

dc\_43\_10

dc\_43\_10

Pusztai Gabriella

## ***Kollegiális kezek a felsőoktatásban***

*Az értelmező közösség hatása a hallgatói  
pályafutásra*

Akadémiai doktori értekezés tézisei

**Debrecen, 2010**

dc\_43\_10

## Az értekezés témája

A hallgatók felsőoktatási részvételének növekedésével párhuzamosan a róluk alkotott képünk egyre elnagyoltabbá vált. Azzal, hogy a kutatók a nyolcvanas évektől a felsőoktatás körüli többdimenziós és sokszereplős oktatáspolitikai erőter makroszintű aktorainak finom rezdüléseit igyekeznek kitapogatni, nagyobb szerepet kapott a szervezetekből álló rendszer vizsgálata, s a hallgatók társadalmát sokszor legfeljebb néhány alapvető statisztikai mutató jeleníti meg a tudományos diskurzusokban. Pedig ez a csoport sokkal aktívabban formálja a felsőoktatás arculatát, mint azt a szervezeti vezetők vagy az oktatáspolitikusok gondolnák.

Értelmezésünk szerint elsősorban az hallgatók körében dől el, mit közvetít egy intézmény, hiszen a kapcsolatok hálójában létrejövő vélekedés és magatartás egy-egy kontextusa vélhetően erősebben formálja mind az újoncok, mind a felsőbbévesek nézeteit, mint bármilyen merész felsőoktatási tanterv vagy pedagógiai módszer. Coleman a serdülők társadalmában, Riesman pedig a felsőoktatásban figyelte meg, hogy nem a kimagasló teljesítményért folyó verseny, hanem a kortársak elismerése, a közösségekbe való beágyazódás vágya mozgatja legerősebben az oktatási intézményekben együtt tanulókat. Később az elemzések e dimenziója háttérbe szorult, mert az oktatásszociológiai kutatásokban az egyéni demográfiai és státustényezőkre helyeződött át a hangsúly az eredményességet előrelélő tényezőket keresésekor.

A hallgatók intézmények közötti, sőt azon belüli elrendeződésének vizsgálata az ezredfordulón újra aktuálissá vált, mert az eddig nagyjából-egészében homogén társadalmi háttérű hallgatóság sokszínűvé válásával összeomlott a korábban egységesnek tűnő hallgatói kultúra. Nézetünk szerint ennek helyét az intézményekben különféle értelmező közösségek valóságkonstrukcióinak néha egymást keresztező irányú terjedése veszi át. A hallgatót –Riesman metaforikus megfogalmazása

nyomán– kollegiális kezek segítik az eligazodásban, s mindenekelőtt társaitól tanul. Elsősorban azt sajátítja el tőlük, mik a felsőoktatási lét releváns kérdései, mi számít ezekre érvényes válasznak, s a mertoni de jure szabályok mellett elsajátítja a de facto szabályokat.

Munkánkban a felsőoktatási szocializációelméletek és az intézményi hatás modellek következtetéseit továbbgondolva, a konstruktivista közösségértelmezés és Coleman társadalmi tőke elméletének megfontolásai alapján értelmezzük a hallgatók intézményi beágyazottságának kérdését. A társadalmi tőke elméletnek köszönhetően tudjuk, hogy az iskolaközösségek kapcsolathálózati struktúrája és az abban közvetített információk, értékek és normák tartalma valamint a szervezeti célokhoz való viszonya jelentősen befolyásolja az egyén magatartását. Ő az olyan, funkcionális közösségre támaszkodó intézményeket tapasztalta a leghatékonyabbnak, ahol az iskolaközösség formailag és tartalmilag zárt hálózatokra épül. Az elmélet kulcseleme a közös valóságértelmezés kialakulása volt, a formai zártság, az odatarozás erőssége és kizárólagossága ennek előfeltételeként került a koncepció középpontjába. Úgy véljük, a felsőoktatás világának kollegiális közösségeiben a hallgatói kapcsolathálóban születő, s különösen a hallgatói lét mibenlétére vonatkozó konstrukcióknak meghatározó szerepe kerülnek.

A konstruktivista fordulat hatására a társadalomtudományok újraértelmezték a közösség régi fogalmát, a tudás interszubjektív természetéből kiindulva az összekapcsolódók közös jelentésalkotó tevékenysége, sőt, a közösség határainak egyéni konstrukciója került a középpontba. A lokálisan jól körülrajzolható közösség fogalma már a szimbolikus közösség elmélete nyomán újradefiniálásra került, s a kutatók a kapcsolatok által összekötött egyének struktúrájának formai kérdésein túllépve a közösséget összekötő kultúra értelmezésének nyomába eredtek. A szervezeti homofília, a diszciplináris, professzionális szocializáció termékeként kialakuló értelmező közösségeket a jelentések hálója tartja össze. Ezt továbbgondolva a hallgatók kapcsolatait mi is úgy értelmeztük, mint

az egyént körülvevő, s nagyjában-egészében egybehangzó jelentést alkotó és használó hálózatot, s az értelmező közösség más tudományokban is alkalmazott fogalmát tartottuk legalkalmasabbnak koncepciónk megjelenítésére.

A hallgatói közösségekre azért is érdemes odafigyelnünk, mert a felsőoktatás két évtizedes átalakulása nyomán elsősorban a kevés munkalehetőséget kínáló régiók és képzési ágak hallgatótársadalmában meghatározó tényezővé váltak a korábbihoz képest alacsonyabb státusú, jellegzetesen eltérő kultúrájú ún. nemtradicionális hallgatók. Amennyiben csupán a szülői iskolázottság mutatóira tekintünk, elmondható, hogy a középrétegek részvétele bővült, azonban a munkapiaci, vagyoni, települési és egyéb demográfiai mutatók alapján pontosítva, a belépők között jelentős arányban alsó-középrétegekből származókat és alacsony státusúakat is találunk. További mutatókkal (hallgatói munkavégzés, bejárás, családi státus, életkor, felsőoktatási pályafutás töredezettsége) számolva megállapítható, hogy összességében növekszik és változatos összetételűvé válik a nemtradicionális hallgatók tábora.

Az osztársadalomhoz képest relatíve —de a felsőoktatás világában kifejezetten— hátrányos helyzetű fiatalok az akadémiai értékek és normák pluralizálódó világában nehezen boldogulnak, megélhetési, lakhatási gondjaik, munkavállalásuk miatt nehezebben férnek hozzá az egyetem kínálta kulturális infrastruktúrához, sőt nem könnyen lazítanak a kibocsátó környezet kapcsolathálóihoz fűződő kötéseiken, s kevésbé válnak az akadémiai társadalom részévé. Ebben a közegben a hallgatói szocializációra és a tanulmányi pályafutás alakulására természetesen továbbra is hatnak az oktatási rendszer reprodukciós determinizmusai —még akkor is, ha feltételezhetően kevesen rendelkeznek jelentős haszonnal mozgósítható családi kulturális erőforrásokkal—, azonban az eddig kevés figyelemben részesített kapcsolati dimenzió szerepe is fontossá válhat.

Munkánk arra tesz kísérletet, hogy a hallgatók intézményen belüli és kívüli kapcsolatainak tanulmányi karrierre, eredményességre gyakorolt, s ezidáig kevésbé kutatott hatását ragadja meg. Megközelítésünk a túlindividualizált (az egyénben lejátszódó döntések, pszichésen meghatározott attitűdök, motivációk) és a túlszocializált (a szervezeti makrofolyamatokkal, társadalomstatisztikai adatokkal magyarázó) hallgatókép között keresi az utat. Miközben a kapcsolathálózi kutatások főként a kontaktusok formai, szerkezeti jellemzőire koncentráltak, mi arra mutatunk rá, hogy a közösség határainak egyéni értelmezései lehetnek, s a kapcsolathálózi által közvetített tartalmak közös alkotó tevékenység gyümölcsei. Így tehát nem a formai jellemzőkön, hanem az értelmezés milyenségén múlik, hogy a kapcsolathálózihoz tartozás támogató-e az eredményes pályafutást.

## **A kutatás előzményei**

A kapcsolati erőforrások tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatása a kilencvenes évek közepén került érdeklődésünk homlokterébe az iskolafenntartó szektorok tanulói közötti teljesítménykülönbségek tanulmányozása kapcsán. A különböző fenntartású intézményekbe járók között eltérésekre abból a szempontból figyeltünk fel, hogy a tanulók iskolai eredményességében az előnyös társadalmi státusúaknak kedvező reprodukciós meghatározottság nem egyformán érvényesül.

Kutatásaink a reprodukciós elmélet korlátozott válaszadó képességére mutattak rá, s a kontextus szintű magyarázatok között a tanulói, szülői kapcsolathálózi összetétele illetve azok iskolai gyakorisága bizonyult erőteljes magyarázó tényezőnek. Egyértelművé vált, hogy a normabiztonságot segítő stabil, kohéziós kapcsolatok dominanciája a felekezeti iskolákban képes kompenzálni a reprodukciós determinizmusokat, vagyis ilyen közegben a hátrányosabb társadalmi helyzetű tanulók is jobban teljesítenek.

*Iskola és közösség* címen megjelent monográfiánkban a magyar oktatáskutatásban akkor még kevésbé ismert, az angolszász nevelésszociológiai szakirodalomban azonban éppen jelentős karrierje kezdetén álló tőkefajta, a társadalmi tőke magyarázó erejére világítottunk rá. Coleman és követői ennek alapján értelmezik az iskolában lezajló folyamatokat, s úgy vélik, hogy az egyes tanulók iskolaválasztása illetve iskolai teljesítménye nemcsak a vertikális társadalmi struktúrában elfoglalt helyzet és az egyéni döntések eredménye. Mindezeket erőteljesen módosítja a konkrét iskolai, lakóhelyi és szabadidős környezet kapcsolati struktúrájának és az abban honos normarendszernek egyéni magatartásra gyakorolt hatása.

A Coleman-i koncepciónak megfelelően interpretált társadalmi tőke fogalma és iskolai pályafutásra gyakorolt hatása a hazai nevelésszociológiai kutatásokban elsőként akkor került alkalmazásra, amikor egy speciális és a magyar oktatási rendszer addig feltáratlan szegmensében, a felekezeti középiskolások körében végeztünk alapkutatást. Eredményeink megerősítették, hogy a funkcionális iskolaközösség szerves kapcsolatrendszere a tanulók fejlődését segítő és a kulturális tőke egyenlőtlenségéből adódó hátrányokat mérséklő erőforrássá válhat.

Ezt követően az egyént körülvevő, családon kívüli kapcsolathálózatoknak a roma/cigány értelmiségiek felemelkedésében játszott szerepét elemezve rámutattunk, hogy a családi kapcsolatok erősségének mintázatához hasonló, szoros kapcsolati struktúrához való kötődés kimeríthetetlen húzóerőt jelent. Különösen fontos erőforrás a pedagógus, az oktató irányába mutató kötés, amely rendhagyó felkészültséget és feladattudatot, valamint egészen átalakult szerepfelfogást kíván a tanártól is.

A közvetlen kapcsolati környezetnek az iskolai karrierre gyakorolt hatásán túl viták tárgya, hogy az erős vagy a gyenge kötések segítik hatékonyabban az alacsony státusú társadalmi rétegekből származó fiatalokat. Több kutatás a gyenge kötések erejét igazolta, azzal magyarázva ezt a jelenséget, hogy az erős kötések a



hasonló társadalmi helyzetűeket fűzik össze, a mobilitáshoz viszont a rétegeken átívelő gyenge kapcsolatok hatékonyabb erőforrásokkal szolgálnak. Kutatásunk során ellenben arra hívtuk fel a figyelmet, hogy az úttörő nemzedékben az erős kötések hatása utolérhetetlen erejű felhajtóerőt képzett a roma/cigány pedagógusok vizsgált csoportjában.

*A társadalmi tőke és az iskola* című monográfiánkban a kapcsolati erőforrások tanulmányi pályafutást befolyásoló közvetlen és a fiatalok életstratégiáira gyakorolt hosszútávú hatásának vizsgálatával foglalkoztunk. Arra törekedtünk, hogy a tudományos diskurzusban forgalomban levő többféle társadalmi tőke-definíció, s a homályosan operacionalizált mutatók és összefüggések sűrűjében utat törve visszanyúljunk az elméletalkotó eredeti koncepciójához. A társadalmi tőke fogalmát adekvát társadalomelméleti és oktatáspolitikai kontextusával együtt interpretáltuk, s ebben az értelemben alkalmaztuk. Ennek fontosságát abban látjuk, hogy a fogalom oktatáskutatásban használatos jelentését elhatároltuk más diszciplínák és elméleti paradigmák azonos vagy hasonló elnevezésű alapfogalmaitól.

E munkánk legfontosabb empirikus eredménye, hogy a témában megsokasodó nemzetközi kutatások és viták eredményeit továbbgondolva –s határozottan állást foglalva a fogalom nevelésszociológiai gyökerű értelmezése mellett– kísérletet tettünk a reprodukciós teória és a társadalmi tőke elmélet összehasonlító tesztelésére egy határmenti, kettős periféria-helyzettel jellemezhető régióban. A kvalitatív és kvantitatív megközelítést együttesen alkalmazva, alacsony státusú környezetből származó, de sikeres felsőfokú tanulmányokat folytató fiatalokkal készült interjúk alapján körvonalazott kapcsolati dimenziók kerültek mérésre a tanulói és hallgatói kérdőíves vizsgálatban.

A kapcsolathálózati szempontú megközelítés az iskolai folyamatok figyelemreméltó vonásait tárta fel. Fény derült arra, hogy a társadalmi tőke reprodukciós determinizmusokat kompenzáló ereje a fenntartói szektortól függetlenül érvényesül az iskolákban. Emellett

arra is rámutattunk, hogy a nemzeti kisebbségi közösségek által szervezett iskolák társadalmi státus szempontjából sokszínűbb közegében is kitapintható ez a hatás.

Jelen kutatást megelőző munkáinkban nemcsak az elméleti gyökerekhez való teoretikus hűségre, hanem a mérés lehetőségeinek és korlátainak tisztázására is erőfeszítéseket tettünk. Annak érdekében, hogy az elmélet alkalmazásának hazai, valamint közép- és kelet-európai térségbeli interpretációi bemutatkozhassanak, hozzájárultunk a társadalmi tőke indikátorainak kidolgozását s nemzetközi szintű mérésére alkalmas megbízható és érvényes eszközök fejlesztését célzó munkához (*OECD Measuring Social Capital*). Kifejezetten a fogalom oktatáskutatásbeli alkalmazásainak bemutatására több szimpóziumot szerveztünk az Országos Neveléstudományi Konferenciákon.

Az utóbbi években összefogtuk a társadalmi tőke valamint a vallásosság és értékek mentén szerveződő kapcsolatháló viszonyát pontosító nemzetközi kutatómunkát (*Religions And Values: Central and Eastern European Research Network/Education*). Az együttműködés eredményei a szerkesztésünkben megjelent kötetekben (*Education and Church in Central- and Eastern-Europe at a first Glance, Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe, Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*) láttak napvilágot.

Összességében eddigi kutatásaink jelentőségét abban látjuk, hogy a hazai oktatáskutatás diskurzusában domináns — az oktatási intézmények mozgásterét, funkcióját leszűkítve értelmező, s a társadalmi státus szerinti szelekciós szerepre egyszerűsítő — reprodukciós elmélet mellett egy másik értelmezési keretre hívtuk fel a figyelmet, s empirikusan vizsgáltuk ennek működését. A társadalmi tőke elmélet az oktatási intézményekben együtt dolgozók közös cselekvési terét, lehetőségeit, s persze felelősségét is kitágítja. Így a társadalmi státus reprodukciós mechanizmusaiba való beletörődést, a társadalom bizalmatlanságát s az oktatáspolitikai intézkedések

kijátszására való törekvést előidéző disztribúciós technikák helyett a pedagógiai innováció értelmére hívja fel a figyelmet.

## **Kutatási kérdések**

A felsőoktatás-kutatás szakirodalma számol a hallgatótársadalom heterogenitásának növekvő mértékével. Azonban ritkán merészkedik el odáig, hogy levonja ennek arra vonatkozó konzekvenciáit, hogy mindez hogyan alakítja át az akadémiai közösség, s azon belül a hallgatótársadalom arculatát, belső szerkezetét, s mindennek milyen hatása van az intézményekben honos kultúrára. A felsőoktatókkal kapcsolatos kutatásokból ismert, hogy a diszciplináris közösségek által tagolt akadémiai mezőben az intézményi sajátosságok és a mind komplexebbé váló szervezeten belüli hierarchia mentén megsokszorozódtak a szeparációs felületek.

Ami a hallgatókat illeti, az elmúlt évtizedben végzett regionális felsőoktatási vizsgálataink nyomán meg tudtuk erősíteni azt a tapasztalatot, hogy a hallgatótársadalom heterogenitása több dimenzióban is kitapintható. Megkülönböztethető egymástól a strukturális (demográfiai és társadalmi státus szerinti), és a kulturális (az alapértékek és magatartásminták szerinti) sokféleség, az interakciós heterogenitás (a kapcsolattartás, beágyazottság vonatkozásában) valamint a tanulmányi diverzitás (tantervi és extrakurrikuláris teljesítmény szerint). Munkánkban e dimenziók összefüggéseire koncentrálnunk, s azt a feltételezésünket vizsgáljuk meg, hogy a sokfelé töredezett akadémiai közösségben a közvetlen társas közeg, a hallgatókat körülvevő kapcsolatháló milyen módon befolyásolja felsőoktatási pályafutásukat.

Elsőként arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a nemzetközi szakirodalomban fellelhető hallgatói szocializációs elméletek mennyire érzékenyek a hallgatótársadalomban és a felsőoktatás funkcióiban bekövetkezett változásokra, s mennyire képesek

értelmezni azt, ahogy a hallgatók kapcsolathálóiban rekonceptualizálódik maga az intézmény is. Rákérdeztünk arra is, hogy milyen változások mentek végbe a felsőoktatási szocializációt értelmező modellekben abban a vonatkozásban, hogy a hallgatói szerepmegvalósítás folyamatát vagy annak eredményét állítják a fókuszba, aktív vagy passzív hallgatóképpel dolgoznak, s egyénközpontú vagy kontextusközpontú modelleket állítanak-e fel.

Az elméleteket abból a szempontból vizsgáltuk, mennyire tudják megragadni, hogy a hallgató azáltal gyakorol nyomást a rendszerre, ahogy a saját közösségeiben életre beszéli az intézményt, s a mikrokörnyezeti beágyazottságának döntő szerepe van abban, ahogyan értelmezi a saját felsőoktatási tanulmányait.

Ezzel összefüggésben az adatelemzés során azt a kérdést fogalmaztuk meg, hogy az intézményi egységekben együtt élő hallgatói közösség felsőoktatással kapcsolatos vélekedése a tanulmányok céljáról, értelméről, a hallgatói munka során követendő normákról, a nem kötelező tevékenységekről és a megbízhatók köréről alkotott elképzelése milyen hatással van az egyénre, valamint hogy ez a hatás képes-e felülírni az előnyös társadalmi kompozíciójú hallgatótársadalom befolyását. Kérdés továbbá, hogy a hallgatói beágyazottság, s ennek relációs, strukturális, kulturális dimenziói milyen kapcsolatban állnak egymással.

Kutatásunk során nemcsak a hallgatói értelmező közösségek működését, hanem azoknak a hallgatói pályafutás alakulására gyakorolt hatását is igyekeztünk kitapintani, ezért megkerülhetetlen volt a felsőoktatási eredményességfogalommal való kritikus szembenézés. Az eredményesség-felfogásokat abból a szempontból tekintettük át, hogy mennyire vállalják fel diszciplinárisan konzekvens, önálló koncepció megfogalmazását. Értelmezésünk szerint ennek kritériuma egyrészt a holisztikus hallgatókép, másrészt a régió társadalmi problémáira, a belépő hallgatók sajátos társadalmi hátterére reflektáló fogalomalkotás.

Figyelembe véve, hogy a felsőoktatás önálló értékduáljai az értékközvetítés és új tudás teremtése köré szerveződnek, a nevelésszociológia által elfogadható eredményességfogalom nemcsak a belépéskor meglévő attribútumok alapján jórészt előre jelezhető kimeneti teljesítménymutatókat értékeli, hanem a hallgatói bemenet és kimenet közötti elmozdulás pedagógiai vonatkozásban értelmezhető mozzanatára igyekszik ráközelíteni.

Mivel azt tapasztaltuk, hogy az egyes intézményi egységekben átlag fölött teljesítők eredményeit a bevett modellekben nem szereplő, ismeretlen tényezők magyarázzák, a társadalmi tőke elméletből kiinduló feltételezés felé fordultunk. Úgy fogalmaztuk meg a kérdést, hogy az oktatási intézmények körül vagy azon belül létrejövő értelmező közösségekbe való beágyazottság milyen mértékben képes kompenzálni az alacsonyabb társadalmi helyzet, az alacsonyabb kulturális tőke státuskijelölő hatását.

Korábbi kutatásaink alapján feltételeztük, hogy az oktatási intézmény körül létrejövő kapcsolatok hálózatának létezik bizonyos kompenzáló hatása, azaz a hallgatók intézményi kapcsolatai, e kapcsolatok hálózata, minősége, tartalma, s az ezekbe való beágyazottság hozzájárul a hallgatók –társadalmi helyzet alapján várható– egyenlőtlen teljesítményének módosításához.

Amikor arra kerestük a választ, hogy a beágyazottság milyen összefüggésben áll az eredményességgel, mindez elsősorban azért érdekelt bennünket, mert a vizsgált régióban nagyarányú nemtradicionális hallgatói csoportok számára elérhető, kompenzáló kapcsolati erőforrások után nyomoztunk. Kérdésünk tehát egész pontosan úgy tehető fel, mennyit lendít a beágyazottság az azonos belépéskori jellemzőkkel leírható csoportok különböző kapcsolati erőforrásokhoz jutó tagjain.

A tengeren túli szakirodalomban a felsőoktatási intézmény hatásával foglalkozó kutatásokban, az Egyesült Királyságban és az európai kontinensen az elsőgenerációs és alacsony státusú hallgatói

csoportok részvételét tárgyaló művekben kerül sor ennek tárgyalására.

A vizsgált probléma jelenlegi értelmezési alternatívái közül a hallgatói részvétel teóriája (Astin), a hallgatói integráció interakcionista koncepciója (Tinto), a reprodukciós tézisen nyugvó intézményi kulturális tőke vagy intézményi habitus koncepciója (Bourdieu, Tierney, Thomas) valamint a társadalmi tőke elmélete (Coleman) a legnépszerűbbek. A konkurens elméleteket áttekintve arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az intézményen kívüli és a belső kapcsolatok valóban perdöntő alternatívát képeznek-e a hallgatók számára.

Kérdés továbbá, hogy az intézményi társadalom melyik szegmenséhez való tartozás, s azon belül milyen jellegű kapcsolatok elérésére van lehetőségük a hallgatóknak, s melyek támogatják őket inkább a pályafutásukban.

Ha Astinhoz és Tintohoz hasonlóan abból indulunk ki, hogy a felsőoktatás világa sajátos, zárt, környezettől elkülönült szegmense a társadalomnak, akkor a beágyazottság és a tanulmányi pályafutás között pozitív összefüggés feltételezhető. Ezzel szemben viszont, ha Bourdieu és Tierney logikája szerint haladunk, akkor az intézményen belüli kapcsolatok leképezik a társadalom státushierarchiáját, s ebben az értelemben az alacsonyabb státusúak integrálódása szinte lehetetlen. Amennyiben azonban Colemannek van igaza, a (külső) funkcionális közösségekhez tartozás a stabil értelmezések révén akár az alacsony státusú hallgatót is olyan erőforráshoz juttatja, amelynek révén eredményesebbé válhat. Ha ezekkel szemben azt fogadjuk el, hogy a posztmodern társadalom felsőoktatása nem kínál garanciát, de még a tudás bizonyosságát sem (Beck), akkor az erre adott válasz a teljes beágyazottság helyett a párhuzamos tevékenységek és kötődések laza halmaza. Így a felsőoktatási intézményen belüli kapcsolatok nem erős és kizárólagos networköt alkotnak, hanem különböző élethelyzetű egyének gyenge hálóját, az egyetem pedig mindössze találkahely, hasznos információk piaca.

Egyik feltevésünk tehát az, hogy a határozottabb beágyazódás a sikerhez elengedhetetlen erőforrásokhoz juttatja a hallgatót, mert épp a szervezetbeli boldoguláshoz szükséges mindaz, amihez hozzájut a források által. Az alternatív hipotézis szerint az intézményi kapcsolatokba való gyenge integrálódás inkább célravezető megoldás, mert ennek segítségével érhető el többféle forrás a sikeres pályafutáshoz. Vagyis itt azt kerestük, hogy a beágyazódás erős vagy laza karaktere magyarázza-e a sikert. Eközben természetesen nem biztos, hogy az egyik cáfolata automatikusan a másik megerősítését jelenti, hiszen a különböző hallgatói csoportok esetében a külső kapcsolathálózatokban ható értelmezések lényegesen különbözőek lehetnek. Kérdés, hogy vajon ezek a felsőoktatás intézményi közösségén belül melyik interpretációval harmonizálnak.

A képzési szintek összehasonlítása során azt vizsgáltuk, hogy vajon a mesterképzésben az alapképzéshez képest szelektált, magasabb kulturális tőkével és a klasszikus akadémiai értékekhez illeszkedő habitusú hallgatótársadalom végzi-e mindennapi munkáját, vagy ez az alapképzésben tanulókról nyert, differenciált képhez hasonlóan sokszínű. Mivel az intézményi társadalmat személyes kapcsolatrendszerek hálózatoként értelmezzük, a hallgatók inter- és intragenerációs kapcsolatait különítettük el és ezek fontosságát mértük össze. Választ keresve arra, hogy a nagy szervezeteknél ki tartozik az egyén mintaadó társas környezetébe, feltételeztük, hogy a hallgató pályafutását a szoros kapcsolathálónál szélesebb kör befolyásolja. Ami az intergenerációs kapcsolatokat illeti, a felsőoktatáson belüli nemzedéki szakadék növekedése, az oktatók és hallgatók érdekeinek távolodása, a pedagógusok formális oktatásban mindenütt jelentkező tekintélyvesztése és a beléjük vetett bizalom csökkenése miatt a felsőoktatóknak a hallgatói kapcsolathálóbéli szerepét kívántuk feltárni.

A kérdésünk végső soron az volt, hogy –amennyire a rendelkezésre álló adatok segítségével megragadható a kampuszhatás– vajon mely kapcsolatok, milyen értelmező közösséghez való

tartozás járul ehhez hozzá a leghatékonyabban, és az oktatási intézmények szervezeti keretei között megvalósuló kapcsolatok milyen összefüggést mutatnak az eredményességgel.

## **Az empirikus adatok és az elemzési módszerek**

A kutatás térbeli lehatárolásakor az a szándék vezetett bennünket, hogy a felsőoktatás nemzeti illetve nemzetközi szinten tematizált problémáit –Altbach javaslatát követve– egy jelentős szereplőcsoport magatartásának intézményi közelnézetben végiggondolt, s a konkrét társadalmi és kulturális kontextusban végbemenő folyamatok szintjén vizsgáljuk meg.

Lényegesnek tartjuk hangsúlyozni, hogy kutatásunkat tervszerűen, nem egy centrumhelyzetű felsőoktatási térségben végeztük, hanem olyan régióban, ahol markánsan tapasztalható a kortárs felsőoktatás megváltozott társadalmi összetételű hallgatótársadalmában jelentkező kulturális átrendeződés. Úgy véltük, hogy ebben a közegben reális képet kaphatunk arról, hogy mivel járul hozzá a felsőoktatási intézmény, s azon belül az átstrukturálódott akadémiai közösséghez fűződő kapcsolatrendszer a hallgatók fejlődéséhez.

*A Regionális Egyetem, majd a Harmadfokú képzés szerepe a felsőoktatásban (TERD)* kutatássorozat tapasztalatai felhívták a figyelmet e határmenti térség felsőoktatásának egyedi vonásaira. Az intézményi vizsgálatok híven tükrözték, hogy a hallgatók olyan régióból származnak, ahol a gazdasági és társadalmi átalakulás megkésettsége és a periférahelyzet jellemző. Az országos ifjúságkutatási adatokkal egybevetve egyértelmű volt az alacsonyabb iskolázottságú szülői háttér valamint a hazai vonatkozásban is kiemelkedően magas munkanélküli tapasztalat a hallgatói családokban. Ez összhangban áll a felnőtt lakosságra vonatkozó



adatokkal, amelyek szintén az átlagosnál alacsonyabb iskolázottságot s magasabb munkanélküliségi arányokat mutatnak.

Noha a térségben az országosnál magasabb létszámú ifjúsági korcsoportokkal lehet számolni, a határokon átnyúló, mégis relatíve szűkre szabott a vonzáskörzetben hiányos a képzési struktúra. A vizsgált intézmények alap- vagy osztatlan képzéseibe jelentkezők közül valamivel többen végeztek szakközépiskolában és az átlagnál jóval kevesebben vannak az emelt szintű érettségi vizsgát tett fiatalok. Ugyanakkor itt a legmagasabb azoknak az aránya, akik a felsőoktatásba nyelvvizsga nélkül léptek be, s kiugróan nagy arányban jelezték az alapképzésbe belépők a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzet miatti preferálást szolgáló többletpontokra vonatkozó igényüket.

Figyelemre méltó tendencia, hogy adataink szerint a vizsgált felsőoktatási térségben az utóbbi tíz évben a hallgatók között nőtt az alacsonyabb státusú hallgatók aránya. A fentiekben bemutatott hátrányokkal rendelkező fiatalok felsőoktatási előmenetele ráadásul nem töretlen, hiszen a magasabb évfolyamokon és képzési szinteken kisebb arányban találkozunk velük, mint a korábbi évfolyamokon és alacsonyabb szinteken.

Az elmúlt évtized empirikus eredményeiből az egyik leglényegesebbet kiragadva tárgyaljuk az osztott képzésre való áttérés pillanatát. Elemzésünkben a régió alap- és mesterképzésbe járó hallgatói (2008, 2010) körében végzett adatfelvétel empirikus eredményeire támaszkodunk. A három ország (Magyarország, Románia és Ukrajna) határmenti régiójának magyar tannyelvű felsőfokú intézményeiben 2008-ban zajlott az alapképzéses hallgatók adatainak felvétele. A minta, amelyben a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, valamint a nagyváradi székhelyű Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyváradi Állami Egyetem, a Babes-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

harmadéves alapképzésben tanuló hallgatói szerepeltek, karonként reprezentatív.

Az összes karról létszámarányosan kerültek lekérdezésre a hallgatók. Mivel a végzős alapképzésű hallgatókról nem rendelkezünk teljes körű névsorral, ezért csoportos mintavételt alkalmaztunk, véletlenszerűen szemináriumi csoportok kerültek lekérdezésre (N=1399). 2010 tavaszán ugyanezen térség intézményeinek mesterképzést kezdő hallgatóit kérdeztük meg. A teljes alapsokaság az intézményektől lekért adatok szerint körülbelül 890 hallgató volt, a minta a célpopuláció kétharmadára terjed ki (N=602). A minta karonkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk.

Munkánkban többféle elemzési stratégiát alkalmaztunk. Az egymást követő vizsgálati hullámok adatai alapján időbeli változásokra igyekeztünk következtetni, a képzés különböző szakaszában felvett adatokból pedig a hallgatói előrelépés és a szelekció hatásának körültekintő mérlegelésére tettünk kísérletet. Egy-egy adatbázist elemezve a hallgatók beágyazottság szerinti klasztereit hasonlítottuk össze. A hallgatói kontextusok karakterét is többféleképpen osztályoztuk, ilyen módon törekedve arra, hogy a kontextusszintű és az egyénszintű adatok összevethetők legyenek.

## **A kutatás eredményei**

Munkánk értelmezési kereteinek kijelölése céljából elsőként a felsőoktatási intézményi közegben zajló, s közvetlenül a hallgatói kapcsolatokra ható legmarkánsabb változásokkal vetünk számot. Ezek elsősorban az intézményi funkciók megfogalmazásában, másodsorban az akadémiai közösség határmegvonásának képlékennyé válásában valamint az oktatói és hallgatói státus megváltozásában gyökereznek. Ezt követően mutattuk be kutatási eredményeinket.

**A hallgatói szocializáció modellváltozásai.** Amellett érvelünk, hogy a hallgatók felsőoktatási szocializációjáról szóló koncepciókat a felsőoktatás struktúraváltása miatt szükséges felülvizsgálni. Ebben a munkában segítségünkre volt a szocializációs elméletek érzékenységének finomodása. Néhány évtizeddel ezelőtt ugyanis a hallgatói szocializáció egyirányú és lineáris, rekonstrukciós modelljei határozták meg a téma szakirodalmának szemléletmódját. Mára ez tarthatatlanná vált, azonban a felsőoktatásról való gondolkodás más kutatási területeibe, pl. az oktatáspolitikába és az oktatásgazdaságtan szemléletmódjába nem épült be. A kiinduló modellekben a strukturalista-funkcionalista értelmezés szellemében a szocializáció azt jelentette, hogy a hallgató megtanul élni az intézmény által kínált és előírt keretek között. Ebben az értelemben a szocializáció végeredménye, hogy az újonc betagozódik a felsőoktatás világába, s magatartása kimeríti a hallgatótól elvárt szerepkört.

E megközelítés egyik jellemzője, hogy a szervezeti szerepelsajátítást döntően egyirányú folyamatként tételezi fel, hisz az újoncban a működő szervezeti normák, szankciók nyomása alatt alakul ki a kész hallgató. Az akadémiai szocializáció ezen aszimmetrikus felfogásának másik vonása időszakos jellege, vagyis hogy egy konkrét periódust feltételez, aminek lezárulása után már kész hallgatóról beszélünk, aki sikeresen szívja magába a tudást és képességeket, majd ezeket értékesíti a munkapiacon. A felsőoktatási mező makroszervezeti jelenségeit tanulmányozó szakirodalomban a hallgatói viselkedés modellezése még mindig ezt a sematikus és uniformizált képet alkalmazza, itt a hallgató csak mint termék kerül bemutatásra, s mindez az akadémiai szocializáció lényegében egységes mintázatát tételezi fel.

Az akadémiai beilleszkedésre koncentrálnáló modellnél szélesebb (aktív, kölcsönös) modell a csoportban való szociális tanulás jellegzetességeit kiterjeszti az egész hallgatói szocializációra. Az új belépő és a felsőoktatási szervezet többi tagja közötti interakciók révén a hallgatói kultúra társas konstrukciója folyamatos. Ebben a

felfogásban egyéni módon és tartalommal zajlik a hallgatói szocializáció a felsőoktatás különböző intézményeiben és szintjein, vagy az egyes intézmények több színhelyén. Ezen értelmezés szerint nem kész elvárások mentén írható le a hallgatói szerep vagy a kampusz kultúrája, hanem közös alkotásként. Erős befolyásoló tényezőt képeznek a hallgatót körülvevő lokális közösségek miliói, az életcélok és az életstílus környezeti változatai. A megsokszorozódó individuális szocializációs minták között a tőkékkel való rendelkezés alapján képződő struktúrák szerint jelentősen eltérő arculattal bíró változatok léteznek, amelyek a felsőoktatási mezőben is kitapinthatókká válnak.

Az egyén aktív és konstruktív részvétele, a hallgatói szocializáció folyamatjellege valamint a habitus és az intézményi hatások párbeszéde mellett a modellfejlődés lényeges új elemének tartjuk az intézményen kívüli és belüli hatások összekapcsolódó és reflektált karakterének felismerését, ami elősegítette a korábbi szocializációs elméletek revidálását.

**A hallgatók felsőoktatási pályafutásának eredményessége.**  
A fogalom jelentése tekintetében nincs szakmai konszenzus, dimenzióinak és indikátorainak meghatározását újabban felélénkülő viták kísérik a nemzetközi szakirodalomban. Ebben a vitában állást foglalva mi mellett érveltünk, hogy az eredményesség jelentésének a tanulmányi évek alatti hallgatói előrelépés mértékét szükséges megközelítenie. A nevelésszociológus számára a hallgatói eredményeknek a belépő hallgatók társadalmi háttérével kontrollált mutatói megfelelő megoldásnak tűnnek e nehezen megközelíthető jelenség megragadására. Észre kell vennünk, hogy amennyiben összevetjük a hallgatók belépéskor meglévő státusmutatóit és erőforrásait (demográfiai és társadalmi attribútumok) kilépéskori eredményükkel, az intézmények között jelentős eltérés mutatkozik abban, hogy mennyire járulnak hozzá a hallgatók fejlődéséhez.

Az eredményességről szóló viták folyamán a felsőoktatási tanulmányi eredménykonceptiók abban az irányban mozdultak el, hogy a szűkebb értelemben vett konkrét tudáselemeken, begyakorlott

képességeken alapuló eredményfelfogás helyére a tanulási folyamat konstruktív, interpretatív és társas erőterben ható koncepciója került. Ebben a kérdésben az eredmény fogalmának komplex, holisztikus emberképre támaszkodó és kontextusfüggő értelmezését tartjuk elfogadhatónak.

Az eredményesség-koncepciókat összevetve rámutattunk a korábban egymással szembenállónak vélt szűkebb és tágabb értelmezések konvergálása. A hallgatók karakterének formálódását is a felsőoktatási évek fontos céljának és eredményének tartó s elsősorban egyházi felsőoktatás-felfogás által képviselt elképzelések egy része újra előtérbe kerül, s a kizárólag gazdasági-munkapiaci szempontokra koncentráló felsőoktatási eredményesség-felfogás nyitottabbá válik a hallgatók bizonyos attitűdjeinek fejlesztése irányába. Így vált a felelős állampolgári magatartás vagy az erkölcsi érettség a felsőoktatási eredményesség régi-új eredményességi dimenziójává. Az utóbbi évek vizsgálatainak makacsul visszatérnek ahhoz a kérdéshez, hogy a különböző intézmények hogyan formálják a hallgatók attitűdjeit, értékrendjét, s az intézményekben folyó formális vagy informális nevelés által. Munkánkban a felsőoktatási eredményesség ezen megújult felfogása mellett állunk ki.

**A kapcsolatok hallgatói eredményességre gyakorolt hatásával** foglalkozó elméletekkel összhangban úgy véljük, hogy a felsőoktatási intézmények nem különböző strukturális és infrastrukturális tényezők révén, hanem az általuk biztosított interakciós erőter révén járulnak hozzá a hallgatói fejlődéshez. A téma elméleteinek elemző összehasonlítása, s az ezekhez való viszonyulás során fogalmaztuk meg saját koncepciókat. Astin és Tinto integráción alapuló elmélete a nemtradicionális hallgatók első hullámának 80-as évekbeli felsőoktatásba áramlásának tapasztalatai alapján fogalmazódott meg. Egy hagyományosabb szocializáció-felfogásra és az intézményi társadalom némileg leegyszerűsített képére támaszkodva működött jól az alacsony státusúak felsőoktatási beilleszkedésének magyarázatára. Az elmélet felülvizsgálata alapján megállapítható, hogy nem minden hallgatói csoportra érvényesíthető,

mert a felsőoktatási expanzió újabb hullámaiban azok is megjelentek a felsőoktatás közelében, akik nemcsak a kemény társadalmi státusmutatók szempontjából térnek el a hagyományos hallgatóktól.

A másik domináns elméleti modell Bourdieu követőinek interpretációja, melyben elsősorban a hallgatói habitus és az intézményi habitus összeilleszkedésével magyarázzák az egyén teljesítményét. Ez az elmélet azokon a pontokon nem ad kellő magyarázatot, amikor a nemtradicionális hallgatói csoportokon belül mutatkozó eredményesség-különbségekre keresünk választ.

Coleman elméletét azért tartjuk alkalmazhatónak, mert miközben a hallgatói individuális döntéseknek jelentőséget tulajdonít, a származási osztályhovatartozást fontosnak, de nem meghatározónak tartja a pályafutásban, s nyitva hagyja a lehetőséget arra, hogy a hallgatók közti teljesítménykülönbségeket a kapcsolathálók létezésével, összetételével, erősségével magyarázzuk. Nem egységes vagy domináns, kényszerítő intézményi közösségben és normarendszerben gondolkodik, hanem a külső és belső szubkultúrák sokféleségére érzékenyebb kapcsolathálózati megközelítéssel él, s arra is felhívja a figyelmet, hogy a személyes kapcsolathálók által meghatározott mikrokörnyezetben a hallgatók erőforrásai nem egy irányba áramlanak, hanem kicserélődnek. Ez a dinamikus, kölcsönös erőforrás-átadás nemcsak életben tartja a kapcsolathálókat, hanem arra is magyarázatot ad, hogy a hallgatói értelmezések hogyan formálódnak a belépő tagok által.

Mindeközben nem csupán az egyéni erőforrások kapnak hangsúlyt, hanem a hallgatói kapcsolathálók szerkezeti és főként tartalmi tulajdonságai, melyek módosítják az egyéni erőforrások alapján várható teljesítményt. Úgy véljük, hogy az ezekben a mikroközösségekben életre beszélt, megosztott értékek és normák befolyásolják igazán a hallgató teljesítményét.

**A nemtradicionális hallgatók.** A hazai kutatók e sokszínű hallgatói csoport egyes szegmenseinek (roma/cigány, munka mellett tanuló, kismama stb. hallgatók) sajátosságait már vizsgálták, azonban

korábban nem került sor relációs és kulturális beágyazottságukat befolyásoló kapcsolathálózataik összehasonlítására. Értelmezésünk szerint ezen csoportok felsőoktatási sikere vagy kudarca jórészt kapcsolatrendszerük felől magyarázható. A felsőoktatás kétciklusúvá válása után kialakult helyzetben egyes régiók felsőoktatási alrendszerében több kampusznyi aggregátum keletkezik relatíve alacsonyabb státusú, kulturális tőkével gyengébben ellátott hallgatókból. A fiatalok az akadémiai értékek és normák plurálissá vált világába fogódzók nélkül lépnek be, s vélhetőleg –mint általában az alacsonyabb státusú tanulók– kiszolgáltatottabbak a környezeti kapcsolatok hatásának. A nemtradicionális hallgatók kapcsolatainak irányait, lehetséges tulajdonságait, s az ezekben rejlő erőforrásokat az elméletek különbözőképp értelmezik, s vita folyik arról, hogy az átstrukturálódó felsőoktatásban milyen intézményi szintű hallgatói kompozíciók és egyéni szintű kontaktusok vezetnek eredményre. Munkánkban e hallgatói csoportnak a sokszínűségét figyelembe véve gondoltuk át a kapcsolatok és eredményesség kérdését, s ennek felsőoktatás-pedagógiai kihívásait. Eredményeink alapján megerősítettük a kapcsolathálóok mentén mutatkozó különbségeket, egyes csoportok (pl. bejárók, szakközépiskolában érettségizettek) intézményen kívüli kapcsolathálója gyengíti, másoké (pl. vallási közösségekhez, nemzeti kisebbséghez tartozók) erősíti a klasszikus akadémiai értékekhez való kötődésüket.

**A hallgatók akadémiai beágyazottsága.** A hallgatók intézményi kapcsolatainak szisztematikus vizsgálatára bevezettük az akadémiai beágyazottság fogalmát. Nézetünk szerint a hallgatók felsőoktatásba lépése, tanulmányi orientációja, a normákról és a többletmunkáról vallott felfogása, biztonságérzete és eredményessége azoktól a kapcsolatoktól, diskurzusoktól függ, amelybe beágyazódnak. Az akadémiai beágyazottság vizsgálatánál a granovetteri koncepcióból kiindulva a hallgatók relációs beágyazottsága képezte az egyik elemzett dimenziót. Ennek koordinátái között annak alapján helyeztük el az hallgatókat, hogy a felsőoktatás inter- és intragenerációs kapcsolathálóiban valamint a tevékenységek és a referencia alapjául szolgáló magatartásminták

tekintetében milyen kötődések jellemzik őket. Az eredeti elméletet továbbgondolva az akadémiai beágyazottság másik dimenziójának vizsgálatakor arra kérdeztünk rá, hogy a személyes kapcsolataival körülvett egyén milyen szélesebb kapcsolati struktúrákkal jellemezhető intézményi környezetben helyezkedik el. A beágyazottság korábbi társadalomtudományi megközelítéseit is magába olvasztó koncepció szerint további jelentős dimenziót képez a hallgatónak a környezetükben domináns értékekhez, normákhoz, magatartásmintákhoz való viszonyulása, az ehhez való illeszkedésük, konformálódásuk, amit kulturális beágyazottnak nevezünk.

Az akadémiai beágyazottság dimenziók elkülönítése alkalmas fogalmi keretet kínált számunkra a hallgatók intézményi és intézményen kívüli közösségekhez való viszonyának elemzéséhez, mivel a kapcsolathálókkal foglalkozó tipológiák ritkán érzékenyek a tartalmi és a formai dimenziók elkülönített vizsgálatára, sőt általában a formai elemekből következtetnek a kapcsolathálóknak közvetített tartalmakra. Az akadémiai beágyazottság dimenzióinak meghatározását megfelelő eszköznek tartjuk az intézményi környezetben domináns valóságkonstrukciók karakterének megragadására és a különböző relációs beágyazottnal jellemezhető hallgatói csoportokra gyakorolt hatásuk elemzésére.

A hallgatók relációs beágyazottnalát úgy fogtuk fel, mint centrifugális vagy centripetális erők vektorait. Ennek alapján az alapképzésben különböző típusokat különítettünk el, melyeket kollegiális, diákközösségi, mikroközösségi és a láthatatlan hallgatónak nevezünk. A mesterképzésben pedig céhbeli, autonóm, diákközösségi és láthatatlan típusokat tudtuk elkülöníteni. Megfigyelhető, hogy az intragenerációs beágyazottnal a hallgatói kontextusban domináns nézetek kedvezőbb befogadását segíti, ami azonban nem minden esetben közelít az akadémiai eszményhez.

**Közösségi interpretációk.** Kimutattuk, hogy a különböző hallgatói csoportok tanulmányokkal kapcsolatos nézeteinek, elkötelezettségének alakulását magyarázó tényezők összehasonlításakor az intézményi értelmező közösség befolyása



rendkívül erősnek bizonyul. A célok, normák, magatartásminták környezetben uralkodó interpretációi erősebb hatással vannak a hallgatókra, mint az egyéni társadalmi státus és az intézményi környezet szülői iskolázottság szerinti kompozíciója. Az intézményen belüli értelmező közösségek hatását a hallgatói beágyazottság mértéke és minősége valamint az intézményen kívüli funkcionális közösséghez tartozás is jelentősen befolyásolja.

A tanulmányok céljaira vonatkozó legnépszerűbb interpretációk a diplomaszerezést egy magas presztízsű foglalkozási csoportba való bejutás eszközeként kezelő és a moratóriumkereső, a munkába állás elhalasztására, s a diákélet (értelmezésünk szerint a „nem felnőtt” élet) meghosszabbítására törekvő orientáció. A legkevésbé kedvelt a tudásszerző beállítottság, kijelenthető, hogy a hallgatói közvélemény a vizsgált régió felsőoktatási intézményeiben az intellektuális fejlődés intrinsic célját nem a leghatékonyabban támogatja.

A hallgatói munkavégzés szabályaira vonatkozólag az értelmező közösségekben legnagyobb hatással bíró közfelfogás az egoista normák mellett érvel. Ennek alapköve a felsőoktatási játékszabályoknak az aktuális szituációhoz és az egyéni célokhoz való haszonmaximalizáló igazítása, melynek révén a hallgatók a legtávolabb kerülnek a hagyományos akadémiai normáktól. A szelektív morálfelfogásra a gyakorlatias szempontok szerinti mérlegelés, a felsőoktatási szervezet öncélúnak értelmezett szabályainak felülvizsgálata, a tudásszerzés céljának elfogadása mellett az ezt támogató normarendszer kreatív alkalmazása jellemző. A szelektív morál támogatottsága erős az oktatói kapcsolatrendszerbe ágyazott hallgatók körében is, ami az oktatói karokban létező plurális morálfelfogás jelenlétére vall. A legritkább a normatisztelő alapállás, amely a manifeszt akadémiai normák „legyengített” változataként van jelen a hallgatótársadalomban.

Az értelmező közösség erős hatása mutatható ki abban a tekintetben, hogy a hallgatók milyen és mekkora közösséget tekintenek megbízhatónak. Felfogásunk szerint ez az arra vonatkozó

vélekedést foglalja magába, hogy a célélérésre és az ehhez szükséges normákra vonatkozó egyéni koncepciókat várhatóan ki támogatja, s ki akadályozza. Egy kisebb vagy nagyobb közösség működése szempontjából rendkívül fontos feltételnek tartjuk azt, hogy az együttműködők kölcsönösen bíznak-e egymásban. Az erre vonatkozó egyéni vagy közösségi meggyőződések, hiedelmek, jóslatok összegződnek a hallgatói bizalomtípusokban. Bár az akadémiai szereplőkben jobban bíznak a hallgatók, figyelmeztető jel, hogy a közvetlen szereppartnerekbe vetett generalizált bizalom igen ritka jelenség.

Megfigyelhető, hogy a képzés magasabb szintjeire jutók körét nagyobb arányban jellemzi az intergenerációs bizalom. Emellett figyelmet érdemel a bizalomszintnek a normákkal kapcsolatos közvélekedéssel való együttmozgása, vagyis, hogy a nagyobb hallgatói bizalomsugár növeli a normtisztelő felfogás kontextusbeli arányát, az ezzel ellentétes interpretációk pedig a szelektív, sőt az egoista morál terjedését segítik.

Az extrakurrikuláris tevékenységekre való hajlandóság terén azt állapítottuk meg, hogy háromféle tevékenységcsoport jellemzi a hallgatókat: az intergenerációs kooperációra épülő különmunkák vállalása, az intragenerációs versengéssel együttjáró tevékenységek és a kapcsolati szempontból közömbös, befektetés-minimalizáló magatartás. A hallgatói kontextus hatása ezen a téren is erős, az intergenerációs kooperáció elterjedése kiemelkedő hatással bír minden hallgatói csoportban. Kimutatható, hogy nemcsak az erősen beágyazottak, hanem a magas teljesítményre ösztönző normákkal jellemezhető külső kapcsolatháló tagjai is elkötelezettebbek az átlagnál.

**Differenciális hatások.** Az aszimmetrikus hatás –miszerint a kontextusban uralkodó normákra az alacsony státusúak érzékenyebbek– több esetben igazolható. Ezt a törvényszerűséget mi kiegészítettük azzal, hogy azok a nemtradicionális hallgatók is szenzibilisebbek ezen a téren, akiknek nincs erős felhajtó erővel bíró kapcsolati védőhálójuk.

A magas státusú hallgatók és a magasán iskolázott szülőkkel jellemezhető kontextus szerepe a várakozással ellentétes. Ők azok, akik kevésbé bíznak az akadémiai szereplőkben, nem keresik olyan intenzíven az intergenerációs kooperációt extrakurrikuláris téren, sőt eredményesen dekonstruálják a hagyományos akadémiai értékeket is. A magas iskolázottságú szülők gyermekeinek egyéni vagy kontextusszintű befolyása több esetben 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.

Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy nem elsősorban a nemtradicionális hallgatók aránynövekedése okozza a szemléletváltást a hallgatótársadalom kultúrájában, hanem a hagyományos és az újonnan érkező társadalmi csoportok sajátos egymásra hatása. A magasabb státusú hallgatók Bourdieu által leírt „szemtelen könnyedsége”, az akadémiai normák és a felsőoktatási kínálat szelektív szemléletébe valamint jólétesült cinizmusba hajlik át, s mindez erős visszhangra talál az alacsonyabb státusú társak körében.

**Az alap- és mesterképzésbe járó hallgatókat összehasonlítva** a kapcsolati biográfiájukat tekintve markáns eltérésre derült fény. A különbség messze maga mögött hagyja a szülői iskolázottság szerinti csoportok közötti változásokat. Igen lényeges vizsgálati eredménynek tekintjük azt, hogy a mesterképzésbe bejutott hallgatók korábbi iskolai pályafutásuk során észlelt intergenerációs kapcsolataik alapvetően szélesebb körűek és sokszínűbbek, mint az alapképzésben tanulóké. Ez újra felhívta a figyelmet arra, hogy nem csupán a sokat vizsgált kulturális tőkeellátottság mentén szelektált a magasabb iskolai szintek társadalmi, hanem más tőkeforrások, jelesül az iskolarendszerben különösen értékes kapcsolati formák terén is jelentős különbségek mutatkoznak a bejutó és a bejutást meg sem próbáló vagy sikertelenül kísérletező fiatalok között.

Eredményeinkből arra következtetünk, hogy a kontaktusok strukturái szintén jelentős változáson mennek át az oktatási rendszer különböző szintjei között. A két képzési szint hallgatói közötti eltéréseket ezen a téren még jelentősebbnek találtuk. Ha összevetjük beágyazódástípusaikat, azt tapasztaljuk, hogy ennek mintázatai is jelentősen átstrukturálódtak. Az intergenerációs kapcsolattartást tapasztaló hallgatók köre igen nagy mértékben bővült, lényegében minden második hallgató gyakori és tartalmas kommunikációt tart fenn oktatóival, miközben az alapképzésben erre mindössze a hallgatók bő negyedének volt lehetősége. Lényeges itt újra megjegyezni, hogy a fenti elemzések megerősítik azt a feltételezést, hogy a mesterképzésbe bejutó hallgatók azok, akiknek korábban is sokszínű és intenzív interakciókra nyílt lehetőségük.

A hallgatói kapcsolatok szerkezetének további új vonása a mesterképzésben, hogy a felsőoktatásban kizárólag intragenerációs kapcsolati erőterben mozgó hallgatók aránya csökkent. Az alapképzésben a hallgatók majdnem kétharmada szélesebb diákközösségi vagy szűkebb, mikroközösségi körben, de döntően intragenerációs egymásrahatásként élte meg a felsőoktatási környezetet, vagyis lényegében hallgató nevelt hallgatót. A mesterképzésben az intragenerációs beágyazottság határozottabb irányba mozdult, s nemcsak a beágyazottság mértéke, hanem belső mintázatai is különböznek. A magasabb képzési szint hallgatóinál nemcsak az intellektuális homofília erősödött, hanem a szolidaritás megnyilvánulásai is fontosabbá válnak, valamint a multiplex baráti kapcsolatok aránya is jelentősen megnövekszik. Úgy tűnik, ezek szintén támogatják az eredményes felsőoktatási pályafutást. Kiemelt figyelmet érdemel, hogy a hallgatók bő egyhetede mind az oktatói, mind a hallgatótársai számára jobbra láthatatlan marad. A mesterképzésben még gyakrabban (nem) találkoznak e típussal oktatóik és hallgatótársaik.

További jelentős eredményünk az, hogy megkérdőjeleztük a Tinto és Astin nevéhez köthető hipotézist, mely szerint a hallgató intézményhez kötődő tanulmányi és társas rendszerekhez fűződő

kapcsolatai az ezekben közvetített kultúra tartalma és a tanulmányi pályafutás során kínált hasznosság tekintetében élesen eltérnek a hallgatói karriert kicsorbító, intézményen kívüli kapcsolatoktól. A különböző tradicionális és nemtradicionális hallgatói csoportok magatartását megfigyelve ugyanis megállapítottuk, hogy a plurálissá alakult és lényegében a hallgatók konkrét kisebb közösségeiben konstruálódó akadémiai kultúra nem minden esetben kínál olyan értékeket, normákat, magatartásmintákat és közösségértelmezéseket, amelyek feltétel nélkül a többletteljesítmény és a továbbtanulási aspiráció irányában hatnak. Ugyanakkor vannak olyan csoportok, akik intézményen kívüli kapcsolathálójukból profitálva nyernek olyan ösztönző erőt, amely a felsőoktatási előmenetelhez képes támogatást nyújtani, sőt, a hallgatói kontextusba kanalizálják ezt a kultúrát.

Ami a kulturális beágyazódás átrendeződését illeti, a mesterképzésben jelentősen megcsappant a hallgatói szervezetekbe és a közintézményekbe vetett hit, ami a bizalom körének aggasztó szűkülésére vall. Emellett megszaporodott a felsőoktatási tanulmányokat a felnőtté válási moratóriumaként értelmezők aránya, ami jelentősen átszínezi a hallgatók további felsőoktatási szint felé való továbblépési motívumairól szóló általános feltételezéseket. Az, hogy a mesterképzésben számottevően nőtt az akadémiai szereplőkbe, különösen az oktatókba vetett bizalom, arra vall, hogy az eredményes hallgatói pályafutáshoz szükség van az intergenerációs együttműködésre az oktatási rendszer e szintjén is. Emellett egyértelmű, hogy itt sem csökkent a hallgatói közvélemény és az intézményi társas kontextus valóságkonstruáló ereje, akár tanulmányi orientációról, akár morális ítéletek alkotásáról, tanulmányi vagy tudományos többletmunkára való elszántságról, illetve az oktatói-hallgatói közösségbe vetett bizalomról van szó.

**A hallgatói eredményesség** vitáktól övezett, s csak nagyon körültekintően, s csak bizonyos értéktételező premisszákat elfogadása mellett konceptualizálható, valamint komplex módon operacionalizálható fogalom. Alakulásának vizsgálatakor

megállapítottuk, hogy a hallgató magával hozott (demográfiai, társadalmi, kulturális és regionális) jellemzőin túl felsejlik egy olyan erőforrás-együttes, ami az egyetemi-főiskolai évek alatt szerzett társas tapasztalatok, az intézményben elérhető fő szocializációs ágensekkel fenntartott kapcsolatok révén áll elő. Úgy tűnik, alkalmas arra, hogy önálló és mérhető módon befolyásolja a hallgatói pályafutást többféle eredményességi mutató viszonylatában is. A hallgatói integráció elméletére épített hipotézissel szemben a társadalmi tőke elméletet erősíti meg, hogy a kapcsolati erőforrások mindkét alternatív eredményességi mutatóra – a továbbtanulás és a munkavállalás felé történő elkötelezett tájékozódásra – egyformán pozitív hatással bírnak az alapképzésben.

Eredményeink szerint az intézményi hatás egy jelentős szelete határozottan megragadható az inter- és intragenerációs beágyazottság befolyásának elemzése során. Feltűnő, hogy ezek a hatások nincsenek egymással harmóniában, az intergenerációs kontaktusok minden esetben erős pozitív hatással bírnak, míg az utóbbi hatása nem konzekvensen pozitív. Az intézménybe való többszemponútú beágyazottság kifejezetten támogató hatással rendelkezik, a belső extrakurrikuláris és önkéntes tevékenység segíti az eredményességet, azonban a hallgatótársadalom világlátásában való osztozás különösen a mesterképzésben látszik visszahúzódnak.

A többi változó hatásainak kiszűrése után egyértelműen és szignifikánsan ható erők az oktató-hallgató kapcsolat elsősorban informális oldalára irányították a figyelmet. Az oktatók irányában mutatkozó bizalomnak a többi köz- és egyetemi szereplővel szemben tapasztalt előnye minden esetben kimutatható. A felsőoktató hatékonysága az általunk mentori hatásnak nevezett tekintetben tűnik még meghatározóbbnak. Ennek legmarkánsabb alkotóeleme a hallgató és az oktató kapcsolattartásának azt a vonatkozása, melynek eredménye az a hallgatói percepció, hogy a személyes pályafutását egy oktatói figyelemmel kísérik. Vizsgálatunk a tantermi kapcsolattartással nem foglalkozott, azonban nyilvánvaló, hogy a felsőoktatók tantermi szerepmegvalósításának alakulására és

hatékonyására a további kutatások során sokkal jobban oda kell figyelnünk.

A mesterképzésben az oktatók világlátásával kapcsolatos harmónia fontossága különösen akkor kiemelkedő, amikor a hallgatói kontextusban nem a magas teljesítményt támogató felfogás válik dominánssá, amire a vizsgált felsőoktatási térségben számos példát találtunk. Az oktatói világlátás megismerésére azonban csak az oktató-hallgató interakciók bizonyos gyakorisága és mélysége esetén van lehetőség, s a harmónia kialakulása más, hatást gyakorló értelmező közösségek befolyásának függvényében inkább csak potenciális.

A többi változóval összemérve is megerősíthető egyes intézményen kívüli közösségek önálló és pozitív hatása a hallgatók valóságkonstrukciójára. Ezek a nemzeti kisebbségi, a vallási és civil közösségekhez való tartozás, szórványosabban a kollégiumi kontextus, a tanulásorientált családi kapcsolatháló és a szoros baráti szövetség. A kisebbségi és a vallási valamint civil közösségekhez tartozás felsőoktatási tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatása további finomabb, terepközeli megközelítést alkalmazó kutatásokat igényel.

**Összességében** azt tapasztaltuk, hogy a hallgatóknak az akadémiai közösség kultúrájába való beágyazottsága a kapcsolathálózati integráltsággal párhuzamosan alakul. A jobban beágyazott hallgató közelebb kerül az intézményi egységben domináns pozícióban levő hallgatói felsőoktatás-értelmezéshez, s ennek hatása erősebb, mint a szülői kulturális tőke befolyását magán viselő kompozícióé. Megállapítottuk, hogy miközben a felsőoktatási tantervek nemzeti és nemzetközi szinten is fokozatosan egyre sztenderdizáltabbá és összehasonlíthatóbbá válnak, s másik irányból az intézmények részéről vonzó s attraktivitásban egymásra licitáló tervezetek kerülnek az akkreditációs bizottságok elé, a hallgatók elsősorban a hallgatótársadalomban uralkodó felsőoktatás-felfogást, értékeket, normákat és közösségértelmezést (orientációk, moráltípusok, bizalmi határok, extrakurrikuláris tevékenységek)

sajátítják el egymástól. Az eredményesebbek az oktatókkal való kontaktus, a mentori figyelem, a pályafutás „éltető kapcsolatainak” tapasztalatát is megszerzik, vagy az intézményen kívüli, s a tradicionális akadémiai értékekkel rokon értelmező közösségből hoznak magukkal muníciót. Meggyőződésünk, hogy a felsőoktatásnak ezúton működő rejtett tantervei olyan messzeható befolyást gyakorolnak a hallgatókra, ami a további karrierjükre is hatással van.

### **A kutatás elméleti és módszertani eredményei**

Munkánk legfontosabb elméleti eredményeinek azt tartjuk, hogy a felsőoktatás-kutatásban forgalomban levő hallgatóképek mellett a tárgyalt fiatalokról a nemzetközi és a hazai nevelésszociológia fogalmihoz és kérdésfelvetéséhez illeszkedő önálló képet alkottunk. Emellett a hallgatói szocializáció modelljeit áttekintve, s ezek elemeiből építkezve az átstrukturálódó felsőoktatás világában érvényes szocializáció-értelmezést jelentettünk meg. A hallgatói szocializációs modellek, a kampusz-hatás kutatások és a társadalmi tőke elmélet eredményeit továbbfejlesztő teoretikus modell alapjait dolgoztunk ki a hallgatói kapcsolathálóok tanulmányi pályafutást befolyásoló hatásának értelmezésére. Rámutattunk, hogy a hallgatói kapcsolatokat nem formális jellemzőik és kvantitatív vonásaik teszik fontossá az oktatáskutató számára, hanem a bennük közvetített tartalmak, a hallgatók értelmező közösségeiben létrejövő valóságkonstrukciók.

Módszertani tekintetben lényeges eredménynek mondható, hogy a felsőoktatás-kutatásban honos rendszerszintű vagy individuális szintű elemzés helyett arra törekedtünk, hogy a hallgatókat társas kontextusukban vizsgáljuk meg. Megalkottuk a hallgatók relációs beágyazottságának típusait, megjelenítettük a hallgatói értelmező közösségben létrejövő alternatív interpretációkat a felsőoktatási tanulmányok céljáról, a tanulmányi és



extrakurrikuláris munkával kapcsolatos elvárásokról és normákról valamint a bizalom köréről. A hallgatók fontos attribútumai közé felvettük a beágyazottság szerinti jellemvonásokat és a tradicionális hallgatói ideálhoz viszonyított vonásokat, amelyek a korábbi elemzésekből kimaradtak vagy nem kaptak elég hangsúlyt, s rámutattunk a nemtradicionális hallgatói csoportok jelenlétére és sokféleségére. Elemzéseink során az oktatáspolitikai és a felsőoktatás-pedagógia számára is következtetéseket fogalmaztunk meg.

Úgy véljük, eredményeink jelentősége túlmutat a fentebb összefoglalt elméleti és empirikus eredményeken. Szándékunk szerint munkánkkal olyan elemzési szempontot sikerül a szakmai diskurzus számára felkínálni, ami alapvetően új dimenzióval gazdagítja a felsőoktatással foglalkozó szakirodalomban a hallgatókról és az intézményi közegekről uralkodó nézeteket.

## Legfontosabb publikációk az értekezés tárgyában

### Önálló kötet

Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 271 p.

Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség: Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat. 353 p.

### Szerkesztői munka

Pusztai G. ed. (2010): *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: CHERD. 368 p.

Pusztai G. ed. (2008). *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: CHERD. 455 p.

Pusztai G. ed. (2008). *Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance*. Debrecen: CHERD. 219 p.

### Könyvfejezetek

Pusztai G. (2010): A hallgatói kapcsolatrendszer és a tanulmányi eredményesség összefüggései. In: Kiss E. – Buda A. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia*. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvtára. 173–185.

Pusztai G. (2010): A hallgatói szocializáció megújuló perspektívában. In: Fenyő I. – Rébay M. (szerk.) *Felzántatlan területeken*. Debrecen: Csokonai Kiadó. 217–234.

Pusztai G. (2010): Intézményi hozzájárulás egy hátrányos helyzetű felsőoktatási térség hallgatóinak tanulmányi eredményességéhez. In: Juhász E. (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen: CHERD. 25–33.

Pusztai G. (2009): Társadalmi tőkeforrások egy határmenti régióban. In: Kozma T. – Perjés I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2008*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság. 266–278.

Pusztai G. (2009): Mentor vagy idol? A doktorandusz-témavezető kapcsolat formái a tudományos utánpótlásképzésben. In: Pusztai G. – Rébay M. (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Debrecen: Csokonai Kiadó. 337–353.

Pusztai G. (2009): A bolognai folyamat recepciója Magyarországon. In: Kozma T. – Rébay M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában.* Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó. 68–85. (Társszerző: Szabó P. Cs.)

Pusztai G. (2008): Resources of Student Achievement Surplus. In: Pusztai G. (szerk.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe.* Debrecen: CHERD. 300–316.

### **Tanulmányok**

Pusztai G. (2010): Are factors of social capital able to modify social reproduction effects? *Studia Sociologia*, 55.1. 89–117. (Társszerzők: Fényes H., Hatos A.)

Pusztai G. (2009): Les bienfaits pedagogiques de la religiosité parmi les éleves hongrois de trois pays. *Social Compass* 55. 4. 497–516.

Pusztai G. (2009): Kié a doktori iskola? Egy akkreditáció visszhangja. *Educatio* 18. 1. 64–75. (Társszerző: Kozma T.)

Pusztai G. (2008): The Bologna Process as a Trojan Horse.: Restructuring the Higher Education in Hungary. *European Education* 40. 2. 85–102. (Társszerző: Szabó P. Cs.)

### **Előadások nemzetközi konferencián**

Pusztai G. (2009): Resources of Trust in School Communities. *Competences and Capabilities in Education.* Románia, Nagyvárad University of Oradea 2009.05.28–30.

Pusztai G. (2008): Effects of Social Capital on Educational Achievement Differences in Eastern and Central Europe. *Perspectives on Social Capital and Social Inclusion. Third International Conference of The Social Capital Foundation.* Málta, Buggiba, 2008.09.19–22.

Pusztai G. (2007): Social Capital and Educational Achievement Differences in Central and Eastern Europe. *Measuring Social Capital.* Ausztria, Bécs. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007.12.10.