

VEROSZTA ZSUZSANNA

A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége

DIPLOMÁS PÁLYAKÖVETÉS 2009 HALLGATÓI VÉLEMÉNYFELMÉRÉSÉNEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN

A tanulmány a 2009-ben zajlott hallgatói motivációs vizsgálat eredményeire építve mutatja be a hallgatói tanulási terveket, stratégiákat és az ezekhez kapcsolódó képzési hátteret, illetve érték-meghatározottságokat. A tanulási tervek elemzésével célunk a diverzifikáltság bemutatása és feltárása. Egyrészt arra törekszünk, hogy érzékletesen ábrázoljuk a hallgatókra jellemző sokféleséget a képzési tervek által behatárolt – leszűkített – elemzési körben, másrészt igyekszünk megragadni és azonosítani a képzési sokféleség mögött álló stratégiákat. A vizsgálat központjában az időbeliség áll. A vizsgálat eredményei egy olyan sajátos felsőoktatási helyzetet rögzítenek, amikor a lineáris képzési rendszer kezdeti szakaszában még a korábbi, duális rendszer elemei is jelen vannak. Képzési szinten ez a BA/BSc és MA/MSc képzések mellett a hagyományos egyetemi és főiskolai diplomát nyújtó képzéseket jelenti. Az a speciális helyzet, amikor a felsőoktatási rendszerben a kimenő régi és bejövő új szisztéma együtt van jelen, és a hallgatók megoszlása is eszerint alakul, számos lehetőséget kínál az összehasonlító vizsgálatra, és az új képzési struktúrához, annak eredményességéhez kapcsolódó kérdések felvetésére. A két rendszer hallgatóinak, illetve az általuk tervezett tanulási utaknak az elemzése révén választ keresünk arra a kérdésre, hogy a bolognai átmenet főbb képzési elveit – ezek alapvetően a mobilitás, rugalmasság, linearitás – hogyan fogadták a hallgatók. Ez alatt nem a reformok hallgatói véleményezését értjük, hanem egy annál indirektebb mutatóval dolgozunk, a két rendszer kontextusában azt mutatva be, hogy a hallgatók tudnak-e és szándékoznak-e élni a lineáris képzés nyújtotta lehetőségekkel. Vizsgálatunk fő tanulsága tehát annak elemzése lehet, hogy a bolognai elvek milyen mértékben ösztönzik cselekvésre a hallgatókat. A tanulmányban feldolgozott adatok az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. szakmai irányításával a hallgatók körében végzett országos vizsgálatának adatai. A vizsgálatra a Diplomás pályakövetés 2009 elnevezésű kutatási program részeként került sor 2009. május-júniusban. A felvételen összesen 7 837 nappali alap- és osztatlan képzésben részt vevő hallgató lekérdezése zajlott. A Diplomás pályakövetés 2009. kutatás a TÁMOP 4.1.3 Központi Diplomás Pályakövető Rendszer kiemelt projekt keretében, az Európai Unió támogatásával, az Európai Regionális Fejlesztési Alap, az Európai Szociális Alap és a Magyar Állam társfinanszírozásával valósul meg.

A differenciálódás és diverzifikálódás értelmezése a felsőoktatásban

A felsőoktatás differenciálódásának és diverzifikálódásának folyamatáról szóló diskurzus mind elméleti szinten, mind a jelenség empirikus megragadásának vonatkozásában folyamatosan jelen van az oktatásszociológiában. Bár egyes elméletek szerint a differenciálódás és diverzifikálódás a felsőoktatási rendszerek immanens tulajdonsága, a modern felsőoktatási intézményrendszerek differenciálódása a felsőoktatási expanzióval, a képzés tömegessé válásával párhuzamosan vált központi jelenséggé (Hrubos, 2002).

(1) Hrubos Ildikó (2002) Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. Educatio, XI. évfolyam, 1. szám

A jelenség értelmezéséhez mindenekelőtt a két fogalom - differenciálódás és diverzifikálódás - elhatárolása szükséges. Az elméleti megalapozás során Huisman e témában született alapvető tanulmányára támaszkodunk (Huisman, 1995)², amelyben a diverzifikálódás, diverzitás és differenciálódás fogalmának konceptualizálása mellett a szerző áttekinti a téma releváns elméleteit és kutatásait, majd mindezek eredményeként felépíti a jelenség feltárásának kutatási tervét. Huisman a differenciálódás és diverzifikálódás fogalmának kidolgozása során biológiai alapokra építkezve alkotja meg felsőoktatás-kompatibilis definícióját, amelyben tehát a differenciálódás az a folyamat, amely során a korábban integrált egészből különböző struktúrák fejlődnek. Ebben az értelemben differenciálódásnak tekinthetjük a felsőoktatási intézményi tanszékek, adminisztrációs szintek, egyéb szervezeti egységek számának megnövekedését. A diverzitás statikus fogalomként az egyes egységek különböző típusainak létezésére (pl. intézmények, képzési programok), lényegében a változatosságára vonatkozik egy adott rendszeren belül. A diverzifikálódás pedig ennek a folyamata, mely során egyre több különböző típus jön létre, vagy bekövetkezik a különbségek szélesedése, e tekintetben tehát dinamizmus jellemzi. Bár a differenciálódás és diverzifikálódás fogalmi elhatárolása közelségük miatt meglehetősen nehéz, Hrubos (2002)³ alapján e különbséget legjobban talán abban ragadhatjuk meg, hogy míg a differenciálódás folyamata az „egészet” érinti, addig a diverzifikálódás központjában a „részek” viszonyának alakulása áll. Ebből következően a differenciálódás folyamata nem feltétlenül vezet a diverzifikáltság növekedéséhez és fordítva: a diverzitás változása nem feltétlenül differenciálódás eredménye (Huisman, 1995).

A differenciálódás és diverzifikálódás fogalmainak meghatározásában a felsőoktatási elméletek nem egységesek. Parsons és Platt elméletében például a differenciálódás a nagyobb egységből kiváló specializált egységek megjelenését jelenti (Parsons-Platt, 1973)⁴. Rhoades értelmezésében a differenciálódás az adott rendszeren belüli intézménytípusok számának emelkedése (Rhoades, 1983)⁵, míg Clark e témában írt munkájában a diverzifikálódást az egyes intézmény(típusok) közti különbségek növekedéseként értelmezi (Clark, 1983)⁶. Természetesen a kérdéskör vizsgálati megközelítése sem egységes, gondoljunk csak a parsonsi makroszintű, elméleti orientáltságú, az egyéni cselekvőket kiküszöbölő megközelítésre, összehasonlítva például Clark konkrét érdekcsoportok hatalmi viszonyait előterbe helyező mikroszintű vizsgálatával. A felsőoktatás kontextusában e fenti fogalmak bármely klasszifikálható egység - pl. tanszék, intézmény - tekintetében relevánsan vizsgálhatóak. A témában zajlott kutatásokat összegezve Huisman a statikus-dinamikus megközelítés tekintetében az előbbi klasszifikációs nézőpont dominanciáját hangsúlyozza. Eszerint tehát a diverzitás mint statikus (vég)eredmény nagyobb vizsgálati hangsúlyt kap a diverzifikálódás folyamatának dinamikus feltárásánál.

A diverzifikáltság fogalmi megalapozásán túlmenően Clark (1983) elméletének rövid áttekintését vizsgálatunk szempontjából azért tartjuk indokoltnak, mert az általa alkalmazott fogalomhasználathoz kapcsolódtunk a hallgatói képzési tervek diverzifikáltságának feltárásában. Clark az akadémiai szféra sokféleségének értelmezéséhez kidolgozott értelmezési keretében az intézmények,

(2) Huisman, Jeroen (1995): *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*. University of Twente, LEMMA

(3) Hrubos Ildikó (2002) *Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban*. *Educatio*, XI. évfolyam, 1. szám

(4) Parsons, T. - Platt, G. (1973), *“The American University”*, Harvard University Press, New York

(5) Rhoades, G. (1983): *Conflicting Interests in Higher Education*. *American Journal of Education*, 91.

(6) Clark, B.R. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley: University of California Press.

tanszékek, egyéb szervezeti egységek szintjén zajló szervezeti differenciálódást egy kétdimenziós térben ábrázolta, amelynek egyik tengelyét a vertikális és horizontális elkülönítés képezi, míg a másikat az intézményen belüli és azok közötti differenciálódás alkotja. Ezen elemzési séma révén különbözteti meg a differenciálódás négy, a felsőoktatás kapcsán relevánsan vizsgálható formáját⁷. A clarki álláspont egyértelmű: a differenciálódás és diverzitás a felsőoktatási intézmények fő jellemzője (Clark, 1996)⁸. A horizontális-vertikális dimenziót, mint értelmezési eszközt, amely a clarki modell négy differenciálódott egységének meghatározásában központi szerepet kapott, a hallgatói képzési tervek diverzifikáltságának vizsgálatában is meghatározó fogalomként alkalmaztuk, megkülönböztetve horizontális és vertikális képzési stratégiákat. A vizsgálatunkba beemelt harmadik - munkaerő-piaci - képzési stratégia szintén rímelt a felsőoktatás elemzését célzó Clarki elméletre, mely szerint a hatvanas években megindult felsőoktatási expanzió, illetve az ezzel együtt járó differenciálódás lényegében reakció a felsőoktatás környezetének megváltozására (Clark, 1996). Az intézmények komplexitási szintjének kényszerű növekedését Clark három külső, társadalmi hatásból eredeztette: nő a hallgatói populáció heterogenitása, új tudományterületek jelennek meg, és mindemellett a végzeteket fogadó munkaerőpiac szerepe is erősödik. A differenciálódás, diverzifikálódás folyamata Clark szerint a társadalmi hatásokra adott, az intézményen belüli egyéni és csoportérdekkel által dominált intézményi válasz. Az így kialakuló intézményi stratégiákban legitimitáció, stimuláció révén mind az állam, mind a piac szabályozó szerepe meghatározó.

A sokféleség értelmezése a magyar felsőoktatásban

A fejlett európai országok felsőoktatásában végbement differenciálódási folyamatok Magyarországon időben későbbre tolódtak. E hazai tendenciák felvázolásában a Hrubos (2002) által azonosított csomópontokra támaszkodva kiemelhetjük az 1990-es években megkezdődött hallgatói létszámexpanziót, a felsőoktatási intézményhálózat bővülését, az új intézményi formák megjelenésével a felsőoktatás többszektörűvé válását. A differenciálódás további lépésének tekinthető az új képzési szintek - PhD-képzés (1993-tól), felsőfokú szakképzés (1998-tól) - és tagozatok (távoktatás) megjelenése és a szakok, képzési programok számszerű felfutása is. Mindemellett, miként azt Hrubos (2002) hangsúlyozza, a diverzifikálódás folyamatával párhuzamosan a felsőoktatásban homogenizálódási folyamatok is zajlottak s zajlanak, jellemzően külső tényezők hatására. A nemzeti oktatáspolitikában ilyen volt a kilencvenes évek felsőoktatását meghatározó intézményi integráció, amely szervezeti szinten erősítette a homogenitást, de ugyanebbe az irányba tart tartalmi és minőségi szempontból a felsőoktatási akkreditációs rendszer működtetése is. Nemzetek feletti szinten a homogenizálódást, az európai felsőoktatás összehangolásának irányába ható törekvéseket az évezred végétől a „bolognai folyamat” határozza meg. Jóllehet a kontinensszintű felsőoktatási reform a felsőoktatási rendszerek harmonizálása révén a homogenizálódás, sőt képzési struktúra tekintetében az egységesítés irányába hatott, intézményi szinten mégis a differenciálódási

(7) Clark (1983) modelljében e formák az alábbiak: képzési szintek (intézményen belüli vertikális differenciálódás eredményei), részlegek (intézményen belüli horizontális differenciálódás eredményei), hierarchiák (intézmények közti vertikális differenciálódás eredményei), szektorok (intézmények közti horizontális differenciálódás eredményei).

(8) Clark, B. R. 1996: Diversification of Higher Education: Viability and Change. In: Meeck, V. L.-Goedegebuure, L.-Kivinen, O.-Rinne, R. (szerk.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Pergamon Press, Oxford

folyamatokat erősítette fel (Hrubos, 2009)⁹. Ez a tendencia az intézményi autonómia kulcsszerepéből ered, mely a reform-követelmények megvalósításában lehetővé teszi a saját intézményi misszió, fejlődési út megfogalmazását. Jó példa erre a korábbi duális modellt felváltó immár egyetemi státusú intézmények rendkívül nagy varianciával kialakított, bár formálisan egységesített lineáris képzési szisztémája. Az európai felsőoktatási kínálatra jellemző diverzitás értékét folyamatosan ismerték fel és emelték be az összehangolásra törekvő szupranacionális koncepciók is. A diverzifikált oktatási rendszer előnyeinek kiemelése során Hrubos (2009) hangsúlyozza, hogy a sokféleség mind az intézmények, mind a társadalom, mind a hallgatók számára előnyökkel jár. Az intézmények ezáltal tudják a tömegoktatás mellett az elitképzési feladatokat is megvalósítani, miközben a sokféleség az innováció számára is hasznos - egyúttal kevésbé kockázatos - terepet biztosít. A munkaerőpiac számára a diverzitás a végzetek szélesebb választékát és az intézményi kapcsolatok kiszélesedését jelentheti. A diverzitás nagy nyertesei a hallgatók is, akik számára az így létrejött kliens-orientált rendszer a lehetőségek sokféleségét kínálja fel, amelyek közül motivációik, értékeik, társadalmi vagy élethelyzetük, érdeklődésük függvényében válogathatnak.

Áttekintve az intézményi sokféleség dimenzióit és az azt meghatározó folyamatokat, eljutotunk tehát a hallgatókig, akik e diverzifikálódott rendszer felé mind motivációikat, értékeiket, mind konkrét képzési terveiket tekintve ugyancsak sokféleképpen fordulnak. A diverzifikálódás és homogenizálódás folyamata a felsőoktatással kapcsolatos hallgatói értékek szintjén is értelmezhető. Ennek dinamikáját ragadhatjuk meg a nemzetközi hallgatói szervezetek dokumentumainak elemzése során (Veroszta, 2009)¹⁰. E vizsgálat tanúsága szerint a nemzetközi szinten deklarált hallgatói értékek tekintetében a szervezeti képviselő és állásfoglalás egyre összefogottabb formát ölt, egyre koncentráltabb cselekvésekben testesül meg. Mindeközben a dokumentumokban feltárt értékek értelmezése egyre részletezőbbé, több-szempontrúvá válik a tekintetben is, ahogy a hallgatói képviselő a képzésben résztvevők sokféleségének feltárására és kezelésére fekteti a hangsúlyt.

Kutatási koncepciónk alapja az a tézis, hogy a sokféleség az intézményi szintű feltárás mellett a hallgatói képzési tervek és a felsőfokú tanuláshoz kötődő stratégiák viszonylatában is értelmezhető és értelmezendő. Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatásban zajló folyamatok a hallgatókat is alapvetően érintik, a vizsgálat kérdése azonban arra irányul, hogy a szervezeti szinten azonosítható diverzifikáltság hogyan értelmezhető az egyéni stratégiák szintjén. Ennek feltárása érdekében az empirikus vizsgálat első szakaszában bemutatjuk és stratégiák formájában tipizáljuk a hallgatói képzési terveket, majd második szakaszában megvizsgáljuk az egyes stratégiák mögött rejlő képzési sokféleséget. Az elemzés harmadik szakasza a hallgatói elvárások sokszínűségének feltérképezését szolgálja, ahol a diplomához kötődő várakozások diverzitása mögötti képzési stratégiai különbségekre fókuszálunk.

A hallgatói tanulási stratégiák vizsgálatának elméleti megalapozása

Empirikus vizsgálatunk elméleti megalapozása során a bevett fogalmak tisztázásának a stratégia fogalmára is ki kell terjednie, hiszen az elemzés első szakaszában részletesen feltárt és tipizált képzési

(9) Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. Kísérlet az európai felsőoktatási intézmények osztályozására. *Educatio* 2009/2.

(10) Veroszta Zsuzsanna (2009): A bolognai folyamattal kapcsolatos hallgatói értékek a nemzetközi dokumentumokban. In.: Hrubos Ildikó (Szerk.): NFKK füzetek II.

terveket következetesen három stratégiaként azonosítjuk, mint amelyek bizonyos meghatározott célok elérésére szolgáló tervezett cselekvés tényezői.

A stratégia fogalom alkalmazásának elméleti mögöttesét Mintzberg feltáró tézisei alkotják (Mintzberg, 1987)¹¹. A stratégia koncepciójának megalkotásában Mintzberg olyan többdimenziós fogalmi struktúrát dolgozott ki, amely több aspektusból tekint a fogalomra. Vizsgálatunkban a mintzbergi koncepció volt az az eszköz, amely a hallgatói döntések megragadását vezette és a stratégia fogalmának beemelését indokolta. A stratégia egyik - leggyakoribb - értelmezése szerint egy terv: tudatosan megtervezett cselekvéssor, program egy szituáció kezelésére. E kontextusban tehát a felsőoktatási hallgatók további képzésekkel kapcsolatos stratégiái olyan tudatos, tervezett cselekvések, amelyek saját helyzetükben relevanciával bírnak. A kulcselem ez esetben a tudatos, tervszerű kialakítás, valamint az időbeliség, tehát a tervek cselekvést megelőző volta. Önmagában ez a fogalom azonban csak a tervezett - jövőbeni - cselekvéseket öleli fel. A stratégia másik nézőpontból mintaként is értelmezhető, amennyiben a jövőre vonatkozó, tervezett cselekvések mellett magában foglalja a már lezajlott, megvalósított stratégiákat is, ennyiben a stratégia a cselekvések sorozatában kialakult mintaként - ha úgy tetszik, a magatartás szabályszerűségeként - értelmezhető. Esetünkben ez indokolja, hogy a hallgatói képzési tervek mellett ezen tervek képzési mögöttesét is vizsgáljuk, a korábbi képzési döntések elemzése révén keresve a szabályosságokat, mintákat. Az eddigiek alapján úgy tűnhet, hogy a hallgatókról olyan magas fokú tudatosságot feltételezünk, amely a képzési döntések sorozatán keresztül egy átfogó stratégiai tervbe illeszkedik. A vizsgálat koncepciója azonban nem ezt takarja. A hallgatói cselekvés szándéka nem feltétlenül fedi le a saját stratégia választását, azaz a minta mögötti átfogó terv létezését. Mint Mintzberg kifejti, a teljességgel szándékolt stratégia, akárcsak a teljes mértékben spontán létrejövő stratégia, egyaránt két hipotetikus végpont, melyek között a cselekvések széles skálája húzódik. Esetünkben tehát a stratégia fogalom használata az aktuálisan tervezett képzésekre és az ezek mögöttesét alkotó képzési háttérre terjed ki, törekedve arra, hogy a kettő kapcsolatának feltárása során mintákat azonosítsunk.

Vizsgálatunkban még egy ponton törekedhetünk a stratégia fogalom használatának kiszélesítésére, ez pedig a hallgatók által megcélzott értékek mögöttesének feltárása. Elméleti megalapozásként ebben segítségünkre szolgál az, hogy a stratégia mint terv, avagy mint minta kezelése mellett Mintzberg a stratégiát mint jövőképet és mint pozíciót is azonosítja. Előbbi esetben olyan perspektíváról van szó, amely a világ észlelésének módját is magában foglalja, ennyiben tehát az egyén személyisége is része a stratégiának. Utóbbi esetben, a stratégia mint pozíció értelmezésében bár szintén az a fő kérdés, hogy mire vonatkozik a stratégia, ám a személyes jellemzők helyett a környezet mint feltételrendszer értelmezése és kezelése a döntő, azaz az a pozíció, ahová az egyén sajátmagát elhelyezi a környezetben belül, ahogy helyzetét ennek függvényében értelmezi. Vizsgálatunk szempontjából praktikus az azt jelenti, hogy a tervek feltárása és a minták azonosítása után az elérendő célokot vizsgáljuk meg a feltárt stratégiák függvényében, szem előtt tartva, hogy ezeket a célokot - pontosabban a diplomához kapcsolódó elvárásokat - a személyes preferenciák, a társadalom és a személyes környezet egyaránt befolyásolják. Elemzésünkben nem e hatások azonosítására törekszünk, hanem annak feltárására, hogy az ezek révén létrejött képzési célokhoz milyen stratégiai minták társulnak.

(11) Mintzberg, Henry (1987): The Strategy Concept. California Management Review, 1987. 1. sz. A tanulmány magyarul: Henry Mintzberg: A stratégia fogalmának feltárása. Ford.: Antal Mokos Zoltán Forrás: <http://zeus.bke.hu/oktatas/szamalk/stratmenfiles/Mintzberg.pdf>

Létöltés ideje: 2009. október 10.

Ezen elméleti megalapozás után az alábbiakban vázolhatjuk fel elemzésünk konkrét lépéseit:

- A hallgatói képzési stratégiák azonosítása (a stratégia mint terv)
- A hallgatói képzési stratégiák képzési mögöttesének feltárása (a stratégia mint minta)
- A hallgatói képzési célok stratégiai mögöttesének feltárása (a stratégia mint pozíció, ill. jövőkép)

A vizsgálat kerete és hipotézisei**A VIZSGÁLAT ÉRTELMEZÉSI KÖRE**

A hallgatók körében végzett empirikus kutatás adatainak interpretálása előtt az alábbiakban áttekintjük azokat a hipotéziseket és felsőoktatási kérdésfeltevéseket, amelyek elemzésünk vezérfonalaként szolgálnak, és amelyekben a tanulási stratégiák relevanciával bírnak.

Mindenekelőtt szükséges annak az érvényességi körnek a behatárolása, amelyre a vizsgálat állításai kiterjedhetnek. E határokat elsősorban a rendelkezésre álló adatok sajátosságai képezik. A kutatási adatbázis a nappali alap- és osztatlan képzéses hallgatók körét öleli fel, tehát az MA/MSc programok hallgatóit nem vonták be a megkérdezésbe, az ő képzési terveik elemzése e keretek közt nem lehetséges. A mesterképzésben részt vevő hallgatók tanulási motivációit a mesterszakok jelenleg alacsony részvételi aránya és a képzési kínálattól eltérő struktúrájú jellemzői miatt indokolt is későbbi kutatásokban vizsgálni.

A kétféle képzési szisztéma együttes jelenléte mellett a hallgatói tervek viszonylatában az időbeliség másik tényezője az életkor, illetve a képzésben eltöltött évek száma, tehát az évfolyamok szerinti megoszlás lehet. E tanulási terveket nyilvánvalóan befolyásoló szempontot - bár létezésével tisztában vagyunk - elemzésünk során nem vettük figyelembe: döntésünk mögött elsősorban ismét adataink sajátossága áll. A kutatás ugyanis kizárólag a nappali tagozatos alapképzéses hallgatókat érintette, ami erősen homogenizálja a vizsgált kört mind életkor, mind évfolyam tekintetében, így az időbeliség ezen aspektusai érvényesen nem tárhatók fel.

Az alapszakos hallgatók tanulási terveinek elemzése speciális értelmezési kérdéseket vetett fel. A vertikális stratégiaként értelmezett MA/MSc felé irányuló képzési terveket elemzői döntésünk alapján ugyanis csak a BA/BSC képzési forma tekintetében vettük figyelembe, ami a mesterképzési motivációk szándékoltan leszűkített értelmezéséhez vezetett. A döntés mögött az a vizsgálati koncepció áll, amely a mesterképzés folytatólagos jellegét hangsúlyozza, vertikális tanulási stratégiaként értelmezve azt. Ebben az értelemben a mesterképzés terve csak az alapszakos hallgatók számára jelent egyértelműen, rendszer szinten vertikális tanulási utat, a többi képzés esetében ugyanis - jóllehet a rendszer lehetővé teszi a mesterprogramok elvégzését - a tervekhez nagyobb mértékben kapcsolód(hat)nak hozzá horizontális motívumok is. A leszűkített értelmezés mellett szólt az is, hogy a vizsgálat fő célja - a lineáris képzési struktúra hallgatói jellemzőinek feltárása a két képzési rendszer összevetése által - is megkívánja, hogy az alapszakos hallgatók mesterképzési terveiről pontos képet tudjunk adni, amely nem mosódik össze a teljes hallgatói kör terveivel. Ez már csak azért is indokolt, mert a mesterképzésbe továbblépési lehetőséggel becsatlakozható hagyományos főiskolai hallgatók összetétele a kifutó képzési szisztéma miatt erősen speciális. A főiskolai hallgatók csoportját jelentősen meghatározzák a rendszerben „bentmaradók”, akiknek tanulmányai a tervezett tanulmányi időn túl nyúlnak. Körükben majd háromszor akkora a legalább negyedik évfolyamosok aránya, mint a teljes mintában. A főiskolai hallgatók nemcsak idősebbek, hanem képzésüket tekintve is koncentráltabb megoszlást mutatnak: főként a gazdasági, pedagógiai képzési területeken erősen felülreprezentáltak, míg máshol arányuk elenyésző.

Mіндеzen speciális jegyek azt mutatják, hogy egy külön vizsgálatot igénylő hallgatói csoportról van szó, amelynek összevonása az alapszakos hallgatókkal a mesterképzési tervek vizsgálata során gyengitené a vertikális tanulási stratégiákkal kapcsolatos állításaink érvényességét.

Vizsgálatunk központi kérdése a hallgatói tanulási tervek feltárása. Ennek során szükséges a tanulás és képzés, mint rokon fogalmak használatának elhatárolása. Az eredmények bemutatása során tanulási tervekről a hallgatók viszonylatában beszélünk, amennyiben pedig intézményi oldalról közelítjük meg a kérdést, a képzés fogalmát használjuk.

HIPOTÉZISEK

- **Hipotézis1:** A lineáris képzési rendszer bevezetése a tanulási tervek szintjén nyitottságot és növekvő hallgatói motivációkat eredményezett.
- **Hipotézis2:** A lineáris képzési rendszer különösen a vertikális hallgatói tanulási stratégiákat erősítette fel.
- **Hipotézis3:** Az egyetemi, illetve főiskola korábbi strukturális különbsége az átalakult felsőoktatási, képzési viszonyok között presztizs-különbségekben továbbra is értelmezhető.
- **Hipotézis4:** A képzési területi eltérések alapvetően meghatározzák a tanulási stratégiákat.
- **Hipotézis5:** A felsőfokú szakképzés magyarországi adaptálódása kevésbé sikeres, mind a tanulási motivációk mértékének, mind a programokhoz kapcsolódó presztizs-vonatkozások tekintetében.
- **Hipotézis6:** A duális rendszerben korábban egyetemi diplomához kötött doktori képzések a hallgatói stratégiákat tekintve is betagozódtak a lineáris képzési szisztémába, annak integráns és magas presztizsű részét képezve.
- **Hipotézis7:** A munkaerő-piaci sikeresség különböző mutatói és a képzési háttér közti viszony a hallgatói stratégiákban nem mennyiségi, hanem minőségi vonatkozásban jelenik meg.

A hallgatói tanulási stratégiák azonosítása

A VIZSGÁLATBAN HASZNÁLT FOGALOMKÉSZLET DEFINIÁLÁSA¹²

Vizsgálatunk központi kérdése a hallgatói tanulási tervek feltárása. Ennek során szükséges a tanulás és képzés mint rokon fogalmak használatának elhatárolása. Az eredmények bemutatása során tanulási tervekről a hallgatók viszonylatában beszélünk, amennyiben pedig intézményi oldalról közelítjük meg a kérdést, a képzés fogalmát használjuk. A képzési szint elnevezés alatti fogalmak (BA/BSC, egyetemi, illetve főiskolai képzés) használata mögött a felsőoktatási rendszer lineáris átalakítása húzódik meg. A korábbi főiskolai és egyetemi képzések helyét felváltó új képzési szisztéma alap- és mesterszakokra, illetve osztatlan képzésekre tagolódik. Ugyanakkor a vizsgálat időszakában a régi képzési rendszerben elkezdett főiskolai, egyetemi tanulmányok is folyamatban voltak még, így az ezeken a programokon résztvevő hallgatók beemelése a vizsgálatba lényeges értelmezési szempontnak mutatkozott, amennyiben segít feltárni, elkülöníteni az új szisztéma hallgatóinak jellegzetességeit. A fogalmak tisztázásában az alapképzés definiálása különösen fontos, hiszen mind a régi, mind az új képzési rendszerben használatos fogalomról lévén szó, a BA/BSC alapszakokkal történő egybeesése félreértésre adhat okot az értelmezésben.

(12) A definíciók forrása: www.felvi.hu

Alapképzés: A „hagyományos” képzésben a főiskolai vagy az egyetemi végzettség és szak-képzettség megszerzését eredményező képzés. A többciklusú képzésben a képzés első ciklusa, amelyben legalább száznyolcvan kreditet - összefüggő szakmai gyakorlat esetén legalább kettőszáztíz kreditet - kell, és legfeljebb kétszáznegyven kreditet lehet teljesíteni. A többciklusú képzés első ciklusában a képzési idő legalább hat, legfeljebb nyolc félév.

Alapfokozat, alapszak: A többciklusú képzés első képzési ciklusában, az alapképzésben szerezhető első felsőfokú végzettségi szint, jelölése BA (Bachelor of Arts) vagy BSc (Bachelor of Sciences), mely feltétele a második képzési ciklus (mesterképzés) megkezdésének.

Egységes osztatlan képzés: Az egységes, osztatlan képzés mesterfokozatot nyújt, amelynek elvégzése, alapfokozat kiadása nélkül - a képzési időt, illetve az összegyűjtendő krediteket figyelembe véve - ugyanannyi tanulmányi időt igényel, mint az első, majd ezt követően a második képzési ciklus teljesítése. A 12 félévnyi támogatási idő tehát egy osztatlan képzés elvégzését teszi lehetővé.

Lineáris képzési rendszer: lényege, hogy a felsőoktatási tanulmányok egymásra épülnek. Az alapképzés (3-4 év) elvégzése után ún. BA vagy BSc diploma szerezhető, ezután lehetőség van - ugyanabban vagy más intézményben - további tanulmányok folytatására ún. mesterképzés (MA vagy MSc) keretében, amelynek során specializáltabb ismeretekre is szert lehet tenni. A tudományos pályára készülők számára a mesterfokozat birtokában lehetőség van doktori képzésre (PhD); ez a tanulmányok tulajdonképpeni harmadik ciklusa.

Felsőfokú szakképzés: A felsőoktatási intézmények és - velük együttműködésben - egyes középiskolák által végzett olyan képzés, amely szerepel az Országos Képzési Jegyzékben. A szakmai követelmények szerint a képzési idő általában két év. A felsőoktatási intézmények esetében beépülhet a felsőfokú oktatás programjába.

Mesterfokozat (MA/MSc): A többciklusú képzésben a második felsőfokú végzettségi szinten szerezhető végzettség.

Doktori képzés (PhD/DLA): Az egyetem által végzett, legmagasabb szintű posztgraduális képzés, célja az első a tudományos (doktori) fokozat megszerzésére való felkészítés. A doktori képzés egységes, harminchat hónapos képzési időből áll, amely felosztható beszámoltatási szakaszokra. A doktori képzést követően a doktori fokozatot külön fokozatszerzési eljárás keretében lehet megszerezni.

Szakirányú továbbképzés: Felsőfokú végzettségre és szakképzettségre épülő olyan újabb végzettséget nem adó képzés, amely speciális szakirányú szakképzettséget tanúsító oklevél kiadásával zárul. A szakirányú továbbképzésben legalább hatvan kreditet kell, és legfeljebb százhusz kreditet lehet megszerezni. A képzési idő legalább két, legfeljebb négy félév.

Képzési területek: Azoknak a szakoknak és képzési ágaknak kormányrendeletben meghatározott összessége, amelyek hasonló vagy részben megegyező képzési tartalommal rendelkeznek.

A képzési területek háttérváltozója a felsőoktatási elemzések igen nagyon jól használható nominális mérési szintű értelmezési eszköze. A felsőoktatási rendszer képzései tizennégy képzési területbe sorolhatók, amelyek tovább bonthatók képzési ágakra. A képzési területek szerinti felosztás lehetőséget ad a hallgatók tanulási terveinek szakma-specifikus értelmezésére.

Háttérváltozóink közül az intézménytípusok beemelését nem annyira az adminisztratív besorolás meghatározottsága motiválta, sokkal inkább az életszerűség. A korábbi, duális képzési szisztémában az egyetemi és főiskolai végzettség élesen kettévált, a két típust és az általuk kiadott diplomákat más presztízs és felhasználási lehetőségek övezték. Az új típusú képzési rendszerben az átjárhatóság, linearitás

elvének megfelelően egyrészt a főiskolák is indíthatnak mesterképzést, másrészt a sikeres akkreditációs eljárás után indított alap- és mesterszakos képzések diplomái egyenértékűek, attól függetlenül, hogy egyetemi vagy főiskolai intézmény bocsátotta ki azokat. A főiskola/egyetem dimenzió magyarázó változóként történő használata épp a formális ekvivalencia mögött esetlegesen meghúzódó, a korábbi rendszertől továbbélő hierarchikus különbségekre deríthet fényt.

A MAGYAR FELSŐOKTATÁS DIVERZITÁSA

A hallgatói országos vizsgálat során az alap- és osztatlan képzések nappali tagozatos hallgatóit kérdeztük, így a sokféleség feltárása során erre a némileg leszűkített körre fókuszálunk. A hazai felsőoktatási rendszer szerkezete, mint a hallgatói képzési tervek mögöttese, így is számos aspektusból kibontható. Mégis, a sokféleség érzékeltetéséhez tekintsük át vázlatosan a rendszer főbb jellemzőit¹³:

Felsőoktatási intézmények: 2008/2009-ben 70 felsőoktatási intézményben (30 állami, 25 egyházi és 15 alapítványi) 381 ezren folytattak tanulmányokat.

Tulajdonviszonyok: Állami intézményekben tanult a hallgatók 86,3%-a, egyházi intézményekben 5,9%-a és alapítványi intézményekben 7,8%-a.

Képzési szintek: A felsőfokú szakképzés hallgatóaránya 4,1 %. Főiskolai szintű képzésben a hallgatók 15,6%-a, egyetemi képzésben 16,5%-a, alapképzésben 50,3%-a, mesterképzésben 1,8%-a, osztatlan képzésben 5,3%-a, szakirányú továbbképzésen 4,6%-a és PhD-, DLA-programokban 1,8%-a vesz részt.

Finanszírozás: 2008/2009-ben a hallgatók 44,4%-a költségtérítéses képzésben vett részt. Az államilag támogatott képzésben részt vevők aránya az állami intézményekben 57,8%, az egyházi intézményekben 62,5%, az alapítványi intézményekben 26,1%. Az összes hallgató 55,6%-a, a nappali képzésben részt vevőknek 75,8%-a jött államilag támogatott képzésre.

Programok: A felsőoktatásban 73 felsőfokú szakképzési-, 220 főiskolai-, 224 egyetemi-, 239 alap-, 18 osztatlan, 99 mester-, 250 szakirányú továbbképzési szakon és 54 tudományágban doktori programokon folytattak képzést.

A vizsgálatunkban¹⁴ szereplő 7837 nappali tagozatos alapképzésben résztvevő hallgató képzési sokféleségének elemzése során az alábbi változókat emeltük be a kutatásba:

Képzési szint: A válaszadók 46 százaléka a lineáris képzési struktúrába illeszkedő alapképzésen

(13) A felsőoktatási adatok forrása: Oktatás-statisztikai évkönyv 2008/2009. Oktatási és Kulturális Minisztérium Közigazgatási Koordinációs Főosztály Statisztikai Osztálya. Budapest, 2009.

Forrás: http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2008_2009_090924.pdf

Letöltés ideje: 2009. október 12.

(14) A Diplomás pályakövetés 2009. című kutatási program részeként lebonyolított hallgatói országos kérdőíves vizsgálat adatfelvétele 2009. május-júniusban zajlott. Az országos vizsgálatban összesen 7.837 nappali alap- és osztatlan képzéses hallgató lekérdezését folytattuk le, képzésterületek és nemek szerint országos reprezentatív mintán. A felméréshez tartozó minta a következő szempontok figyelembevételével állt össze: A rendelkezésre álló anyagi források alapján a mintába egyrészt azon intézmények, karok kerültek be, melyek a 2009. évi (normál) felvételi eljárás jelentkezői statisztikája alapján (az alap-, illetve egységes, osztatlan képzés, nappali munkarendű képzéseit figyelembe véve) az ún. top 50 karban szerepeltek. A DPR (Diplomás Pályakövetési Rendszer) szakmai szempontjait szem előtt tartva ezeket kiegészítettük további karokkal, hogy az egyes képzési területek, illetve a regionális szempontok érvényesüljenek. A minta összeállítása során alapelv volt, hogy a vizsgálatba bekerülő karok azon képzésterületükkel szerepeljenek, melyen az alap, illetve egységes, osztatlan képzésen a nappali munkarendű hallgatóik aránya a legmagasabb. A kvótás minta összeállítását a nemek arányának, és az egyes évfolyamok létszámának figyelembe vételével, az OKM 2008-2009-es statisztikája alapján végeztük.

(Bachelor képzésen, BSc képzésen) tanul. Egyetemi képzésben (beleértve az egységes, osztatlan képzéseket is) 37 százalékuk, főiskolaiban 17 százalékuk vesz részt.

Képzési terület: A felsőoktatási képzések 14 képzési területbe sorolhatók. A válaszadók legnagyobb arányban (19%) a műszaki képzési területről kerültek ki. A másik két legnagyobb képzési terület a gazdaságtudományi (16%) és a bölcsészettudományi (15%). A többi képzési terület a megkérdezett hallgatók kevesebb, mint tíz százalékát foglalja magába.

Intézménytípus: A hallgatót fogadó felsőoktatási intézmény típusa szerint megkülönböztettük az egyetemi, illetve főiskolai státusú intézményeket, valamint az egyetemek főiskolai karait (az akadémiai, intézeti formákat is ide soroltuk). A megkülönböztetést azért tartjuk indokoltnak, mert bár a korábbi duális rendszerben működő egyetemek és főiskolák a lineáris képzési rendszerre történő átállás során formálisan ekvivalens alap- és mesterképzéseket indíthattak, a hallgatók elemzése lehetővé teszi a kétféle intézményi típus különböző képzéseinek nem adminisztratív szempontú összehasonlítását. A vizsgálatban szereplő hallgatók kétharmada (66%) egyetemeken tanul, 25 százalékuk főiskolán, minden tizedik hallgató pedig egyetemek főiskolai karain végzi tanulmányait.

A HALLGATÓK TANULMÁNYI HÁTTERÉNEK SOKFÉLESÉGE

A képzési rendszer szintjén tapasztalható diverzitás a kimeneti oldalon a végzettek sokféleségét eredményezi. Az új hallgatók már a középfokú oktatás révén nagyon különböző tanulmányi háttérrel lépnek be a felsőoktatásba. A vizsgálatban szereplő hallgatóknak csupán fele érkezett hagyományos 4 osztályos gimnáziumból, a többiek hat különböző középfokú intézményi típusba sorolhatók. Ezek közül a szakközépiskolai, illetve technikumi végzettség a megkérdezettek egynegyedét jellemzi, ám ezen belül is nagy a szakterületi szórás. Mivel sokféle tagozaton tanulhatnak a diákok, a középiskolai tagozatok rendszere miatt is változatos a végzettek felkészültsége.

A tanulmányi háttér másik aspektusaként a vizsgálat tárgyát képező szakon kívüli, már megszerzett felsőfokú végzettségeket, avagy folyamatban lévő tanulmányokat összegeztük. E tekintetben - alapvetően a hazai alapképzés sajátosságainak megfelelően - a válaszadók között nincsenek nagy különbségek. A megkérdezettek döntő többsége (89%) nem folytatott tanulmányokat más felsőoktatási intézményben sem külföldön, sem Magyarországon. A vizsgált alapszakos hallgatók általában első diplomájuk megszerzése előtt állnak, 95 százalékuknak még nincs felsőfokú végzettsége. Párhuzamosan végzett felsőfokú képzések tekintetében a képzési szisztémához igazodó lineáris jellegre utal a vizsgálatba bevont tanulmányok melletti egyéb felsőoktatási képzések igen alacsony, 3 százalékos aránya.

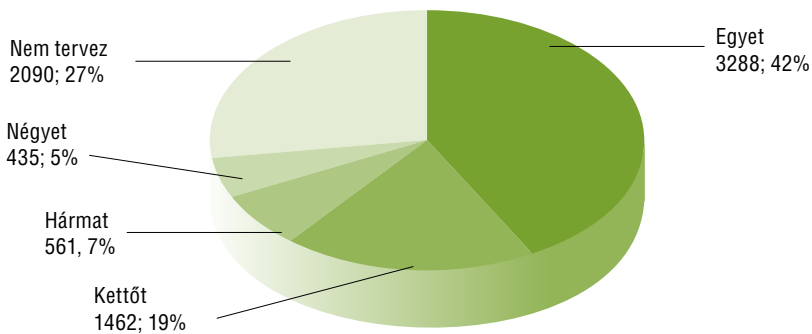
A párhuzamos képzés alacsony szintjében nem a gyenge hallgatói motiváció a meghatározó tényező, hanem a finanszírozási rendszer átalakulása, amely a korábbi, képzéseken alapuló gyakorlattal ellentétben államilag támogatott féléveken alapul, ami párhuzamosan végzett tanulmányok esetén összeadódik. „Az államilag támogatott képzésben a hallgatónak meghatározott ideig nem kell fizetnie a képzésért, azt ugyanis az állami költségvetés finanszírozza a felsőoktatási intézményen keresztül. Államilag támogatott képzésben 2006. március 1-jéig általában az első felsőfokú szakképzés, az első alapképzés és az első kiegészítő alapképzés volt végezhető (megj.: ez azonban magában foglalja az egyetemi képzési szintet mint alapképzést is). 2006. március 1-jétől kezdődően az államilag támogatott képzésre felvett hallgató a jogszabályban meghatározott támogatási időnek megfelelő félévig vehet részt államilag támogatott

képzésben, ezen idő elteltével költségtérítéses hallgatóvá válik. A támogatási idő - a felsőfokú szakképzés, az alap- és mesterképzés tekintetében - összesen 12 félév¹⁵.

A TANULÁSI TERVEK SOKFÉLESÉGE

Míg a párhuzamos, avagy már elvégzett felsőfokú tanulmányokat elemezve a vizsgált hallgatói csoport némileg homogénnek mutatkozott, addig a további tervek tekintetében a hallgatók válaszai különböznek egymástól. Háromnegyedük tervezi, hogy a jelenlegi képzés kiegészítéseként folytatja tanulmányait, akár a felsőoktatáshoz, akár azon kívüli szférához tartozó képzés keretében. Többségük egy tervezett képzésről számol be, ám 19 százalékuk kettő, 12 százalékuk pedig ennél is több további képzésben kíván majd részt venni (1. ábra).

1. ábra Összesen hány típusú további képzést tervez?

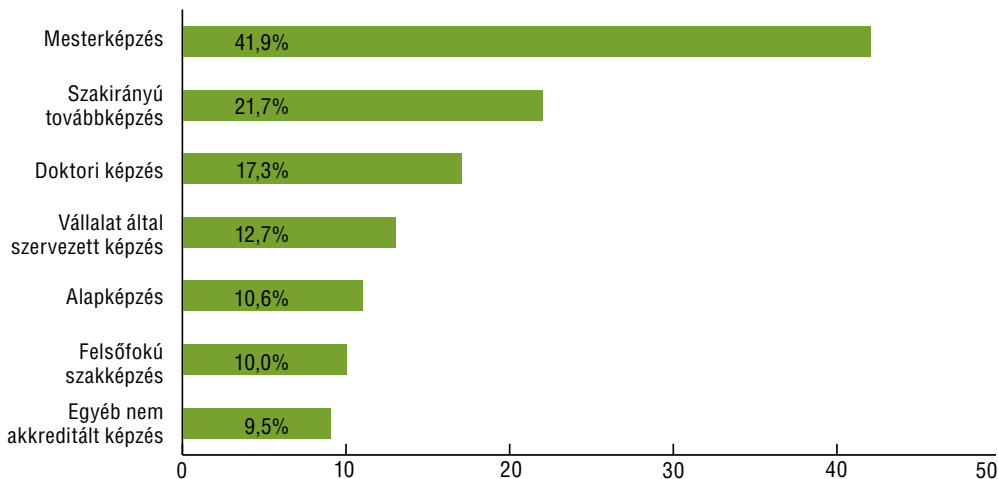


A tanulási tervek sokféleségének feltárására szolgáló kérdésünkben a válaszadóknak összesen hét lehetséges képzési típust kínáltunk fel. (Az elemzés során ezeket nyolcadikként az ebbe a tematikai körbe beemelt külföldi tanulmányok tervezése egészítette ki.) A felkínált képzések közül legtöbben - a válaszadók 42 százaléka - a mesterképzési program elvégzését (is) tervezik. Ehhez képest a szakirányú továbbképzés csak a második leggyakoribb a képzési célok között: a hallgatók 22 százalékának szerepel a tervei között. Doktori képzésre 17,3, vállalat által akkreditált képzésre 12,7 százalék gondol. A fennmaradó három képzési típusban - alapképzés, felsőfokú szakképzés, egyéb nem akkreditált képzés - a hallgatók kb. 10-10 százaléka venne részt. (2. ábra) Külföldi tanulmányokat meglehetősen magas, 35 százalékos arányban terveznek a hallgatók.

(15) Forrás: www.felvi.hu

2. ábra Tervezi-e, hogy részt vesz az alábbi képzéseken?

Az adott képzést tervezők százalékos megoszlása

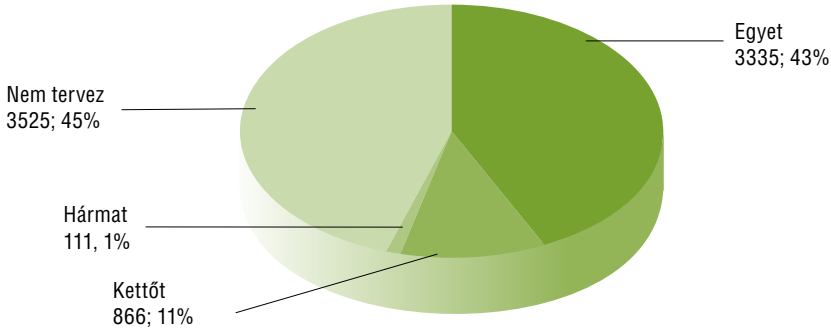


A TANULÁSI STRATÉGIÁK

Elemzésünk során a képzési tervek alapján alkottuk meg a következetesen alkalmazott hallgatói tanulási stratégiákat attól függően, hogy ezek a tervek milyen irányba mutattak. A stratégiák nevesítése során a Clark (1983) intézményi-diverzitás értelmezésében bevett vertikális-horizontális fogalompárt alkalmaztuk, kiegészítve a munkaerő-piaci érintettséget tételező stratégia nevesítésével. A hallgatók tanulási stratégiáit, mint terveket, azaz tudatosan megtervezett cselekvéssorokat három típusba soroltuk aszerint, hogy mely képzésre irányulnak:

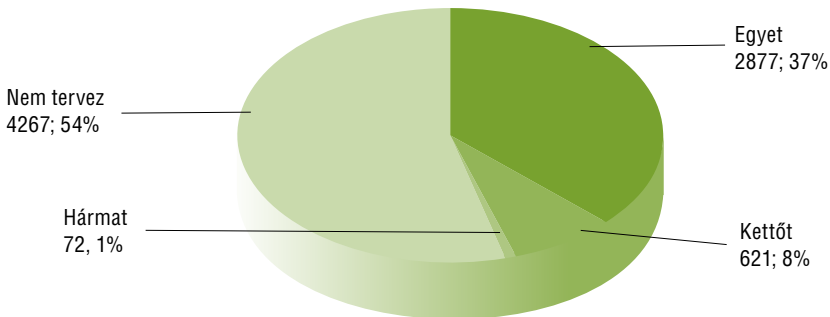
- A vertikális tanulási stratégia lefedi mindazon képzéseket, amelyek a jelenlegi (alap)képzés folytatásának tekinthetők. Egyértelműen ide sorolhatók a diploma megszerzését feltételező képzések, úgymint a doktori vagy a szakirányú továbbképzés. Logikusan a vertikális képzési stratégia része a mesterképzés tervezése is, amely a tanulmányok releváns folytatása lehet, amennyiben a megkérdezett jelenleg nem osztatlan, hanem BA/BSc-szintű képzésben vesz részt. Ebből következik, hogy míg a vertikális képzési stratégia mutatójával végzett elemzés során a doktori és szakirányú továbbképzési tervek esetében az összes hallgatót figyelembe vesszük, a mesterképzés kapcsán csak egy alapszakos hallgatókra szelektált almintával dolgoztunk. A stratégia gyakoriságát mutatja, hogy egy vagy több vertikális típusú képzést a megkérdezettek több, mint fele, 55 százaléka tervez (3. ábra) - mondhatjuk, hogy ez az 55 százalék a vertikális stratégia aránya. Ezt a magas arányt főképp a mesterképzést tervező BA/BSc hallgatók képezik, hiszen kétharmaduk tervez mesterképzést. A megkérdezettek 17 százaléka tervezi, hogy részt vesz doktori képzésben, míg 22 százaléka valószínűsíti szakirányú továbbképzés elvégzését.

3. ábra A vertikális képzést tervezők aránya (a mesterképzés esetében csak az alapszakos képzésben résztvevők körében)



- A horizontális tanulási stratégia azokat a terveket fedi le, amelyek a jelenlegi képzési szint alatti vagy azzal párhuzamos, de jellemzően nem folytatódó kiegészítésére vonatkoznak. Ide soroltuk a külföldi tanulást, az alapképzést, a felsőfokú szakképzést. Jóllehet a külföldi tanulás esetében vitatható a stratégia vertikális, avagy horizontális jellege, ám a kérdés pontos megfogalmazása („Tervezed-e, hogy legalább egy szemesztert külföldön is fogsz tanulni?”) egyértelműen a jelenlegi képzés horizontális kiegészítésére utal, és nem egy arra ráépülő külföldi diplomaszerezést, továbbtanulást sugall. A horizontális stratégia súlyát mutatja, hogy a válaszadók 46 százaléka tervez valamilyen jelenlegi tanulmányait „kiszélesítő”, avagy azzal párhuzamos szinten futó képzést. Ennyi hallgatót érint tehát a tervek szintjén a képzéshalmaz, ami alatt jelen esetben a több azonos szinten futó, különböző jellegű képzés elvégzését értjük (4. ábra). Az egyes képzési tervek között a leggyakrabban, 35 százalékkal a külföldi tanulás szerepelt, új alapképzést 11 százalék, felsőfokú szakképzést a hallgatók egytizede kezdene.

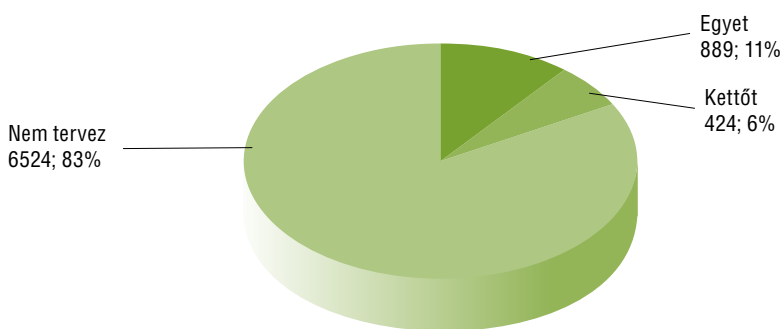
4. ábra A horizontális képzést tervezők aránya



- A munkaerő-piaci stratégia értelmezésünkben azokat a tanulási terveket fedi le, amelyek nem a felsőoktatás által felkínált lehetőségekhez kapcsolódnak, hanem vállalati szinten vagy egyéb, nem akkreditált formában nyújtanak a hallgató számára releváns ismereteket. E kétféle képzés

valamelyikét (avagy mindkettőt) a válaszadók 17 százaléka tervezi (5. ábra). A stratégia elnevezése azokra a hallgatói tervekre vonatkozik, amelyek a jelenlegi felsőoktatási képzés kiegészítésében a munkaerőpiac aktuális igényeire és saját státusukra szándékoznak hagyatkozni. A két típusú képzés közül a vállalat által szervezett képzések a népszerűbbek, ezeket a megkérdezettek 13 százaléka tervezi elvégezni, míg az egyéb, nem akkreditált képzésben való részvételt 9 százalék valószínűsíti.

5. ábra A munkaerő-piaci képzést tervezők aránya



A hallgatói stratégiák képzési háttere

Az előbbieken bemutatott hallgatói stratégiák mint tanulási tervek mintaként is tekinthetők abban az esetben, ha a tervezett cselekvést - esetünkben a tanulási terveket - korábbi cselekvések, azaz a képzési háttér kontextusában vizsgáljuk. Az alábbiakban ezen stratégiai minták azonosítására törekedve tárjuk fel a hallgatói tanulási tervek és az ezek mögöttését képező képzési háttér kapcsolatát.

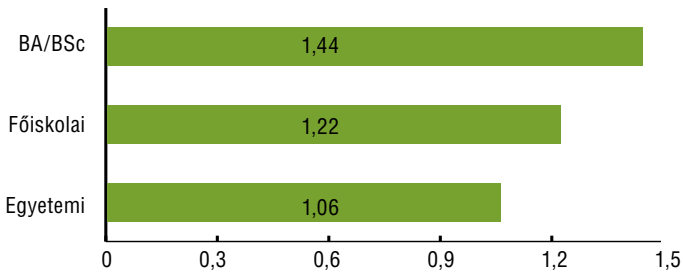
A TERVEZETT KÉPZÉSEK SZÁMA ÉS A KÉPZÉSI HÁTTÉR

A képzési háttér bemutatásában a fentebb már említett három változóval dolgozunk. Vizsgálatunkban tehát a képzési háttérrel a képzési szint, a képzési terület és a képzést nyújtó intézmény típusa képviseli. A stratégiákra lebontott elemzés előtt az átfogó kép érdekében érdemes némi figyelmet fordítanunk általában a képzési háttér és a tervezett képzések átlagos számának kapcsolatára. Képzési szint szerinti bontásban azt találjuk, hogy a BA/BSc képzések hallgatói átlagosan több képzést terveznek, mint a hagyományos egyetemi, főiskolai képzéseken tanulók (6. ábra). Ez a megállapítás alátámasztja a lineáris képzési rendszer nyitottságára vonatkozó hipotézisünket (hipotézist). E szerint a bolognai átállás nagyobb mozgásterrel jellemezhető felsőoktatási szisztémát eredményezett, amely a hallgatói tanulási tervek szintjén is kimutatható. Valóban, adataink azt jelzik, hogy az új típusú alapképzés nagyobb mértékű továbbtanulási aspirációval társul, mint a hagyományos egyetemi, főiskolai szakok. Ez nyilvánvalóan a képzési szisztéma folytonosságából, ill. az egymásra épülő fokozatok rendszeréből fakad. Amellett, hogy a képzési rugalmasságot a lineáris rendszer szervezeti szinten magában hordozza, a hallgatók gyarapodó tanulási terveiben egy szélesebb

körü társadalmi tapasztalat megnyilvánulását is érzékelhetjük, amely a felsőoktatást és munkaerő-piaci megfelelést komplexebben és hosszabb időtávon értelmezi. Az eredmények arra utalnak, hogy a bolognai reformok törekvéseit tápláló versenyképességi követelmények elérték, sőt egyfajta kényszerítő körülményként befolyásolják a fiatal korosztályt, akik a felsőfokú tanulási utat nem lezárt állomásként, hanem a tanulás folytonosságában, tervek és választások egymásra épülő sorozatában értelmezik. A rendszer által nyújtott lehetőségek a hallgatói tanulási stratégiákban így találkoznak össze a környezet által támasztott követelményekkel.

Intézményi típus szerint az egyetemi és főiskolai hallgatók terveiben nagyjából ugyanannyi képzés szerepel, ez az átlag csak az egyetemek főiskolai karain alacsonyabb (7. ábra). Minden képzést figyelembe véve képzési terület szerinti megoszlásban a bölcsészettudományi, társadalomtudományi, pedagógiai, természettudományi és gazdasági képzések hallgatóinak képzési hajlandósága a legmagasabb (8. ábra). A képzési területenként a tanulási tervekben (nemzetvédelmi és katonai területen 0,22, a bölcsészettudományi képzések hallgatói körében 1,6 tervezett képzés jut egy főre) tapasztalt jelentős különbségek alátámasztják azt a feltételezésünket, mely szerint a képzési területi eltérések alapvetően meghatározzák a tanulási stratégiákat (hipotézis4). E megállapításunk természetesen nem önmagában bír nagy jelentőséggel, sokkal inkább azért fontos, mert ráirányíthatja a felsőoktatási elemzők figyelmét a diverzitás képzési területi megragadásának indokoltására, illetve behatárolja a korlátozott számú képzési területre koncentráló kutatások következtetéseinek érvényességi körét.

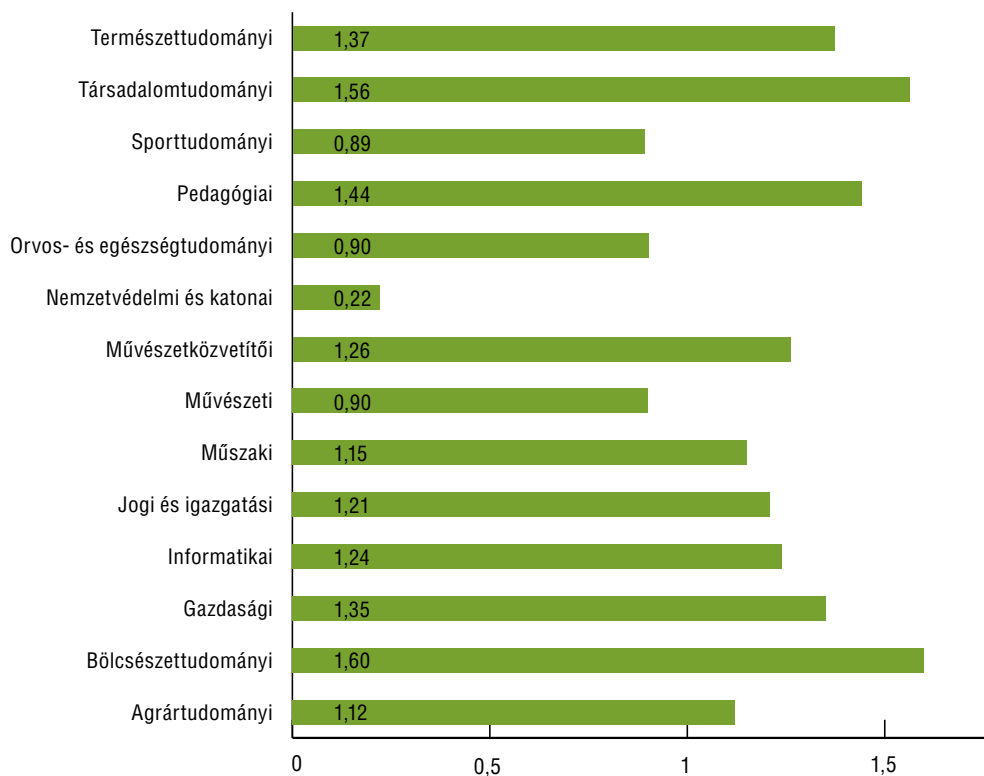
6. ábra Tervezett képzések átlagos száma az egyes képzési szintek hallgatói körében



7. ábra Tervezett képzések átlagos száma az egyes intézményi típusok hallgatói körében



8. ábra Tervezett képzések átlagos száma az egyes képzési területek hallgatói körében

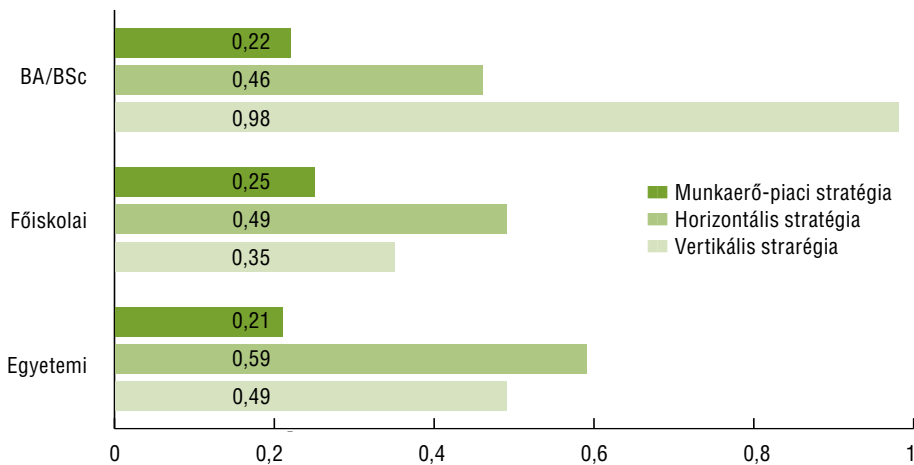


Hipotézis: A lineáris képzési rendszer különösen a vertikális hallgatói tanulási stratégiákat erősítette fel.

A képzési háttér szerepének egyes stratégiák szerinti bontásban elvégzett vizsgálata szerint mindhárom háttértényező összefügg a tervezett képzések számának alakulásával. A három képzési formát illetően ez az összefüggés különösen a vertikális stratégia esetében mutatkozik meg. A vertikális stratégiákhoz tartozó képzések tervezése ugyanis főleg az alapszakos hallgatókra jellemző, a főiskolai szinten tanulók esetében a legalacsonyabb a tanulmányok folytatólágosságában gondolkodók aránya (hipotézis). Ez nyilvánvalóan abból ered, hogy a BA/BSc képzések, különösen a mesterképzés tekintetében alaptulajdonságként magukban hordozzák a linearitást, míg a duális rendszerben az egyetemi/főiskolai továbbtanulási döntés redukálta a választható vertikális képzések körét. A mai mesterképzés szintje az egyetemi végzettség megszerzésével állítható párhuzamba, azonban a főiskolai hallgatók esetében a képzés egyetemi folytatólágossága nem volt a rendszerbe beépített alternatíva. Ugyanígy, a főiskolai diplomával rendelkezők számára a doktori képzések felé is zárt volt a közvetlen út. Ezzel szemben a horizontális stratégia, azaz a meglévő tanulmányok kiszélesítésére vonatkozó tervek száma épp az alapszakos hallgatók körében a legalacsonyabb. Úgy tűnik, hogy míg a folytatólágos képzés a lineáris rendszerbe illeszkedő sajátosság, addig a képzések párhuzamos „halmozását” inkább a hagyományos képzési forma indokolja. A munkaerő-piaci képzési stratégia esetében is a

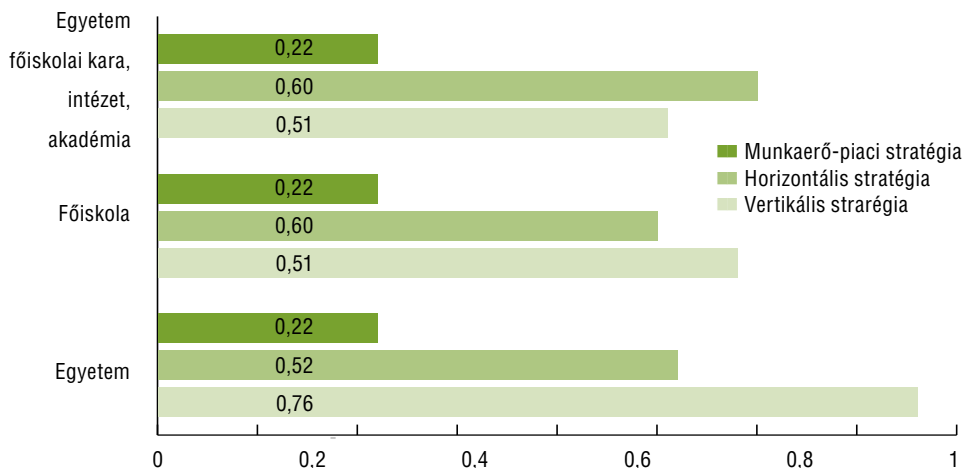
hagyományos képzési szisztéma elveinek továbbélését tapasztalhatjuk, hiszen a duális rendszerben a vizsgálatunkban legmagasabb átlagot produkáló főiskolai képzések voltak a gyakorlat-orientált oktatás helyszínei, míg a legalacsonyabb átlaggal bíró egyetemek az elméleti ismeretek átadását voltak hivatottak képviselni. A lineáris szisztéma bevezetésével ez az oppozíció feloldódott egy olyan alapképzésben, amelyben az aktuális munkaerő-piaci kimenet avagy az elmélet-orientált mesterképzés választása egyéni döntés függvénye. Az alapképzés ennek megfelelően a munkaerő-piaci képzési stratégiát tekintve köztes helyet foglal el (9. ábra). Stratégiájában mint cselekvési mintában gondolkodva felvázolhatónak tűnik tehát egy folytonossági sor, amely a jelenlegi lineáris képzést a vertikális tervekhez köti, a duális rendszer képzéseinek horizontális jellegét, illetve ezen belül a főiskolai képzésben a munkaerő-piaci orientáltságot azonosítja.

9. ábra Az egyes képzési stratégiákhoz tartozó képzési tervek átlagos száma képzési forma szerint



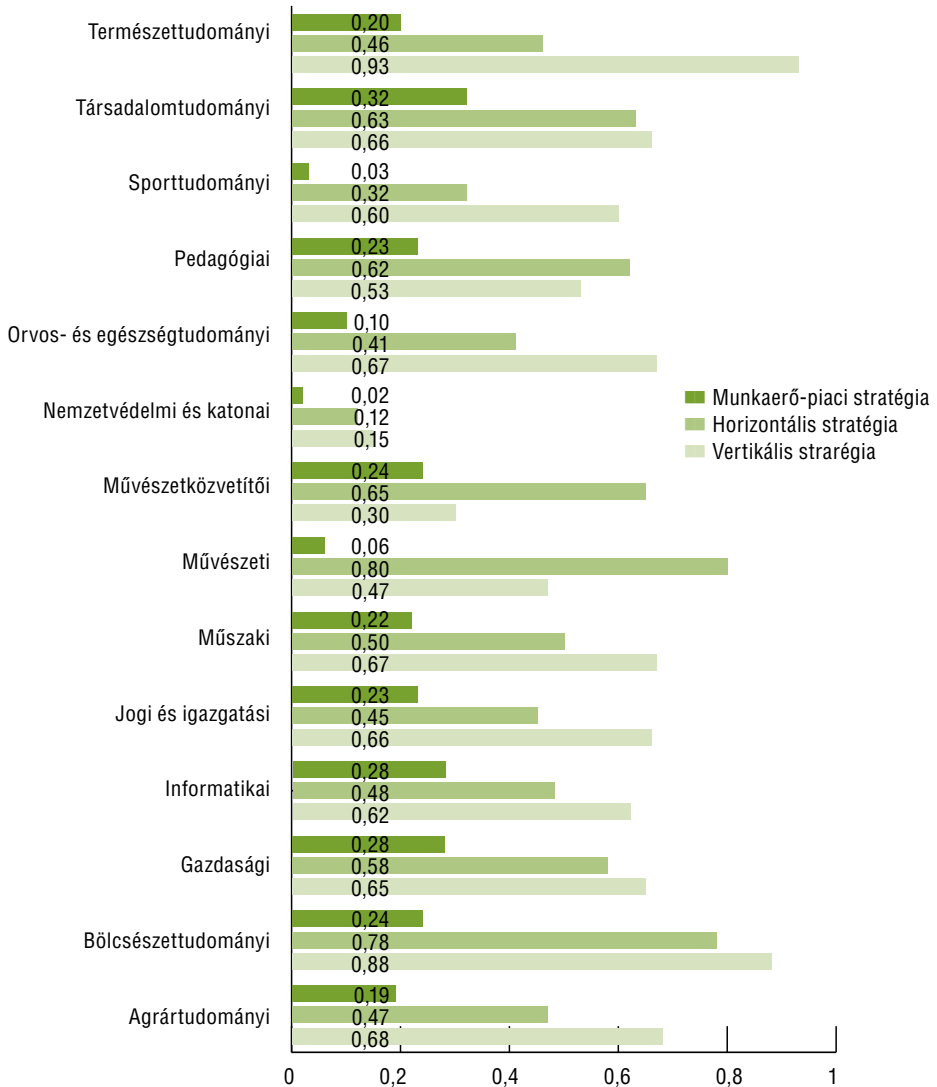
A képző intézmény típusát tekintve a kép korántsem ilyen egységes. A vizsgálat adatai azt mutatják, hogy az egyes stratégiákhoz köthető képzési tervek számának alakulásában hangsúlyosabb szerepe van az aktuális képzésnek, mint az intézmény típusának. Úgy tűnik, hogy a mára adminisztratív ekvivalens alapképzéseket kínáló egyetemek és főiskolák közt a hallgatók képzési stratégiáit tekintve leginkább a vertikális dimenzió jelöl ki különbségeket. Eszerint az egyetemi intézmények hallgatói nagyobb mértékben tervezik tanulmányaik lineáris kibővítését, mint a főiskolákon vagy főiskolai kari intézményekben tanulók. E téren megerősítést nyerhetne tehát az a feltevésünk, mely szerint a főiskola és egyetem közti korábbi adminisztratív és funkcionális különbségek presztizs tényezőkben (amelyet jelen esetben a hallgatói képzési aspirációk mennyiségével mérünk) továbbra is jelen vannak a magyar felsőoktatásban (hipotézis), ugyanakkor a többi eredmény fényében e kérdést továbbra is nyitva kell hagynunk. A tanulmányok párhuzamosságán alapuló horizontális stratégia ugyanis leginkább épp a főiskolai karok pedagógiai hallgatóinak sajátja, munkaerő-piaci képzési tervek tekintetében a három intézményi típus hallgatói közt érdemi különbség nem mutatható ki. (10. ábra). Stratégiái mintában gondolkodva azt mondhatjuk, hogy az egyetemi intézményi típus sokkal inkább a lineáris képzési tervek megvalósításának kedvez.

10. ábra Az egyes képzési stratégiákhoz tartozó képzési tervek átlagos száma intézménytípus szerint



Az egyes stratégiákhoz tartozó képzési tervek számának képzési területi megoszlását elemezve azonosíthatjuk az egyes stratégiák által különösen érintett szakterületeket. Miként az előbbi két szempont esetében, az egyes stratégiák egymáshoz viszonyított súlya számunkra itt sem releváns (már csak azért sem, mert a munkaerő-piaci stratégia esetében csak két képzést lehetett megjelölni a kérdőívben, ami természetesen csökkenti az átlagot is). Lényegi információt egy-egy stratégia képzési területi súlya hordoz. Eszerint a vertikális képzési tervek leginkább a természettudományi, bölcsészettudományi hallgatókat jellemzik, és feltűnően alacsony a számuk a nemzetvédelmi és katonai és a művészetközvetítői területeken. A tervezett horizontális képzések tekintetében a bölcsészettudományi terület mellett a művészeti képzések hallgatói motiváltak kiugró mértékben. Munkaerő-piaci képzéseket legkevésbé a nemzetvédelmi és katonai, a sporttudományi, a művészeti és az orvos- és egészség tudományi területek hallgatói terveznek, ugyanakkor a társadalomtudományi, informatikai és gazdasági területen tanuló hallgatók jobban támaszkodnak az ilyen irányú továbbképzésekre (11. ábra). Mintaként tekintve a képzési területekhez kapcsolódó stratégiákra, azonosíthatunk tipikusan alulmotivált csoportokat, közéjük tartoznak a nemzetvédelmi és katonai hallgatók, akik mindhárom tekintetben kevés képzést terveznek. Másik véglet a jellemzően magasan motiváltak csoportja, a bölcsészeti- és társadalomtudományok hallgatói: az ő terveik rendre az átlag feletti számot mutatták. Egyes képzéseken pedig egy-egy stratégia átlagtól eltérő, de meghatározó súlyát találhatjuk. Erre példa a vertikális stratégia tekintetében a természettudományi képzési terület, horizontális stratégia esetében a művészeti, művészetközvetítői és pedagógiai képzési terület. A stratégiák kiegyenlített, átlagot lefedő mértéke tapasztalható a műszaki, informatikai, jogi és igazgatási és gazdasági képzési területeken.

11. ábra Az egyes képzési stratégiákhoz tartozó képzési tervek átlagos száma képzésterület szerint

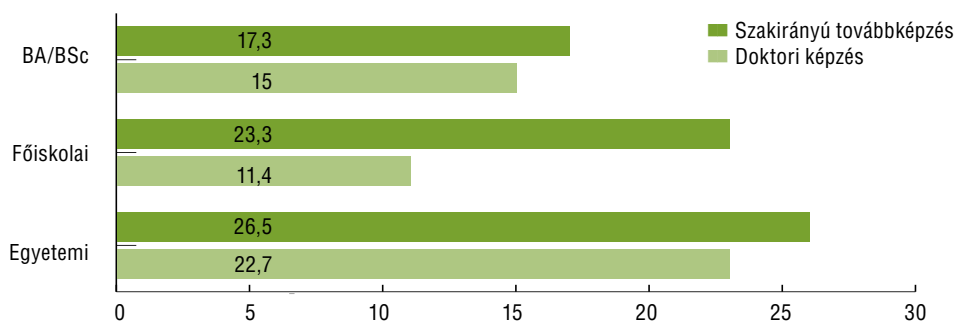


A VERTIKÁLIS STRATÉGIA KÉPZÉSI MÖGÖTTESE

Az egyes stratégiák képzési hátterén alapuló profilalkotás során a vertikális képzési stratégiát kiemelten az alapképzéshez társítottuk. Konkrét képzési tervekre lebontva úgy tűnik, hogy ez a kapcsolat a mesterképzésre vonatkozó tervekben táplálkozott, hiszen az alapszakos hallgatók igen magas, 66 százalékos arányban terveznek mesterképzést. A mesterképzésre vonatkozó adatokat a vertikális képzéseket tervezők képzési szint szerinti megoszlását bemutató 12. táblán azért nem

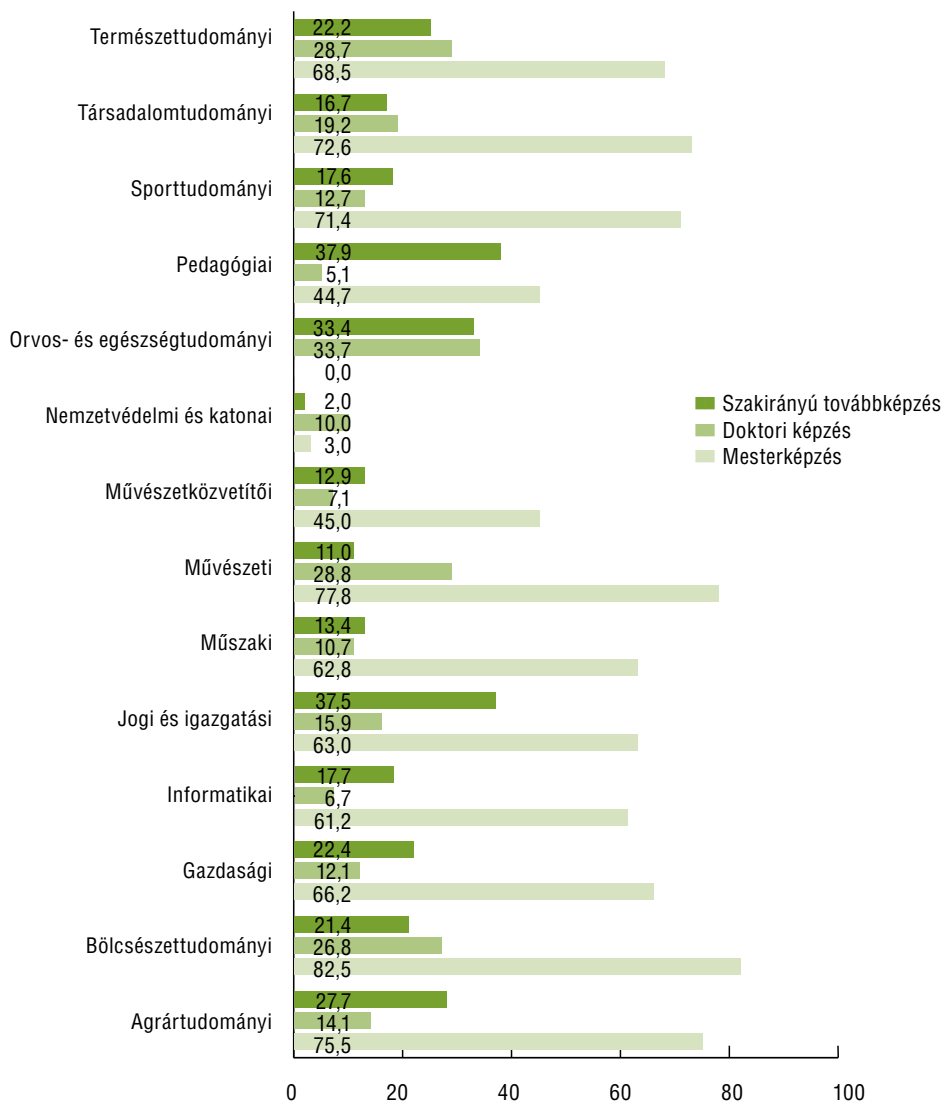
tüntetjük fel, mert vizsgálatunkba a mesterképzést választó hallgatókat csak az alapképzésekből emeltük be, szem előtt tartva a vertikális feltételét, így a főiskolai és egyetemi képzésben arányuk ebben az értelmezésben értelemszerűen 0. Az alapképzés után tervezett mesterképzés mellett a doktori tervek inkább az egyetemi szinten tanulókat jellemzik: 23 százalékuk tervezi, hogy bekapcsolódik valamely PhD programba. A főiskolai szinten tanulók esetében a 11 százalék által tervezett doktori képzés egy többlépcsős vertikális stratégia állomásának tekinthető. Az a megállapítás, mely szerint a korábban egyetemi diplomához kötött doktori képzések képzési stratégiák szintjén is integrálódtak a lineáris képzési szisztémába is, helytállóan mutatkozik (hipotézis6). Ugyanakkor az adatok arra is utalnak, hogy mivel a doktori képzésben való részvétel végzettségi kritériuma az egyetemi vagy MA/MSc diploma, a BA/BSc képzés pedig magába foglalja az alapszakos diploma utáni kilépő hallgatókat is, az egyetemi képzésben nagyobb a majdani doktoranduszok potenciális aránya. A szakirányú továbbképzés tekintetében ismét az egyetemi képzések hallgatói a legmotíváltabbak, hozzáátve, hogy a lineáris rendszerben működő osztatlan képzések - mint a jogász vagy az orvos - is ide sorolhatók, amelyek egyébként hagyományosan a szakirányú továbbképzés kiemelten fontos terepei.

12. ábra Vertikális képzéseket tervezők aránya képzési szint szerinti megoszlásban (%)



A fenti állításunkat megerősíti a vertikális stratégiához sorolt képzési tervek képzési területi megoszlásának elemzése. A szakirányú továbbképzést tervezők aránya a pedagógiai képzési terület mellett a jogi és szociális igazgatási, valamint az orvos- és egészségtudományi területek hallgatói körében a legmagasabb. Mesterképzést főként a bölcsészettudományi, művészeti és agrártudományi alapszakos hallgatók terveznek, körükben ez az arány 75 százalék feletti. A mesterképzési tervekhez kapcsolódó magas arányok ez esetben is abból fakadnak, hogy ezt a képzési tervet csak az alapszakos hallgatók esetében vizsgáltuk, hiszen a vertikális jelleg csak e körben értelmezhető. Ezért az eredmények értelmezése során itt is, tehát a 12-14. ábrákon végig csak az adott stratégiához tartozó arányok összevetésére vállalkozhatunk, nem a stratégiák közti különbségek abszolút értékének bemutatására. Doktori képzés tekintetében különösen az orvos- és egészségtudományi képzési terület hallgatói körében találunk igen magas, egyharmados arányt. A természettudományi és művészeti képzési területek hallgatóinak is majd egyharmada tervezi bekapcsolódását a PhD-képzésbe (13. ábra).

13. ábra Vertikális képzéseket tervezők aránya képzési területi megoszlásban (%)



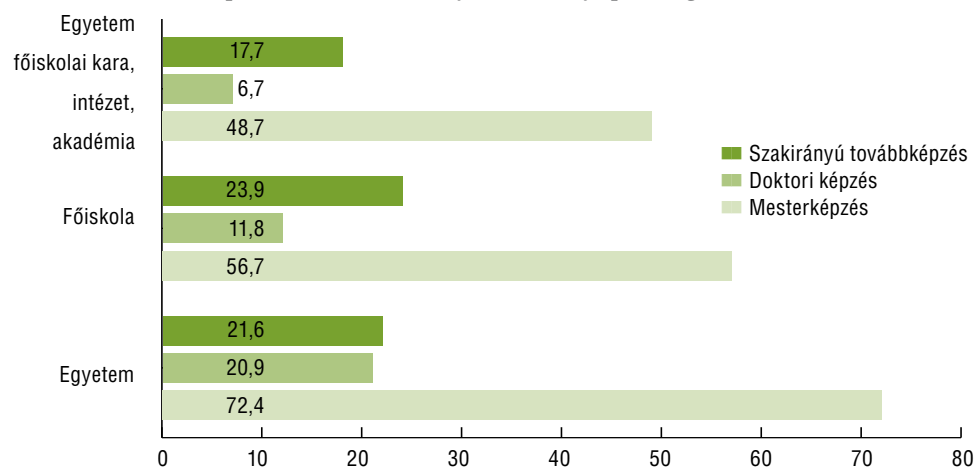
Intézményi háttér tekintetében a 14. ábra tanúsága szerint a vertikális képzési stratégia leginkább az egyetemek hallgatóihoz kötődik. Körükben határozottan a legmagasabb a mesterképzési és a doktori tervek aránya, míg a szakirányú továbbképzés tervezése átlagos mértékűnek mondható.

A doktori képzéssel kapcsolatos hallgatói aspirációk kapcsán azt az általános érvényű - és feltevé-sünket megerősítő (hipotézis6) - megállapítást tehetjük, hogy a mért értékek igen nagy presztizsre utalnak. A doktori képzést tervezők magas arányával már intézményi és képzési területi szinten is szem-besülhettünk, az eredmények azonban különösen plasztikussá a felsőoktatási adatok fényében válnak. Foglaljuk össze, hogy a vizsgálatunkban szereplő egyetemek hallgatóinak 20,9 százaléka tervezi a belépést

egy doktori programba. ugyanez az arány a jelenleg egyetemi szintű képzésben résztvevők körében 22,7 százalék, a BA/BSc hallgatók körében 15 százalék de még a főiskolai képzésben résztvevők körében is 11,4 százalék (12. ábra). Ezek tehát a tervek. A hivatalos adatok tanúsága szerint ugyanakkor a 2008/2009-es tanévben a magyar felsőoktatás 381 ezer hallgatója közül kevesebb, mint hétezeren (mindössze 6911 fő) vettek részt PhD/DLA képzésben. Amennyiben (kutatásunkra vonatkoztatva) csak a nappali tagozatos hallgatókat tekintjük, és ezeken belül sem számítjuk a felsőfokú szakképzésben, illetve szakirányú továbbképzésben tanulókat, még akkor is majd 225 ezer fős hallgatói létszám mellé tehetjük a doktoranduszok hétezeres tömegét. Arányaiban tehát a doktorképzés az elemzett hallgatói körnek mindössze három százalékát teszi ki. A reális arányokhoz képest még inkább érzékletes a doktori tervek nagy súlya, amelyet a reális esélyek helyett sokkal inkább a képzési forma magas presztízsével hozhatunk összefüggésbe.

Amennyiben pedig a doktori képzést presztízs-hordozóként azonosítjuk, az egyetemi, főiskolai és főiskolai kari arányokban hierarchikusság kifejeződését is tételezhetjük. Ez az eredmény támogatja azt a feltevésünket, hogy az egyetem és főiskola korábbi strukturális különbsége az átalakult felsőoktatási, képzési viszonyok között presztízs-különbségekben továbbra is értelmezhető (hipotézis3).

14. ábra Vertikális képzéseket tervezők aránya intézménytípus megoszlásában (%)



Összefoglalva a vertikális stratégia képzési mögötteséről kialakult képet azt mondhatjuk, hogy e tervek a magasabb szintű képzési háttérrel (egyetemi, ill. BSc képzések vs. főiskolai képzések) és magasabb intézményi presztízzsel (egyetem vs. főiskola vagy főiskolai kar) rokoníthatók. Emellett képzési terület szerinti bontásban meghatározó a szakterület egyedi jellege.

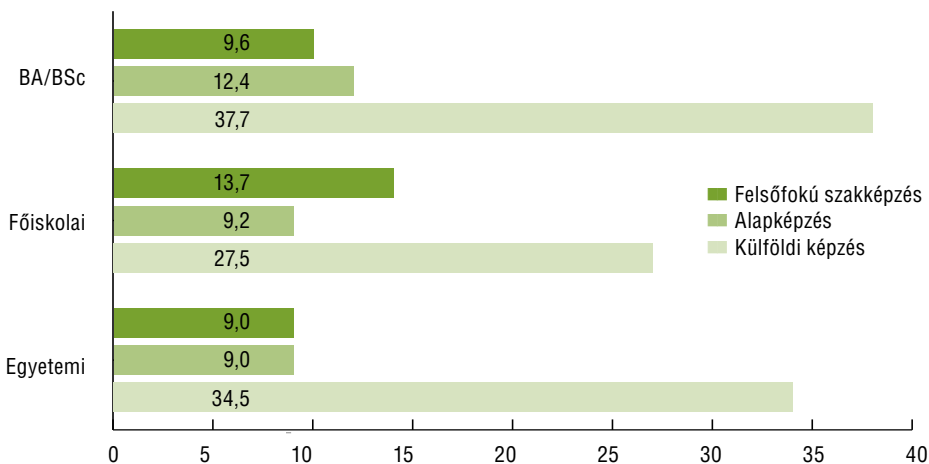
A HORIZONTÁLIS STRATÉGIA KÉPZÉSI MÖGÖTTESE

A horizontális képzési stratégiába sorolt három képzési terv - a felsőfokú szakképzés, az alapképzés, valamint a külföldi képzés - esetében összességében azt láttuk, hogy e stratégia mértéke a vertikális tervekhez képest meglehetősen egyenletesen oszlik meg, bár átlagos számát tekintve inkább a duális képzési rendszert jellemzi. Ezzel szemben a stratégiához sorolt terveket képzési szint szerinti bontásban vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az egyes horizontális oktatási formák tervezése inkább az új típusú lineáris képzés alapszakosai körében mutat magas arányt. Ebből az a következtetés vonható le, hogy az egyetemi és főiskolai képzéseken kevesebb hallgató, ám átlagosan magasabb számú hasonló jellegű képzést tervez.

A BA/BSc képzéseken a tervezett képzések egy főre eső száma csekélyebb ugyan, ám több hallgató számolt be ilyen irányú tervekről. Az alapképzés hallgatói körében mind a külföldi képzés, mind az alapképzés említési gyakorisága magasabb, mint a másik két hagyományos képzési szinten tanulók körében. Ugyanakkor a felsőfokú szakképzés terve inkább a főiskolai hallgatók sajátja (15. ábra). A horizontális képzési tervekkel bíró BA/BSc hallgatók magas aránya ismét megerősíti vélekedéseinket a lineáris képzési rendszer nyitottságát illetően (hipotézis1). Itt is úgy tűnik, hogy a duális képzési rendszerhez képest rugalmasabb, a tanulmányi utak szabadabb tervezésére és módosítására lehetőséget adó szisztéma a hallgatók körében megfelelő fogadtatásra talált. Az, hogy a résztvevők tudnak és terveznek élni a rendszer nyújtotta lehetőségekkel, igazolja a felsőoktatási átalakítást vezérlő mobilitási törekvéseket.

A horizontális stratégiák kapcsán emeltük be vizsgálatunkba a felsőfokú szakképzéshez kötődő terveket. Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási alapképzésben (egyetemi, főiskolai szinten, osztatlan ill. alapszakon) tanulók nem a fő célcsoportja e képzési formának, ezért a tanulási tervek alacsony aránya kevésbé releváns a felsőfokú szakképzés hazai implementációjának vonatkozásában. Vizsgálatunk inkább a képzési presztízs tekintetében bír mondanivalóval (hipotézis5). Felsőoktatási adatok és kutatások tanúsága szerint a felsőfokú szakképzés, mint szakképzettséget adó és államilag támogatott finanszírozású képzési forma ezidáig nem tudott mély gyökeret verni a hazai felsőoktatásban sem volumenét, sem szerkezeti helyét, sem presztízsét tekintve. A 2008/2009-es tanévben mindössze 15677 hallgatója volt, ami a 380 ezres hallgatói tömegben belül elenyésző szám. A felsőfokú szakképzési hallgatók motivációit és tanulmányi, valamint társadalmi háttérét feltáró kutatás eredményei minden tekintetben a képzés alacsony presztízs-mutatóiról számolnak be. A felsőfokú szakképzés alacsony presztízsét mutatja elhelyezkedése az általunk vizsgált hallgatók képzési terveiben. Eszerint képzési forma tekintetében leginkább a főiskolai képzési háttérhez kötődik, képzési területek közül a pedagógiai és művészetközvetítő szakok hallgatói preferálják, intézménytípus szerint pedig aránya épp ellentétesen alakul a doktori képzési tervek által képviselt presztízs-sorrendnek: leggyakoribb a főiskolai karok, legritkább az egyetemek hallgatóinak körében.

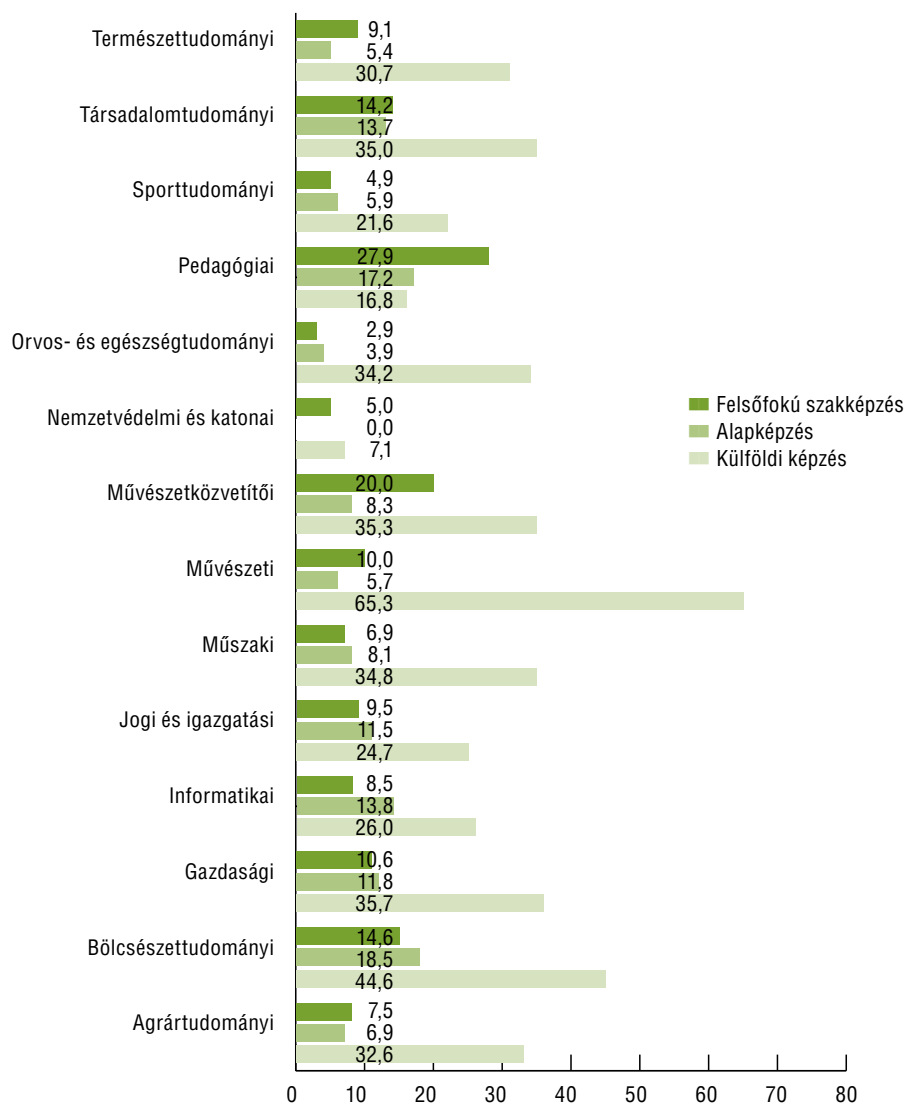
15. ábra Horizontális képzéseket tervezők aránya képzési szint szerinti megoszlásban (%)



Míg a képzési szint esetében viszonylag kiegyensúlyozott a kép, a képzési terület szerinti bontásban igen markánsan mutatkozik meg a horizontális stratégia egyes képzési elemeinek specifikuma.

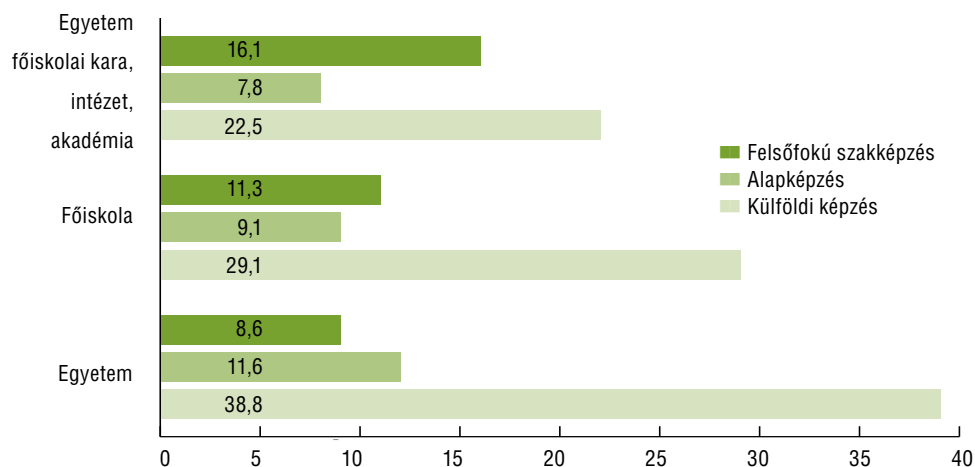
A 16. ábrán leginkább a külföldi képzés tervezésében megmutatkozó nagy különbségek szembeötlőek: míg a művészeti képzési területen a hallgatók kétharmada tanulna külföldön is, addig ez az arány a másik végletet képviselő nemzetvédelmi és katonai képzési területen tanulók körében mindössze 7 százalékos. Ugyanebben a vonatkozásban egyharmad feletti említési arányt még hat képzési terület hallgatói produkáltak (bölcészettudományi, gazdasági, művészetközvetítői, társadalomtudományi, műszaki, orvos- és egészségtudományi). Az (újabb) alapképzés tervezése tekintetében a kép kevésbé hektikus, leginkább a bölcészettudományi és pedagógiai területek hallgatói érzik ennek szükségét.

16. ábra Horizontális képzéseket tervezők aránya képzési terület szerinti megoszlásban (%)



Intézménytípus szerinti megoszlásban azt látjuk, hogy az egyes típusok közt presztízs-különbséget tételezve, nevezetesen az egyetemet a főiskolai és főiskolai kari intézménytípusnál magasabb presztízsűnek tekintve (hipotézis3) a külföldi képzésre és az alapképzésre vonatkozó hallgatói tervek megoszlásának iránya ezzel párhuzamos, míg a felsőfokú szakképzés ezzel ellentétes megoszlást mutat (17. ábra). A horizontális képzési tervek tehát illeszkednek ahhoz a feltevésünkhöz, mely szerint az egyetem és főiskola korábbi strukturális különbsége az átalakult felsőoktatási, képzési viszonyok között presztízs-különbségekben továbbra is értelmezhető.

17. ábra Horizontális képzéseket tervezők aránya intézménytípus megoszlásában (%)

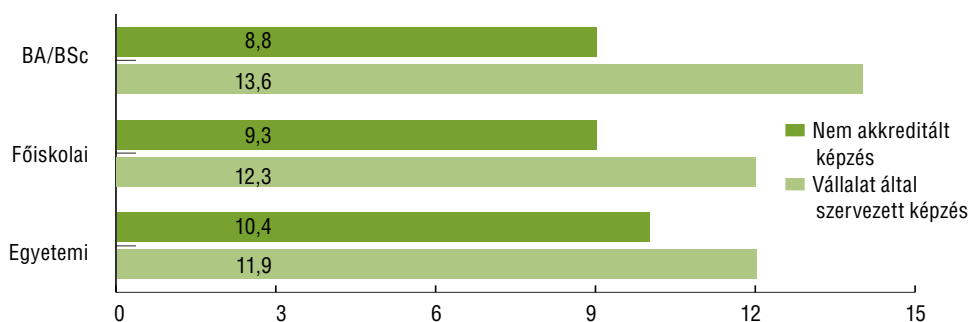


Össességében a horizontális képzési stratégiát alkotó tervek elemzésekor a képzési területi eltéréseket kell kiemelnünk. Emellett lényeges, mivel stratégiai mintára utaló eredmény, hogy az alapképzés és külföldi képzés megoszlása az intézménytípusok presztízs szerinti sorrendjével megegyező, míg a felsőfokú szakképzésé azzal ellentétes irányt mutat.

A MUNKAERŐ-PIACI STRATÉGIA KÉPZÉSI MÖGÖTTESE

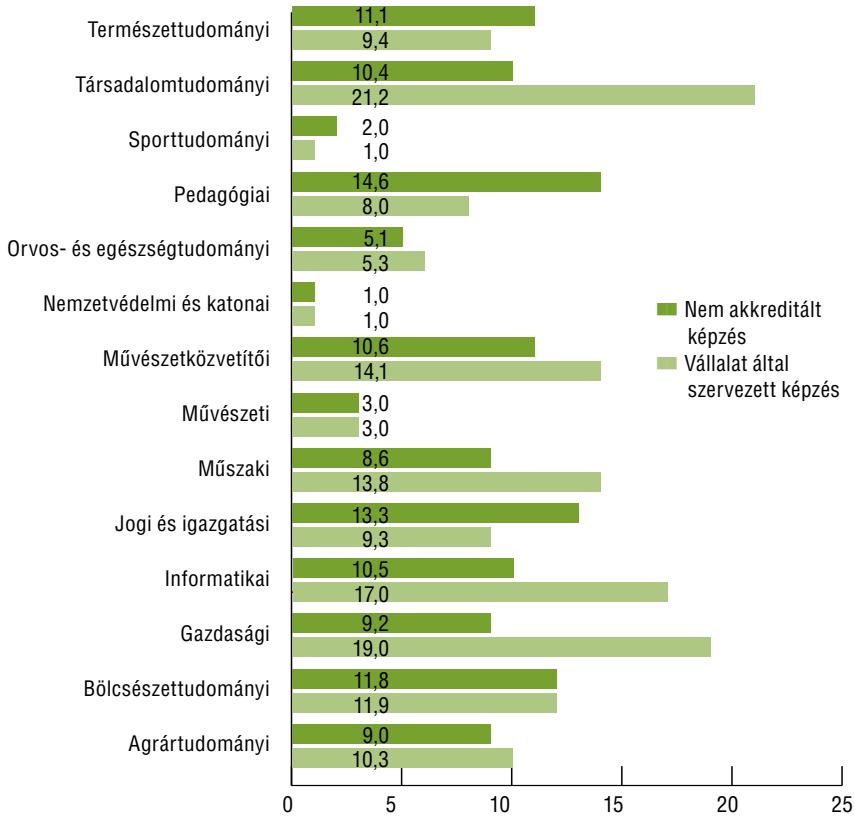
A munkaerő-piaci képzési stratégia a tervezett képzések átlagos számát tekintve képzési szint szerinti bontásban meglehetősen kiegyenlített képet mutatott, némileg erősebbnek a főiskolai képzések szerepét találtuk. A 18. ábrán részletező bontásban nem a tervezett képzések számát, hanem az egyes képzéseket tervezők arányát nézve a két képzés esetében ellentétes a kép. Bár a különbségek nem markánsak, mégis tendenciózusak: míg a vállalat által szervezett képzések terve inkább a lineáris rendszerbe illeszkedő alapképzés hallgatóit érinti, egyéb nem akkreditált képzéseket a legnagyobb arányban az egyetemi képzések résztvevői terveznek. A főiskolai képzések hallgatói mindkét munkaerő-piaci képzési terv esetében köztes megoszlást mutatnak.

18. ábra Munkaerő-piaci képzéseket tervezők aránya képzési szint szerinti megoszlásban (%)



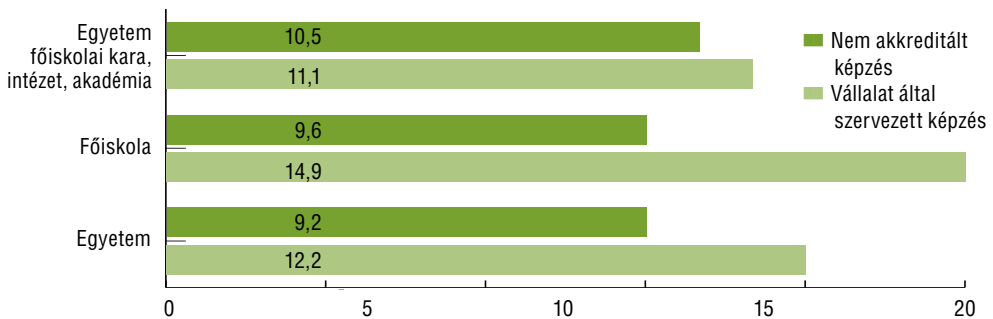
Hipotézisünk, mely szerint a képzési területi eltérések alapvetően meghatározzák a tanulási stratégiákat (hipotézis4), a munkaerő-piaci képzések esetében is érvényes. Képzési területi megoszlás tekintetében a stratégiai minták azonosítása során alapvetően a két munkaerő-piaci képzés kapcsolatára fókuszálunk. Egyes képzési területeken, mint a természettudományi, az orvos- és egészség-tudományi, a bölcsészettudományi és az agrár képzések a két munkaerő-piaci képzés tervezőinek aránya fej-fej mellett halad. A jellemzően többek által megjelölt vállalati képzések a társadalom-tudományi, műszaki, informatikai és gazdasági képzési területeken dominálják a munkaerő-piaci stratégiát. Az egyéb nem akkreditált képzéseket tervező hallgatók aránya mindössze néhány terület esetében haladja meg a vállalati képzésben gondolkodókat. Ezek a pedagógiai, valamint a jogi és igazgatási képzési területek (19. ábra).

19. ábra Munkaerő-piaci képzéseket tervezők aránya képzési terület szerinti megoszlásban (%)



A munkaerő-piaci stratégia kétféle típusú képzési tervének intézményi hátterét vizsgálva a nem akkreditált képzések kiegyenlített arányát tapasztalhatjuk. A vállalatok által szervezett képzéseken részt venni kívánó hallgatók főiskolai képzéseken tanulnak nagyobb arányban (20. ábra).

20. ábra Munkaerő-piaci képzéseket tervezők aránya intézménytípus szerinti megoszlásban (%)



Összefoglalva a munkaerő-piaci képzési tervek hallgatói megoszlását azt emelhetjük ki, hogy vállalati képzésekre inkább a lineáris rendszer hallgatói, egyéb nem akkreditált képzésekre az egyetemi szinten tanulók jelentkeznek. Képzési területi megoszlásban a két típus viszonya adja a tipizálás alapját.

A hallgatói képzési célok stratégiai háttere

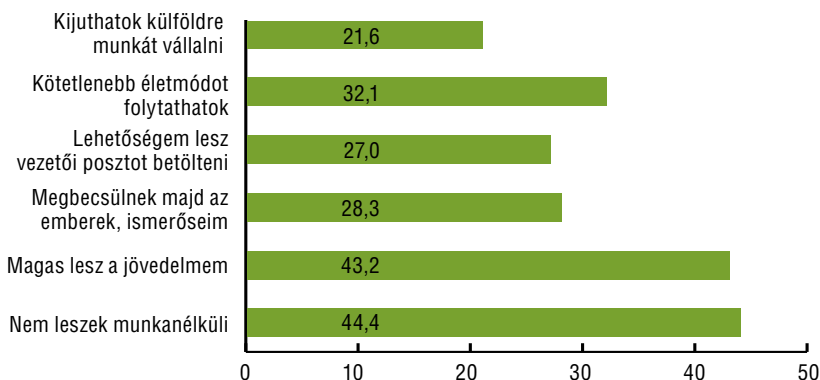
A stratégiát az egyén pozicionálódását, illetve jövőképét értelmezve fogalmaztuk meg empirikus vizsgálatunk harmadik szakaszának fő kérdését, amely a diplomához köthető várakozások és a képzési tervek kapcsolatára vonatkozott. Elemzésünk arra irányult, hogy a hallgatók számára hogyan, milyen mintákban kapcsolódik össze a munkaerő-piaci sikeresség a tanulmányokkal. Hipotézisünk szerint a hallgatók szemében a munkaerő-piaci sikeresség tényezői (a diplomától várt előnyök) a tanulási stratégiák alapján alapvetően nem mennyiségi, hanem minőségi meghatározottságúak (hipotézis7). Az alábbiakban bemutatjuk, hogy a megkérdezettek szemében milyen előnyökkel jár a diploma megszerzése, majd a vertikális-horizontális-munkaerő-piaci stratégia-fogalmak kontextusában tekintünk rá a hallgatók által felvázolt jövőképre, mint a tanulási tervezésre ható pozícióra.

DIVERZITÁS A HALLGATÓI KÉPZÉSI CÉLOKBAN

A hallgatók felsőfokú képzéssel kapcsolatos várakozásait a sokféleség jellemzi. Ennek a sokféleségnek a tanulási tervek keretében történő értelmezésére azért vállalkoztunk, hogy úgy is láthassuk a hallgatót, mint aki a diplomához kötődő motivációi, értékei függvényében tanulási döntéseket hoz. Ezek a döntések pedig árulkodnak arról, hogy mit gondolnak a felsőoktatás mai résztvevői a tanulás és a későbbi boldogulás kapcsolatáról.

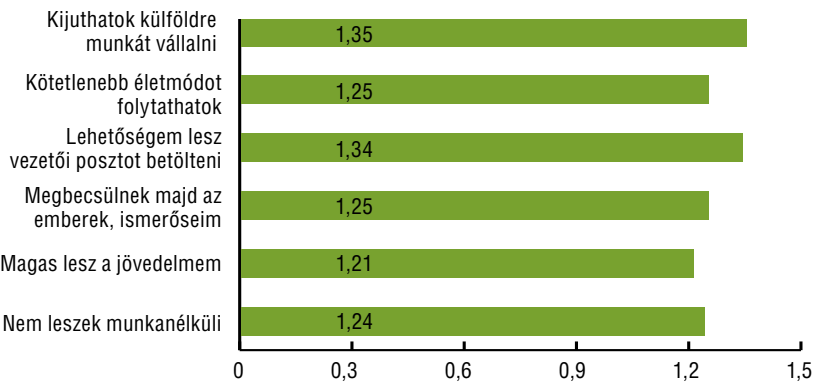
A célok diverzitása igen erős. A megkérdezett hallgatók a diplomától várt lehetséges előnyök közül a két, számukra legértékesebb szempontt választhatták ki a kérdőívben felkinált hat állítás közül. A hallgatók körében a legnépszerűbbnek a munkanélküliség elkerülése és a magas jövedelmi várakozás mutatkozott, a harmadik legfőbb szempont a diplomától várt kötetlenebb életmód lehetősége volt. A vezetői poszt betöltése és a környezet megbecsülésének kivívása a hallgatók több mint egynegyedét motiválta. A legkisebb arányban választott előny a külföldi munkavállalás lehetősége volt. (21. ábra). A két legnépszerűbb tényezőnek tehát - az életmóddal és presztízzsel kapcsolatos szempontokat megelőzően - a diploma anyagi vonatkozású előnyei bizonyultak.

21. ábra Diplomától várt előnyök - az adott szempontot választók százalékos megoszlása (%)



Érdeemes megvizsgálunk, hogy az anyagi várakozások felülrételése összekapcsolódik-e a tanulási tervekkel - tehát a cél elérése érdekében a hallgatók pusztán a tanulás „mennyiségét” választják-e eszközként. Úgy tűnik, a hallgatók gondolkodása ennél jóval komplexebb, alkalmazkodva a körülmények sokféleségéhez. Az egyes előnyökhöz kapcsolódó tanulási tervek számának elemzésével rávilágíthatunk a kimenet sikeressége és a tanulási befektetés közt hallgatók által tételezett viszonyra. Az összes tervezett képzés számának alakulása a diplomától várt előnyök függvényében (22. ábra) azt mutatja, hogy a legmagasabb számú képzés azoknak a hallgatóknak a tervei között szerepel, akiket a külföldi munkavállalás és a vezetői pozíció elérése motivál. Sőt, a felsőfokú tanulmányok révén magas jövedelmet megcélzók tervezik a legkevesebb képzést.

22. ábra A tervezett képzések átlaga a diplomától várt előnyöktől függően



Előzetes feltevésünk kontextusában ez azt jelenti, a tervezett képzések száma korántsem jelöl ki presztízs-sorrendet a célok között, amit az is bizonyít, hogy a külföldi munkavállalás és a vezetői pozíció megcélzása (a legnagyobb képzési mögöttséggel) a két legkevesebbet említett hallgatói cél volt, míg a legkevesebb képzési terv épp a legnépszerűbb előnnyel, a magas jövedelemmel társul. Az adatok azt mutatják, hogy a megcélzott előnyök és a tervezett képzések kapcsolata nem mennyiségi kontextusban értelmezhető (tehát a hallgatók sem gondolják feltétlenül azt, hogy pusztán több tanulással nyilegyenes út vezetne a sikerhez) (hipotézis7). A hallgatók eszerint nemcsak hogy sokfélék a felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos elvárások tekintetében, hanem alkalmazkodásuk, diverzitásuk tetten érhető abban is, ahogy a különböző célokat különböző képzési stratégiával közelítik meg. A „tanulj, hogy boldogulj!” egyszerű tanácsa tehát a megváltozott közegben nem használható, hiszen mind a boldogulás, mind a tanulás számos szubjektív döntés és lehetőség (sőt követelmény) függvénye.

Mindebből vizsgálatunk számára az is következik, hogy a célok mögötti képzési stratégiákat minőségi szempontból is szükséges értelmeznünk.

A DIPLOMÁTÓL VÁRT ELŐNYÖK TANULÁSI STRATÉGIAI MÖGÖTTESE

A diplomától várt előnyök minőségi meghatározóinak feltárása során arra törekedtünk, hogy képet kapjunk a különböző motivációk és a tanulási tervek kapcsolatáról. Az elemzés során részletesen megvizsgáltuk az egyes előnyöket a mögöttük álló tanulási tervek megoszlása szerint,

fogalomhasználatunkban a három típusú képzési stratégia mellett maradva. Az adattáblák részletező bemutatása helyett e szakaszban az általános összefüggések bemutatására és a főbb következtetések levonására koncentrálunk.

A vertikális tanulási terveket érintő vizsgálatunk azt mutatja, hogy e stratégia jellemzően a külföldi munkavállalással és a megbecsüléssel kapcsolatos várakozásokkal társul. Ezen belül a mesterképzési tervek sokkal inkább kötődnek a külföldi munkavállalás, vagy az életmód, megbecsülés tényezőihez, semmint a magas jövedelemhez. A doktori képzési tervek kapcsolata úgyszintén a külföldi munkavállalással, a kötetlenebb életmóddal és a megbecsülés kivívásának szempontjával a legerősebb, tehát inkább a presztízs-tényezők felé mutat elmozdulást, kevésbé érintve a magas jövedelmi várakozásokat. A szakirányú továbbképzés esetében a megbecsülés tényezője mutatja a legerősebb összefüggést, a jövedelem e téren is kisebb megoszlást produkált.

A vertikális képzések és a diplomától várt előny esetében összességében tehát egységes a kép a megbecsülés és a külföldi munkavállalás erős kapcsolata terén, illetve abban a vonatkozásban is, hogy a jövedelmi várakozás a vertikális stratégiával következetesen a leggyengébb kapcsolatot mutatja az értékek sorában. Ez a tanulási tervek és a jövedelem-motiváció közti átlagosnál gyengébb kapcsolat igen beszédesen érzékelteti, hogy a hallgatók a későbbi anyagi siker és a tanulmányok mennyisége közt nem tesznek egyértelmű egyenlőséget. Az adatok egyben arra is rávilágítanak, hogy a magasabb fokozatot megcélzó vertikális képzések a diplomához kötődő társadalmi presztízs elemeit erősen hordozzák magukban, és a felsőoktatáshoz kötődő célok közül az életmód- és presztízs-tényezők továbbra is jelentősek a hallgatók körében.

A horizontális képzési tervek esetében a külföldi képzés tervének és a külföldi munkavállalás értékének szoros kapcsolata természetesen nem meglepő. A külföldi képzési tervek emellett a kötetlenebb életmód preferálásával is erősen összefüggnek. Az alapképzést tervezők aránya az egyes preferenciacsoportokon belül - meglehetősen egységes megoszlás mellett - úgyszintén az életmódhoz kötődő értékek által motivált hallgatók körében a legmagasabb. A horizontális tanulási terveket - amellett hogy a diplomától várt előnyök közül az életmóddal kapcsolatos értékhez kapcsolhatók határozottabban - a vertikális tanulási utakhoz képest kiegyenlítettebb tanulási terv-arányok jellemzik. A jövedelem szerepe is kevésbé alulértékelt a vertikális stratégiához viszonyítva, hiszen ez a horizontális képzések esetében csaknem az átlagba illeszkedőnek mondható. Ugyanakor eredményeik a horizontális tervek esetében is azt mutatják, hogy a diploma, végzettség megszerzése nem merül ki az anyagi tényezők figyelembe vételében, a hallgatókat tanulási döntéseikben egybek mellett az életmód szempontjai is motiválják.

Elméletileg a munkaerő-piaci képzési stratégia áll legközelebb a diplomától várt előnyök karrieroldalához. E stratégia esetében tételezhetjük a legerősebb kapcsolatot a három erősen munkához kapcsolt cél, a munkanélküliség elkerülése, a pozicionális és anyagi siker és a képzési tervek között. Feltevésünket igazolja az a tény, hogy a vállalatok által szervezett képzések leginkább a presztízs-szempontú vezetői pozíció preferálásával mutatnak erős összefüggést, míg a konkrét munkavégzéshez kötődő másik szempont, a magas jövedelem elérése is ebbe az irányba mutat. A nem akkreditált képzést tervezők arányában ezzel szemben nem találtunk különösen erős kötődést egy motivációhoz sem, arányuk az egyes preferált célok esetében kiegyensúlyozott megoszlást mutat.

A munkaerő-piaci képzéseket vizsgálva tehát vegyes a kép, mert feltevésünket, mely szerint e képzések a munkához kapcsolódó célokhoz erősen kapcsolódnak, csak a vállalati képzések igazolták vissza. A diplomától jobb munkaerő-piaci státust várók valóban motiváltabbak, hogy tudásukat vállalati képzésekkel egészítsék ki, ám e tekintetben a jelek szerint a képzés vállalati kötődése a

lényeges szempont, hiszen az egyéb nem akkreditált képzés tervének megoszlásában nem találtuk ezt az erős meghatározottságot.

Az eredmények összegzése

A felsőoktatás diverzitásának a hallgatói tanulási stratégiák révén történő feltárása során elemzési szempontjaink a képzési tervek sokféleségének bemutatása, az ebből következtethető stratégiák képzési mögöttesének feltárása, valamint e stratégiák és a képzési célok kapcsolatának elemzése voltak. Áttekintve az elvégzett munka főbb eredményeit, a hallgatói képzési tervek sokféleségével kapcsolatban összességében azt állíthatjuk, hogy a felsőoktatás diverzitásának felvázolása mellett a hallgatók képzési háttérében is sikerült a diverzifikáltság jegyeit azonosítanunk, egyrészt a rendszer szerkezetéből, másrészt a hallgatók elvárásainak, motivációinak - diplomához kötött várakozásainak - sokféleségéből fakadóan.

Elemzésünk kezdeti szakaszában hipotézisekbe rendezve számba vettük azokat a főbb tematikus csomópontokat, amelyek a tanulási stratégiák sokféleségének vizsgálatában szervező erőként funkcionálnak. Az eredmények összegzésében is ezen szempontokhoz térünk vissza.

Hipotézis1: A lineáris képzési rendszer bevezetése a tanulási tervek szintjén nyitottságot és növekvő hallgatói motivációkat eredményezett. A képzési háttér és a tervezett képzések átlagos számának kapcsolata azt mutatja, hogy a BA/BSc képzések, azaz az új típusú alapképzés nagyobb mértékű továbbtanulási aspirációval társulnak, mint a hagyományos egyetemi, főiskolai szakok. Ez nyilvánvalóan fakad a képzési szisztéma folytonosságából, az egymásra épülő fokozatok rendszeréből. Ez a megállapítás alátámasztja a lineáris képzési rendszer nyitottságára vonatkozó hipotézisünket, mely szerint a bolognai átállás egy nagyobb mozgástérrel jellemezhető felsőoktatási szisztémát eredményezett, amely a hallgatói tanulási tervek szintjén is tetten érhető. A horizontális képzési tervekkel bíró BA/BSc hallgatók magas aránya ismét megerősíti vélekedéseinket a lineáris képzési rendszer nyitottságát illetően, amely a duális képzési rendszerhez képest rugalmasabb, a tanulmányi utak szabadabb tervezésére és módosítására lehetőséget adó szisztémának mutatkozik. Úgy tűnik, az új képzési rendszer a hallgatók körében megfelelő fogadtatásra talált, a résztvevők tudnak és terveznek élni a rendszer nyújtotta lehetőségekkel, mindez igazolja a felsőoktatási átalakítást mobilitási célból támogató törekvéseket.

Hipotézis2: A lineáris képzési rendszer különösen a vertikális hallgatói tanulási stratégiákat erősítette fel. A vertikális stratégiákhoz tartozó képzések tervezése valóban főképp az alapszakos hallgatókra jellemző. Ez az eredmény is mutatja, hogy a BA/BSc képzések, különösen a mesterképzés tekintetében alaptulajdonságként sikeresen magukban hordozzák a linearitást, szemben a duális rendszer előre csatornázott, illetve rövidebb zárt mobilitási lehetőségeivel, amelyben a többszintűség megvalósulása meghatározott szakirányokra korlátozódott. Az alapszakos hallgatók tanulási stratégiáiban a lineáris rendszer által nyújtott lehetőségek a környezet, a munkaerőpiac által támasztott követelményekkel kapcsolódnak össze. A hallgatókat tehát abban a formában is elérte a bolognai folyamat, hogy felismerték a képzés felé támasztott megváltozott követelményeket és stratégiájukba beépítik ezeket. Az alapképzési hallgatók nagyobb számú tanulási terveiben tehát egy szélesebb körű társadalmi tapasztalat (sőt követelmény) megnyilvánulását is érzékelhetjük, amely a felsőoktatási utat és a munkaerőpiaci megfelelést komplexebben és hosszabb időtávon értelmezi.

Hipotézis3: Az egyetem és főiskola korábbi strukturális különbsége az átalakult felsőoktatási,

képzési viszonyok között presztízs-különbségekben továbbra is értelmezhető. Elemzésünk azt mutatja, hogy egyetem/főiskola viszonylatban a tanulási stratégiák közül leginkább a vertikális dimenzió jelöl ki különbségeket, amennyiben az egyetemi intézmények hallgatói nagyobb mértékben tervezik tanulmányaik lineáris kibővítését, mint a főiskolákon vagy főiskolai kari intézményekben tanulók. A hallgatók képzési aspirációinak mennyiségét presztízs-tényezőnek tekintve az eredmény jelezheti a főiskola és egyetem közti korábbi különbségek fennmaradására vonatkozó feltevésünk helytállóságát. A hipotézis megerősítésében azonban más szempontokat is figyelembe vettünk. A doktori képzési tervek - mint presztízshordozó tényezők - megoszlásában is láthatjuk az egyetemi, főiskolai és főiskolai kari hierarchikusság kifejeződését. A tételezett presztízs-sorrendet másik irányból megközelítve azt is látjuk, hogy a hazánkban kevésbé favorizált felsőfokú szakképzési tervek gyakorisága ellentétes megoszlást mutat, tehát épp a főiskolai karokon a legjelentősebb s az egyetemeken a legcsekélyebb arányú. Ennyiben a horizontális képzési tervek is illeszkednek tehát az intézménytípusok közti presztízs-különbségekre vonatkozó hipotézisünkhöz.

Hipotézis4: A képzési területi eltérések alapvetően meghatározzák a tanulási stratégiákat. A hallgatói stratégiák képzési területi megoszlása minden vizsgált dimenzióban nagy eltéréseket mutatott, amelyeknek e tanulmány keretében csak felvázolására, ábrázolására, semmint átfogó értelmezésére vállalkozhattunk. A képzési területek szerinti elemzés eredményei tehát esetünkben nem annyira konkrét következtetések levonásában, sokkal inkább a diverzitás bemutatásában mutatkoznak meg. Elemzésünk megmutatta, hogy a képzési terület nominális mérési szintű változója remekül használható a diverzitás megragadásában, ugyanakkor felhívja a figyelmet a korlátozott számú képzési területre koncentrálnak kutatások lehetséges érvényességi problémáira is.

Hipotézis5: A felsőfokú szakképzés magyarországi adaptálódása kevésbé sikeres, mind a tanulási motivációk mértékének, mind a programokhoz kapcsolódó presztízs-vonatkozások tekintetében. A tanulási tervek diverzifikáltságának vizsgálata során két képzési formával kiemelten is foglalkoztunk, főképp azért, mert megoszlásuk, avagy arányuk markáns következtetések levonását tette lehetővé. A felsőfokú szakképzés tervezését a horizontális stratégiák kapcsán emeltük be vizsgálatunkba, méghozzá alapvetően nem mennyiségi (tekintve hogy a felsőoktatási hallgatók nem a fő célcsoport), sokkal inkább minőségi, azaz presztízs-szempontból. A célzott kutatások alapján hazánkban kevésbé preferálnak és alacsony presztízsűnek mutatózó képzés elhelyezkedése a hallgatók képzési terveiben hasznos mutatója lehet az intézményi formákhoz kötődő presztízs-szempontoknak, tekintve hogy aránya (a doktori képzési tervekkel épp ellentétesen) leggyakoribb a főiskolai karok, legritkább az egyetemeken hallgatóinak körében, de képzési területi megoszlásban is figyelemfelkeltő eredményeket mutat.

Hipotézis6: A korábban egyetemi végzettséghez kötött doktori képzések betagozódtak a lineáris képzési szisztémába is, annak integráns és magas presztízsű részét képezve. A hallgatói tanulási tervek elemzése során a doktori képzések irányában kiemelten magas motivációt találtunk, mely különösen erősnek mutatkozott a hazai PhD/DLA képzés valós adatainak, rátáinak tükrében. Jóllehet az a megállapítás, mely szerint a doktori képzések tanulási stratégiák szintjén is integrálódtak a lineáris képzési szisztémába helytállónak mutatkozik, a doktori képzést tervezők aránya az egyetemi képzésben a legmagasabb. Ennek oka jórészt az, hogy a BA/BSc képzés a kifutó egyetemi képzéssel ellentétben magába foglalja az alapszakos diploma utáni kilépő hallgatókat is, tehát azokat, akik végzettségük miatt nem alkothatják a doktoranduszok potenciális utánpótlását. A doktori képzés hangsúlyos

bevonását a vizsgálatba - akár a felsőfokú szakképzés esetében - nagyban indokolták a hozzá kötődő presztizs-tényezők.

Hipotézis7: A munkaerő-piaci sikeresség különböző mutatói és a képzési háttér közti viszony a hallgatói stratégiákban nem mennyiségi, hanem minőségi vonatkozásban jelenik meg. A diplomától várt előnyök és a tanulási tervek közti kapcsolatra vonatkozó feltevésünk lényegi mondanivalója szerint a hallgatók nem tételeznek egyenes összefüggést a tanulmányok mennyisége és a sikeresség különböző dimenziói közt. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók valóban jóval komplexebbnek értékelik a tanulás és boldogulás viszonyát, tehát nem a képzés mennyisége, sokkal inkább a tanulmányok minősége alakul eltérően az egyes célok függvényében. A diplomától várt előnyökre a tanulási stratégiák szemszögéből tekintve azt láthatjuk, hogy a tervezett képzések száma korántsem jelöl ki presztizs-sorrendet a célok között, amit ez esetben az bizonyít, hogy a külföldi munkavállalás és a vezetői pozíció megcélzása (a legnagyobb képzési mögöttesel) a két legkevesebbet említett hallgatói cél volt, míg a legkevesebb képzési terv épp a legnépszerűbb előnnyel, a magas jövedelemmel társul. A megcélzott előnyök és a tervezett képzések kapcsolata tehát valóban nem mennyiségi, hanem minőségi kontextusban értelmezhető. A hallgatók eszerint nemcsak hogy sokfélék a felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos elvárások tekintetében, hanem alkalmazkodásuk, diverzitásuk tetten érhető abban is, ahogy a különböző célokat különböző képzési stratégiával közelítik meg, tudatában lévén annak, hogy mind a boldogulás, mind a tanulás számos szubjektív döntés és lehetőség (sőt követelmény) függvénye. A minőségi szempontok kibontása során láthattuk, hogy a vertikális képzések és a diplomától várt előny esetében a megbecsülés és a külföldi munkavállalás felülértékelése a jövedelmi várakozásokkal kapcsolatos alacsony megoszlással párosul. A magasabb fokozatot megcélzó tanulási tervek és a jövedelem-motiváció közti átlagosnál gyengébb kapcsolat jól érzékelteti egyrészt azt, hogy a hallgatók a későbbi anyagi siker és a tanulmányok mennyisége közt nem tesznek egyértelmű egyenlőséget, másrészt azt, hogy a vertikális képzések erősen hordozzák magukban a diplomához kötődő társadalmi presztizs elemeit. Mindez arra utal, hogy a felsőoktatáshoz kötődő célok közül az életmód- és presztizs-tényezők továbbra is jelentősek a hallgatók körében. A karrier-orientáción belül inkább a munkaerő-piaci képzési tervek mutatkoztak erősnek, ezen belül is a vállalathoz köthető formák.

Vizsgálati fókuszunk, a felsőoktatási hallgatók tanulási terveiben megmutatkozó sokféleség feltárása számos lényeges - és sok esetben további elemzésre készített - kérdésre irányította a figyelmet. Az időbeliség dimenziója, a régi és új képzési rendszer egymás mellett élése lehetőséget adott a lineáris képzési rendszer hallgatóinak specifikus vizsgálatára, amelyből egy megváltozott szemléletmód és képzéssel kapcsolatos motivációs háttér feltárására nyílt mód. Az új szisztémában tanuló alapszakos hallgatók körében a tanulási tervek sokféleségében és a rugalmasabb tervezésben a rendszer által nyújtott lehetőségek és a környezet által támasztott elvárások - egyfajta társadalmi realitás-érzékelés - kombinálódnak. E tekintetben későbbi, további kutatásokban jelentős eredményeket hozhat majd a mesterképzésben tanulók körének vizsgálata. A felsőoktatási diverzitás megragadásában lényegesnek mutatkozó képzési területi sajátosságokat bemutató vizsgálatainkból jól látszik ezen háttérváltozó erős magyarázó ereje. A képzési területi vizsgálatok e keretek közt nem léptek túl a feltáró jellegen, ám az erős összefüggések bemutatásával célunk volt ráirányítani a figyelmet a sokféleség értelmezésének ezen releváns mutatójára, nem pusztán lehetséges új kutatási irányok tekintetében, hanem a felsőoktatási vizsgálatok kihagyhatatlan értelmezési szempontjaként is. A hallgatói tervek és motivációk kapcsolatának feltárása is a diverzitással kapcsolatos feltevéseinknek megfelelően alakult. A hallgatók szemében nemcsak a tanulási utak, hanem az ezek által elérhető célok, diplomától várt előnyök is rendkívül diverzifikáltak,

sok dimenziósak. Úgy tűnik, hogy a hallgatók alkalmazkodni tudtak a jelenlegi társadalmi és oktatási környezethez, amely a rugalmasság lehetőségével és elvárásával fordul felénk és ezen erők tükröződnek a tanulás által várt előnyök sokféleségében is.

A tanulás és boldogulás egyenlete így bizonyulhatott mindkét irányban sokismeretlenesnek.

IRODALOM

- Clark, B.R. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1996): *Diversification of Higher Education: Viability and Change*. In: Meek, V. L.-Goedegebuure, L.-Kivinen, O.-Rinne, R. (szerk.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Pergamon Press, Oxford
- Huisman, Jeroen (1995): *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*. University of Twente, LEMMA
- Hrubos Ildikó (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, XI. évfolyam, 1. szám
- Hrubos Ildikó (szerk.) (2002): *Az ismeretlen szakképzés. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai*. Oktatókutató Intézet-Új Mandátum, Budapest
- Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. Kísérlet az európai felsőoktatási intézmények osztályozására. *Educatio* 2009/2.
- Mintzberg, Henry (1987): *The Strategy Concept*. *California Management Review*, 1987. 1. sz. A tanulmány magyarul: Henry Mintzberg: A stratégia fogalmának feltárása. Ford.: Antal Mokos Zoltán Forrás: <http://zeus.bke.hu/oktatas/szamalk/stratmenfiles/Mintzberg.pdf> Letöltés ideje: 2009. október 10.
- *Oktatás-statisztikai évkönyv 2008/2009*. Oktatási és Kulturális Minisztérium Közigazgatási Koordinációs Főosztály Statisztikai Osztálya. Budapest, 2009. Forrás: http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2008_2009_090924.pdf Letöltés ideje: 2009. október 12.
- Parsons, T. - Platt, G. (1973): „The American University”, Harvard University Press, New York
- Rhoades, G. (1983): *Conflicting Interests in Higher Education*. *American Journal of Education*, 91.
- Veroszta Zsuzsanna (2009): A bolognai folyamattal kapcsolatos hallgatói értékek a nemzetközi dokumentumokban. In.: Hrubos Ildikó (szerk.): *NFKK füzetek II.*