

A FELSŐOKTATÁS ÉRTÉKE AZ AUDIT-TÁRSADALOMBAN

VALUE OF HIGHER EDUCATION IN THE AUDIT SOCIETY

Pusztai Gabriella

DSc, Debreceni Egyetem, pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Kulcsszavak: felsőoktatás, eredményesség, intézményi hatás

Keywords: higher education, student success, institutional impact

A HITELESÍTÉS ÚJ RÍTUSAI

Michael Power 1997-es *The Audit Society: Rituals of Verification* című könyvében az elszámoltathatóság¹ jegyében történt hatalmas szervezeti korszakváltásról (és annak kockázatairól) értekeznek, melynek térnyerését az oktatás világában számos ponton megfigyelhetjük. A hagyományos intézmények teljesítményébe vetett bizalom megrendülésére hivatkozó, eredményorientált oktatáspolitikai korszakában a teljesítmény mérésének abszolutizálása s ennek globális méretű, kompetitív mezőben való interpretálása kortünetté vált. A kutatók előtt nem marad rejtve, hogy az értékelés kritériumainak megállapítása hatalmi kérdés: az értékeltek nem ok nélkül érzik, hogy az értékelők a saját eredményeiket tekintik mércének, s e sikerkritériumokhoz igazítják az összehasonlításra szolgáló indikátorokat.² Talán nem téved Jürgen Enders, mikor azt írja, hogy a (felső)oktatás minősége körüli diskurzus, melynek deklarált célja a minőség javítása, szükségszerűen rombolja a rendszerbe vetett közbizalmat (Enders, 2013).

A közoktatásban lényegében az ezredforduló óta éljük a teljesítménymérés és az eredményességi rangsorok világát, melybe a politika és a közvélemény széles körei is bevonódtak. A felsőoktatás is ebbe az irányba lépett egyet a kutatók teljesítményének sztenderdizált értékelésére való felkészüléssel, melynek részleteiről e folyóirat korábbi számaiban is olvashattunk. Az egyetem azonban többfunkciós szervezet. Az oktatók, kutatók hallgatókra és doktoranduszokra gyakorolt hatá-

¹ A huszadik század végi, ún. „értékelő állam” felfogás jellemzője, hogy a közintézmények teljesítményét jól kvantifikálható mutatókra támaszkodva monitorozza.

² Philippe Vidal és Ghislaine Filliatreau (2014) a népszerű egyetemi rangsorok modellérzékenysége (tulajdonképpen részrehajlására) hívják fel a figyelmet.

sának értékelése várhatóan a következő eminens területek egyikévé válik a közeljövőben. Az a mozzanat máris felbukkan a felsőoktatási intézményi rangsorok megújítási kísérleteiben, hogy a hallgató egyéni eredményességében jelentős szerepet játszik az általa látogatott felsőoktatási intézmény hozzájárulása³ (Rodgers, 2007). A hallgatói teljesítmény sztenderdizált mérése és összehasonlítása érdekében ma még inkább csak szakmai körökben, de egyértelműen nemzetközi méretekben folyik a munka. Az OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) kezdeményezésére 2011-ben már lezajlott egy mérési kísérlet, az AHELO (*Assessment of Learning Outcomes in Higher Education*) (Tremblay et al. 2012), s jelenleg folyik egy másik előkészítése, melynek keretében egy tengerentúli mérőeszköz (CLA, *Collegiate Learning Assessment*⁴) felhasználásával szeretnék értékelni a felsőoktatók munkájának hallgatói teljesítményben tükröződő eredményét (Benjamin, 2015). Ennek igazi tétjét még kevesen azonosították, de máris vannak viták azzal kapcsolatban, hogy mi az, ami mérhető, mennyire lehet és kell összehasonlítani a különböző típusú rendszerek teljesítményét, s a mérési eredmények alkalmasak-e rangsor felállítására (Ursin, 2015).

Kutatásunk során rámutattunk, hogy nincs vitán felül álló értékelési szempontrendszer. Az értékelőknek mindig megvannak a maguk érdekei és preferenciái, s ezek elfogadása értékalapú döntés. Sőt, Enders azt is felveti, hogy korszakváltás idején az értékelési kritériumok könnyen egy gyengülő hatalmi centrum szempontjainak konzerválását szolgálhatják. Ezek a dilemmák arra hívják fel a figyelmet, hogy a közeljövőben szükségünk lesz az akadémiai világ problémaérzékenységére és árnyalt véleményalkotására ezen a téren. Ebben a tanulmányban empirikus kutatási tapasztalatok és friss adatok alapján egy lehetséges megközelítésmódot, az eredményesség egy koncepcióját ajánlom továbbgondolásra.

EREDMÉNYESSÉG: MOZGÓ CÉLPONT?

Kutatásunk kezdetén feltártuk a felsőoktatási hallgatók eredményességének fogalma és mérése ügyében a különböző nemzetközi kutatóműhelyekben megfogalmazott koncepciókat, tipizáltuk ezeket, összegeztük alkalmazásuk előnyeit és korlátait (Pusztai–Kovács, 2015). Az oktatás rendszereinek teljesítményérté-

³ A Multiranking hat dimenzióban értékeli a felsőoktatási intézményeket (*teaching and learning, research, knowledge transfer, international orientation, regional engagement, general*), melyből háromban explicit módon szerepel a hallgatók tevékenysége.

⁴ Az Assessment of Learning Outcomes in Higher Education és a Collegiate Learning Assessment is a problémamegoldás, a kritikai gondolkodás, az írásbeli kommunikáció és az elemző érvelés képességét méri a hallgatók körében, hogy az intézményi hatást becsülje (Tremblay et al., 2012; Benjamin, 2015).

kelését nehezíti, hogy eredményességére valójában az intézményből való távozás után derül fény.⁵ Az eredményességkonceptiók egy része a kognitív, más része az affektív tényezőket helyezi előtérbe; a kutatók vagy a belső állapot, vagy a külső megnyilvánulások mérésére törekszenek. Az oktatás viszonyrendszerén belül maradv a diplomaszerezés vagy nem szerzés dichotóm mutatója az alapvető szaktudás tantervi követelményeknek megfelelő elsajátítását valamilyen módon megméri, tehát a tanulmányok befejezése már eredményességi mutató. Ahol a karrierlehetőségeket erősen meghatározza a diploma minősítése, ott ez is megbízható szempont. A megszerzett tudás vagy képességek nehezen összehasonlíthatók, de napjaink nagy vállalkozásai szerveződnek a hallgatók szövegértési, érvelési, problémamegoldó képességének tesztelésére (Tremblay et al., 2012; Benjamin 2015), miközben e képességek eredete körül is vita folyik.⁶ Azon túl, hogy érzékenyek a diszciplinák sajátosságaira, Roy Nash (2010) szerint a kompetenciamérések valójában a családi kulturális tőke ujjlenyomatát mérik, sőt a regionális kultúrák, értékrendek arculatának teszteredményekre gyakorolt befolyása is döntő lehet. A PISA (*Programme for International Student Assessment*) nemzetközi eredménykülönbségei mögött is a munkakultúra, a felelősségről alkotott felfogás, a szülők és a tanárok domináns nevelési értékpreferenciái által meghatározott tradíciók, családi és iskolai normák és attitűdök rejtőznek (Voicu, 2013).

Intézményen kívüli nézőpontból a hallgatói eredményességet sokszor leegyszerűsítve, az azonnali munkahelyi alkalmazhatóság és az elért kereset szempontjaira szűkítik (Kun, 2016), azonban egyértelmű, hogy az eredményesség nem egydimenziós fogalom, hisz például a felelős állampolgárság, a társadalmi integráció és a személyes jóllét is a beválás komoly komponensei, s számos további aspektus is lehet (Pascarella–Terenzini, 2005). A tevékenységrendszerben megnyilvánuló magatartásmintákat vizsgálja a megközelítések másik csoportja, s a stabil hétköznapi gyakorlatokat, nézeteket tekinti a hosszú távú beválás prediktorainak (Kuh et al., 2007, Pascarella–Terenzini 2005⁷). A hosszú távú

⁵ Bár egyesek szerint már a belépéskor eldőlt a végeredmény, hisz a szakválasztás is személyiségtypustól függ, mások szerint pedig társadalmi státustól.

⁶ Egyértelmű, hogy egy-egy kompetenciaterület abszolutizálása diszciplináris esélyegyenlőtlenséghez vezet. Emellett Roy Nash (2010) szerint a „tesztipar” téved, amikor a „pszichometriai revizionizmus” szellemében azt állítja, hogy képes megmérni a kompetenciát, miközben a kompetenssé válás a családi kultúra által determinált folyamat, s a speciális kulturális kontrollmechanizmusok különböző kognitív formákat alakítanak ki.

⁷ A UCLA Higher Education Research Institute *engagement* felfogása szűkebb értelemben a tanulásban való részvétel intenzitását jelenti, tágabb értelemben a tudásszerző tevékenységekbe való bevonódást. Még ezen belül is dilemmát jelent, hogy az elkötelezettség a ráfordított idővel, szellemi és fizikai erőfeszítéssel vagy további tanulmányokra való hajlandósággal (Kuh et al., 2007) mérhető-e.

társadalmi beválás előrejelzői a tanulmányokkal, a jövődő munkával kapcsolatos magatartásminták és attitűdök a felsőoktatási környezetben formálódnak, a felsőoktatás szocializációs színtér. Azt is fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy az eredményesség sokszínűségét ismerve nem lehet egyetlen képességet vagy magatartásmintát, attitűdöt kiemelni, hanem komplex mutató kialakítása szükséges, mely az individuumok sokféle értékes, de egyénekenként eltérő képességei közötti egyensúlyt is figyelembe veszi. A hallgatói eredményességkonceptiók közötti választásunk azért kitüntetett fontosságú, mert különben – vélhetően – az akadémiai szereplők helyett más fogja meghatározni az intézményi és az oktatói eredményesség szempontjait.

A HALLGATÓI EREDMÉNYESSÉG PERSPEKTIVIKUS FOGALMA

A kutatás során a hallgatói eredményesség fogalmának meghatározásakor kiktartottunk amellet, hogy az eredményesség a hosszú távú társadalmi beválás előrejelzőivel megragadható komplex fogalom, s az összetett jelenséget hat dimenzióra bontottuk úgy, hogy mindegyiknek három-három komponense volt (Pusztai et al., 2016).

A magas lemorzsolódási mutatók ismeretében indokolt, hogy az első dimenzió a tanulmányok folytatása és elvégzése melletti kitartás (*persistence*) legyen, amit általában a célok, feladatok melletti elköteleződés jó előrejelzőjének tartunk másokkal együtt (Tinto, 1993; Thomas, 2002). Emellet a tanulmányok hasznosságáról való meggyőződés, azok minél jobb eredményekkel való befejezésének erős elhatározása, ennek érdekében az aktív részvétel szándéka, illetve az időbeosztással, a feladatra koncentrállással kapcsolatos saját képességebbe vetett hit is a hallgatói teljesítmény fontos részét képezi.

A második dimenzió a morális tudatosság (*integrity*), amely a felsőoktatási munkavégzés intézményben deklarált szabályaihoz való viszonyulást fejezi ki. A vizsgák, a dolgozatok és a felkészülés során tanúsított normakövető viselkedéssel kapcsolatos meggyőződés jelentősége a későbbi megbízható munkavállalói, etikus gazdasági szereplői és felelősségteljes társadalmi és állampolgári magatartás perspektívájából, de a kutatói pálya előtt állók szempontjából sem szorul magyarázatra (McCabe–Pavela, 2004).

A harmadik dimenzió a tanulmányi munkában való részvétel intenzitása (*engagement*), a tanulmányi teendőkkel, elfoglaltságokkal való törődés, az ebbe való befektetés mennyisége és minősége már negyedszázada számít az egyik legkifejezőbb felsőoktatási eredményességi mutatónak (Kuh et al., 2007). Ezt a tantermi és otthoni munka intenzitásával, az óralátogatás és bizonyos nehézségű feladatok elvégzésének gyakoriságával, valamint a sikeres vizsgák relatív arányával és az átlagos napi tanulási időtartammal ragadja meg a felsőoktatás-kutatás.

Az eredményesség negyedik mozzanata a későbbi tanulásra való nyitottság, amellyel a szellemi kihívásokra való reagálás szükségességének belátását és az erre való hajlandóságot lehet felbecsülni (*adaptivity*). A nem kötelezően teljesítendő tanulás, önképzés terén mutatott teljesítmények, mint például a nyelvvizsgák szerzése, az önművelés (például a szabadidős olvasás különböző formái), valamint a jövőbeli tanulás tervezése (továbbképzési és kutatói nyitottság) ennek mutatói (Billett, 2008).

Az ötödik dimenzió megjeleníti, hogy a hallgató milyen értelemadó keretekbe képes illeszteni az életét (*meaning of life*), mert ennek hiányában jó szak tudás mellett sem lehet folyamatosan jól teljesíteni (Astin et al., 2011). Ebben az értelemben három komponenst jelenítettünk meg bevett kérdésblokkokkal, egyrészt az élet értelmességével kapcsolatos meggyőződést, továbbá az egyén általános bizalomérzését, valamint a rizikómagatartásoktól való tartózkodás tudatosságát.

Hatodik dimenzióként a társadalmi beilleszkedés lényeges feltételének tartott társadalmi felelősséget emeltük be (*social responsibility*), s ennek elemeként egyrészt azt jelenítettük meg, hogy a társadalom speciális, s valamilyen szempontból türelmet vagy segítséget igénylő csoportjaihoz tartozókhoz való viszonyulásról milyen preconcepciói vannak a hallgatónak (Kuh et al., 2007). A társadalmi közhézióhoz 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 munkavégzés társadalmi hasznosságára való törekvésre kérdezett rá.

E dimenziók számos kutatásban önálló eredményességi mutatókként is megállták a helyüket, de mi nem kívántuk priorizálni egyiket sem, hogy elkerüljük a részrehajlást. A hat dimenzióra épülő komplex eredményességi mutató a heterogén hallgatótársadalomban is többé-kevésbé elfogadható függő változóként működhet.

Az oktatási rendszerben nyújtott teljesítményre ható tényezőkről, a jobb és a gyengébb iskolai teljesítményt nyújtó diákok közötti társadalmi különbségek mibenlétéről már megalapozott képpel rendelkezik a nevelés- és oktatásszociológia. Ezért meghatároztuk, hogy az egyes társadalmi státuscsoportokban milyen átlagos teljesítményt produkálnak a hallgatók, s egy-egy státuscsoport eredményességi pontátlagát fogtuk fel elvárható eredményességnek, hogy ehhez viszonyíthassuk a megvalósult teljesítményüket.⁸ Az egyes státuscsoportokban elvárt átlagpontszám és a hallgató ténylegesen megszerzett pontszámának el-

⁸ A művelethez a hallgatókat először státuscsoportokba soroltuk a lakóhely régiója szerint, s a szülői iskolázottság és a lakóhely településtípusának figyelembevételével társadalmistátus-klasztereket alakítottunk ki.

térése az ún. eredményesség-előny, vagy más néven relatív eredményesség.⁹ Elemzésünk során a család által biztosított kulturális, gazdasági és társadalmi tőkeforrások, a korábbi iskolai pályafutás és a szinkronhatások feltárása és kiszűrése volt az egyik feladat, ezt követően a felsőoktatási intézmény befolyásának mértékét és mibenlétét kitapogatni izgalmas oktatáskutatói kihívás.

MAGYAR–MAGYAR NEMZETKÖZI HALLGATÓI KUTATÁSOK

Korábbi munkáinkban is hangsúlyoztuk, hogy a nemzetközi oktatási összehasonlítások ritkán képesek a nemzeti, regionális, iskolafenntartói és intézményi kultúra befolyását megérteni. Ezért felsőoktatási kutatásaink során olyan terepet kerestünk, ahol a nemzetközi összehasonlítás mellett e tényezők egy része feltehetőleg konstans. 2003 óta vizsgáljuk a magyar felsőoktatás hallgatóit egyszerre több oktatási rendszerben.¹⁰ Jelen elemzéshez a 2014–2015 őszen–telén felvett *A hallgatói eredményességre gyakorolt intézményi hatás* (IESA, *Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education*) adatbázist használtuk fel. Az adatbázis részletes leírása megtalálható a kutatási eredményeket összefoglaló tanulmánykötetünkben (Pusztai et al., 2016). A Kárpát-medence öt országának tizenhárom felsőoktatási intézményéből több mint kétezer hallgató adataira támaszkodtunk. A Romániában, Ukrajnában, Szerbiában és Szlovákiában működő magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények vagy magyar tannyelven oktató intézményi egységek¹¹ hallgatóinak adatait összevetettük a kelet-magyarországi intézményekben¹² felvett adatokkal, mivel ez utóbbiak hallgatóinak társadalmi összetétele – a hátrányos

⁹ Ha így pozitív számot nyertünk, akkor a hallgató a státuscsoportjában elvárhatónál jobban teljesített, ha pedig negatív, akkor ennél gyengébben.

¹⁰ A Debreceni Egyetem felsőoktatás-kutatói 2003-ban Kárpátalján, Partiumban és Kelet-Magyarországon az elsőéves magyar hallgatókat, majd 2005–2006-ban ugyanezen terület végzős középiskolásait és a diploma előtt álló hallgatóit vizsgálták. A felsőoktatás bolognai struktúraváltását követően az intézményi politikák mellett az első alap- és mesterképzéses hallgatókra fókuszáltak a kutatások (Pusztai, 2011). 2012–2013-ban a határ menti térség nem magyar tannyelvű intézményeit is bevontuk a vizsgálatba. 2015-ben öt Kárpát-medencei ország felsőoktatási intézményében tanulók adatait elemeztük (Pusztai et al., 2016).

¹¹ A vizsgált intézmények: Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Babeş–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata, Babeş–Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozata, Partiumi Keresztény Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvári Nemzeti Egyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Újvidéki Egyetem Szabadkai Pedagógusképző Kara, Selye János Egyetem és Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

¹² A Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem és (az akkor még) Nyíregyházi Főiskola.

helyzetű hallgatók aránya miatt – mutatja anyaországi viszonylatban a legnagyobb hasonlóságot a vizsgált határon túli intézményekkel (Hegedűs, 2016). Jelen tanulmányban a többváltozós elemzéseken nyugvó szignifikáns összefüggések legérdekesebbjeit foglaljuk össze, a részletes adattáblákat terjedelmi okokból mellőztük.¹³

A HALLGATÓKRA HATÓ JELENTŐSEBB INTÉZMÉNYEN KÍVÜLI TÉNYEZŐK

A hallgató felsőoktatásba lépéskor már meglévő erőforrásait családi, lakó- és kapcsolathálózati, valamint korábbi iskolai kontextusban szerzett tapasztalatokból származókra oszthatjuk. Bár az elvárható eredményesség meghatározásánál már figyelembe vettük a hallgató családjának társadalmi státusát, mégis ellenőriztük ennek befolyását. Két diplomás szülő a legmagasabb státusú csoporton belül is egyértelműen nagyobb eséllyel juttatta a kimagasló teljesítményűek közé a hallgatót. A család anyagi helyzetét objektív és szubjektív oldalról közelítettük. Elgondolkodtató eredmény, hogy azok a hallgatók, akiknek családjában „minden megvan, jelentősebb kiadásokra is telik” nagyobb eséllyel kerülnek az elvárhatónál kevésbé eredményes csoportba. A szolid, de fegyelmezettséget igénylő, beosztással élő anyagi biztonság viszont a várhatónál valamivel jobb teljesítményre ösztönöz. Ezek az eredmények Pierre Bourdieu feltörekvő középrétegeinek hosszú távú megtérülésre építő „optimista aszkézis” koncepcióját idézik (Bourdieu, 2010, 352.).

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), kutatásunkban a szülői törődés elérhető értékeit egy családi társadalmi tőkeindexszé alakítottuk. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a szülői figyelem és kontaktus még ebben az életszakaszban is disztinktív erőforrást jelent, amikor a tanulmányairól, jövődő pályájáról érdeklődnek, bevonják a családban végzett munkákba, valamint kultúráról, politikai, közéleti témákról beszélgetnek vele. Ez a tőkeforrás az azonos iskolázottságú szülők gyermekei között is jelentős különbséget teremt, hiszen 8–14%-kal képes emelni az elvártnál jobban teljesítők arányát.

Úgy tűnik, a felsőoktatási munkát támogató családi kontaktusokra módot adó (térben nem túl távoli) intézményválasztással az intézmény pozitív hatásai fokozhatók. A szakirodalom a szülők és a felsőoktatás kapcsolatának új modelljéről

¹³ Az adattáblák megtekinthetők: Pusztai et al., 2016.

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, akiket akár ez irányú képzésben is részesítenek az intézmények.

A felsőoktatási intézményi hatásokat megelőző tényezők között tartjuk számon a közoktatási pályafutás során felhalmozott tőkét is, bár egyelőre ezen intézmények hatása sem mérhető egyértelműen.¹⁴ Jelen kutatásban nem volt célunk a középiskolai intézményi hatás komplex kontrollja, s a felsőoktatásba lépéskor hasznosítható tökeforrások között csak a középfokú tanulmányok típusa, valamint a magánórakon való részvétel adatai álltak rendelkezésünkre. Ezek a tényezők kiszélesítik a hallgató teljesítménykörnyezetét, ami azonnal felhívja a figyelmet arra, hogy számolnunk kell az oktatási rendszerek eltérő karakterével. Az általánosan képző középiskolákból érkezők és a középiskola mellett magánórákra is járók egyértelműen felülreprezentáltak a felsőoktatási eredményességelőnyhöz jutók körében. A magánórák nemcsak önmagukban hasznosak, hanem ezek is a szabadidő terhére történő munkavállaláshoz, a többletmunkához való hozzáállást tükrözik, vagy készítik elő.

A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYI JELLEMZŐK HATÁSA

A vizsgált intézményi egységeket három típusba soroltuk aszerint, hogy milyen arányban vannak a hallgatóik között az elvárhatóhoz képest eredményességi előnyre szert tevők: döntően pozitív intézményi hozzájárulású környezet, semleges intézményi környezet, inkább negatív hatású környezet. Az intézményi egységek strukturális jellemzőit, kompozícióját, relációs és behálózottsági mutatóinak erre gyakorolt hatását vizsgáltuk.

Az intézményi strukturális jellemzők mint hatásgyakorlók

Az intézményi hatás formális, intézményi jellemzői közül leggyakrabban az intézménytípust vizsgálják, de a fenntartó, a hallgatólétszám és a szelektivitás is figyelmet kap (Pascarella–Terenzini, 2005). Elemzésünkben az egységek adat-szolgáltatása alapján különítettük el a kis, közepes és nagy létszámú egységeket, a kisebbségben működő intézményeket, a bejutási feltételek szigorúsága alapján a szelektív és a komprehenzív intézményeket, s az oktatók kvalifikáltsága és publikációs mutatói szerint a kiemelkedő tudományos teljesítményűeket. A két-

¹⁴ Az árnyékoktatás okozta különbségek hatásával például meg sem próbálkoznak számolni.

változós elemzés szerint a kis létszámú egységek nagyobb arányban képesek eredményelőnyhöz juttatni a hallgatókat. Az erősen szelektív egységek a magas bejutási küszöbérték miatt aránylag kevés hozzájárulást képesek adni. A legmagasabb színvonalú tudományos munkát felmutató egységek jelentős arányban képesek növelni a sikeres hallgatók arányát.

Az intézmény hallgatói kompozíciója mint hatásgyakorló

Korábbi kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy a nemek arányának alakulása másként befolyásolja a lányokat és a fiúkat. 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 férfihallgatók a nőkkal megegyező eséllyel kerülnek a jobban teljesítők közé.

A szülői iskolázottság szerinti kompozíció fontos hatásgyakorló, sőt egyesek a társas környezet színvonalát a felsőoktatási intézmény jól értékesíthető, piacképes termékeként értelmezik. 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 felénél több 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, lényegében az adott régió társadalmi sajátosságainak megfelelően és a képzési területek függvényében. Egy korábbi kutatásunkkal megegyező eredményt mutat az, hogy a diplomás szülők nagyobb aránya nem juttatja eredményességi előnyhöz a hallgatókat. Kihívást hordoz magában, hogy a magas iskolázottságú szülők gyermekeinek átlagosnál nagyobb súlya „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” közérzetét erősíti (Pusztai, 2011, 285.). Ez egybecseng a nemzetközi tapasztalatokkal is (Rodgers, 2007). Az anyagi státus szerinti kompozíciót vizsgálva a pozitív intézményi hozzájárulású karokon, egységekben a középrétegek jelennek meg határozottabban. Úgy tűnik, hogy magasabb teljesítményre ösztönöz az a kontextus, amelyben a hallgatóknak az a benyomásuk alakul ki, hogy a mindennapi szorgalmas munkájuknak tétje 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 (Tinto, 1993). Elemzésünk szerint a kollégiumi lakóhely ebben a régióban nem képes szignifikáns teljesítményelőnyt biztosítani. Ennek oka talán az, hogy 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, így igazi kampuszhatást nem is lehet várni. Az eredményelőnyt mutató hallgatókkal nagyobb arányban rendelkező karokon a kollégisták aránya legalább egyharmad körüli.

Az intézményi relációk mint hatásgyakorlók

Intézményi relációk fogalmán az intézményi egységben domináns kontaktusok szerkezetét, irányultságát értjük. A szakirodalom a befelé és a kifelé vonzó kapcsolatokat különíti el egymástól, s azt feltételezi, hogy az előbbieket pozitív hatást eredményeznek, az utóbbiak negatívát (Tinto, 1993). Mások viszont amellet érvelnek, hogy a kapcsolatháló határán álló közvetítők és a hálózatok is profitálnak a kettős kötődésből (Burt, 2000). Magunk korábban azt találtuk, hogy bizonyos, intézményen kívüli intragenerációs kapcsolatok jobban támogatják a magas teljesítményt, mint a kiterjedt, befelé irányuló kontaktusok (Pusztai, 2011). Jelen adatbázisban egy belső kapcsolatok indexet, egy külső kapcsolatok indexet és egy összes intragenerációs indexet alkottunk, s az első kettő különbségéből következtünk a kapcsolatháló súlypontjára.

Az adatok arra vallanak, hogy a teljesítményt növelő intézményi környezet mind a belső, mind a külső kapcsolatok gazdagságával jellemezhető, nem döntő kérdés a kapcsolati súlypont. Akár külső, akár belső irányultságú, de az erős kapcsolatokkal átszőtt környezetek jobban támogatják a relatív teljesítményelőnyt, mint a kortárs kapcsolatok terén mutatkozó szegénység. Adataink nem erősítik meg a népszerű Vincent Tinto-féle hipotézist, mert nem a kampuszközösségbe erősen integrált, külső köteleléktől megszabadított kapcsolatrendszer látszik egyedül hatékonynak. Az eredmény sokkal inkább a Ronald Burt-féle koncepciót erősíti, mely szerint a kapcsolati erőforrások összeadódnak, s a többfelé mutató kapcsolatokkal rendelkező egyének, s a közvetítőkkal összekötött kapcsolatháló profitálnak többet.

Az intragenerációs kapcsolatokban az együttműködéseket nézve jól elkülöníthető két faktor: a tanulmányi-intellektuális és a szabadidős-magánjellegű tevékenységekre épülő relációk, melyek befolyását összevetettük. 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.¹⁵ Hasonló eredményekre jutottunk egy korábbi elemzés során is (Pusztai, 2011),

¹⁵ 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.

vagyis megerősíthető, hogy az eredményessé válás érdekében a tanulmányi-intellektuális hallgatói kooperációt érdemes támogatni. Ennek hiányát nem pótolja a remek szabadidős programkínálat és a szoros bizalmas kapcsolatok sem. Ennek – még ha első ránézésre nem is tűnik igazán meglepő, új eredménynek – oktatáspolitikai konzekvenciáit még nem merítette ki a felsőoktatás világa.

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. Az elvártnál jobban teljesítők körében határozottan felülreprezentáltak jelen az oktatókkal kapcsolatot tartók. Az erősen az elvart fölött teljesítők többsége elmondhatta magáról, hogy legalább egy oktatójával tanítási időn kívül is beszélhet a tananyagról, tudományos kérdésekről, jövőre vonatkozó terveiről. A kapcsolatok tartalmát vizsgálva a szakmai és a személyorientált kontaktusokat különválasztottuk, s hatásukat összevetettük. Az elvart teljesítmény elérésében nagyobb súlyuk van a szakmai kontaktusoknak, a tanulmányi és kulturális látókört szélesítő beszélgetéseknek.

Az intézményi hálózatok mint hatásgyakorlók

A tantervben előírt felsőoktatási kötelezettségeken túli, intézményhez kötődő, önkéntes csoportokban végzett tevékenységek több elmélet szerint támogatják a hallgatói eredményességet. Az önkéntes közösségi tagság tekinthető a későbbi munkahelyi vezetői szerepkörökre való felkészülésnek is. A megkérdezett fiatalok majd kétharmada semmilyen közösségnek, szervezetnek nem tagja. A leggyakoribb a vallási szervezeti, a civil szervezeti és a kulturális, hagyományörző, művészeti köri munkálkodás, s a legritkábban érdekképviseleti szervezetekben, szurkolói körben vagy politikai szervezetekben találják meg ezeket a lehetőségeket a leendő diplomások. Viszonylag nagyarányú a hallgatók teljesületlen részvételi igénye. Leginkább karitatív szervezetekben és kutatócsoportokban vagy szakkollégiumokban szeretnének még többen jelen lenni, de más típusú szervezeti tagságokra is lenne igény. Az aktivitás vágya és a kezdeményezőkétség hiánya sajátos hallgatói életérzésre mutat rá. Természetesen a felsőoktatási intézmények manifeszt funkciója nyilvánvalóan nem az, hogy civil ernyőszervezeteket működtessenek, művelődési vagy szabadidőközponttá váljanak. A tanulással, szakirodalom-olvasással konkuráló tevékenységek akár az eredményesség akadályává is válhatnak.

A pozitív hatású intézményi környezetekben a civil hallgatók aránya szignifikánsan magasabb a vallásos ifjúsági körökben és a kultúracsoportokban. A negatív hozzáadott értékű intézményekben pedig alul van reprezentálva az egyetemi/főiskolai kulturális körökhöz, kutatócsoportokhoz tartozók aránya. Úgy tűnik, az önkéntes közösségek jelenléte révén előálló hálózatgazdagság a felsőoktatási intézmények erőforrásának tekinthető.

AZ INTÉZMÉNYI HATÁSOK MÉRLEGE

Kutatásunk során a fentebb vizsgált intézményi tényezők összehasonlítására is törekedtünk.¹⁶ A kérdés tehát az volt, hogy milyen tényezők mozdítják elő leginkább, hogy egy intézmény, intézményi egység minél több hallgatóból a társadalmi státusuk alapján elvárhatóhoz képest a legjobb teljesítményt legyen képes kihozni (Pusztai et al., 2016). A strukturális jellemzők közül a minél nagyobb intézményméret és az erős szelektivitás nem segítette a pozitív intézményi hatás kialakulását, viszont az oktatók magas kutatói teljesítménye minden további intézményi tényező kontrollja alatt is szignifikáns, pozitív maradt.

A kompozíciós jellemzők közül a nemi arányok tekintetében a női túlsúly pozitív hatása csak addig képez intézményi hajtóerőt, amíg részesei az intellektuális kontaktusoknak, és erős hálózati hajtóerők mozgatják őket. Mint láttuk, a vizsgált felsőoktatási intézményekben az elsőgenerációs diplomászerzők vannak túlsúlyban. A diplomás szülőpárok gyermekeinek relatíve nagyobb aránya így sem növeli az adott intézményi egység nagyobb hozzájárulásának esélyét. A kollégisták aránya a vizsgált intézményekben inkább alacsony, ezért nemigen csodálkozhatunk, hogy a nemzetközi szakirodalomban ettől várt kedvező hatás teljesen elmarad.

Az intézményi kontextus relációs tényezői közül a tanulmányi-intellektuális intergenerációs kontaktusok összehasonlításban is stabil támogató erőforrásnak számítanak. 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 intragenerációs kontaktusok közül is a tanulmányi-intellektuális tartalmú kapcsolattartás sűrűsége jár egyértelmű pozitív intézményi hatással.

Az önkéntes szervezetek, csoportok által teremtett hálózati erőforrások közül több is van, amelyek hozzájárul a pozitív intézményi hatáshoz, mások viszont nem egyértelműen. Minél több a kutatócsoportokban, kulturális körökben és vallásos kisközösségekben részt vevő fiatal egy adott intézményben, annál több hallgató teljesít az elvárhatónál jobban. Ezek hatása attól függ, hogy komoly munkát támogató értékeket és normákat kanalizálnak-e a hallgatótársadalomba.

¹⁶ A többlépcsős lineáris regresszió elemzések függő változója az elvárthoz képest eredményesebb hallgatók intézményi egységben tapasztalható aránya, a magyarázó változóknak három, illetve négy külön lépcsőben belépő dimenziója (strukturális, kompozíciós, relációs, hálózati) volt. Az újabb változók modellbe való beléptetése segítségével elméletileg szeparálhatók az összekapcsolódó hatások.

KONKLÚZIÓ

Tanulmányunkban arra hívtuk fel a figyelmet, hogy nemzetközi viszonylatban elkezdődtek a felsőoktatási intézmények hallgatói teljesítmény alapján történő értékelésének munkálatai. Ahogy a PISA-nál is láttuk, egyelőre szolgáltatásként kínálják fel a részvételt, amiért fizetni kell, később azonban valószínűleg ez is az OECD-országértékelések kötelező pontjává válik, miközben továbbra is az értékelt ország viseli az anyagi terheit. Magyarország ebben egyelőre nem vesz részt. A hallgatói előrelépés, a relatív eredményesség szempontja lényeges kérdés, amikor az egyetemek teljesítményét hasonlítjuk össze, hisz a felsőoktatási intézmények között jelentős eltérések vannak a belépők társadalmi és kulturális kompozícióját tekintve. A hallgatói eredményesség fogalma értékpreferenciákat tükröz, egyfajta ember- és társadalomképen nyugszik. Nem mindegy, hogy milyen ideál alapján állítunk fel kritériumokat. Az intézményi hozzájárulás szempontjából befolyásos tényezők azonosítása a központi és intézményi felsőoktatás-politikák kialakításakor egyaránt hasznosítható és hasznosítandó lenne.

IRODALOM

- Astin, A. W. – Astin, H. S. – Lindholm, J. A. (2011): Assessing Students' Spiritual and Religious Qualities. *Journal of College Student Development*, 30, 1, 41–61. https://www.researchgate.net/publication/236810267_Assessing_Students%27_Spiritual_and_Religious_Qualities
- Benjamin, R. (2015): *Leveling the Playing Field from College to Career*. New York: Council for Aid to Education http://cae.org/images/uploads/pdf/Leveling_the_Playing_Field_From_College_To_Career.pdf
- Billett, S. (2008): Learning throughout Working Life: A Relational Interdependence between Social and Individual Agency. *British Journal of Education Studies*, 55, 1, 39–58. https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/21143/50871_1.pdf?sequence=1
- Bourdieu, P. (2010): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: General Press
- Burt, R. S. (2000): The Network Structure of Social Capital. *Research in Organisational Behavior*, 22, 345–423. DOI: 10.1016/S0191-3085(00)22009-1 https://www.researchgate.net/publication/259254837_The_Network_Structure_of_Social_Capital
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 1, 95–120. <http://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf>
- Enders, J. (2013): The University in the Audit Society: On Accountability, Trust and Markets. In: Engwall, L. – Scott, P. (eds.): *Trust in Universities*. London: Portland Press, 53–62. <https://research.utwente.nl/files/5400959/0860053.pdf>
- Hegedűs R. (2016): Számok – arányok – mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, 3, 1, 1–14. http://www.moderngeografia.eu/wp-content/uploads/2016/11/2016_III_01_hegedus.pdf
- Kuh, G. D. – Kinzie, J. – Buckley, J. et al. (2007): *Piecing Together the Student Success Puzzle*. San Francisco: Jossey-Bass

- Kun A. I. (2016): Az intézményi hatás megjelenése a kereseti különbségekben. In: Pusztai G. – Bócsi V. – Ceglédi T. (szerk.) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Nagyvárad–Budapest: Partium PPS–ÚMK, 165–176. <http://mek.oszk.hu/16000/16053/16053.pdf>
- McCabe, D. L. – Pavela, G. (2004): Ten (Updated) Principles of Academic Integrity. *Change*, 36, 10–15. DOI: 10.1080/00091380409605574
- Nash, R. (2010): *Explaining Inequalities in School Achievement: A Realist Analysis*. London: Ashgate
- Pascarella, E. T. – Terenzini, P. T. (2005): *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: ÚMK
- Pusztai G. – Bócsi V. – Ceglédi T. (szerk.) (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Nagyvárad–Budapest: Partium PPS–ÚMK <http://mek.oszk.hu/16000/16053/16053.pdf>
- Pusztai G. – Kovács K. (szerk.) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium PPS–ÚMK <http://mek.oszk.hu/14000/14048/14048.pdf>
- Rodgers, T. (2007): Measuring Value Added in Higher Education. *Education Economics*, 15, 1, 55 – 74. DOI: 10.1080/02602930903197917
- Thomas, L. (2002): Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 4, 423 – 442. DOI: 10.1080/02680930210140257 https://www.researchgate.net/publication/44836314_Student_Retention_in_Higher_Education_The_Role_of_Institutional_Habitus
- Tinto, V. (1993): *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London: The University of Chicago Press
- Tremblay, K. – Lalancette, D. – Roseveare, D. (2012): *AHELO: Feasibility Study Report*. Paris: OECD <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>
- Ursin, J. (2015): A nemzetközi összehasonlító mérés – mint politikai eszköz. *Educatio*, 24, 2, 64–70. <http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalom/2429>
- Vidal, P. – Filliatreau, G. (2014): Graphical Comparison of World University Rankings. *Higher Education Evaluation and Development*, 8,1, 1–14. https://www.researchgate.net/publication/266851809_Graphical_Comparison_of_World_University_Rankings
- Voicu, B. (2013): A Cross-Country Comparisons of Student Achievement: the Role of Social Values. *International Journal of Sociology of Education*, 2, 3, 221–249. DOI: 10.4471/rise.2013.32 <http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/rise/article/view/638/726>
- Wartman K. – Savage, M. (2008): Parental Involvement in Higher Education: Understanding the Relationship among Students, Parents, and the Institution. *ASHE Higher Education Report*, 6, 33, 61–125. https://www.researchgate.net/publication/234723298_Parental_Involvement_in_Higher_Education_Understanding_the_Relationship_among_Students_Parents_and_the_Institution_ASHE_Higher_Education_Report_Volume_33_Number_6