egy csomó tehetséges gyerek, és nem csináltok vele semmit. Most jelenleg 10 gyerek kap ösztöndíjat, mert szóltam a testnevelő tanárnak, és átküldtem neki, hogy van a gyerekeknek ösztöndíj.” (végzet szociális munkás)

„A környezet, ami itt van, ilyenben még soha nem volt részem. Nagy várakozással indult, de az eddig itt eltöltött időm alapján semmit nem bántam meg, egy csomó új dolgot tanultam, és még fogok is, és a személyes fejlődésem is előre viszi. Most már másképp nézek rá emberekre, nem a megvetés jön ki rajtam, inkább elgondolkodok, hogy ha nem magyarként születek itt meg, hanem romaként, akkor ugyanez velem is megtörténhetne. A nézőpontom teljesen más lett. Bár ezt köszönhetem a szobatársaimnak is, a mentoromnak is. Habár családomnak és barátaimnak más véleménye van a cigányokról, azt hiszem, hogy felelősségem tudatni őket, legalább is megpróbálni, hogy nem igaz, amit gondolnak.” (végzett matematika BSc)

ÖSSZEGZÉS

A Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium speciális feladatkörrel bíró intézmény, mely új szereplő a szegedi felsőoktatás színpadán. Kutatásunk során, a 2013-2015 között zajló első hullámban a kollégium születésének folyamatát követtük végig holisztikus szemléletmóddal. Kutatásunk (érintőlegesen) a munkaerő-piaci inputokkal foglalkozik, s mint ilyen jellemzően a felsőoktatás és a munkaerő-piac kongruenciáját szolgáló eredményekkel szolgál (például a felsőoktatás világából hiányzó tartalmakról és azok intézményen kívüli, de hatásában megjelenő hozzáadott értékéről), és intézményi vizsgálata szerint oktatásszociológiai keretekben értelmeződik. Ugyanakkor megközelítésmódjában közelebb áll a nevelésszociológiához és érdeklődésének credo-jában az értékátadási folyamatok, illetve ezek hatása áll.

A kollégisták visszajelezték, hogy az intézmény legfontosabb értékei a közösség, a kooperatív minták és gyakorlatok, melyeket a tanulmányi eredményességet meghatározó tényezőknek tekintenek, szintúgy, mint a kollégium világának materiális elemeit (lakhatási körülmények, tanulást segítő környezet). A kollégium hétköznapijait a szakmai tudományos munka kevésbé jellemzi, melynek oka a hallgatók képzési területeinek palettajellegű színessége.

Kutatásunk első hullámának lezárása után megerősíthetjük kiinduló állításunkat, miszerint a felsőoktatásban elsajátítottak mellett a SZKRSZ szakkollégiumi életvilág és lét-többség mellett, hogy hozzájárul a fiatalok boldogulásához, reziliencia-³ és identitás-erősítő tényező is.

A szakkollégium megvalósítja a munkaerő-piaci sebezhetőségek csökkentése terén a felsőoktatás felé megnyilvánuló kiterjesztett társadalmi szerepelvárás egyes elemeit (esélyteremtés, közösségépítés, identitás-erősítés, tehetséggondozás).

A roma és nem roma fiatalok által alkotott szakkollégiumi közösség formálódása során és a pedagógiai program megvalósítása által a tervszerű és tudatos személyiségfejlesztés eredményeként egy sajátos re-szocializációs folyamat jön létre. E folyamat pedagógiai alapjait a nem-formális, de leginkább az informális módszertanok jelentik. Ezt a hozzáadott értéket a szakkollégista fiatalok szenzitív módon interiorizálják és az alumnusok visszajelzik, pozitívan értékelik mint a munkaerő-piaci boldogulásukhoz hozzájáruló tényezőket.

A kutatás eredményei alapján nyomatékosítható, hogy a felsőoktatással szemben megjelenő kiterjesztett szerepelvárásokat (közösségépítés, mentorálás, pozitív-támogató környezet) a szakkollégium megvalósítja és ezzel a szegedi felsőoktatási intézmények esetében kiegészíti, támogatja a tömeges felsőoktatás hallgatói eredményességhez való hozzájárulását.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bocsi V. (2015a): A hallgatói eredményesség habituális háttere. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Pp. 133–143. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Bocsi, V. (2015b): Analyzing the Identity and Life of Roma Special College Students. In: Bocsi, V. (Ed.): *In Marginal Position. Writings from the Field of Romology*. Pp. 291–320. Debrecen: Didakt Press.
- Ceglédi T.–Fónai M.–Györfő A. (2012): Tehetséggondozás és társadalmi kohézió. *HERJ*. 2012(2). Pp. 62–83.
- Ceglédi T. (2015): Egy alkalmazott eredményességgel szemlélő és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zárt-ságára. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Pp. 9–24. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Fónai M. (2015): A szocioökonómiai státusz és az iskolai életút kapcsolata. In: Kozma T.–Kiss V.–Jancsák Cs.–Kéri K. (Szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Pp. 40–419. Budapest: HERA.
- Gábor K. (2001): *Elsőéves egyetemisták*. Budapest: Oktatókutatási Intézet.
- Gábor K. (2012): *Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Hrubos I. (2008): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*. 18(1). 18–31.
- Hrubos I. (2009): Az értékekről. In: Pusztai G.–Rébay M. (Szerk.): *Ki az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Pp. 229–239. Debrecen: Csokonai.
- Hrubos I. (Szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest: Aula.
- Jancsák, Cs. (2014): Towards pre-vocational training?: Labour market actors' feedback on the training programme of mobile application development at university. In: Juhász E.–Kozma T. (Szerk.): *Oktatókutatás határon innen és túl*. Pp. 178–209. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Kardos K. (2013): Felsőoktatási szakkollégiumok és hallgatóságuk. In: Pusztai G.–Lukács Á. (Szerk.): *Közösségteremtők. Tisztelet a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Pp. 173–196. Debrecen: Debrecen University Press.
- Kozma T. (2004): *Ki az egyetem? A felsőoktatás szociológiája*. Budapest: Osiris.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezektől*. Budapest: Új Mandátum.

3 A fogalom az ifjúságszociológiában (szociálpszichológiai szemléletmód alapján) egy olyan képességet jelöl, amellyel bíró személy gyorsan vissza tudja nyerni eredeti, jó állapotát, testi-lelki szenvedés, avagy nehéz élethelyzetek megélése után. A fogalom rokon a megküzdési képesség fogalmával.

- Pusztai G. (2012): „Befogad és kitaszít...”? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációjának sajátosságai és problémái. In: Pusztai G.–Fenyő I.–Engler Á. (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni...* Pp. 88–112. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai G. (2014): „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: Nagy P. T.–Veroszta Zs. (Szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G. (2015a): Mire jó a társadalmi tőke koncepció a felsőoktatás-kutatásban? In: Kozma T.–Kiss V.–Jancsák Cs.–Kéri K. (Szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Pp. 467–484. Budapest: HERA.
- Pusztai G. (2015b): Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Pp. 79–96. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÚMK.
- Utasi Á. (2013): *Kötelékben. Szolidaritás hálók és közélet*. Szeged: Belvedere Meridionale.

KRITIKAI ÜZLETI SZEMLÉLETFORMÁLÁS KÉT TANTÁRGY KERETÉBEN

Kováts Gergely–Csillag Sára–Hidegh Anna Laura

ABSZTRAKT

A 2008-as gazdasági válságot követően az üzleti szaklapokban élénk vita bontakozott ki arról, hogy vajon a válság kialakulásában milyen felelőssége van az üzleti iskoláknak és az üzleti képzésnek. A vita nyomán (többek között) reflektorfénybe került a kritikai pedagógiából és a kritikai menedzsment elméletekből táplálkozó ún. „kritikai menedzsment oktatás” irányzat, amely megkérdőjelezi a mainstream oktatási gyakorlat tartalmát és módszereit. Az irányzat olyan megközelítéseket tart kívánatosnak, amelyek felhívják a figyelmet a menedzsment társadalmi beágyazottságára, csökkentik a tanár és diák közötti hatalmi aszimmetriát, és törekednek az emancipációra és a transzformatív jellegű oktatásra.

A Budapesti Corvinus Egyetem Vezetés és Szervezés mesterszakán két tárgy keretén belül is törekszünk olyan oktatási terek és helyzetek kialakítására, amelyekben a kritikai menedzsment oktatás céljai (legalább részben) megvalósíthatók. A tanulmányban e két tárgy megközelítését, tartalmát, oktatói szerepfelfogását és dilemmáit mutatjuk be, amelyet kiegészítünk azokkal a reakciókkal, észrevételekkel és visszajelzésekkel, amelyeket a hallgatók közvetlenül a tárgyak elvégzése után, illetve a képzést követően, a munka világából fogalmaztak meg.

BEVEZETŐ

Tanulmányunkban a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) Vezetés és Szervezés mesterszakán oktatott két tárgy megközelítését, tartalmát, oktatói szerepfelfogását és dilemmáit mutatjuk be. A kurzusokban olyan oktatási terek és helyzetek kialakítására törekszünk, amelyekben a kritikai menedzsment oktatás céljai (legalább részben) megvalósíthatók. A tanulmány második részében megvizsgáljuk e tárgyak hatását: a hallgatói vélemények alapján olyan reakciókat és visszajelzéseket mutatunk be, amelyeket a hallgatók közvetlenül a tárgyak elvégzése után, illetve a képzést követően, a munka világából fogalmaztak meg. A tanulmány több, korábban megjelent írásunkra is támaszkodik, többek között: Hidegh et al., 2012; Csillag–Hidegh, 2011; 2012.

FELELŐS VAGY FELELŐTLEN ÜZLETI OKTATÁS?

A felsőoktatás, kiemelten pedig a gazdasági-üzleti felsőoktatás felelőssége a válságban, a felelőtlen üzleti gyakorlatok újratermelésében, az érték és morálmentes gazdasági modell hegemoniájának terjesztésében már az 1990-es évek elejétől felvetődött, majd a globális válsághoz kapcsolódva a 2000-es évek elején egyre több fórumon és egyre intenzívebb-

ben merült fel (Ghoshal, 2005; Csillag, 2012). A felsőoktatási intézményi válaszok egyik irányaként a felsőoktatási tanrendekben egyre több intézményben és képzésen jelentek meg az etikus vállalati működéshez, vállalati felelősségvállaláshoz, a fenntarthatósághoz, kritikai gondolkodáshoz kötődő tantárgyak (Callahan–Bok, 1980; Hosmer, 1999; Piper et al., 1993).

Ezzel párhuzamosan élénk diskurzus bontakozott ki arról, hogy ezt a témakört különálló tárgyként, avagy az egyes tantárgyakba integráltan helyes oktatni. Vita folyt és folyik a témához legjobban illeszkedő pedagógiai irányokról és módszerekről, az elmélet és gyakorlat ideális arányáról, az alkalmazott esettanulmányok természetéről, és összességében az oktatás hatékonyságáról és eredményességéről. A vitázók egyetértenek azonban abban, hogy a felsőoktatási intézményekben tapasztalt direkt hatások (pl. átadott ismeretanyagok) és indirekt hatások (pl. hallgatókkal való tisztességes bánásmód, pedagógiai hozzáállás) sok más tényezővel együtt hatással lehetnek/lesznek a hallgatók gondolkodására, kapcsolódó attitűdjeire (Crane–Matten, 2007). E hatások közül most egy konkrét pedagógiai hozzáállás, a kritikai menedzsment oktatás elméletét és gyakorlatát, illetve a hallgatókra gyakorolt hatását szeretnénk bemutatni.

KRITIKAI PEDAGÓGIA

A kritikai pedagógia (Freire, 1982; Shor–Freire, 1987) hagyományait követő irányzat kritikai menedzsment oktatás néven a 90-es évek közepe óta népszerű témává vált a menedzsmentoktatással foglalkozó nemzetközi folyóiratokban (Contu, 2009). A kritikai pedagógia képviselői szerint a hagyományos oktatás problémája, hogy a tudásteremtés folyamata egyoldalú és hatalommal telített: a tanár a tudás letéteményese, az osztályteremben ő az aktív szereplő, míg a diákok csupán passzív befogadók. Az, hogy mi számít releváns tudásnak, a tanár és az intézményrendszer által meghatározott. A kritikai pedagógia ezzel szemben az egyenlő felek közötti dialógus fontosságát hangsúlyozza az oktatásban, amely a tanulók társadalmi-gazdasági világára vonatkozó hétköznapi tapasztalatait vonja be az osztályteremben zajló diskurzusba (lásd Freire, 1982).

A cél a diákok emancipációja: a társadalmi, gazdasági, politikai viszonyok ellentmondásainak felismerése, és egy egyenlőbb társadalom építéséhez való hozzájárulás lehetőségének megteremtése, amelynek elsődleges eszközei a pedagógus kezében a kritikai tudatosság és a kritikai önreflexió fejlesztése. A kritikai reflexió elvei Reynolds (1999, pp. 538–539) nyomán a következők:

„elkötelezettség az előfeltevések és természetesnek vett dolgok megkérdőjelezésére mind az elméletben, mind a gyakorlatban (...);

a hatalom és ideológia azon folyamatainak előtérbe helyezése, amelyek a társadalom intézményi szerkezetében, eljárásrendekben és gyakorlatokban vannak elrejtve;

inkább társadalmi, mint individuális szemléletmód (...);

a mögöttes cél egy igazságosabb társadalom megvalósítása, mely a fair bánásmódon és a demokrácián alapul.”

A kritikai irányzat a menedzsment-oktatásban nem csak a tradicionális oktatási forma bírálatát célozza, hanem alternatív pedagógiai módszereket kínál, és a tananyag forradalmasítását is szorgalmazza. A radikális tartalomra koncentráló megközelítések javasolják például a menedzsment alternatív paradigmáinak használatát a Burrell–Morgan-féle rend-

szerevést (Burrell–Morgan, 1979)¹ követve, amely a 80-as évek óta hódít a szervezetelméletek területén. A különböző menedzsment problémák konstruktivista, kritikai, feminista stb. megközelítésben való tárgyalása a menedzsmenttudományokat uraló funkcionális irányzat hegemoniájának megtörését is célozza egyben. A funkcionális megközelítések figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a menedzsment mint tevékenység gyakran ambivalens, ellentmondásokkal terhelt, hiszen komplex társadalmi-gazdasági és kulturális térben zajlik (Dehler et al., 2001). A kritikai álláspont szerint a menedzsment problémákat a hatékonysági-eredményességi szempontokon túl társadalmi hatásukat, morális vonatkozásukat is figyelembe véve érdemes tárgyalni.

A radikális tartalom önmagában még nem vezet emancipációhoz, sőt a hagyományos oktatási eszközökkel való átadása könnyen ahhoz vezethet, hogy csupán egy új, kritikai ideológia alapjait teremti meg. Ezért olyan alternatív pedagógiai módszerek kidolgozására van szükség, amelyek a tudásteremtés folyamatának demokratizálását célozzák és a klaszszikus tanár-diák viszonyrendszerben rejlő hatalmi aszimmetriát igyekeznek csökkenteni. Javasolt például a tanárok által összeállított tankönyv vagy szöveggyűjtemény – amely a tudományos sztenderdeknek megfelelő tudást tartalmaz – mellett más tudásforrásokat is bevonni az oktatásba. A szépirodalmi művek vagy filmek például más perspektívából, társas viszonyokba ágyazottan mutatják ugyanazt a szervezeti jelenséget, lehetővé téve a szervezeti problémák komplex megértését. További megoldás a terepmunkáról származó kutatási nyersanyagok megosztása a hallgatókkal (Samra-Fredericks, 2003). Nagy népszerűségnek örvend a kritikai menedzsment oktatás területén is Kolb (1984) tapasztalati tanulás modellje, amelynek radikális tartalommal való megtöltését szorgalmazzák.

A KRITIKAI MEGKÖZELÍTÉSEK (LEHETSÉGES) FONTOSSÁGA A KÖZÉP-EURÓPAI ÜZLETI KÉPZÉSEKBEN

Magyarországon, a rendszerváltást megelőző időszakban a marxista-leninista ideológiát közvetlenül erőszakolták rá az emberekre, különösen a felsőoktatásban. A rendszerváltást követően a kötelező ideológiát az ideológiák szabadsága váltotta fel, amely a gyakorlatban a piacgazdaság és a liberális demokrácia ideológiáját alapozta meg. Az emberek ideológiákhoz való viszonyát azonban – a múltbéli tapasztalatok miatt – inkább az érzéketlenség és bizalmatlanság, semmint a kritikusság és érzékenység jellemezte.

A felsőoktatásban az ideológiai tárgyakat a főáramú közgazdaságtan és menedzsment tárgyak váltották fel. Az új tantárgyak ideológiai megközelítése ugyanakkor jellemzően homályban maradt (követve a tudomány értéksemlegességének ellentmondásos weberi megközelítését, azaz azt, hogy a tudománynak nincs dolga az ideológiákkal). Ezen okok miatt az értéktudatosság, az érzékenység és a kritikai attitűd fejlesztése különösen fontos lehet e régióban.

¹ A Burrell–Morgan mátrix a szervezetek működésére vonatkozó elméleteknek ma is igen gyakran hivatkozott kategorizálása. A szerzőpáros az egyes elméleteket az előfeltevéseik azonosságai alapján paradigmákba sorolta be. Itt a kuhni paradigmafogalmat használták, amely szerint a tudományos paradigmák "a valóságos tudományos gyakorlat egyes elfogadott mintái" (Kuhn, 1962/2002, p. 30). Az elméletek kapcsán azt vizsgálták meg, hogy az elmélet mit tételez fel egyrészt a társadalmi/szervezeti valóság természetéről (objektivisták vagy társadalmilag konstruáltak), másrészt a társadalmi rend okairól (harmónia vs. konfliktuselméletek). Ezek alapján a funkcionálisizmus mellett az interpretatív paradigmát, a radikális humanizmust és a radikális strukturalizmust azonosították.

A Budapesti Corvinus Egyetem is a fenti utat járta be. A tanterveket az 1990-es évek elején átalakították a nyugati gyakorlatnak megfelelően (emiat időnként az egyetemet – utalva az egyetem régi nevére – ironikusan Karl Marx Business Schoolnak is nevezték). Azóta az egyetem – a különböző hazai és nemzetközi rangsorok szerint – a menedzsment-tudományok, a közgazdaságtudományok és a társadalomtudományok területén is vezető szerepet tölt be az országban.

A BCE ma számos mesterprogramot kínál az üzleti tudományok területén. Ezek egyike a Vezetés és Szervezés mesterszak, amelynek kurrikuluma olyan kötelező tárgyakat tartalmaz, mint stratégiai menedzsment, szervezeti magatartás, menedzsment kontroll, információs erőforrás menedzsment, marketing, stratégiai humánerőforrás-menedzsment. A Szervezetelméletek (SZEK) és az Alternatív megközelítések az emberierőforrás-menedzsmentben (AlterHR) című tárgyak szintén részei a kötelező tárgyaknak. Az előbbit a szak minden hallgatójának, az utóbbit 25-35 humánerőforrás-menedzsment és szervezettefejlesztés specializációt választó hallgatónak kell felvennie.

A minden félévben induló szakra félévente 80-120 nappali hallgató iratkozik be. Többségük üzleti vagy társadalomtudományi alapszakos háttérrel érkezik. A végzés után a hallgatók jellemzően tanácsadóként, HR munkatársként vagy kontrollerként helyezkednek el.

A következő fejezetekben bemutatjuk a két tárgyat, röviden ismertetve (és közben össze is vetve) azok célját, a tanterv részleteit, valamint a tanári szerepfelfogást és az alkalmazott pedagógiai módszereket.

A TANTÁRGYAK CÉLJA ÉS TARTALMA

A két tárgy közös célja, hogy a főáramú megközelítések mellett alternatív megközelítéseket és témákat mutasson be, tudatosítsa a menedzsment mélyebb szervezeti-társadalmi beágyazottságát és az egyén értékválasztási helyzetét. Mindkét tárgy előtérbe helyezi az önismeret fontosságát.

A SZEK tárgy célja, hogy alternatívákat kínáljon a szervezetek főáramú paradigmájával szemben, és ezzel újabb (másféle) elméleti fogódzkodókat adjon a szervezetek működésének megértéséhez. A tárgyban az elméletek megbeszélése során többek között olyan témaköröket járunk körbe, mint a divatok a menedzsmentben, a szervezeti és vezetési gyakorlat szerepe a domináns társadalmi rend kialakulásában és újratermelődésében, a marginalizált csoportok emancipációja a szervezeti gyakorlat átalakítása révén, a paradigmák összemérhetetlensége. A szervezetek működésének másféle megközelítései révén fejleszteni kívánjuk a kritikai tudatosságot, a társadalmi-gazdasági feltételekre és a hatalmi viszonyokra való érzékenységet és a saját gondolkodási kereteinkre való állandó reflexiót. Ezek révén a tárgy célja, hogy bátorítsa a diákokat a felelős döntéshozatalra, a jobb szervezetek és társadalmak kialakítására. Céljainkat tömören a tantárgyban gyakran használt idézet tükrözi: *“Újra és újra elfelejtjük alaposan megvizsgálni a dolgokat. Nem elég mélyre tesszük a kérdőjeleket.”* (Wittgenstein, 1998, p. 71).

Az AlterHR mester specializációs tárgyként leendő HR-eseknek szól, s igyekszik számukra feltárni a HR szakma sokarcúságát, fogódzókat nyújtani egy komplex társadalmi-gazdasági életbe ágyazott vállalati valóságban való eligazodáshoz. A kurzus célja egy felvilágosult, szilárd etikai és szakmai alapokkal rendelkező HR generáció kinevelése,

akik egy örömtelibb munkahely és egy boldogabb társadalom szervező erejét adhatják. Az AlterHR tárgy témaköreinek összeállításakor – a SZEK tárgyhoz hasonlóan – törekszünk arra, hogy valóban alternatívát nyújtsunk a főáramú mester tárgyak (köztük kiemelten a Stratégiai HRM tárgy) elméleti és gyakorlati üzeneteihez kapcsolódva. Egyik oldalról olyan témaköröket tárgyalunk, amelyek a nemzetközi HR diskurzusban is újak, izgalmasak (pl. a munkahelyi spiritualitás jelenősége, érzelmi munkavégzés sajátosságai), de a magyar kontextusban is jelentőséggel bírhatnak. Emellett foglalkozunk olyan témakörökkel, amelyeknek a nemzetközi szakirodalomban komoly múltja van, de Magyarországon – relevanciájuk ellenére – kevésbé (vagy megítélésünk szerint nem eléggé) kerültek fókuszba, mint a munkahelyi stressz kérdésköre, vagy a HR kritikai és etikai aspektusai.

ALKALMAZOTT PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK

Az emancipáció nem csak a beszédről szól, sokkal inkább a „másképp” cselekvésről: e tantárgyak oktatása eltérő pedagógiai attitűdöt és/vagy kevésbé hierarchikus oktatási módszerek alkalmazását kívánja meg. E kettőről lesz szó az alábbiakban.

Az eltérő tanári attitűd iránti igény abból az episztemológiai konstruktivizmust hirdető felismerésből származik, hogy a (tudományos) tudás nem objektív, hanem társadalmilag konstruált, és hatalommal átitatott értelmezési folyamatban jön létre (Samra-Fredericks, 2003). A tanár (és a tudomány) tehát nincs a végső igazság birtokában, és a diákok tudása a körülöttünk levő világról éppoly érvényes. A hallgatók talán még nem képesek a tudomány nyelvezetén keresztül értelmezni és konstituálni a valóságot, ám erre tekinthetünk értékként is, hiszen a tudományos gondolkodási sémák hiánya lehetőséget teremt a szabadabb és kritikaibb gondolkodásra.

A SZEK esetében az egymással vitakozó elméletek és paradigmák bemutatása relativizálja „a” tudományos igazság létezését, ugyanakkor a sorra vett elméletek és paradigmák a diákok számára gyakran túlságosan idegennek és elvontnak tűnnek, és ezért oktatói magyarázatot igényelnek. Ezt tovább bonyolítja az a dilemma, hogy miközben igyekszünk bátorítani a diákokat a saját hangjuk megtalálásában, aközben magunk is elkötelezettek vagyunk egy-egy megközelítés vagy téma iránt. Mindezt könnyen felerősíti az az intézményes hatalom, amellyel pusztán a tanári pozícióból fakadóan egyébként is rendelkezünk, és amely minden pillanatban alááshatja és ellentétére fordíthatja a demokratizálási törekvéseinket (a „dilemmák” részben ezt a jelenséget részletesebben is tárgyaljuk).

Az AlterHR tárgyban például az intézményes hatalmat és a mindentudó (vagy legalábbis annak látszatát fenntartani kívánó) tanár mítoszát ellensúlyozandó és lebontandó figyelünk arra, hogy a kutatási eredményeink ismertetésekor ne csak a tudományos eredményeket ismertessük, hanem megosszuk a kutatási folyamat közben adódó csapdákat, problémákat, dilemmákat, felismert hibáinkat.

Mindemellett az emancipáció legfontosabb eszköze a dialógus bátorítása a tárgy minden résztvevője között, és mindenekelőtt a hagyományosan jellemző, tanárt középpontba helyező sugaras kommunikáció (tanár-diák1-tanár-diák2) megtörése. Ennek érdekében törekszünk arra, hogy a résztvevők véleményét, személyes élményeit, szakmai tapasztalatait involváljuk az órai beszélgetésbe, és támogassuk a vita kialakulását. Az eltérő vélemények deklarálásához és a viták kialakításához a kiscsoportok sokkal biztonságosabb közeget biztosítanak, ezért a csoportmunka a félév során többször is szerepet kap, a diákok

többféle csoportnak is részesei: ad hoc, órán alakuló kiscsoportokban és az AlterHR tárgyban egy hosszabb távon nagyobb feladat megoldására szerveződött csoportban is részt vesznek.

Az alternatív pedagógiai módszerek kiválasztásakor három célt tartunk szem előtt: (1) az osztályterem demokratizálása, (2) a tudás eltérő forrásainak bevetése, (3) a tapasztalati tanulás támogatása. Egy-egy oktatásmódszertani eszköz valójában több célt is támogathat, ezért az alkalmazott technikákat egymás után tárgyaljuk és nem a célok szerint rendszerezve.

A félév során mindkét tárgyban használunk filmeket. Az AlterHR tárgyban például közösen megnézzük a Grönholm módszer című filmet, amely az ún. értékelő központok² sötét oldalát – és egyben a kapitalizmus sötét oldalát – jeleníti meg: hogyan rendelődnek alá szisztematikusan az emberi értékek és az emberségesség annak a végső célnak, hogy a játékban (kiválasztási folyamatban) győztesek legyünk. Az egyik jelenet leírátát a diákokkal közösen diskurzuselemzés módszerével dolgozzuk fel, amelynek kettős célja van: kritikailag reflektálni a film által megjelenített torzított kommunikáció rendszerére, valamint egy kvalitatív elemzési módszert a gyakorlatban is kipróbálni.

A SZEK tárgyban számos filmrészletet használunk. A „Mátrix” című filmmel például vitát generálunk a „saját mátrixunkról”, a valóság természetéről és arról, hogy hogyan lehet a tudatlanság az erő forrása. A „The Corporation” a kritikai (menedzsment) elméletek alapkérdéseit feszegeti, és azt, hogy milyen lehetséges módjai vannak az ellenállásnak és a domináns paradigmák megváltoztatásának.

A SZEK tárgy erőteljesen épít a dekonstrukció³ módszerére annak szemléltetése céljából, hogy a különböző helyzetekben hogyan konstruáljuk és termeljük újra a jelentéseket. Ennek során olyan szövegeket elemzünk többféle paradigma nézőpontjából, amelyek (korábbi tanulmányaikból) ismerősek. Máskor pedig olyan szövegeket választunk, amelyek a hallgatók aktuális helyzetére vagy tipikus elvárásaira reflektálnak kritikus módon (például arról, hogy a végzős hallgatók elvárásai és első munkatapasztalatai hogyan viszonyulnak egymáshoz; a felsővezetők hogyan élik meg felsővezetői pozícióikat). Az elmúlt két évben az első szemináriumokon arra kérjük a hallgatókat, hogy írjanak röviden arról, hogy 20 év múlva hogyan képzelik el magukat. A későbbi szemináriumokon pedig a válaszok alapján elemezzük azt, hogy mit tekintenek „siker”-nek, hogyan is konstruálódnak ezek az elvárások, és hogy vajon jók-e ezek.

Nem csak azért használunk a hallgatókhoz ennyire közel álló, közösen megélt példákat, hogy a SZEK gondolatait könnyebben befogadhatóvá tegyük, vagy, hogy analógia-ként használjuk a beosztott-vezető kapcsolatok és szervezeti élethelyzetek megértéséhez, hanem azért is, hogy ontológiai bizonytalanságot és kényelmetlenséget idézzünk elő a hallgatókban. A mindennapi világuk (például a tanár- és a diákszerepeknek vagy a vezetővé válás karriercéljának) megkérdőjelezése reményeink szerint ahhoz a kérdéshez vezet, hogy „nekem mi a viszonyom ehhez?”, „mi az én felelősségem az adott helyzetben?”, „ha van felelősségem, akkor vajon én milyen világot szeretnék?” stb.

2 Értékelő központ (Assessment Center): a vállalatok kiválasztási folyamatában alkalmazott, több feladatból álló csoportos módszertan.

3 A dekonstrukció olyan posztmodern módszer, amely leginkább Derrida nevéhez köthető. A következő kérdéseket használjuk a szövegek dekonstruálása során: mi a szöveg fő üzenete, és e jelentés hogyan konstruálódik? Mi számít magától értetődőnek? Van-e alternatívája ennek? Kinek a hangján szólal meg a szöveg? Kinek a hangja marad halk vagy marad ki a szövegből?

Mindkét tárgynak szerves részét képezi az egyéni esszék írása. Az AlterHR tárgyban mind a film, mind az oxfordi viták után arra kérjük a hallgatókat, hogy írjanak reflexiós esszét az adott élményről. A cél a Kolb (1984) tanulási ciklus minél teljesebbé tétele, noha a kísérletezés fázis már nem tudja az óra részét képezni. A SZEK tárgyban a hallgatók a kötelező olvasmányokhoz és a filmekhez kapcsolódóan írhatnak felkészülési és reflexiós esszéket. A felkészülési esszéket kizárólag az olvasmányok alapján kell megírni azelőtt, hogy az adott témakör órai feldolgozására sor kerülne. Ezzel igyekszünk a hallgatókat nem csak az olvasásra rávenni, hanem arra is, hogy még a tanári értelmezések elhangzása előtt próbáljanak meg önálló értelmezéseket, véleményeket kialakítani. A reflexiós esszékre az egyes témakörök órai feldolgozása után kerül sor, és ezek keretében lehet egy-egy gyakorlati kérdésről az adott elmélet vagy paradigma nézőpontjából gondolkodni.

Mivel a tárgyak a hagyományos intézményi keretek között zajlanak, ezért természetesen a félév végén jegyet kell adnunk a hallgatóknak. A nyilvánvaló hatalmi egyenlőtlenség csökkentése érdekében az AlterHR tárgyban a jegy 30%-a hallgatói önértékelésből adódik. A SZEK tárgyban pedig például azzal igyekszünk oldani a helyzetet, hogy bár a tárgy értékelése 100-as skálán történik, az évközi feladatok és a vizsga során ennél több pont szerezhető. Mindezek ellenére a számonkérés, mint kötelező elem a két tárgyban számos problémát vet fel az emancipáció sikere szempontjából, amelyet a következő részben mutatunk be.

DILEMMÁK A HALLGATÓI VISSZAJELZÉSEK TÜKRÉBEN

E részben két dilemmára szeretnénk kitérni. Az egyik a tárgyak rövid és hosszú távú hatásának, a másik pedig a pedagógiai módszertanok alkalmazhatóságának kérdése.

Az egyetemen a hallgatók közvetlenül az adott szorgalmi időszak vagy vizsgaidőszak végén visszajelzést adhatnak a tárgyról és az oktatókról (ez a rendszert az ún. HalVel). Ebben a rendszerben egyfelől bizonyos szempontok mentén pontozzák a tárgyakat (a tradicionális 1 és 5 közötti skálával), másfelől lehetőségük van szövegesen is kommentálni a tárgyat illetve az oktatókat. Az *1. táblázat* tartalmazza a két tárgyra vonatkozó értékeket, illetve a következőkben a tárgyra adott kommentekből is megosztunk néhányat.

1. táblázat. A tárgyak értékelése a Hallgatói Véleményezési Rendszerben
(fő, %, skálaátlagok ötfokú skálán).

Félév	SZEK			AlterHR			tanszék tárgyaitak átlaga (1-5)	kar tárgyaitak átlaga (1-5)
	válaszadók száma / hallgatók száma (fő)	kitöltési arány (%)	az értékelések átlaga (1-5)	válaszadók száma / hallgatók száma (fő)	kitöltési arány (%)	az értékelések átlaga (1-5)		
2014/15 tavasz	58/73	79,45	3,65	18/37	48,65	4,5	3,98	4,03
2014/15 ősz	55/80	68,75	3,48	--	--	--	3,44	4,08
2013/14 tavasz	99/102	97,06	3,41	36/43	83,72	4,03	3,71	3,81
2013/14 ősz	70/75	93,33	3	--	--	--	3,41	3,85
2012/13 tavasz	94/97	96,91	2,99	26/30	86,67	4,12	3,56	3,79
2012/13 ősz	65/65	100	3,07	--	--	--	3,43	3,84
2011/12 tavasz	62/68	91,18	3,31	15/22	68,18	3,67	3,32	3,76
2011/12 ősz	78/84	92,86	3,23	20/21	95,24	4,5	3,91	3,84
2010/11 tavasz	80/84	95,24	3,24	--	--	--	3,3	3,68
2010/11 ősz	75/79	94,94	3,36	20/20	100	4,33	3,74	3,83
2009/10 tavasz	36/41	85,37	3,44	--	--	--	3,36	3,65

Forrás: BCE, HalVel Rendszer 2009-2015

Az AlterHr tárgy kurzus utáni megítélése pozitív: a hallgatók értékelik az izgalmas témaköröket, az oktatók demokratikus törekvéseit, méltányolják a megkérdőjelezést és reflexiót, és ők is egyre inkább tesznek fel kérdéseket. Nyitottak az új, rugalmas oktatási módszerekre, és lelkesen vesznek részt a kísérletekben.

„Egyetemi tanulmányaim során ennek a tárgynak a célját, céljait tartom az egyik legértékesebbnek, hiszen nem pusztán üres szavakat hallunk, hanem komoly, értékrendszer formáló szemléletmódot közvetít a tárgy. És ezáltal bennünket, mint jövőbeli HR-eseket (pro) aktív cselekvésre készítet.” (HalVel, 2012/2013 tavasz)

„Remek hiánypótló tárgy, olyan perspektíváit mutatja be a HR-nek, amiről mások nem mernek/akarnak/tudnak beszélni.” (HalVel 2011/2012 ősz)

Rövidtávon értékesnek tartják a tárgy célkitűzéseit, és érzékelik a szemléletformálási törekvéseket. Az alkalmazott radikális módszerekről azonban már megoszlik a vélemény:

„Az órán vitatott témák hasznosak voltak. Azonban szerintem kevésbé volt szerencsés, hogy a hallgatók ennyire szabadon voltak engedve.” (HalVel 2011/2012 tavasz)

„Tetszik a tárgy szabadszelleme, viszont ahhoz, hogy ez működjön, szerintem érdemes lenne a kereteit erőteljesebben megszabni, hogy jobban működjön. Nem teljesen éreztem a logikai felépítését a tárgynak, tetszett, hogy változatos volt, de nem éreztem mögötte a struktúrát.” (HalVel 2011/2012 tavasz)

Azaz a módszertanban vagy nem feltétlenül sikerült tisztán és transzparensen megjeleníteni és képviselni a kritikai pedagógiai alapelveket, vagy pedig ezek az elvek a szűkebb és tágabb intézményi és társadalmi környezetben nem tűntek hitelesnek.

A SZEK-re vonatkozóan is sok pozitív visszajelzést kapunk mind a tárgy tartalmára, mind az alkalmazott módszerekre vonatkozóan.

„Nagyon érdekes tantárgy, úgy vélem szükség is van rá a rutinok közepette. Kiránt a megszokottból – megállásra, töprengésre, önmegfigyelésre és „önmagunk újrafelépítésére” készlet. Megkérdőjelez és megkérdőjeleztet mindent a félév során és rá kell eszmélnünk, mi-ben is hiszünk igazán, milyennek is gondoljuk mi magunk a világot.” (HalVel 2013/2014 tavasz)

„A szemináriumi órák során olyan típusú oktatásban volt részünk, amiben talán még soha. Szabadon megtervezni/megterveztetni egy órát a hallgatókkal, uralommentes diskur-zus közeli állapotot teremteni, bevonni tényleg minden hallgatót a beszélgetésbe. Rendkívüli volt! Rendkívül tetszett a »Corvinus mint elnyomó intézmény, tanárok mint manipulatív ideológusok« véleménykifejtős óra menete és struktúrája! Tetszett a kétkörös egymást meg-hallgató, nem elnyomó, értően figyelő véleménykifejtés. Szerintem ennek a félévnek az egyik legmaradandóbb órája marad!” (HalVel 2012/2013 ősz)

Az észrevételek többnyire a tárgy gondolatformáló jellegét, felszabadító erejét eme-lik ki, tükrözve a pedagógiai törekvéseket – a hallgatók egy részére mindenképpen hat a kurzus. Szép számmal vannak azonban kritikák is, amelyek tükrözik a tárgy számszerű értékelésében is megmutatkozó megosztó jellegét. A tárgyak céljait, törekvéseit a kriti-kákat megfogalmazó hallgatók egy része is elismeri, ugyanakkor ezt ellentétben állónak látják azzal, amire nekik szükségük van (például a munkaerőpiacon, elhelyezkedéskor, a napi munkahelyi valóságban). Ez többnyire a „hasznosság” igényében fogalmazódik meg.

„A SZEK olyan, mint a holdra szállás: egyik oldalról nézve fantasztikus és érdekes, a másik oldalról nézve viszont rengeteg felesleges energia felemésztése minimális haszonért. Az elmélet orientált tárgy anyagát a számottevő gyakorlattal nem rendelkező diákok nem tudják megfelelően elhelyezni a tudásbázisukban. Egy gyakorlat orientált tárgy ebben a té-makörben sokkalta hasznosabb lehetne a 21-22 éves diákoknak.” (HalVel 2010/2011 ősz)

„Azt mondtak első órán, hogy ez egy alapozó tárgy. Mesterszak 2. félévében nincs mit alapozni. Nekem kontrollíng a szakirányom, több állásinterjút elbuktam már az excel tudá-som hiányossága miatt, jó lenne, ha olyat tanítanának, ami az életben is kelleni fog, és nem pedig olyat, amiből páran írtak már doktorit, ezért tanítaniuk kell.” (HalVel 2014/2015 ősz)

Különösen a SZEK esetében gondoljuk azt, hogy a „haszontalanság”-érzés részben valóban abból adódik, hogy a tárgy a nappali hallgatók esetén még nehezen köthető a szervezetek mindennapjaihoz, hiszen nem feltétlenül van még annyi tapasztalatuk, amely-re a tárgyban megfogalmazódó kérdések és dilemmák reflektálnak. Így nehezebb hasz-nosnak érezni a tárgyat, nehezebb kötni valamihez. Más oldalról viszont lehet, hogy épp a tárgy révén sajátíthatóak el azok a nézőpontok, amellyel később, a szervezetek világa más-ként (is) látható. Persze az is elképzelhető, hogy a radikális tartalom által keltett „haszon-talanság” érzés eleve megakadályozza, lezárja a hallgatókat abban, hogy teret engedjenek a tárgy impulzusainak, hagyják „magukra hatni” a tárgyat.

A KUTATÁS

A hallgatói értékelésekben a hasznosság-igény gyakori és erőteljes megfogalmazása miatt is érdekes az, ha az egykori hallgatók véleményt mondhatnak arról, hogy vajon a munka világából visszatekintve, több év után hogyan látják e két tárgy hasznosságát, tudnak-e a tárgyakhoz köthető hatást azonosítani. Noha a felmérés módszertanilag semmilyen szempontból sem tekinthető reprezentatívnak (valószínűsíthető, hogy a kérdőívre az érzelmi- leg leginkább érintett egykori hallgatók reagáltak), mégis benyomást adhat arról, hogy milyen értékei lehetnek a tárgyaknak.

2015 októberében rövid (a SZEK-re vonatkozóan 8, az AlterHR-re vonatkozóan 10 nyitott kérdést tartalmazó) kérdőívet küldtünk ki a 2008 óta végzett Vezetés és szervezés évfolyamos hallgatóknak, körülbelül 700 főnek. A felkéréseket hallgatói elosztólistákra és részben a rendelkezésünkre álló (részben talán elavult) e-mailcímekre küldtük ki, nehéz ezért megbecsülni, hogy ténylegesen hány egykori hallgatóhoz jutott el a felhívásunk. A határidőig összesen 42 válasz kaptunk vissza (ez nagyjából 6%-os beérkezési arány).

A beérkezett válaszokat az egyes tárgyakhoz való viszonyuk alapján kategorizáltuk, majd az egyes kategóriákba tartozó válaszokat tartalomelemzésnek vetettük alá, amelynek során megkíséreltük kiemelni a főbb pozitívumokat és negatívumokat.

A beérkezett válaszok alapján 27-en egyértelműen pozitívan, 14-en vegyes érzésekkel vagy inkább negatívan tekintenek vissza a SZEK tárgyra. Néhányan a munkában közvetlenül is hasznosíthatónak látták a tárgyat, s egyértelműen azonosítottak olyan helyzeteket, amelyekben a tárgy hatására máshogy cselekedtek:

„Maximálisan előkészített a mostani szervezete fejlesztői munkámra.”

„Egy adott rendszerhiba során nem a hibára, hanem annak okára, esetleges újratermelésének esélyére, szervezeti okaira helyezem a keresést.”

Mások inkább a gondolkodásmódjuk alakulására gyakorolt hatást emelték ki:

„Sokkal kritikusabb lettem.”

„Nehezen ragadom meg a tárgy gyakorlati hasznát, leginkább ott veszem észre a hasznát, hogy képes vagyok szemléletváltásra.”

„Alapjaiban kérdőjelezek meg köbe vésett szakmai dogmákat.”

Az AlterHr tárggyal kapcsolatban is leginkább a szemléletformálás jelent meg:

„Sokszor képviselem az etikus nézőpontot a vállalatnál.”

„(...) hogy ne legyünk nagyvállalati rabszolga álszent csótányok”

A SZEK tárgy egyik célja, hogy meghívást és teret adjon a szabadabb gondolkodásra. A fenti észrevételek azonban kérdéseket vetnek fel a saját oktatói felelősségünket illetően: vajon mivel teszünk a hallgatóinkkal jobbat? Ha nem kérdőjelezzük meg a gondolkodási kereteiket, és ezekbe illeszkedő, hasznos, a munkaerőpiacon jól hasznosítható ismereteket oktattunk nekik? Vagy ha megkérdőjelezzük azokat, és ezzel egy bizonytalan kimenetelű útkeresésre ösztökéljük őket, adott esetben komoly hatást gyakorolva gondolkodásukra, akár életükre?

A másik dilemma a radikális pedagógiai módszertan alkalmazásának korlátosságából adódik. A tárgyak radikális tartalommal való megtöltésében szinte korlátlanok a lehetőségek, azonban a radikális módszertanok alkalmazásában már falakba és ellentmondásokba ütközünk. Az alapvető dilemmát a kényszerek alkalmazhatósága jelenti, amelynek két forrása is adódik: egyrészt a már kialakult intézményrendszerből adódó elvárások, másrészt az üzeneteink eljuttatásának korlátozott eszköztára.

E dilemmákra a legjobb példát a teljesítményértékelés jelenti. Akármilyen demokratikus és uralommentességre törekvő is a tárgy és bizonyos elemeiben maga a számonkérés módszerei is, a tárgy végén mégis mi, oktatók adunk jegyet, mi „értékelünk” – amely nyilvánvalóan a tárgyat végigkísérő bizonyos mértékű hatalmi aszimmetria.

A kötelezővé tétel és a teljesítményértékelés egyfelől lehetőség a tárgy üzeneteinek eljuttatására. De vajon a kényszerek alkalmazása meddig igazolhatja a *„végülis olyan dolgokkal kapcsolatban készített gondolkodásra, amikre magamtól sosem gondoltam volna”* (HalVel 2013/2014 ősz) jellegű célokat? A hitelesség elvesztése nélkül meddig lehet elmen-ni a teljesítményértékelésből és a kötelezővé tételből fakadó kényszerek alkalmazásában annak érdekében, hogy a hallgatókat gondolkodásra készítsük?

A teljesítményértékelés által teremtett kényszer ugyanis olyan módszer a tárgy üzeneteinek eljuttatására, amely ellentétben áll magával az üzenettel. Ez azt a veszélyt hordozza magában, hogy a tanárok csupán alternatív ideológusokká válnak. Mind a témákban, mind pedig az órai tevékenységekben újszerű elvárásokkal szembesítjük a diákokat: vitára, reflexióra készítünk, elgondolkodtatunk, nehezen emészthető szakirodalmat olvastatunk velük, „emancipáljuk” őket stb. De választhatnak-e valóban, hogy részt akarnak-e venni ebben, hogy akarnak-e új, nem ismert területeken kísérletezni? Bármilyen demokratikus is a légkör, a részvételük ezekben valójában nem önkéntes, hiszen a tantárgyak kötelezőek, így talán néhányuknak ez nem más, mint egy újabb speciális oktatói hóbort, amelynek a jó jegy megszerzése érdekében meg kell felelni. Sőt néha épp e módszerek újszerűsége, idegensége jelentheti a tartalom befogadásának gátját. A teljesítményértékelésből és az időnként szokatlan pedagógiából fakadó dilemmákat jól érzékelteti az alábbi, Szervezetel-méletekkel kapcsolatban érkező észrevétel:

„Ennek a tárgynak választhatónak kellene lennie, hogy csak az vehesse fel, akit érdekel. Szerintem szomorú, hogy az amúgy érdekes témákat a tanszék egyfajta deliriumos lebegéssé transzformálta, és ahelyett hogy érdemben beszéltünk volna róluk és folyományaikról, általános véleménymegosztásba fulladt, amihez nincs szükség oktatóra.” (HalVel 2014/2015 ősz)

„Bár az elején kaptunk ígéreteket, amelyek alapján ez a tárgy rendkívül kitűnt a többi közül, és segített volna a gondolkodásunkat formálni, végül ennek ellenére csak szűk kereket és már előre átrágott „modelleket” tudott nyújtani. Az egyéni gondolkodás része elmaradt, kizárólag mások gondolatait kellett megtanulnunk cikkekből vagy órákon.” (HalVel 2010/2011 ősz)

És vajon a radikális módszerek alkalmazásával a tanár-diák szerepből valóban sikerül-e kilépnie a résztvevőknek? Valóban sikerül létrehozni a demokratikus szigetet a kulturális és időbeli térben, feledve a múltat és a lehetséges jövőt, amikor például államvizsgán találkozhatnak a résztvevők immáron újra a klasszikus szerepeikben? Valóban beszélhetünk-e tényleges hatásról, vagy ez is csak a hierarchikus hatalmi viszonyokban észlelt elvárásoknak való megfelelés?

ÖSSZEGZÉS: AZ INTÉZMÉNYI HATÁS DILEMMÁJÁRÓL

Tanulmányunkban a BCE Vezetés és Szervezés mesterszakán oktatott két tárgy megközelítése, dilemmái és hallgatókra gyakorolt hatása révén adtunk képet az intézmény hatásáról. De vajon mennyiben tekinthető ez intézményi hatásnak? Bár a két tantárgy a képzési program kötelező része, önértelmezésük arra épül és elgondolkodtató képességük abból fakad, hogy megkérdőjelezzik és ellenpontoszzák az intézményben és a konkrét szakon uralkodó(nak bemutatott) tartalmakat és pedagógiai módszereket. A SZEK és AlterHR tehát épp az intézmény „uralkodó hatása” ellenében akar működni. Reményeink szerint azonban éppen ezzel járul hozzá egy komplexebb, a hallgatók választási szabadságát és döntési felelősségét hangsúlyozó intézményi hatáshoz.

Köszönetnyilvánítás

Szeretnénk köszönetünket kifejezni a tárgyak egykori és jelenlegi oktatóinak, akik aktív részesei (voltak) annak a szellemi közegnek, amelyből e tanulmány megszülethetett.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Burrell, G.–Morgan, G. (1979): *Sociological paradigms and organisational analysis*. Heinemann London.
- Callahan, D.–Bok, S. (1980): *Ethics Teaching in Higher Education*. New York: Plenum Press.
- Contu, A. (2009): Critical management education. In: Alvesson, M.–Bridgman, T.–Willmott, H. (Eds.): *The oxford handbook of critical management studies*. Pp. 536–550. Oxford University Press.
- Csillag S. (2012): *Az emberi erőforrás menedzsment mint morális útvesztő: Etikai kérdések az emberi erőforrás menedzsment tevékenységben*. PhD disszertáció. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Csillag S.–Hidegh A. L. (2011): Hogyan bonthatók le a látható és a láthatatlan falak? Kooperatív kutatás a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatásával kapcsolatos mentális gátak lebontásáról. *Vezetéstudomány*. 42(12). Pp. 23–36.
- Csillag S.–Hidegh A. L. (2012): Alternatív módszerek az emberierőforrás- menedzsment oktatásban: Két kísérlet felvilágosult, szilárd etikai és szakmai alapokkal rendelkező HR generáció kinevelésére. In: Poór J.–Karoliny N.–Berde Cs.–Takács S. (Szerk.): *Átalakuló emberi erőforrás menedzsment*. Pp. 142–153. Complex Kiadó.
- Crane, A.–Matten, D. (2007): *Business Ethics*. Oxford University Press.
- Dehler, G. E.–Welsh, M. A.–Lewis, M. W. (2001): Critical pedagogy in the „new paradigm”: Raising complicated understanding in management learning. *Management Learning*, 32(4). Pp. 493–511.
- Freire, P. (1982): Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it. In: Hall, B.–Gillette, A.–Tandon, R. (Eds.): *Creating knowledge: A monopoly?* Pp. 29–37. New Delhi: Society for Participatory Research in Asia.
- Ghoshal, S. (2005): Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning and Education*. 4(1). Pp. 75–91.
- Hosmer, L. T. (1999): „Somebody Out There Doesn't Like us: A Study of the Position and Respect of Business Ethics at Schools of Business Administration”. *Journal of Business Ethics*. 22(2). Pp. 91–106.
- Kolb, D. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Kuhn, T. S. (1962/2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest: Osiris.
- Piper, T. R.–Gentile, M. C.–Parks, S. D. (Eds.) (1993): *Can Ethics be Taught*. Harvard Business School.
- Reynolds, M. (1999): Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*. 23(5). Pp. 537–553.

- Samra-Fredericks, D. (2003): A proposal for developing a critical pedagogy in management from researching organizational members' everyday practice. *Management Learning*. 34(3). Pp. 291–312.
- Shor, I.–Freire, P. (1987): What is the „dialogical method” of teaching? *Journal of Education*. 169(3). Pp. 11–31.
- Wittgenstein, L. (1998): *Culture and value. Revised Edition*. Wiley-Blackwell.

FILMEK

- Herrero, G.–Ramos, F. (producerek), Piñeyro, M. (rendező) (2005): *El Methodo*. Argentina–Spanyolország–Olaszország: Palm Studio.
- Silver, J. (producer)–Wachowski, A.–Wachowski, L. (rendezők) (1999): *The Matrix*. USA: Warner Bros.
- Ackbar, M.–Simpson, B. (producerek)–Ackbar, M.–Abbott, J. (rendezők) (2003): *The Corporation*. Kanada: Big Picture Media Corporation.

AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA IDEGENNYELV-ÓRÁN TÖRTÉNŐ FEJLESZTÉSE

Fekete Adrienn

ABSZTRAKT

Az interkulturális kommunikatív kompetencia idegennyelv-órán történő fejlesztésének fontossága mára már nem kérdés, azonban számos kutatási eredmény alátámasztja, hogy a gyakorlatban a nyelv kulturális dimenziója még mindig háttérbe szorul az idegennyelv-órákon (Byram–Risager, 1999; Nikolov, 2003; Sercu et al., 2005; Lázár et al., 2007; Lázár, 2011a; 2011b; Holló, 2013). Ahhoz, hogy ezt a problémakört jobban átláthassuk, fel kell mérnünk az idegennyelv-tanárok témához való hozzáállását. Erre több kutatás is vállalkozott (Byram et al., 1991; Nikolov, 2003; 2007; Sercu, 2005; Lázár et al., 2007; Nikolov et al., 2009a; 2009b; Lázár, 2011b), viszont ezek többnyire a tanárjelöltek és gyakorló tanárok attitűdjét vizsgálták. A tanulmányban bemutatott vizsgálat ezzel szemben az elsőéves idegennyelv-tanár szakos hallgatókra koncentrál, mivel a tanárrá válás folyamatának első lépéseit is fontosnak tartjuk felmérni. A vizsgálat célja tehát, hogy felmérje a hallgatók (1) idegennyelv-tanulással kapcsolatos céljait, amelyek a más kultúrákhoz való viszonyukat tükrözhetik, valamint (2) hozzáállásukat az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez, végezetül pedig elemezze az említett (3) célok és attitűdök közötti összefüggéseket.

BEVEZETÉS

A kompetencialapú oktatás egyértelműen tükrözi az iskola és a társadalom, illetve az iskola és a gazdaság egyre erősebb összefonódását. A pedagógusoknak ezért feladata, hogy felkészítse tanulóit a *“gyors és hatékony alkalmazkodásra a változásokkal átszőtt, modern világhoz, másrészt aktív szerepvállalásra e változások irányának és a tartalmának a befolyásolásához”* (NAT, 2002). A mai modern világ pedagógusa elé állított kihívásokat és társadalmi elvárásokat nagyrészt a globalizáció és a multikulturalizmus táplálja, aminek folyománya, hogy a különböző kultúrák, társadalmi és etnikai csoportokhoz tartozó egyének közötti megfelelő és hatékony közreműködés és kommunikáció egyre hangsúlyosabbá válik. A tanulók aktív és sikeres európai és globális állampolgárrá válásának egyik kulcsa kétségtelenül az interkulturális kompetencia fejlesztésben rejlik, amelyet hazánkban az oktatás és nyelvoktatás alapidokumentumai, a Nemzet Alaptanterv (NAT) és a Közös Európai Referenciakeret (KER) egyaránt elismer.

Az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) fejlesztésének legkézenfekvőbb szintere kétségtelenül az idegennyelv-oktatás, mivel a tanulók saját kultúrája és célnyelvi kultúra közötti különbsége adott, így az idegennyelv-tanárnak lehetősége nyílik arra, hogy – Byram és munkatársai megfogalmazásában – felvértezze tanulóit a más kultúrájú emberekkel történő interakcióra, emellett biztosítsa számukra, hogy megértsék és elfogadják a más kultúrájú embereket, akik egymástól eltérő nézőpontokat, értékeket és viselkedési formákat képviselnek (2002). Ebből következik, hogy az idegennyelv-tanároknak a kü-

lönböző kultúrákra vonatkozó tárgyi ismeretek átadásán túl segíteniük kell azon „kognitív, verbális és nonverbális” készségek fejlesztését, *„amelyek a különféle kultúrákkal és kulturális csoportokkal való együttműködést megalapozzák”* (Tusa, 2003, p. 49). Az idegen nyelv-oktatás aktuális célkitűzései és ennek értelmében a nyelvtanár feladatkörei is tisztán kirajzolódnak a nyelvoktatás alapdokumentumaiban és a releváns szakirodalomban egyaránt. A kérdés már csak az, hogy milyen viszonyban állnak az említett célkitűzések az idegennyelv-tanárok célkitűzéseivel és a nyelvtanulással kapcsolatos személyes meggyőződésükkel. Pontosabban milyen hozzáállást mutatnak az idegennyelv-tanárok az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez. Ennek a kérdésnek a megválaszolására számtalan kutatás vállalkozott (pl. Byram et al., 1991; Nikolov, 2003; 2007; Sercu, 2005; Lázár et al., 2007; 2011b; Nikolov et al., 2009a; 2009b), viszont ezek a kutatások leginkább a gyakorló idegennyelv-tanárokra, illetve a tanárjelöltekre koncentráltak. A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálat középpontjában ezzel szemben elsőéves idegennyelv-szakos tanárok idegennyelv-tanulással kapcsolatos céljai és az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztéshez való hozzáállása áll. Választásunk azért erre az évfolyamra esett, mert szükségesnek tartjuk felmérni a tanárrá válás folyamatának kezdeti stádiumát, amelyet viszonyítási alapként használhatunk későbbi mérések során. Továbbá azt gondoljuk, hogy a tanárképzés legelső évében a vizsgált hallgatók idegennyelv-tanuláshoz fűződő hozzáállását és személyes meggyőződését elsősorban nyelvtanulói tapasztalataik táplálják, amely tapasztalatokról a szakirodalom alapján tudjuk (Freeman–Richards, 1993), hogy a későbbiekben legnagyobb mértékben határozzák meg tanítási gyakorlatukat.

AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA FOGALMA

A kultúraelemekkel integrált nyelvoktatás és az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztés témakörének alapos körbejárásának érdekében, elengedhetetlen, hogy meghatározzuk, mit értünk pontosan kultúrán és interkulturális kommunikatív kompetencián. Kramsch (1998), Alptekinhez (1996) hasonlóan, a kultúrát egyfajta világszemléletként értelmezi, amely meghatározza, hogy hogyan értelmezzük a valóságot. Bennett értelmezésében a nyelv nem csupán a kommunikáció eszköze, hanem egy rendszer, amely *„észlelés és gondolkodás reprezentációkat”* tartalmaz (1997, p. 16). Ebből pedig következik, hogy a legújabb modellek a kultúrát már nem statikus egységként jellemzik, hanem egy dinamikus és változó folyamatként (többek között: Byram, 1997; Kramsch, 1998; Bennett–Bennett, 2004), avagy Kramsch szavaival élve *„dinamikus diszkurzív folyamatként”*, amely nem korlátozódhat egy országra, nemzetre, vagy egy adott nemzet történelmére (Kramsch, 2013, p. 68).

A témában legelfogadottabb IKK meghatározás Byram nevéhez fűződik, aki a kultúra modern értelmezését alapul véve megalkotta az IKK három fő komponensből álló (tudás/ismeret, képesség, attitűd) modelljét (1997, p. 47). Byram szerint a nyelvi, szociolingvisztikai és diskurzus kompetenciák mellett a beszélőnek nyitottnak és kíváncsinak kell lennie saját kultúrája és más kultúrák megismerésére. Ugyanakkor ismereteket kell szereznie a különböző társadalmi csoportok mindennapi életéről, értékeiről, és a rájuk jellemző általános interakciós folyamatokról. Készségeken pedig *„az értelmezést, az összefüggések felfedezését és az interakciót éppúgy, mint a kritikus kulturális és politikai tudatosságot”* (idézi Lázár, 2011a, p. 16) érti. Byramhez (1997; 2003) hasonlóan, Bennett és Bennett meghatá-

rozása szerint az IKK „*képesség a hatékony kommunikációra interkulturális helyzetekben és a megfelelő hozzáállás kialakítására bármilyen kulturális közegben*” (2004).

Az Európai Tanács ajánlásával összhangban, a Közös Európai Referenciakeret (KER) és a Nemzeti Alaptanterv (NAT) egyaránt javaslatot tesz a nyelvelsajátítók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztésére. A KER a nyelvtanuló általános kompetenciái között említi meg bizonyos szükséges szociolingvisztikai kompetenciákat, „szociokulturális ismeretek”-en egy „*adott nyelvet beszélő közösség vagy közösségek társadalmára és kultúrájára vonatkozó tudást*” (KER, 2002, p. 120) érti. A KER-ben továbbá általános kompetenciaként szerepel az „interkulturális tudatosság” is a következőképpen: „*Interkulturális tudatosságnak nevezzük azt a tudást, felismerést és megértést, amely a célnyelvi közösség világának és a nyelvtanuló saját világának a viszonyára (a közöttük lévő hasonlóságokra és különbségekre) vonatkozik*” (KER, 2002, p. 124). A KER-hez hasonlítva, a magyar közoktatásban nagyobb súllyal bíró már említett Nemzeti Alaptanterv pontosabban és egyértelműben fogalmaz az IKK elemekkel integrált nyelvtanítással és idegen nyelvi kommunikációval kapcsolatban:

„*Az idegen nyelvi kommunikáció olyan képességekre és készségekre is támaszkodik, mint a közvetítés az anyanyelv és az idegen nyelv között, valamint más kultúrák megértése. ... A kommunikatív nyelvi kompetencia lexikális, funkcionális, grammatikai és szövegalkotási ismereteket, valamint szocio- és interkulturális készségeket feltételez.*” (Magyar Közlöny, 2012, p. 10653)

A továbbiakban a dokumentum kiemeli a kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek megértésének és áthidalásnak fontosságát, illetve rávilágít arra, hogy a nyelvtanár feladata, hogy az idegen nyelvű kultúrák iránt felkeltse és fenntartsa a tanulók érdeklődését.

A KER és a NAT egyaránt meghatározzák a nyelvtanítás és közvetetten a nyelvtanárképzés legfőbb feladatait, azonban a „*nyelvtanítás és a nyelvtanárképzés középpontjában leginkább még mindig csak a nyelvi kompetencia fejlesztése áll*” (Lázár, 2011a, p. 15). Ezt bizonyítják Nikolov felmérései (2003; 2007; Nikolov et al., 2009a; 2009b) is, miszerint Magyarországon a hangos szövegfeldolvasás, a nyelvtani, illetve a fordítási gyakorlatok és az írásbeli tesztek a legnépszerűbb és leggyakrabban előforduló feladatok, melyek legtöbb esetben nélkülöznek minden nemű kulturális kontextusba ágyazást. Nikolov (2003) emellett megjegyzi, hogy a legtöbb tanár nem vesz tudomást arról, hogy az idegennyelv a világ megismerésének kitérő eszköze. Ezzel egybehangzóan további hazai és nemzetközi kutatásokra alapozva feltételezhetjük, hogy a nyelvtanítás kulturális dimenziója még mindig háttérbe szorul az idegennyelv-tanításban (Byram–Risager, 1999; Sercu et al., 2005; Lázár, 2007; 2011a; 2011b; Holló, 2013), noha a nyelvtanárok többsége nyitott a nyelvtanítás és interkulturális kompetencia fejlesztés integrálásának irányába (Sercu et al., 2005).

Byram és kollégái (1991), valamint Lázár (2011b) szerint az, hogy a gyakorlatban milyen mértékben ötvözik az idegennyelv-tanárok a nyelvtanítást a kultúrákövetéssel, a célnyelvi kultúrához kapcsolódó személyes tapasztalataik mellett, erősen függ az idegen nyelv-tanítással kapcsolatos személyes meggyőződésüktől. Mivel a vizsgálathoz használt kérdőív nem hivatott részletesen felmérni a megkérdezettek személyes interkulturális tapasztalatait, a vizsgálat a hallgatók idegennyelv-tanulásról alkotott személyes meggyőződésére koncentrált a kultúra tanítás és idegennyelv-oktatás integrálásának vonatkozásában.

A VIZSGÁLAT CÉLJA ÉS A HIPOTÉZISEK

A vizsgálat célja, hogy az említett megállapításokra és eredményekre alapozva felmérje, és összehasonlítsa (1) a vizsgált intézményekben tanuló idegennyelv-tanár szakos hallgatók és a nem idegennyelv-tanár szakos hallgatók idegennyelv-tanulással kapcsolatos céljait – különös tekintettel azokra, amelyek a más kultúrákhoz való viszonyukat tükrözhetik –, valamint (2) hozzáállásukat az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez, illetve az említett (3) célok és attitűdök közötti összefüggéseket. Mindemellett (2) rávilágítson, hogy az IKK fejlesztés mely elemeit tartják fontos(abb)nak, illetve ebből kiindulva, hogyan jelenik meg értelmezésükben a kultúra fogalma.

Hipotézisek:

1. Az idegennyelv-tanár szakos hallgatók jobban érdeklődnek más kultúrák iránt, emellett fontosabbnak tartják, hogy más anyanyelvű diákokkal kommunikálhassanak, mint a nem idegennyelv-tanár szakos hallgatók.
2. Az idegennyelv-tanár szakos hallgatók nyitottabbak, mint a nem idegennyelv-tanár szakos hallgatók az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) fejlesztés és az idegennyelv-oktatás integrálása irányába.
3. A vizsgált személyek „kultúra közvetítésén” és „IKK fejlesztésén” a célnyelvi kultúrához fűződő ismeretátadást értik és tartják fontosnak. Erre alapozva a kultúrára többnyire mint a célnyelvi kultúrához szorosan kapcsolódó önálló egységre tekintenek, nem mint világszemléletre, amely egy dinamikus folyamatként értelmezhető.
4. Az idegennyelv-tanár szakos hallgatók más kultúrához való viszonyukat tükröző céljai összefüggést mutatnak az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztéshez való hozzáállásukkal.

ADATOK ÉS VÁLTOZÓK

Elemzésünk alapjául az Ukrajna, Románia és Magyarország határán fekvő Partium felsőoktatási térségben készült TESSCEE felmérés első hullámának adatai szolgálnak (Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe I.), amely során 306 pedagógusjelölt válaszolt kérdőívünkre 2014 tavaszán a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében.¹

A lekérdezési arány tehát 31%-os. Ebből idegennyelv-szakos tanár 51 fő, 36 nő és 13 férfi (2 esetben nincs válasz). Életkorukat tekintve a többségük 1993-ban (25,5%) és 1994-ben (31,4%) született. Kisebb arányban vannak jelen a mintában az 1996-ban (17,6%), 1995-ben (9,8%), 1992-ben (9,8%), 1991 (2%), 1998 (2%)² születettek. Többségük, 36 fő, a Debreceni Egyetem tanul, 24 fő a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, 1 fő pedig a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. A méréshez az idegennyelv-tanulási célokra és az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez való hozzáállásra vonatkozó kérdésblokkokat használtuk. Mind a két kérdésblokk esetében a megkérdezetteknek négyfokú Likert skálán kellett értékelniük az állításokat. A célok esetében a megkérdezetteknek értékelniük kellett, hogy mennyire tartják fontosnak a felsorolt nyelvtanulással kapcsolatos célkitűzé-

¹ Az adatfelvétel részleteit lásd: Pusztai–Ceglédi, 2015.

² A kárpátaljai közoktatási rendszer sajátosságának köszönhetően a tanulók már 16 éves korukban megkezdhetik felsőfokú tanulmányaikat.

seket (1: legkevésbé fontos, 4: legfontosabb) (1. táblázat). A hallgatók az IKK nyelvórán történő fejlesztése felé mutató attitűdjének méréséhez a kérdőív a Sercu és munkatársai (2005) által kidolgozott kérdőív azon részét vettük alapul, amely egy nemzetközi kutatás részeként az idegennyelvet oktató tanároknak az interkulturális kompetencia idegennyelv-órán történő fejlesztéséhez való hozzáállását mérte. A kérdőív e része 15 állítást tett, a megkérdezetteknek az ezzel való egyetértésüket kellett megjelölniük (1: egyáltalán nem értek egyet, 2: inkább nem értek egyet, 3: inkább egyetértek, 4: teljes mértékben egyetértek) (2. táblázat). A mintában fellelhető tendenciák és különbségek megállapítására, bizonyos háttérváltozók bevonásával az SPSS20 statisztikai program segítségével következő eljárásokat alkalmaztuk: skálaátlagok összehasonlítása, egytényezős varianciaanalízis, kétmintás t-próba.

AZ ELEMZÉS EREDMÉNYEI ÉS ÉRTÉKELÉSÜK

Az első hipotézis igazolására összevetettük az idegennyelv-tanár szakos és a nem idegennyelv-tanár szakos hallgatók más kultúrákhoz való viszonyára vonatkozó idegennyelv-tanulási céljainak átlagértékét (Cél 1 Az anyanyelvemen kívül más nyelvű diákokkal is tudjak beszélni, Cél 2 Érdekel más népek kultúrája, szokásai), amelyhez két mintás t-próbát alkalmaztunk. Az első feltételezésünket részben igazolják az eredmények. Az 1. táblázatban látható, hogy az idegennyelv-tanár szakos hallgatók szignifikánsan magasabbra értékelték a „Cél 2”-t, vagyis idegennyelv-tudásukat sokkal inkább más kultúrák megismerése céljából bővítik, mint a nem idegennyelv-tanár szakos válaszadók. Ezzel szemben nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között a „Cél 1” (Az anyanyelvemen kívül más nyelvű diákokkal is tudjak beszélni) tekintetében.

1. táblázat. Az idegennyelv-tanár szakos és a nem idegennyelv-tanár szakos válaszadók idegennyelv-tanulási célokkal kapcsolatos állításokra adott értékek közötti összefüggések (fő, négyfokú skála átlagértékei).

	Idegennyelv szakos		Nem idegennyelv szakos		p
	fő	átlag	fő	átlag	
Az anyanyelvemen kívül más nyelvű diákokkal is tudjak beszélni. (Cél 1)	47	3,37	233	3,15	0,11
Érdekel más népek kultúrája, szokásai. (Cél 2)	49	3,34	233	2,8	0,00

Forrás: TESSCEE I. 2014 (N=306)

A vizsgálat során nyert adatok leíró statisztikai eredményei igazolják a második hipotézist, miszerint az idegennyelv-tanár szakos hallgatók nyitottak az IKK idegennyelv-órán történő fejlesztése irányába. Az állításokra kapott válaszok egyszerű megoszlásából kiderül, hogy a megkérdezettek egy kivételével inkább egyetértenek az állításokkal. Az IKK attitűd teszt állításai közötti különbségek megállapítására egytényezős varianciaanalízist (ANOVA), ezen belül pedig LSD-tesztet végeztünk, amely eredménye szerint az ál-

lítások között szignifikáns ($p=0,00$) különbség mutatkozik. Az értelmezés megkönnyítése kedvéért, érdemes az állításokat három csoportra osztani az egyetértés mértéke mentén („gyengébb”, „közepes” és „erősebb” egyetértés). Ebben segít a 2. táblázat, amely az IKK tesztben szereplő 15 állításra adott értékek mintaterjedelmét és átlagát szemlélteti három különböző csoportra bontva:

Az 1. csoportba azok az állítások kerültek, amelyek „gyenge egyetértés” mutatnak ($M<2,75$).

A 2. csoportba azok az állítások helyezkednek el, amelyek átlagértéke „közepes egyetértés” mutat ($2,75<M<2,85$).

A 3. csoportba pedig azok az állítások, amelyekkel „erősen” egyetértenek a megkérdezettek ($M>2,85$).

2. táblázat. Az idegennyelv-tanár szakos válaszadók IKK attitűd teszt állításaira adott értékének átlaga három csoportba rendezve az egyetértés mértéke szerint (fő, négyfokú skála átlagértékei).

Csoport	Kijelentések	fő	átlag
1. Csoport: Gyenge egyetértés	Az idegennyelv-tanítást és az idegen nyelvi kultúra közvetítést össze lehet hangolni. (A2)1	46	1,7
	Az idegen nyelvi kultúrákkal kapcsolatos ismeretszerzés legfőbb célja a tanulók kritikai szemléletének kialakítása a saját kultúrájukkal és az idegen kultúrával szemben egyaránt. (A12)	45	2,38
	Az idegennyelv-órákon törekedni kellene arra, hogy a tanulók könnyebben felépíthessék európai és globális identitásukat. (A7)	44	2,66
2. Csoport: Közepes egyetértés	A tanulók kulturális tudatossága alacsonyabb és magasabb szintű idegennyelv-tudással rendelkező tanulók esetében is fejleszthető. (A13)	46	2,74
	Más kultúrákról szerzett tudás megváltoztathatja a tanulók hozzáállását saját kultúrájukhoz. (A10)	46	2,76
	A nyelvórákon az idegen nyelvi kultúrák tanulmányozása hozzájárulhat a tanulók nemzeti identitásának fejlődéséhez. (A11)	43	2,81
	A kultúra tanulás az idegennyelv-órán pozitív hatással van a tanulók nyelvi helyességének fejlődésére. (A9)	45	2,84
	Az idegennyelv-oktatásnak segítenie kellene a tanulókat a saját kultúrájuk megismerésében. (A5)	46	2,87
	Ha egy adott idegen nyelvet több országban is beszélnek, bármelyik ország kultúrája megjeleníthető a nyelvórán. (A8)	46	2,89
	A kultúratanítás motiválja a nyelvtanulókat. (A14)	46	3,09
3. Csoport: Erős egyetértés	Az idegen nyelvi országok kultúráját szélesebb körben kellene megjeleníteni az idegennyelv-órákon. (A6)	46	3,09
	A nyelv és a kultúra összekapcsolása segíti a tanulók nyelvi készségeinek fejlesztését. (A15)	45	3,11
	Az idegennyelv-órán ugyanolyan fontos a kultúra közvetítés, mint az idegennyelv-tanítás. (A1)	46	3,2
	Amikor eltérő anyanyelvű emberek találkoznak, félreértések ugyanolyan mértékben származhatnak nyelvi és kulturális különbségekből. (A4)	46	3,22
	Minél többet tudnak a tanulók más nyelvek kultúrájáról, annál toleránsabbak. (A3)	46	3,28

Forrás: TESSCEE I. 2014 (Idegennyelv szakos almintá) (N=51)

3 Az aláhúzott állítások negatív állításként szerepeltek a kérdőívben (az A2-es állítás esetében például "Az idegennyelv-tanítást és az idegen nyelvi kultúra közvetítést lehetetlen összehangolni" szerepelt). Az átlagértékek közötti különbségek könnyebb értelmezhetősége érdekében ezeket az állításokat átkonvertáltuk és pozitív állításként jelenítettük meg a 2. táblázatban.

A 2. táblázatban az A2 és az A6 állításokra kapott átlagértékek közötti különbség ($p=0,00$) értelmezése során látszólagos ellentmondásba ütközhetünk. A megkérdezettek legalacsonyabbra az idegennyelv-tanítás és az idegen nyelvi kultúra közvetítés összehangolásának lehetőségét értékelték (A2), azonban erősen egyetértenek azzal, hogy az idegennyelv-órákon a nyelv kulturális dimenziója nincs megfelelően kiaknázva (A6). Más szóval fontosnak tartják az idegen nyelvi országok kultúrájának széleskörű megjelenését az idegennyelv-órán, viszont kételkednek ennek megvalósíthatóságában. Valószínűsíthetjük, hogy ennek oka a korábbi idegennyelv-tanulási tapasztalataikban keresendő. Ennek igazolásához további felmérésekre van szükség.

Az egyetértés mértéke alapján három csoportba sorolt állítások átlagértékei továbbá megerősíthetik a 3. feltételezésünket, miszerint a vizsgált személyek „kultúra közvetítésen” és „IKK fejlesztésen” leginkább a célnyelvi kultúrához fűződő ismeretátadást értik és tartják fontosnak. Ezt a következtetést arra alapozzuk, hogy azokról az állítások, amelyek csupán „gyenge” és „közepes” egyetértést mutatnak összességében elmondható, hogy a kultúrát világszemléletként, dinamikus folyamatként értelmezik, amely köré nem húzzunk országhatárokat. Mindemellett rávilágítanak arra, hogy amikor kultúrákkal kapcsolatos ismeretekről, illetve kulturális tudatosságról beszélünk, a tanulók saját kultúrájának felfedezése és kritikai szemrevételezése éppolyan fontos, mint más kultúrák megismerése ahhoz, hogy képesek legyenek ítélezés és káros sztereotípiák formálása nélkül elfogadni a kultúrák közötti hasonlóságokat és különbségeket. Ebből következhet, hogy a válaszadók még nem egészen látják át az idegennyelv-tanítás és a kultúrákövetítés összehangolásában rejlő potenciált, amely szoros összefüggésben van az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésével.

A 3. táblázatból azonban kirajzolódik, hogy az idegennyelv-tanár szakos hallgatók elismerik a nyelv és a kultúra, ezáltal az idegennyelv-tanítás és kultúrákövetítés elválaszthatatlanságát. Emellett szignifikánsan magasabbra értékelték, vagyis fontosabbnak tartják a kultúratanítás toleranciára, motivációra és a nyelvi készségfejlesztésre gyakorolt pozitív hatását, mint a nem idegennyelv-tanárszakos hallgatók.

3. táblázat. Az idegennyelv-tanár szakos és nem idegennyelv-tanár szakos válaszadók IKK attitűd teszt állításaira adott értékek átlagának összevetése (fő, négyfokú skála átlagértékei).

	Idegen- nyelv szakos		Nem idegennyelv szakos		p
	fő	átlag	fő	átlag	
Az idegennyelv-órán ugyanolyan fontos a kultúra közvetítés, mint az idegennyelv-tanítás. (A1)	46	3,18	135	2,87	0,01
Minél többet tudnak a tanulók más nyelvek kultúrájáról, annál toleránsabbak. (A3)	46	3,28	130	2,96	0,02
A kultúratanítás motiválja a nyelvtanulókat. (A14)	46	3,09	117	2,81	0,03
A nyelv és a kultúra összekapcsolása segíti a tanulók nyelvi készségeinek fejlesztését. (A15)	45	3,11	115	2,98	0,05

Forrás: TESSCEE I. 2014 (N=306)

A negyedik hipotézis ellenőrzésére összevetettük az idegennyelv-tanár szakos megkérdezettek által szignifikánsan magasabbra értékelt IKK attitűd teszt állítások átlagértékeit azon idegennyelv-tanulási célokra adott értékekkel, amelyek a más kultúrákhoz való viszonyukat tükrözik. Az összehasonlításhoz két mintás T-próbát alkalmaztunk. Ennek eredményét a 4. táblázatban foglaltuk össze.

4. táblázat. Az idegennyelv-tanár szakos válaszadók által szignifikánsan magasabbra értékelt IKK attitűddel és idegennyelv-tanulási célokkal kapcsolatos állításokra adott értékek közötti összefüggések szignifikancia szintje.

	Az anyanyelvemen kívül más nyelvű diákokkal is tudjak beszélni. (Cél 1)	Érdekel más népek kultúrája, szokásai. (Cél 2)
Az idegennyelv-órán ugyanolyan fontos a kultúra közvetítés, mint az idegennyelv-tanítás. (A1)	NS	0,01
Minél többet tudnak a tanulók más nyelvek kultúrájáról, annál toleránsabbak. (A3)	0,02	0,00
A kultúratanítás motiválja a nyelvtanulókat. (A14)	NS	0,04
A nyelv és a kultúra összekapcsolása segíti a tanulók nyelvi készségeinek fejlesztését. (A15)	NS	0,00

Forrás: TESSCEE I. 2014 (Idegennyelv szakos alminta) (N=51)

A táblázatból jól látszik, hogy a Cél 1-re kapott érték és az A3 IKK attitűd tesztre kapott érték között szignifikáns összefüggést találtunk, vagyis azok az idegennyelv-tanár szakos hallgatók, akiknek fontos, hogy idegennyelv-tudásuk segítségével képesek legyenek más anyanyelvű diákokkal kommunikálni, átlagban magasabbra értékelték a kulturális tudás és a tolerancia összefüggését. Ebből következhethet, hogy a megkérdezettek e csoportja elismeri, hogy a különböző kulturális háttérrel rendelkező egyének közötti sikeres kommunikáció kulcsfontosságú eleme a tolerancia. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy a Cél 2 (Érdekel más népek kultúrája, szokásai) átlagértéke minden, idegennyelv-tanár szakos válaszadó által szignifikánsan magasabbra értékelt IKK attitűd teszt állítás átlagértékével szignifikáns összefüggést mutat. Következésképpen a statisztikai adatok is alátámasztják, hogy azok az idegennyelv-tanár szakos hallgatók, akik kiemelt érdeklődést mutatnak más kultúrák iránt, fontosabbnak tartják a kultúra közvetítés és idegennyelv-tanítás összekapcsolását, valamint a kultúratanítás toleranciára, motivációra és a nyelvi készségfejlesztésre gyakorolt pozitív befolyását.

ÖSSZEGZÉS

Az idegennyelv-óra vitathatatlanul az egyik legkézenfekvőbb színtere a nyelvek kulturális dimenziójának kiaknázására, amely jelentősen elősegítheti az idegennyelv-tanulók interkulturális beszélővé válását. Nem kérdés tehát, hogy a hatékony interkulturális kompetenciafejlesztés kulcsa az idegennyelv-tanárok kezében (is) van. Ebből kifolyólag

kiemelt fontosságú, hogy az idegennyelv-tanárok nyitottságot mutassanak az interkulturális kompetencia és az idegennyelv-oktatás integrálása felé. Éppen ezért vizsgálatunk arra vállalkozott, hogy az idegennyelv-tanár szakos hallgatók téma felé mutatott hozzáállását már a tanárrá válás folyamatának első lépcsőfokán, képzésük első évében felmérje. A kapott eredmények szerint az idegennyelv-tanár szakos válaszadók fontosabbnak tartják az IKK nyelvórán történő fejlesztését, mint a nem idegennyelv-tanár szakos hallgatók. Továbbá a legalacsonyabb értékeket kapott állítások alapján kijelenthetjük, hogy a megkérdezettek kevésbé tartják fontosnak a saját és az idegen kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek kritikai megközelítését az idegennyelv-órán. Ebből az is következik, hogy „kultúra közvetítésen” és „interkulturális kompetenciafejlesztésen” leginkább a célnyelvi kultúrához fűződő ismeretátadást értik. Mindemellett az eredmények tükrében megállapíthatjuk, hogy azok az első évfolyamos idegennyelv-tanár szakos válaszadók, akik érdeklődnek más kultúrák irányába, illetve fontosnak értékelik ezek megismerését, nyitottabbak a kultúra tanítás és az idegennyelv-oktatás szorosabb összefűzése irányába, azonban kételkednek ennek gyakorlati megvalósíthatóságában. Éppen ezért fontos, hogy az idegennyelv-tanári képzésük során lehetőségük nyíljon átfogóan megismerni a kultúra és a nyelv elválaszthatatlanságából adódó kérdéseket, amelyhez szorosan kapcsolódik a kultúra modern értelmezése, valamint a kommunikatív kompetencia idegennyelv-órán történő fejlesztésének és értékelésének lehetősége.

Az elemzés tanúsága továbbá, hogy az IKK attitűd teszt – amely Byram és mtsai (2002) által kidolgozott kérdőív egy részét vette alapul – nem bizonyult elég érzékenynek, amely magyarázza az állítások átlagértékeinek homogenitását. Emellett minden állítás értéke esetén történt adatvesztés, valamint az IKK attitűd teszt állításai között magas a tartalmi átfedés, ezért az adatredukciós statisztikai elemzés, esetünkben a faktoranalízis sem hozott árnyaltabb eredményeket. A téma széleskörű kontextusba ágyazása okán további vizsgálatok szükségesek az idegennyelv-tanár szakos hallgatók IKK fejlesztéssel kapcsolatos attitűdjé és szüleik iskolai végzettsége közötti összefüggések felmérésére.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Alptekin, C. (1996): Target-language culture in EFL materials. In: Hedge, T.–Whitney, N. (Eds.): *Power, Pedagogy–Practice*. Pp. 53–61. Oxford: Oxford University Press.
- Bennett, M. J. (1997): How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language. In: Fantini, A. E. (Ed.): *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria: Va Tesol.
- Bennett, J. M.–Bennett, M. J. (2004): Developing Intercultural Sensitivity. In: Bennett, J. M.–Bennett, M. J.–Landis, D. (Eds.): *Handbook of Intercultural Training (3rd ed.)*. Pp. 147–165. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Byram, M.–Esarte-Sarries, V.–Taylor, S.–Allatt, P. (1991): Young people's perception of other cultures. In: Buttjes, D.–Byram, M. (Eds.): *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Pp. 103–119. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M.–Risager, K. (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003): Teacher education / visions from / in Europe. *Babylonia*. 3–4(11). Pp.7–10.
- Freeman, D.–Richards, J. C. (1993): Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*. 27(2). Pp. 193–216.
- Holló D. (2013): A toleranciára és társadalmi érzékenységre nevelés lehetőségei az idegennyelv-szakos bölcsész-és tanárképzésben. *Modern Nyelvoktatás*. 19(3). Pp. 25–38.
- Kramsch, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramsch, C. (2013): Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 1(1). Pp. 57–78.
- Lázár, I. (2011b): Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *Forum Sprache*. 10(1). Pp. 112–126.
- Nikolov M. (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 53(3). Pp. 46–57.
- Nikolov M. (2007): A magyarországi nyelvvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó I. (Szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Pp. 43–72. Budapest: OFI.
- Nikolov M.–Ottó I.–Öveges E. (2009b): *Szakma és nyelv? Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben*. Budapest: Oktatásért Közalapítvány.
- Pusztai G.–Ceglédi T. (Szerk.) (2015): Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. *A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÜMK.
- Sercu, L. (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Communication. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, L.–Bandura, E.–Castro, P. (Eds.) (2005): *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. UK: The Cromwell Press Ltd.
- Tusa C. (2003): A multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*. 53(11). Pp. 42–50.

DOKUMENTUMOK

- Byram, M., Gribkova, B.–Starkey, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 01. 16.)
- KER (2012): *Közös Európai Referenciakeret (KER)*: Európa Tanács.
- Lázár, I.–Huber-Kriegler, M.–Lussier, D.–Matei, S. G.–Peck, C. (Eds.) (2007): *Developing and Assessing Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lázár I. (2011a): Interkulturális kommunikáció és nyelvtanítás. In: Kohn, K.–Warth, C. (Szerk.): *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben Útmutató nyelvtanároknak, tanárképző szakembereknek, és tanárjelölteknek. Az icEurope project tanulságai*. Pp. 17–18. http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Anglisztika/Kohn_Warth_Webcollab/Kohn_Warth_Webcollab_HU_v1.pdf (Utolsó letöltés: 2013. 12. 04.)
- NAT (2012): *Nemzeti Alaptanterv*. In: Magyar Közlöny. 2012. évi 66. szám. 2012. június 4. www.magyarkozlony.hu/hivataloslapok/767988483e2e77d2f0a94f29dcd021697a7ff91a/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/ (Utolsó letöltés: 2014. 01. 16.)
- Nikolov M.–Ottó I.–Öveges E. (2009a): *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009*. Oktatási és Kulturális Minisztérium http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyelk2009_jelentes_100510.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 08. 03.)

Abstracts

Benjamin, Roger: Leveling the playing field from college to career

There is much to discuss, and debate, about the sources and effects of inequality on economic growth and social mobility, and the relationship between education and economic growth. However, an undergraduate degree from a highly selective and elite college gives students a strong advantage in gaining employment in jobs that promise greater lifetime earnings. The widely held assumption is that the prestige of the college is a useful proxy for the quality of the graduates of that institution. Irrespective of the relationship between education and economic growth, post-secondary education is imperative to the enhancement of human capital and a rich source of talent for employers. If there are significant bottlenecks, or structural impediments, that block equal opportunity for students of high ability that do not go to elite colleges, we should identify the problem and attempt to reduce or eliminate it.

In the United States, achieving equal opportunity in post-secondary education is typically de-scribed in terms of enrolling more underrepresented groups in selective colleges. The belief is that if this step is accomplished, it will have a fundamental impact on the problem of inequality at the national level. However, what if there are not enough places for students in selective colleges to accomplish this goal? What if selective colleges do not have enough capacity to make a significant impact on the problem of serving students from underrepresented groups with demonstrated high abilities? The rest of this paper will address these questions.

Berei, Emese Beáta: Teacher training students' attitudes towards their marginalized peers

This article focuses on the attitudes of social acceptance/non-acceptance within Roma, disabled or other categories of disadvantaged students. The paper is based on the results of an international, comparative, and quantitative research conducted by the Center for Higher Education Research and Development (CHERD-Hungary) at the University of Debrecen in 2014. The IESA-TESSCEE II. 2014 survey included selected higher education institutions from Hungary, Romania, Ukraine and Serbia (N=1792). The research aimed to explore what social background factors affect the students' attitudes positively. A study similar in its scope (Pusztai-Szabó, 2014) analyzed the integration of higher education students with disabilities, focusing on the solidarity attitudes within student groups and in private life. The present paper provides a wider analysis of the connection between disadvantage and social acceptance within student communities, and compares the attitudes of teacher training and non-teacher training students at a more general level. Our results denote a high degree of similarity between the students' attitudes who are or are not be enrolled in teacher training specializations. At the same time, analyzing the indicators of the students' social background such as country of residence, gender and financial situation, our results also show significant differences. For instance, the higher education level of the students' fathers tends to influence positively their solidarity attitudes towards Roma students.

Bocsi, Veronika: Shift to the intellectuals' life? The analysis of possible potential effects

The aim of this study is to give an overview about the students' path which leads them to the habitus and lifestyle of intellectuals. Universities have got special roles in the recruitment of intellectuals – but the phenomenon of 'mass higher education' provides a different prospective of this process.

Two databases were used during this analysis at the University of Debrecen. Our aim was to measure the possible effects of higher education institutions. We tried to map the changes on the field of cultural activities and the features of students' networks and lecturer-student relationship. The differences between the freshmen and graduate students were analyzed. The results show that the level of cultural activities do not change – nor even in the case of students from villages, having non-graduated parents or less favorable economic situation. However, the features of the relationships give us different patterns in the two subsamples.

Bocsi, Veronika–Ceglédi, Tímea: Features of institutional effects – from the viewpoint of students and experts

The aim of this study is to give an overview about the phenomenon of institutional effect. During this analysis, the term is used broadly since in our understanding, institutional effect are not only grounded in financial return. The new interpretation of institutional effect rooted in the results of narratives of students and experts. In 2015, eight focus group interviews were made to map the conceptions and opinions of the students (42 students took part in this research). At the same time, five experts from the field of higher education were asked too.

The main empirical findings of our research are that the students are conscious of the change they go through during their university years, moreover, the institution has a key role in that change. It is very important that students are active actors in this process. The sociocultural background of the families and the features of the faculties have a significant role as well if we try to denominate the main variables which can form this course. If we analyze the narratives of the experts, it seems that the gap between elite and mass higher education is remarkable and the diversification of the higher educational system eventuates the diversification of the institutional effect too.

Ceglédi, Tímea–Bordás, Andrea–Kardos, Katalin: From one of the two or from zero of the three? Institutional effect of colleges for advanced studies

The goal of this study is to integrate the effect of a special institution, the college for advanced studies (CAS) (which operate in the frame of HE or on its student body) into the professional discourse about institutional effect. This literature review can serve as a theoretical background for planning an analysis about the effects of CASs. 1) In the first part, the study argues for a value added approach. 2) The second part is about socialization in CASs. 3) In the next part, we discuss the learning aspects in CASs interpreted as professional learning communities. 4) The last part of the study gives an overview about social inequalities in CASs and 5) CASs' positive effect on the socially disadvantaged students who became a member an institution despite of their underprivileged social background.

Based on the literature review, the study came to the following conclusions: 1) CAS-

students have a higher value added than other students. 2) The socialization is more personal, deeper and more substantial in CASs than usually in HE. 3) CASs give possibilities to forming professional learning communities. Because of the mutual influence of the members (teachers and students) not only students enjoy the benefits but also CASs and their HE institution. 4) In the student body, the socially advantaged students are overrepresented, but there are exceptions as well. 5) However, the socially disadvantaged members enjoy the compensating effect, even if this is not a declared goal of the CAS. External effect of CAS communities is that social disadvantages are reducing because of the stabile socialization community of CASs.

Engler, Ágnes: *Value added in the part-time students' interpretation*

In this paper, we study the students' achievement and satisfaction in the case of part-time students in higher education. In the research project called "Learning Regions in Hungary: from Theories to Realities" we asked part-time students in three dominant higher education institutions (N=1092). In our research we examined what the connection is between the students' motivation, commitment and achievement and what kind of demands and requests are necessary to turn the part-time students to actors of higher education. Higher education institutions are competing for part-time students and/because their satisfaction has special significance. These students usually learn besides their work and family obligations and it makes their status particular in academic milieu.

Fekete, Adrienn: *Foreign language learning. Why and how? First-year foreign language teacher majors' foreign language learning objectives and attitudes towards intercultural communicative competence development in the language classroom*

Although the importance of intercultural communicative competence (ICC) development has been widely recognized, the cultural dimension of language is still neglected in the foreign language classroom (Byram–Risager, 1999; Nikolov, 2003; Sercu et al., 2005; Lázár et al., 2007; 2011a; 2011b; Holló, 2013). In order to understand this problem more thoroughly, it is essential to study the attitude of foreign language teachers towards ICC development. Several studies discuss this question focusing mostly on the attitudes of pre-service and/or in-service teachers (Byram et al., 1991; Nikolov, 2003; 2007; Sercu, 2005; Lázár, 2007; 2011; Nikolov et al., 2009a; 2009b). This study, however, concentrates on the attitudes of first-year language teacher majors since their first year can be crucial later in the process of becoming a professional teacher. Thus, this study aims at analyzing first-year foreign language majors' (1) foreign language learning objectives reflecting their relationship with other cultures, moreover, (2) their attitudes towards ICC development in the foreign language classroom. Furthermore, it also examines the relationships between the objectives and attitudes mentioned.

Fényes, Hajnalka: *Gender differences in higher education efficiency and the effect of the faculty composition*

In our paper, we examine the effect of faculty composition by gender on higher education efficiency of males and females. Based on the relevant literature, horizontal segregation by gender has an effect on students' higher educational efficiency as the masculine, male-dominated faculty composition has a negative effect on women's performance. Our

research method is quantitative. We used the database of the IESA-TESSCEE II. 2014 research which was conducted in four countries (Hungary, Romania, Ukraine and Serbia). The results showed that in the examined region, male dominated education are the following: informatics, engineering and agrarian sciences. Concerning five efficiency variables, there was the advantage of males in this region, but as our regression models showed, this advantage was only due to males' better socio-demographic background. Based on our contextual model, we found that at those faculties, where the percentage of women was lower, males has an advantage in higher education efficiency, in accordance with the finding of the literature, but at those faculties where the rate of women was larger; at some faculty males, and at other faculties females were more efficient. Our regression model-result, that if the rate of females is increasing at faculties, the higher education efficiency of students' is becoming lower, could not be seen in our contextual model figure.

Fényes, Hajnalka–Markos, Valéria: The effect of the institutional environment on volunteering

In our paper, we examine the distribution of volunteering by country, institution and faculty. We also examine the impact of the faculty on volunteering allowing for the effect of other social and demographic background variables. In our analysis, volunteering is a higher education efficiency variable as volunteering has positive effect on student's career, it develops a variety of skills and competences, and it develops civic awareness. Volunteering has a positive impact on the educational efficiency as well. We used the databases of TESSCEE research and IESA survey (N=1792), where we asked students from seven higher education institutions from four countries (Hungary, Romania, Ukraine, Serbia). To examine the motivation of volunteering, we used 20-item Likert scale variable. In our analyses, we used crosstabs and logistic regression models. Our results show that the number of volunteers increased gradually in the examined region. Concerning the faculty, institutional and regional differences we found that the country and the institution have larger effect on volunteering than the effect of the faculty. But based on our regression models, the effect of volunteering by faculty was significant on individual volunteering so the supportive institutional and faculty background can increase volunteering among students.

Hegedűs, Roland: Disadvantaged students and their forecasted chances at the labor market

In this study, we tried to forecast the chance disadvantaged students have on the labor market depending on the disciplines they choose. We used two databases: (1) the admission database of 2014 and (2) the Hungarian Graduate Tracking System of 2013. Firstly, we examined which disciplines are chosen by disadvantaged students the most, and then we checked the features of graduates of different disciplines.

We approach the examination from two points of views: (1) from the absolute number of disadvantaged students and (2) from the proportion of them. Data show that a lot of students applied to the bachelor level and to fulltime program. When we analyzed the proportion of students applied, we saw that the proportion of disadvantaged students' decreases from higher vocational education to master level. There are more disadvantaged students in the medical and health science, sport science and teacher training than in other disciplines. The medical and health science as well as teacher training graduates are

in a good position on labor market in contrast with graduates of sport science. There are a low number of disadvantaged students in informatics and jurisprudence. It is a problem because these graduates are in the best position on the labor market.

Hodossi, Sándor–Márkus, Zsuzsanna: *Religiosity and health. Religiosity as a social protection factor*

The number of studies, dealing with the influence of religiosity on health and well-being, has been increasing in the last few decades. By now the relation between religiosity and health has become a major topic of health sociology. In our study we undertake to reveal the connection between the religiosity and the health attitude of students studying in the institutions in the districts of the University of Debrecen. We made our analysis on the IESA-TESSCEE II. 2014 database with analytical methods. Our results prove that in the circle of students there is an obvious connection between their religiosity and health attitude.

Homoki, Andrea: *The reception of resilience in the national educational science research*

The phenomenon of resilience is studied from many aspects. This study focuses on the aspects of resilience studied by social sciences. It provides a review of resilience-focused systems theory research done in the field of education sciences in the past few years. It has contributed to the „science of resilience” regarding pedagogy, higher education, pupils with minority background, children in care. As a common point of research concerning these target groups, the intention of quality development may be emphasized: the presented studies may contribute to a higher quality functioning of schools, the child protection system and other organizations.

Jancsák, Csaba: *Contribution of Christian Roma College of Szeged to higher education in a value sociology approach*

The focus of our value sociology approach is how alumni of the Christian Roma College of Szeged interpreted the processes of value establishment and also what deeper patterns are outlined from the perspective of special college to higher education's effectiveness and to find a place in the labor market. During our research we made interviews with final year students in autumn of 2014 and spring of 2015. Our results have let us conclude that there is a re-socialization process which is a result of planned and conscientious personal development during the forming of the special college's community. This process bears quintessential values from the view of success in the labor market (non-professional competences). Youth in special colleges (whose framework of reference is their current world) provide feedback and value the special college's work in a positive way, which enforces personal identity in the risk society as well as coping skills.

Jenei, Teréz–Kerülő, Judit: *The development of personal and social competences in the Nyíregyháza Evangelical Roma College for Advanced Studies*

Research in the efficiency of higher education and higher education's school-leaving requirement descriptions concordantly point to the fact that: besides trade-related competences, the demand for general competences that are rooted in habit, emotive factors

and skill are on the increase both from the side of the labor market, and on the part of the students as well. The general competence's level of development is greatly influenced by family socialization and the individual's socio-cultural background. Functioning as intellectual centers – out of higher education colleges for advanced studies that are carrying out talent development – the church-funded colleges not only take on the task of promoting learning efficiency but also undertake the task of disadvantage management and the supplementation of cultural and social funds. In our essay we display how the Nyíregyháza Evangelical Roma College for Advanced Studies, that operates in the framework of the Christian Roma College for Advanced Studies Network of Schools, deploys different kinds of activities that contribute to the shaping of the students' personal and social competences to develop the efficiency of higher education. The results of our project are composed of the studying of documents, the analysis of the subject-matter in essays written by the students and by using the interview made with the director of the institute.

Koltói, Lilla: Becoming a teacher – research of the basic school teacher training students' professional identity

In the study the basic school teacher training students' professional identity is explored as an important component of student success. The aim of the study is to show the effect of the training on the students' professional identity formation. In the process of professional socialization the students acquire the necessary skills, attitudes and behavior and doing so they can become effective members of a professional society. With the help of the training they can internalize the professional norms and values, so they can build their professional identity in themselves. Basic school teacher training students of Kecskemét College, Teacher Training Faculty (N=199) took part in the research, their spontaneous self-presentations, collective self-esteem and word associations were explored. The results show that the added value of the training can be shown with the comparison of the years.

Kovács, Klára–Kovács, Karolina Eszter–Nagy, Beáta Erika: Institutional effects in students' health conscious behavior

The aim of this presentation is to measure the institutional effects of higher education on students' sport activity. Sport is an important element of health behavior; its positive impact can be perceived not only the individual, but the national and the global level as well. However, the frequency of doing sport shows a decreased likelihood with age (Sallis, 1993). Beside individual factors, social factors play an important role in sustaining health behavior thus the role of environment as an extrinsic motivating factor is enormous (Browning et al., 2015). That is why sporting habits can be influenced by higher educational institutes (Kovács, 2013; 2015). Doing sport and hiking with friends, participation in sport clubs and in a fan club as societal factors can affect students' sport activity. Analyses were made by using a database of an international survey among students of higher education institutions in the cross-border area of Hungary, Romania, Ukraine and Serbia (IESA-TESSCEE II. 2014, N=1972). We investigate the effects of competitive sport and healthcare nature attitudes towards sport (individual factors), institutional integration and disintegration, the sporty campus milieu (institutional factors) together with demographical (social and cultural) factors for the purpose of gaining sport advantage. According to our research results the disadvantaged students and students surrounded by non-sporty faculty milieu have a higher chance to gain sport advantage.

Kováts, Gergely–Csillag, Sára–Hidegh, Anna Laura: *Critical management education with the subjects of Organizational Theories and Alternative Human Resources Management*

After the start of the economic crisis in 2008, a heated debate commenced in economic and business journals about the responsibility of business schools and the role of business education. The debate shed light on the movement of critical management education (CME) stemming from critical pedagogy and critical management studies, which questions the content and methods of mainstream business education. CME wishes to challenge the dominance of positivist business education by making students aware of the social embeddedness of management, by reducing the power asymmetries of the teacher-student relationship and by striving for the emancipation and transformation of students.

In two courses in the program of MSc in Management and Leadership offered by Corvinus University of Budapest we endeavor to establish pedagogical spaces in which the goals of CME could be accomplished (at least partially). In this study we present the content of these courses as well as the approaches, role interpretations and dilemmas we face during teaching. In addition we also present feedbacks provided by students when they finished the courses, and by alumnus who finished the program after 2008.

Kun, András István: *The appearance of the institutional effect on the wage gap*

This paper intends to find proof for the impact of the higher educational institutions, their type (university or college) and owner (state or private) on the wage premium of master degrees over bachelor degrees in the Hungarian economic and business higher education based on data from the Graduate Career Tracking Surveys 2011–2013. The novelties of the paper are that it examines the wage premium in connection with the institutional effect, and that this examination is implemented on the post-Bologna higher education era in Hungary. Effects of the region of employment and of other background variables (sex; age; marital status; education of parents; part or full-time education; major; funding; size and sector of the employer; language skills; year of graduation) are also involved into the analysis. Results support the wage premium of master degrees over bachelor degrees and universities over colleges, and also the effect of institutions in expectable wages. It also finds evidence on regional differences in the wage premium of master degrees.

Labancz, Imre–Barnucz, Nóra: *An experiment for studying the effect of ICT in higher education*

The topic of this present paper is focused on the institutional effect on the development and application of students' digital competence in Partium, Subcarpathia in Ukraine and the Northern Great Plain region of Hungary. The question is based on the fact that the effect of ICT in education has not sufficiently been exploited yet. In our research we try to explore how much higher education (HE) emphasizes the integration of ICT into education and how much students apply ICT in their studies. The results show that students in HE are interested in using the internet for their studies. According to some researchers digital immigrants use the internet for learning only as a secondary option after different books or publications (Prensky, 2001; Jukes–Dosaj, 2003). Contrary to digital natives use the internet as an everyday tool for their everyday activities (Ollé, 2011). So, the internet plays an important role in their lives. According to some international research (Kozma–

Anderson, 2002; Gibson, 2002; Condie–Munro, 2007) the integration role of ICT into teaching and learning is seemed to be one of the main aspects of the implementation of educational reforms. The field of research was focused on the students' attitudes to the internet. Our research is based on the database of HERD 2012 which was carried out within the (HURO/0901/253/2.2.2.) project in spring 2012 (N=2728). 80,9% of students like learning from books, materials given by their teachers, or determined by exact pages. 73% of students like learning materials printed from the internet or like preparing for their exams by web pages including the necessary materials. Women like studying from books or materials given by their tutors but they like doing research work individually less in libraries or with the help of the internet as well. Men are better able to process the materials, find the necessary documents by doing research work in the library or on the internet as well. They like preparing for their university studies with the help of different ICT devices and the internet is the most important tool in their studies.

Malmos, Edina–Revákné Markóczi, Ibolya: CLA – Experiments for measuring the value added in higher education

Nowadays, we can find many international researches focusing on the methods and instruments that can investigate the learning outcomes and the quality of education at higher education. Unfortunately, with these instruments, we can measure just some items of the whole value added, however, these are good enough to measure the competencies of higher education students. In Hungary, today, there aren't any standard instruments that are nationally accepted and can investigate the most important competencies, which will be useful at the labor market; thereby it can show the efficiency of higher education institutions.

The aim of this study is to show some tried and tested methods from around the world, which have already proven to measure the value added of higher education. From these, we would like to put the focus to the CLA (Collegiate Learning Assessment) method, because this is one of the best instruments to measure the efficiency of the higher education knowledge. Besides, in this study, we would like to show the advantages and disadvantages of the CLA and how it can be adapted to the Hungarian conditions.

Pusztai, Gabriella: The institutional effect and its sources

In this paper we try to explore the institutional value added in the students' performance in higher education (HE). There is no scientific agreement in the issue of the concept and the measure of the students' performance in HE. The debate is still ongoing. We have argued the case before that the task of public education is to develop basic skills, and the performance of HE can be measured by the competences predicting the long-term employee and citizen efficiency. From these, it is worth studying mainly the patterns of behavior and attitudes as performance indicators, making them into a complex one, which takes into account the balance between the diverse, valuable but the distinct skills of the individuals. Exploring them re-quires special attention in the field of research work. Six different performance indices – expressing key skills outside HE as well – are employed in our study. Apart from this we try to make a recommendation for the conceptualization of the institutional effect influencing the students' achievement. The average performance achieved in the students' social status group is considered to be the expected result, and the individual's achievement is compared to this. Thus, the advantage and disadvantage of

the individual's performance can be observed and the value added of the currently available institution plays a particular role in it (besides the earlier public educational institutions and the current effect on the individuals). In our study we try to explain this conception based on empirical data. The purpose of this paper is not to evaluate the institutions of the participated students in research but to try to operationalize the principle so that our research can be done in the future.

Rodgers, Timothy: Measuring value added in higher education: A proposed methodology for developing a performance indicator based on the economic value added to graduates

The 2003 UK higher education White Paper suggested that the sector needed to re-examine the potential of the value added concept. This paper describes a possible methodology for developing a performance indicator based on the economic value added to graduates. The paper examines how an entry-quality-adjusted measure of a graduate's 'expected' degree class might be derived, and also how the wage differentials associated with different degree classes could be used to quantify the relative values of degrees. These two measures are then used to develop a proposed performance indicator based on Graduate Relative Economic Value Added.

Sebestyén, Krisztina: Relationships between students' social background and language proficiency exams studying in different study fields

The aim of our paper is to show students' foreign language proficiency and foreign language learning motivation studying in different study fields. This issue is important because there is a growing expectation on the labor market to know one or more foreign languages and have (job)experience abroad. People of different professions show diverse interests towards foreign language learning. Their motivation can be explained by their study fields as well as the students' family background. We analyze this phenomenon based on the database called IESA-TESSCEE II. 2014. Our research focuses on the students of the University of Debrecen and the College of Nyíregyháza having permanent residence in Hungary. The data show that the main motivational factors behind foreign language learning are to find better workplaces and opportunities to get to know new people from other cultures, but there are many people, who do not wish to learn foreign languages in the future.

Széll, Krisztián–Bacskai, Katinka–Borbély, Szilvia: Value added in public education

In our study we explore a brief look at what factors justify the necessity of the added value. Based on literature we describe how the research of the school effect develops and how many different aspects the topic has. The educational value added (EVA) based on the measurement which provides important information for accountability and evaluation, improvement of school achievement. It gives aspects of the school choice approaches to teaching effectiveness. The concept of EVA is relatively simple, but often realizes in complex models, and it is not free from controversial points due to the complexity of the phenomenon „educational success”, as well as the interpretation of the results claims professional capacity.

Szerzőink

- Bacska Katinka, PhD., egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, bacska.katinka@gmail.com
- Barnucz Nóra, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, barnuczno@gmail.com
- Benjamin, Roger, PhD., professzor, Council for Aid to Education, rbenjamin@cae.org
- Berei Emese Beáta, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, emeseberei@gmail.com
- Bocsi Veronika, PhD., habil, főiskolai docens, Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, bocsi-veronika@gmail.com
- Borbély Szilvia, tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem, borbely.szilvia@nye.hu
- Bordás Andrea, egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, bordas.andrea@yahoo.com
- Ceglédi Tímea, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; kutató, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), t.cegledi@gmail.com
- Csillag Sára, PhD., egyetemi docens, Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Vállalkozások és Emberi Erőforrás Tanszék; adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástudományi Kar, Vezetéstudományi Intézet, sara.csillag@uni-corvinus.hu
- Engler Ágnes, PhD., egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, engler.agnes@gmail.com
- Fekete Adrienn, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, adrienn.fekete00@gmail.com
- Fényes Hajnalka, PhD., habil, egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, fenyesh@gmail.com
- Hegedűs Roland, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, hegedusroland1989@gmail.com
- Hidegh Anna Laura, adjunktus, Budapesti Gazdasági Főiskola, Pénzügyi és Számviteli Kar, Vállalkozások és Emberi erőforrás Tanszék, hidegh.anna.laura@pszfb.bgf.hu
- Hodossi Sándor, PhD., főiskolai docens, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, hodossi.sandor@drhe.hu
- Homoki Andrea, PhD., adjunktus, Szent István Egyetem, Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Kar, andi.homoki@gmail.com
- Jancsák Csaba, PhD., főiskolai docens, Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Humántudományi Intézet, jancsak@jgyk.szte.hu
- Jenei Teréz, PhD., főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem, jenei.terez@nye.hu
- Kardos Katalin, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, kardoskata1987@gmail.com
- Kerülő Judit, PhD., főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem, kerulo.judit@nye.hu
- Koltói Lilla, PhD., adjunktus, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, koltoi.lilla@tfk.kefo.hu
- Kovács Karolina Eszter, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, karolina92.kovacs@gmail.com
- Kovács Klára, PhD., főiskolai adjunktus, kutató, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), kovacs.klara@foh.unideb.hu
- Kovács Gergely, PhD., egyetemi adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástudományi Kar, Vezetéstudományi Intézet, gergely.kovacs@uni-corvinus.hu
- Kun András István, PhD., egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, kun.andras.istvan@econ.unideb.hu
- Labancz Imre, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, liunideb@gmail.com
- Malmos Edina, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, edina.malmos22@gmail.com
- Markos Valéria, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, markosvaleria.90@gmail.com
- Márkus Zsuzsanna, kutató, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), markus.zsuzsanna@arts.unideb.hu
- Nagy Beáta Erika, PhD., habil, egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Magatartástudományi Intézet, Egészségpszichológiai Tanszék, nagy.beata@sph.unideb.hu
- Pusztai Gabriella, D.Sc., habil, egyetemi tanár, Debreceni Egyetem, pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Revákné Dr. Markóczi Ibolya, egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, TTK, Biológia és Környezettan Szakmódszertani Csoport, revaknemi@gmail.com
Rodgers, Timothy, PhD., professzor, Coventry Business School, Coventry University, UK, ecx004@coventry.ac.uk
Sebestyén Krisztina, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, kriszti.se@gmail.com
Széll Krisztián, kutató, Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet; ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, szell.krisztian78@gmail.com

A felsőoktatási intézményi hatás összetett jelenség, melynek kutatásához komplex látásmód és türelem szükséges. A jelenség nem vizsgálható anélkül, hogy fel ne ismernénk az intézmények hallgatói és oktatói kompozícióinak, a regionális és lokális, a szervezeti, oktatási és nevelési feladatoknak, valamint az intézményi kultúráknak a végtelen sokféleségét.

Az is egyértelmű, hogy az országos és intézményi szintű felsőoktatás-politika szereplőinek érdemes tisztában lenni azzal, hogy az intézményi hatás nem merül ki a kiadott diplomák számában, szintjében és minősítésében, sőt még a szakterületen illetékes elméleti és gyakorlati tudásanyag mennyiségében és minőségében sem, mivel a felsőoktatási intézményi hatás akkor is realizálódik, amikor látszólag minimális beavatkozással üzemel egy rendszer.

Sőt, érdekes paradoxon, hogy tapasztalataink szerint a szűkre szabott intézményi szerepértelmezésnek leginkább negatív intézményi hatása van a hallgatók elégedettségére, elkötelezettségére, emberi, társadalmi, leendő munkavállalói minőségükben elért fejlődésére.

Ha a felsőoktatás aktív szereplői nem ismerik fel a felsőoktatási években rejlő kiaknázatlan lehetőségeket, s a hallgatói szocializációs folyamatok magára hagyottsága továbbra is fennáll vagy alaposabb intézményi kontroll nélkül zajlik, nemcsak pénzügyi, hanem emberi, társadalmi értelemben is elpazarlódnak a felsőoktatásba investált költségek, s a kampuszon töltött évek hatásmechanizmusának íve az optimum alatt marad.

