

Hallgatók társas és tanulmányi integrációjának hatása a szakmai szocializációjukra

Koltói Lilla

■ A hallgatói sikerességet számos tényező befolyásolja hallgatói, intézményi és oktatáspolitikai szinten. A sikeres hallgatói pályafutás egyik fontos meghatározója hallgatók integrációja, amely hatással van a sikeresség több mutatójára, például a teljesítményre, motivációra, kompetenciák fejlődésére, szakmai identitás kialakulására. A kutatásban a hallgatók bevonódásának, társas és tanulmányi integrációjának a hatását vizsgáljuk a hallgatók szakmai szocializációra. Vizsgálatban tanító szakos hallgatók integrációjukkal kapcsolatos percepcióit néztük meg a szakmai szocializáció egyik indikátora, a munkaértékek tükrében. ■

Hallgatói sikeresség

A hallgatói sikeresség fontos témája a felsőoktatás-kutatásnak, de jelentős teret kapott az oktatáspolitikában és az intézményi stratégiákban is. A sikeresség háttérben több meghatározó faktor is beazonosítható. Kuh és munkatársai (2008) a hallgatói sikerességet a hallgatók oldaláról közelítették meg, és az alábbi tényezőket tartják fő meghatározóinak: tanulmányi teljesítmény, oktatási célú tevékenységekbe való bevonódás, elégedettség, a kívánt tudás, készségek és kompetenciák elsajátítása, kitartás, tanulmányi célok teljesítése és a tanulmányok befejezése utáni teljesítmény. Tinto (2009) a sikeresség vizsgálatakor a hallgatói és az intézményi szintet is figyelembe véve hat feltételt írt le, amelyek teljesítésével a felsőoktatási intézmények elősegíthetik a hallgatóik sikerességét.

- 1) Elköteleződés: az intézmény hajlandósága a források, ösztönzők, jutalmak biztosítására annak érdekében, hogy elősegítsék a hallgatók sikerességét.
- 2) Elvárások: a jó teljesítmény érdekében az intézménynek magas elvárásokat kell állítani a hallgatók elé. Ehhez azonban konkrét és világos megfogalmazásra, szabályokra van szükség.
- 3) Támogatás: a sikerhez az intézménynek tanulmányi, társas és anyagi támogatást kell nyújtani az arra rászoruló hallgatóknak.

- 4) Visszajelzés: a teljesítményről kapott gyakori oktatói visszajelzés elősegíti a hallgatók fejlődését. Ezek a visszajelzések nem a vizsgaeredmények, hanem inkább a kurzusokon a feladatok kapcsán kapott visszajelzések arról, hogy milyen a hallgató teljesítménye, mik az erősségei és melyek a fejlesztendő területek.
- 5) Bevonódás: a hallgató tanulmányi és társas bevonódása egyetemi aktivitásokba elősegíti az integrációját. Minél nagyobb a hallgató tanulmányi és társas integrációja, annál valószínűbb a jobb teljesítmény és a tanulmányok időben való befejezése.
- 6) Tanulás: nyilván a tanulás az egyik legjobb bejósolója a tanulmányok befejezésének, ehhez azonban kell egy tanulást támogató környezet is.

Kuh és munkatársai (2008) a hallgatói sikeresség modelljeit vizsgálva azt állapították meg, hogy a modellek általában ötféle változóval dolgoznak:

- 1) külső, demográfiai tényezők, pl.: szocioökonómiai státusz (SES), nem, etnikum, de ide sorolják a felsőoktatásba bekerülést megelőző élményeket is.
- 2) intézmény strukturális jellemzői, pl.: küldetése, mérete, bekerülés feltételei
- 3) a tanszékekkel, oktatókkal és a hallgatótársakkal folytatott interakciók
- 4) a tanulási környezet percepciója
- 5) az az erőfeszítés, amelyet oktatási célú tevékenységekbe fektetnek a hallgatók

Walker és munkatársai (2006) a sikeresség háttérében a változók két nagy csoportját különítik el: belső és külső tényezőket. A belső változók közé sorolják azokat a tényezőket, amelyek közvetlenül befolyásolják a teljesítményt, pl.: a képességek és a környezet percepcióját, intrinzik motivációt stb. A külső tényezőket (SES, nem, etnikum) rizikófaktorként is tekinthetjük, mert kiszámítható ezek alapján, hogy mekkora esélye van a hallgatónak a sikerre vagy a kudarcra. Walker és munkatársai (2006) ugyanakkor felhozzák, hogy más kutatások azt bizonyították, hogy a belső tényezők felülírhatják a külsők hatását a teljesítményre.

Hallgatók bevonódása

A hallgatói sikerességgel foglalkozó kutatások fontos vonulata lett a hallgatói bevonódás sikerességre gyakorolt hatását fókuszba helyező vizsgálatok sora. Számos kutatás támasztja alá a hallgatói integráció, a bevonódás alapvető szerepét a tanulmányok időben való befejezésében, a lemorzsolódás megelőzésében, a tanulmányi teljesítmény fokozásában (Kuh et al., 2008; Pike–Kuh, 2005b; Walker et al., 2006; Pascarella–Terezini, 2005; Astin, 1993, Tinto, 1993). A bevonódás hatását többen is összekötötték a sikeresség olyan indikátoraival, mint osztályzat vagy kitarás (Pike–Kuh, 2005b; Pascarella–Terezini, 2005; Astin, 1993). Mások elsősorban a képességek, kompetenciák fejlődésének az alapjaként tekintenek a hallgatói bevonódásra (Carini et al., 2006; Pike–Kuh, 2005a).

A hallgatói bevonódás fogalmának tisztázása Astin nevéhez köthető. Szerinte a bevonódás a fizikai és pszichológiai idő és energia azon mennyiségét tükrözi, amelyet a hallgató a tanulmányi folyamatába fektet, azaz amennyi időt és energiát fordít egy feladatra (Astin,

1984, 1993). Astin 1984-ben írt tanulmányában nemcsak definiálja a bevonódást, de számos színönimát sorol fel, amelyeket a szakirodalom a hallgatók bevonódására használ. Ma is többféle kifejezés és definíció használatos az angol nyelvű szakirodalomban (pl.: involvement, engagement, integration), többféleképpen operacionalizálják és mérik a hallgatói integrációt.

Braxton és munkatársai (2000) Astin meghatározására építve azt mondják, hogy a pszichológiai bevonódás, vagyis a hallgatók társas interakciókba fektetett energiája, közvetlen módon határozza meg társas interakciójuk mértékét, illetve alakítja az intézmény iránti elköteleződésüket. Astin mellett Chickering a másik legkorábbi és legtöbbet idézett kutatója a bevonódásnak. Chickering (1974) a hatékony tanulás feltételeként a tanulmányi és társas tevékenységekben való aktív részvételt és a különböző élmények integrálását egy értelmes egészként határozta meg. Tinto (1993) szintén az aktív tanulmányi részvétel szerepét hangsúlyozza a hallgatók integrációjában, különös tekintettel az osztálytermi, kurzusokon folytatott munkára. Kuh és munkatársai (2008) kiterjesztették a bevonódás fogalmát az intézményekre is: szerintük ez azt az energiát jelenti, amelyet a hallgató oktatási célú tevékenységbe fektet és azt az erőfeszítést, amelyet az intézmények tesznek a hatékony oktatási gyakorlatokért.

Milem és Berger modelljében (idézi Kuh et al., 2008) a viselkedés és a percepció egyaránt fontos szerepet kap, mert interakciójuk alakítja-befolyásolja a tanulmányi és társas integrációt. Ők az integráció viselkedéses komponense mellett a hallgatók percepcióit is az integráció fontos komponensének tartják szemben Astinnal, aki szerint a bevonódás csak viselkedéses komponens, mert csak az a fontos, hogy a hallgató mit tesz, és nem az, amit gondol (Astin, 1984). Bymes (idézi Walker, 2006) szintén a hallgatók percepcióinak fontosságára helyezi a hangsúlyt. Szerinte, ha a hallgatók a környezetüket támogatónak és motiválóknak látják, saját képességeiket megfelelőnek érzik, akkor külső tényezők magyarázóereje a teljesítmény varianciájában kicsi vagy eltűnik.

Pike és Kuh (2005a) Astin I-E-O modelljét (input–környezet–output), illetve Pascarella intézményi hatások modelljét ötvözve alakították ki a kutatási modelljüket a hallgatói bevonódás vizsgálatára. A bemenetet a hallgatók jellemzői jelentik, ezek a jellemzők befolyásolják a hallgatók bevonódását és a felsőoktatási környezethez való viszonyulást. Eredményeik alapján a tanulmányi és társas bevonódás külön konstruktumok, de együtt határozzák meg a hallgatói integrációt, amely pozitív kimeneti eredményekhez vezet. A modelljükben az integráció mellett a főiskolai környezetnek is jelentős szerepe van a pozitív output elérésében.

Astin kutatásai azt a feltételezést erősítették meg, hogy a hallgatói bevonódás majdnem minden formája jótékonyan hat a tanulásra és a hallgató személyes fejlődésére (Astin, 1993). Egyik legerősebb indikátora a tanulásra fordított idő, amely a kutatásában a 82 kimeneti mérés mintegy kétharmadában szignifikáns kapcsolatot mutatott olyan tényezőkkel, mint tanulmányi fejlődés, tanulmányok befejezése, teszteredmények, kognitív és affektív skillek percepciója, elégedettség, személyes fejlődés, társas aktivitás stb. A tanulással töltött idő mellett a következő tevékenységek hatottak a tanulásra és a személyes fejlődésre: külföldi tanulmányi programokban való részvétel, érzékenyítő workshopokban való részvétel, kutatási projekteken való részvétel, órai prezentáció készítése, esszéírás, viszont a gyakori feleletválasztós tesztek rontották a teljesítményt (Astin, 1984, 1993).

Pike és Kuh (2005a) kiemeli, hogy a bevonódást nem csak a hallgatók szintjén kell vizsgálni, hanem az intézményekén is. Az intézmény jellege, oktatáspolitikája, gyakorlata is fontos

meghatározója a hallgatók integrációjának. A kisebb főiskolák esetében nagyobb a bevonódás mértéke, nagyobb a hallgatók elköteleződése kutatási eredményeik alapján, mivel az intézményhez – mérete miatt is – a családias, otthonias jelzők asszociálódnak.

A hallgatói integráció, az intézmény iránti elköteleződés hatással van a hallgatók percepciójára, hogy mennyire látják elkötelezettnek az intézményt a hallgatók sikerességének előmozdítására. Minél inkább elkötelezettnek észleli a hallgató az intézményét a hallgatók fejlődése iránt, annál nagyobb fokú a hallgató társas integrációja, annál nagyobb erőfeszítést tesz, hogy az egyetem vagy főiskola közösségének a tagjává váljon (Braxton et al., 2000). Másrészt a hallgatók attitűdjeinek, értékeinek, normáinak és vélekedéseinek illeszkedése az intézményi közösségekéhez szintén hozzájárul az integrációhoz (Braxton et al., 2008; Tinto, 2009).

Tinto integrációs modellje

Tinto modellje az egyik legtöbbet idézett integrációs modell, a legtöbb későbbi integrációs felfogás és modell alapul veszi Tinto elméletét. Tinto (1993) hallgatói integrációs modellje szerint a hallgatók tanulmányi képességeinek és a motivációjának összeillése az intézmény társas és tanulmányi jellemzőivel segíti elő a társas és tanulmányi integrációt. Két központi elemet határoz meg a modelljében: 1) intézményi tapasztalatok beleértve az oktatási rendszert, 2) tanulmányi és társas integrációt. Tinto modelljében az intézményi tapasztalatok közvetlenül hatnak a kitartásra, és indirekt módon hatnak a tanulmányi és társas integráción keresztül. Az a hallgató, aki marad a főiskolán és befejezi a tanulmányait, sikeresen részt vesz a hallgatói közösségben, a tanulási környezetben és azon kívül is. Aki tanórán kívüli tevékenységekben is részt vesz, aki kötődik a társakhoz és az oktatókhoz, valószínűleg sikeresebb lesz a tanulmányi teljesítményében is.

A társas integrációnak van tanulmányi aspektusa is: a csoporthoz tartozás igénye és képessége részben attól is függ, hogy képes-e a hallgató teljesíteni az adott tanulmányi szintet. Ehhez kellene kognitív képességek, idő és energia. Az oktatóknak biztosítaniuk kell a hallgatók számára azt a tanulási környezetet, amely lehetővé teszi a tanulmányi integrációjukat. Az integráció formális és informális is lehet. A formális integráció a tanuláshoz és az intézményhez fűződő kapcsolatokat foglalja magába, míg az informális a hallgatók egymás közötti, illetve a hallgató – oktató kapcsolatát a tanulási környezet közvetlen kontextusán kívül. A modell azt mutatja, hogy a belépéskori jellemzők, hogyan alakulnak át célok iránti elköteleződésé, ami a hallgató erőfeszítésének mértékét és kitartását eredményezi.

Aktív tanulás szerepe

Tinto (1993) interakcionista modelljében nagy hangsúlyt kap a hallgatók aktív részvétele a kurzusokon, különösen nagy jelentőséget tulajdonít a társakkal folytatott interakcióknak különböző feladatok megoldásakor. A kooperatív tanulás, a tanuló közösségek fokozzák a hallgatók bevonódását, ezáltal növekedik a hallgatók erőfeszítése, így hatékonyabbá és

eredményesebbé válik a tanulás is. Más kutatások is kiemelik az aktív tanulási forma szerepét a hallgatói integrációban, a hallgatók sikerességében. Braxton és munkatársai (2008) kutatási eredményei, összhangban Tinto elméletével, azt mutatják, hogy az aktív tanulási formák alkalmazása a kurzusokon, az órai viták és megbeszélések pozitívan hatnak a hallgatók bevonódására, ennek következményeként az intézmény iránti elköteleződésre és a főiskolán maradás melletti döntésekre.

Az aktív tanulás megtapasztalásának köszönhetően a hallgatók önpercepciói is változnak: a tudásuk gyarapodása és az óra anyagának jobb megértése miatt az órai munkájukat hasznosnak, jutalmazónak látják. Ezek a percepciók arra motiválják a hallgatókat, hogy még több pszichológiai energiát fektessenek a csoporttagságuk megerősítésébe (Braxton et al., 2008; Braxton et al., 2000). Az aktív tanulási forma hozzájárul a hallgatók közötti interakciók kialakulásához a kurzusokon (Tinto, 2009), és ezek a kurzusokon kialakult interakciók elősegíthetik a kurzusokon kívüli társas kapcsolatok, barátságok kialakulását (Braxton et al., 2008).

Braxton munkatársaival két kutatásban is vizsgálta az aktív tanulás élménye és a hallgatók percepciói közötti összefüggéseket. Eredményeik szerint az aktív tanulási forma használatának észlelése hat az intézmény hallgatók jólléte iránti elköteleződésének percepciójára, vagyis az intézmények hallgatók aktív órai részvételét támogató pedagógiai gyakorlata azt az érzést kelti a hallgatókban, hogy az intézmény törődik velük, fontos számára a sikerük. Braxton modelljének elemzése megerősítette, hogy az intézményi elköteleződés percepciója közvetlenül hat a hallgatók integrációjára, ami viszont befolyásolja a hallgatók elköteleződését az intézmény felé. Az eredmények elemzésekor ellenben nem sikerült az aktív tanulás közvetlen hatását kimutatni a hallgatók integrációjára, ezért Braxton feltételezi, hogy az aktív tanulás az intézményi elköteleződés észlelésén keresztül hat az integrációra (Braxton et al., 2008; Braxton et al., 2000).

Hallgatói szocializáció

A hallgatói szocializációval foglalkozó kutatások a hallgatóvá válás folyamatát vizsgálják, azt elemzik, milyen feltételek segítik a hallgatót a szocializációs folyamatban. Abban a tekintetben eltérőek a kutatói nézetek, hogy a hallgatóvá válással a hallgatók milyen közösségnek lesznek a tagjai. Pusztai (2011) a koncepciók kontinuumának két végpontjaként a széles társadalmi közeg, illetve a hallgatók kis létszámú, diszciplináris, tanszéki vagy a hallgatói szubkultúra változatos közösségeit nevezi meg. Másrészt a felsőoktatási szocializáció feladata a hallgatók társadalmi lényé formálása, aki aktívan részt vesz a társadalmi életben, vagyis a felsőoktatás hozzáadott értéke az értelmiséggé válásban is megragadható (Koltói–Kiss, 2012). Ez egybecseng a durkheimi felsőoktatási szocializációs felfogással, amely szerint a szocializáció az adott társadalomban uralkodó értelmiséggépet közvetíti a hallgatók felé, akik a kívánt magatartásformák elsajátítása révén, a fogalmak, jelentések és normák interiorizációja révén társadalmi lényé válnak (Pusztai, 2011).

A felsőoktatási szocializációval foglalkozó kutatások másik jelentős vonulata a hallgatói szocializációt a szakmai szocializáció kezdeti szakaszának tekinti. A hallgatók szakmai

szocializációja azt a folyamatot jelenti, amely során az egyén megszerzi azt a tudást, elsajátítja azokat a készségeket és attitűdöket, amelyekkel hasznos tagjává válik a közösségnek (Gardner–Barnes, 2007; Weidman, 2001). A szocializációnak individuális (kognitív fejlődési) és szervezeti dimenziója (affektív interperszonális) van, amelyek a csoporttagság megszerzésének és fenntartásának mintázataiban kapcsolódnak össze (Weidman, 2001). Weidman Parson 1959-es elméletét idézi, miszerint a főiskolák szervezeti egységei teremtik meg a megfelelő intézményi klímát a hallgatók technikai (tudás és készségek megszerzése) és morális (értékek, vélekedések, elköteleződések kialakítása) szocializációjához. Gardner és Barnes (2007) szintén kiemeli a szervezeti szocializáció szerepét, mivel ebben a folyamatban sajátítja el a hallgató azokat az értékeket, attitűdöket, készségeket, amelyek szükségesek az adott szakmai szerep megvalósításához. A szocializáció során megszerzett készségekkel és tudással tud belépni később a szakmai közösségbe, és ott fejlődni, előrehaladni.

Golde (1998) szerint a hallgatók szakmai szocializációja kettős: az új hallgatók a hallgatói szerepre szocializálódnak, majd a későbbi szakmai karrierjükre való szocializáció kezdődik el. Ez a felfogás az észak-amerikai kutatásokban vált népszerűvé, ahol a felsőoktatás utolsó fázisában beszélnek szakmai szocializációról, addig pedig a hallgatóvá válás folyamata a domináns (Pusztai, 2011).

Hallgatói bevonódás hatása a szocializációra

A hallgatói bevonódás nagyban hozzájárul a hallgatók szakmai szocializációjához (Gardner–Barnes, 2007; Weidman, 2001). Gardner kutatási eredményei azt mutatják, hogy a hallgatói bevonódás meghatározó tényezője a hallgatók tanszéki és tudományterületi szocializációjának. A tanszéki tudományos vagy tanulmányi szervezetekben, közösségekben való részvétel aktívabb oktató–hallgató, illetve hallgató–hallgató interakciót eredményezett, és ez hozzájárult a hallgatók szakmai fejlődéséhez is. A tudományterületeknek megvannak a sajátos értékei, jellegzetességei, kultúrája, ami alapvetően befolyásolja a tanszékhez fűződő hallgatói kapcsolatokat is. A tudományterület jellegzetességeinek figyelembevétele kihagyhatatlan a szakmai szocializáció vizsgálatából (Gardner–Barnes, 2007).

A hallgatói szocializációban a formális interakciók és hatások mellett számottevőek az informális interakciókból származó élmények is (Weidman, 2001; Pike–Kuh, 2005a; Astin, 1993; Tinto, 1993). A hallgatótársak informális szocializációs hatása a hallgatók személyes és szakmai fejlődésének sok területén érezhető (Astin, 1993). Tinto (1993) és Astin (1939) egyaránt kiemelik a tanulóközösségek, hallgatói csoportok jótékony hatását a hallgatók fejlődésére. Astin vizsgálatában a csoportok hatása a hallgatók fejlődésének mind a négy területén (kognitív, affektív, pszichológiai és viselkedéses) tetten érhető volt. Összességében azt a konklúziót vonta le kutatási eredményeiből, hogy a hallgatók hajlamosak értékeik, viselkedésük, tanulmányi terveik megváltoztatására a csoport domináns orientációinak irányába. A kortárscsoport értékrendje, attitűdjei, én-koncepciói, szocioökonómiai státusza sokkal fontosabb meghatározói az egyéni fejlődésnek, mint a csoport képességei, vallási orientációja vagy etnikai összetétele.

Szocializációs elméleti keretek és modellek

Pascarella és Terezni (2005, 1991) a hallgatói változást (bevonódást, integrációt, szocializációt) vizsgáló kutatásokról szóló könyvfejezetükben két fő trendet különítették el egymástól: a fejlődési és az intézményi hatások elméletének keretében folytatott vizsgálatok sorát. A hallgatói változások fejlődési modelljei az intraperszonális változásokra fókuszálnak, a változások természetét, struktúráját és folyamatait az egyéni fejlődés elméleti keretében tárgyalják. Ebben az elméleti keretben vizsgálták a pályaválasztás meghatározóit, vagy ide sorolható a Holland-féle tanulmányi környezet tipológiája (Weidman, 2006).

Az intézményi hatások elmélete több hangsúlyt helyez a környezeti és interperszonális eredetű változásokra, kiemeli az intézményi jellemzők hatását a hallgatói tapasztalatokra. Ebben az elméleti keretben szerepet kapnak az egyéni különbségek (SES, nem, etnikum), a felsőoktatási intézmények szervezeti jellemzői (méret, küldetés, források, bekerülés) és a környezet (tanszék, campus) (Pascarella–Terezini, 2005). Weidman (2006) az intézményi és ezen belül különösen a hallgatói különbségek szocializációs hatását emeli ki.

Pusztai Gabriella (2011) a hallgatói szocializációról szóló könyvfejezetében szintén két fő vonulatra osztja a szocializációval foglalkozó kutatásokat. A vizsgálatok egyik fő típusa az eredményközpontú megközelítéseket foglalja magába. Ezekben a megközelítésekben a hangsúly azon van, amit a hallgató elsajátít a folyamat során (tudás, képességek, értékek, attitűdök stb.), amivé válik a szocializációs folyamat végén, ahogyan a szerepét megvalósítja. A folyamatközpontú megközelítések magára a szocializációs folyamatra koncentrálnak, a folyamatot szakaszolják, a szakaszok jellemzőit írják le. A korai lineáris modellek az input–szocializáció–output hármában gondolkodtak (pl.: Astin I–E–O modellje), de ma már a heterogénebb hallgatói populációt figyelembe vevő cirkuláris (a folyamat résztvevőinek cirkuláris kölcsönhatásait is figyelembe vevő) vagy multidimenzionális modellekkel írják le a szocializációs folyamatot. A folyamatközpontú megközelítések középpontjában a társas interakciók állnak. A szocializációs ágensek, a szocializációs folyamat résztvevőinek egymásra adott reakciói, reflexiói, egymásra gyakorolt hatása folyamatosan alakítja a hallgatók magatartását, az interakciókon keresztül folyamatosan formálódnak a normák, értékek, identitások, célok stb.

Weidman (2006) hallgatói szocializáció modellje

Weidman (2006) modellje Astin, Pascarella és Tinto koncepcióját is magában foglalja. A modell Astin I–E–O lineáris struktúrájára épül. A modell inputja a felsőoktatásba lépő hallgató családi háttere, vélekedései és értékrendje, valamint a korábbi tanulmányi tapasztalatai. A környezet azt az intézményi struktúrát és kultúrát jelenti, amelyben a hallgató interakciói megvalósulnak. A hallgatói szocializáció tintói szellemben az interakciókon, tanuláson és a tanulmányi és szociális integrációban valósul meg. A folyamat kimenete a hallgatókban kialakult változás (értékeket, vélekedéseket, tudást, képességeket érintők). A modell vízszintes elrendezése a szocializációs folyamat azon három szakaszát mutatja, amelyen a hallgatók keresztülmennek a tanulmányaik alatt. Weidman megjegyzi, hogy bár a folyamatot időrendbeli

szakaszokban írja le, ezek a szakaszok nem szükségszerűen következnek sorrendben. A felsőoktatásba lépés előtti szakasz az anticipáció szakasza, amikor a leendő hallgató elképzeli, mi fog történni vele. A különböző tanulmányi és társas tevékenységek során a hallgatókat a társak és a tanszék normatív hatása alakítja formális és informális közegben, ez a szocializáció interaktív szakasza. Végül a tapasztalatok alapján a hallgatók kialakítják a személyes perspektívájukat. A változások leginkább a tanulás során, a bevonódással, integrációval jönnek létre. A modell függőleges dimenziója a szocializációs ágenseket mutatja be. Az intézményi társas hatások mellett a külső (szakmai és személyes) szocializációs hatások fontosságát is hangsúlyozza a modell.

Szocializációs ágensek

A főiskolai hatások közül Astin (1993) a hallgatótársak hatását tartja a legszámottevőbbnek a hallgatók tanulmányi és személyes fejlődésében. A hallgatótársakkal folytatott interakciók száma a hallgatók tanulmányi és személyes fejlődésének szinte minden területén hatott. A társakkal folytatott interakciók száma különösen pozitív hatással van a vezetői képességekre, problémamegoldó készségekre és a kritikai gondolkodás percepciójára, a kulturális érzékenységre, én-koncepcióra. Tinto (1993) szintén kiemeli a hallgató–hallgató kapcsolat fontosságát az integráció szempontjából. Kiemeli, hogy a kollaboratív tanulás során, a tanulói közösségekben szerzett tapasztalatok elősegítik a hallgatók tanulmányi és társas integrációját, és ezáltal pozitívan hatnak a hallgatók teljesítményére is. A kortárs kapcsolatok hatása többrétű és tartósabb, mint a formális intézményi hatások (Pusztai, 2011). A hallgatótársakkal közös tevékenységekbe való bevonódás viselkedési, készségbeli, érték- és attitűdbeli változásokat eredményezhet a hallgatókban (Pascarella–Terezini, 2005), a hallgatótársak a társas összehasonlítás révén jelentős normatív funkcióval is rendelkeznek (Weidman, 2001).

A tudás és a tudás átadás megváltozása maga után vonta az oktatói szerep újraértelmezését. A klasszikus frontális, egyirányú kommunikációs kapcsolatot felváltotta az interaktív, kölcsönösségre jobban építő kapcsolat. A hallgatók szocializációjában, sikerességében több kutatás is kimutatta az oktatókkal való interakciók fontos hatását (pl.: Weidman, 2001). Az oktatói szerephez társuló pedagógiai szemléletmód, oktatói értékek és normák, a hallgatók szükségleteihez illeszkedő oktatási módszerek szintén jelentős mértékben hatnak a hallgatók fejlődésére (Pusztai, 2011). Astin (1993) kutatási eredményei szerint a hallgató–tanszék interakció pozitív kapcsolatban áll a tanszékkel való elégedettséggel, tanulmányi eredménnyel, diplomaszerezéssel, intellektuális és személyes fejlődés és különböző képességek percepciójával. A hallgató–tanszék interakció viselkedéses komponensének a hatását is kimutatta, különös tekintettel a hallgatótársak tutorálására, hallgatói önkormányzatba való beválasztásra vagy hallgatói demonstrációkban való részvételre.

A szocializációs ágensek közé soroljuk az intézményi környezetet is. Az intézmény típusa, mérete, képzési szintje, a szelektivitás erőssége befolyásolja a hallgatók fejlődését (Kuh et al., 2008; Walker et al., 2006; Pike–Kuh, 2005a). A kisebb főiskolákról az az általános vélekedés,

hogy méretük és oktatási gyakorlatuk miatt nagyobb hatást tudnak gyakorolni a hallgatókra (Pike–Kuh, 2005a). A nagymintás vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy az intézmény jellemzői kis hatással vannak a hallgatói szocializációra, nem tekinthetők fontos bejósolinak (Pusztai, 2011).

A felsőoktatási szakmai szocializáció hatása a pályakezdőkre

Szakmai szocializációs feladat a szakmai identitás kialakítása, ami az adott szakmával való azonosuláson alapszik. Tajfel kategorizációs identitáselméletében az identitást azok a társadalmi csoportokat reprezentáló szociális kategóriák alkotják, amelyek az egyén önkategorizálása, vagyis az adott csoporttal való azonosulása eredményeként jönnek létre (Pataki, 2004). Tajfel és Turner társadalmi identitás elmélete kapcsán Kiss (2012) a szociális identitás három összetevőjét emeli ki: kognitív (az én csoporttagként kategorizálása), affektív-motivációs (pozitív önértékelés fenntartása) és társadalmi (a csoportok határainak átjárhatósága, a csoportközi hierarchia ideológiai környezete) dimenzió. A szakmai szocializáció kognitív komponense a szakmai identitás beépülése az egyén identitásába, vagyis az adott szakmai csoport tagjaként való önkategorizáció. Az affektív komponens kapcsán ki kell emelni, hogy az adott csoport iránti elköteleződés, pozitív elfogultság nem a személyes önértékeléssel, hanem inkább a kollektív önértékeléssel áll kapcsolatban, amely Luhtanen és Crocker szerint azt mutatja, hogyan tartjuk fenn az adott társadalmi identitásunkat (Kiss, 2012).

A felsőoktatási szakmai szocializációs hatásokat összefüggésbe hozhatjuk a későbbi, már munkavállalóként megélt munkával való elégedettséggel. Kiss (2011a) tanulmányában a munkával való elégedettség belső szerkezetének alkotóelemei között több olyan összetevőt sorol fel, amely már a felsőoktatás szocializációs és integrációs folyamataiban is fontos tényezők: személyközi beilleszkedés, kompetenciaérzés, vágy a bevonódásra, észlelt elismerés a munkában. A felsőoktatási szakmai szocializáció eredményeként tekintünk azokra az általános és speciális kompetenciákra, jártasságokra, amelyek szükségesek a hatékony munkavégzéshez, illetve tágabb értelemben hozzátartoznak az értelmiségi léthez, amelyek „hidat vernek a felsőoktatási tanulmányok és a munkavállalás közé” (Kiss, 2011b, 87.o.). Kiss (2010) Diplomás kutatás 2010 frissen végzettek válaszait tartalmazó adatbázisán végzett elemzése azt bizonyítja, hogy a kompetenciák mentén tapasztalt kihívások növelik a munkával való elégedettséget, és a kompetenciaérzés vizsgálata fontos területe lehet a további kutatásoknak.

A hallgatók a szakmai szocializációjuk során kezdik elsajátítani a foglalkozási szerepeiket, ekkor alakítják ki a munkával kapcsolatos attitűdjeiket. E szocializációs feladatok sikeres teljesítése hozzájárul ahhoz, hogy munkavállalóként jól boldoguljanak a munkájukkal, így növekedjen a munkával való elégedettségük. Azok, akik hallgatóként hatékony társas stratégiákkal rendelkeztek, később kevésbé voltak hajlamosak a kiégésre, illetve nagyobb volt esetükben a munka iránti elköteleződés (Salmela-Aro et al., 2011, idézi Kiss, 2011a). A munkával való elégedettség hatása egyéni és szervezeti szinten is tetten érhető: nagyobb és kreatívabb teljesítmény, testi és lelki egészség, a rosszul működés járulékos költségeinek csökkenése (Kiss, 2011a)

Vizsgálat célja és módszerei

Jelen vizsgálat célja az volt, hogy kimutassuk a hallgatói integráció és a szakmai szocializáció közötti összefüggéseket. Hipotézisünk szerint minél magasabb a hallgatók bevonódása tanórán kívüli főiskolai tevékenységekbe, annál erősebb a szakmai szocializációjuk. Azt is feltételeztük, hogy a szakmai szocializációnak a tanulmányi és társas integráció egyaránt fontos meghatározója.

A vizsgálatban 199 nappali tagozatos, tanító szakos hallgató vett részt a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karáról. A hallgatók integrációját az NSSE¹ felmérés 22 itemből álló skálájával mértük, amely a hallgatók percepcióját méri az integrációjukról a tanszék–hallgató interakciók csoporttársakkal való együttműködés és az aktív–kollaboratív tanulás dimenzióiban. A szakmai szocializáció egyik fontos indikátora a szakmai értékek elsajátítása. A szakmai értékeket a Super-féle munkaérték skálájával vettük fel. A társas integráció mérésére még a tanórán kívüli főiskolai elfoglaltságok, tevékenységek, pl.: TDK, kórus, sport, drámajáték, rendezvényszervezés stb. mutatóját használtuk fel.

Eredmények

NSSE skála itemjei egy-egy cselekvést írnak le, amelyek gyakoriságát egy négyfokú skálán ítélték meg a vizsgálati személyek. A skála összpontszáma 2,3, ami azt jelenti, hogy az aktív–kollaboratív tanulás, hallgatókkal és oktatókkal való interakció dimenziójához tartozó cselekvések a mintában közepes gyakorisággal fordulnak elő. A további elemzéshez feltáró faktoranalízist végeztünk². Az első faktor a hallgatói interakciókra vonatkozó változókat foglalja magába, így ezt a faktort a társas integráció hallgatói faktoraként értelmeztük. A második faktor az oktatókkal folytatott interakciókat leíró változókat tartalmazza, míg a harmadik az aktív tanulás faktora lett.

A tanórán kívüli főiskolai tevékenységek esetében 117 (76,9%) hallgató legalább egy programban vagy tevékenységben részt vesz, 46 (23,1%) hallgatónak semmilyen tanórán kívüli elfoglaltsága, programja nincsen. 5 hallgató négy tevékenységbe is bevonódott, de a többségnek csak egy (69 fő, 34,7%) vagy két (57 fő, 28,6%) elfoglaltsága van. A legnépszerűbb tevékenység a főiskolai sport volt, 82 fő (41, 2%) jelölte meg a válaszában. A főiskolai bulik sem érdeklik a többséget, csak 69 fő (34,7%) jelölte meg az elfoglaltságok között. A hallgatói tudományos élet, a hallgatói kutatómunka a főiskolán arányaiban kevesebb hallgatót érint, mint a nagy egyetemeken, ezért a TDK-t (10 fő, 5%) és a szakkollégiumot (2 fő, 2,5%) kevesen jelölték meg. A hallgatói önkormányzat munkájában való részvétel érintette a legkevesebb hallgatót (3 fő, 1,5%).

¹ <http://nsse.iub.edu/>

² Mivel több változó töltődött két faktoron, nyolc változót ki kellett hagynunk az elemzésből, hogy értelmezhető faktorstruktúrát kapjunk. Három faktort kaptunk Varimax rotációval, a KMO mutató 0,804-es értéke megfelelőnek mondható, a Bartlett-teszt 0,000 értékkel szignifikáns.

A Super-féle munkaérték skála 45 itemmel méri a különböző szakmacsoportokhoz tartozó szakmai értékeket. Az egyes itemeket ötfokú Likert-típusú skálán kell a vizsgálati személynek megítélni. A skála eredetileg 15 dimenzióban méri a munkához fűződő értékeket, pl.: altruizmus, anyagiak, hierarchia, humán értékek stb. Faktoranalízissel nem kaptuk meg az eredeti 15 faktort, viszont a Csepeli és Somlai (1980) faktoranalízishez hasonlóan 6 faktort kaptunk³. Az első faktort az önmegvalósítás, intellektuális szabadság, a második faktor a munkahelyi társas kapcsolatok, a harmadikat az anyagiak, a negyediket a vezetés, ötödiket az altruizmus és a hatodikat a változatosság faktoraként értelmeztük. Ebből a hat faktorból négy megegyezik Csepeli és Somlai faktoraival (Budavári-Takács, 2011). A skála összpontszáma az értéktelítettséget mutatja, ez a mintában 3,77. A dimenziók pontszámai alapján fel tudjuk állítani a mintára jellemző értékprofil, ami alapján megállapítható, hogy mennyire a szakmához illeszkedő értékeket preferálnak a minta tagjai. Az eredményeink azt mutatják, hogy a vizsgálati minta értékprofilja részben illeszkedik a pedagógus szakmáról alkotott képhez: munkahelyi társas kapcsolatok és az altruizmus lettek a legfontosabb munkaértékek, viszont a vezetés a legkevésbé fontos, holott a tanító vezető szerepet is betölt az osztályban.

1. táblázat. A minta munkaérték-profilja átlagok és a szórás alapján

Munkaérték	átlag	szórás
1. Munkahelyi társas kapcsolatok	4,2	0,57
2. Altruizmus	4,1	0,69
3. Szabadság és önmegvalósítás	4,04	0,58
4. Változatosság	3,85	0,61
5. Anyagiak	3,82	0,75
6. Vezetés	2,6	0,93
Skálaösszpont	3,77	1,14

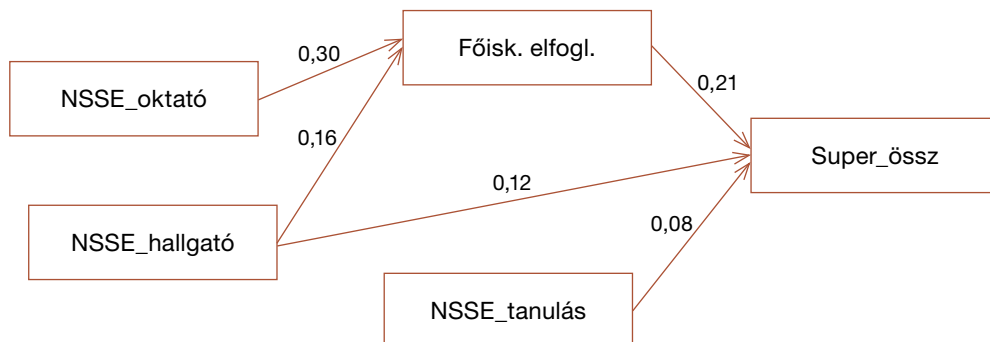
Modell

Először lineáris regresszióval kerestük az összefüggést a munkaértékek és az integráció változói között. A regressziós egyenletbe az NSSE három faktorát és a tanórán kívüli főiskolai elfoglaltság mutatóját vontuk be független változóként, a Super-féle skálaösszérték, vagyis az értéktelítettséget a függő változó. A modell gyenge, de szignifikáns hatását tudta kimutatni az NSSE társas integráció hallgatói faktorának és a főiskolai elfoglaltságoknak a munkaértékekre ($R^2 = ,075$). Az oktatóknak és az aktív tanuláshoz nem volt szignifikáns hatása.

Mivel erősebb bejósoló erőt vártunk az integráció változóitól, útelemzéssel újabb modellt alkottunk és teszteltünk. Az útelemzést AMOS 20 programmal végeztük.

3 A KMO mutató értéke 0,686-tal elfogadható, a Bartlett-teszt értéke 0,000 szignifikáns.

1. ábra. A hallgatói integráció modellje



A modell mutatói jók (CMIN/DF: 0,063; CFI: 1,00; RMSEA: 0,000). A modell szerint a munkaértékekre leginkább a tanórán kívüli főiskolai elfoglaltságok hatnak. Az NSSE integrációs faktorai a tanórán kívüli főiskolai elfoglaltságokon keresztül befolyásolják a munkaértékeket. Az oktatókkal való kapcsolat erősebben hat a főiskolai elfoglaltságokra, mint a hallgatókkal való kapcsolat, de a hallgatótársakkal folytatott interakciók közvetve és közvetlenül is hatnak a munkaértékekre. Tinto elméletével szemben, Braxton kutatási eredményeihez hasonlóan, mi nagyon csekély közvetlen hatását tudtuk az aktív tanuláshoz kimutatni, bár mind az oktatói, mind a hallgatói integrációs faktornak van kollaboratív aspektusa is.

Következtetések

Vizsgálatunkban a hallgatói integráció mértéke és a hallgatói szocializáció egy kimeneti eredménye között kerestük a kapcsolatot. Eredményeink megerősítették azt a feltételezésünket, hogy a kurzusokon kívüli főiskolai elfoglaltságok elősegítik a hallgatók bevonódását, így a szakmai szocializációját is. Azt találtuk a szakirodalommal összhangban, hogy a hallgatók társas interakciói alapozzák meg az integrációt, ami a hallgatói szocializáció alapját képezi. A modell hierarchikus kapcsolatot mutat a hallgatói, illetve oktatói kapcsolatok gyakoriságának észlelése és a főiskolai elfoglaltságok között, ami azt jelentheti, hogy a tanórán kívüli tevékenységekbe elsősorban az oktatók vonják be a hallgatókat, így az oktatókkal való kapcsolat segíti a tevékenységekbe való bevonódást. A hallgatóknak kisebb a hatásuk a főiskolai tevékenységekre, de a hallgatókkal folytatott közös munka, a közösségi élmények hatását a szocializációban ki tudtuk mutatni.

Vizsgálatunknak természetesen vannak korlátai. A hallgatói szocializációnak csak egyik indikátora a munkaértékek elsajátítása, más indikátor bevonása az elemzésbe árnyalni fogja a képet. Továbbá a kapcsolatok erőssége arra enged következtetni, hogy a hallgatói integráció és a szocializáció változói között lehet még egy hierarchikus kapcsolat, egy változó, amely mediálja az integráció változóinak a hatását a munkaértékekre.

Összegzésként elmondható, hogy a hallgatók társas és tanulmányi bevonása fontos területe a hallgatói sikeresség elősegítésének. A felsőoktatási intézmények a hallgatói integráció erősítésével, a hallgatók nagyobb bevonásával is támogathatják hallgatóikat, az anyagi támogatás mellett érdemes erőforrásokat biztosítani erre is.

Hivatkozások

- Astin, A. W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Astin, A. W. (1984): Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25. 297–308.
- Braxton, J. M. – Jones, W. A. – Hirschy, A. S. – Hartley, H.V. (2008): The Role of Active Learning in College Student Persistence. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 115. Wiley Periodicals.
- Braxton, J. M. – Milem, J. F. – Sullivan, A. S. (2000): The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *Journal of Higher Education*, 71(5). 569–590.
- Budavári-Takács I. (2011): A tanácsadási módszerek. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_A_tanacsadasi_modszerek/ch02s02.html letöltve: 2014.11.04.
- Carini, R. M. – Kuh, G. D. – Klein, S. P. (2006): Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47, 1. 1–32.
- Chikering, A. (1974): *Commuting versus residential students: Overcoming educational inequities of living off campus*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Csepeli Gy. – Somlai P. (1980): Egy értékorientációs vizsgálat a felsőoktatási intézmények végzős hallgatóinak körében. In Sipos Istvánné (szerk.): *Egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményei. Az 1973-74. tanévben elsőéves hallgatók körében végzett követéses vizsgálat eredményei*. FPK, Budapest. 259–314.
- Gardner, S. K. – Barnes, B. J. (2007): Graduate Students Involvement: Socialization for the Professional Role. *Journal of College Student Development*. Vol. 48, No. 4. 1–20.
- Golde, C. M. (1998): Beginning graduate school: Explaining first year doctoral attrition. In Anderson, M. S. (ed.): *The experience of being in graduate school: An exploration*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Kiss P. (2012): Büszkeség, önértékelés és elköteleződés: egy irányba mutatnak a csoportközi viselkedés alapvető erői? In Fülöp M. – Szabó É. (szerk.): *A pszichológia mint társadalomtudomány, A 70 éves Hunyady György tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó. 353–370.
- Kiss P. (2011a): Pályakezdek munkával való elégedettségének meghatározói. In Garai O. – Veroszta Zs. (szerk.): *Friss diplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 265–292.
- Kiss P. (2011b): Felsőfokú tanulmányok idői horizontja Bologna előtt: háttér, ütem és kilátások. In Bauer B. – Szabó A. (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék, Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 83–100.

- Kiss P. (2010): Diplomás kompetenciaigény és a munkával való elégedettség. In Garai O. – Horváth T. – Kiss L. – Szép L. – Veroszta Zs. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV, Friss diplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 105–130.
- Koltói L. – Kiss P. (2012): Értelmiségi-utánpótlás. *Felsőoktatási Műhely*, 2011/4.
- Kuh, G.D. – Cruce, T.M. – Shoup, R. – Kinzie, J. – Gonyea, R.M. (2008): Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, Vol. 79, No.5. 540–563.
- Pataki F. (2004): Érzelem és identitás. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pascarella, E. T. – Terezini, P. T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. Jossey-Bass, San Fransisco.
- Pascarella, E. T. – Terezini, P. T. (1991): *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. Jossey-Bass, San Fransisco.
- Pike, G.R. – Kuh, G.D. (2005a): A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, Vol.46, No.2. 185–209.
- Pike, G.R. – Kuh, G.D. (2005b): First and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *The Journal of Higher Education*, Vol.76, No. 3. 276–300.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Tinto, V. (2009): *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of University*. Keynote speech delivered at the ALTC FYE Curriculum Design Symposium, Queensland University of Technology, Brisbane Australia, February 5, 2009.
- Tinto, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes of Student Attrition*. The University of Chicago Press, Chicago–London.
- Walker, C. O. – Greene, B. A. – Mansell, R. A. (2006): Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences* 16. 1–12.
- Weidman, J.C. (2006): Student Socialization in Higher Education: Organizational Perspective. In: Conrad, C.C. – Serlin, R.C. (eds.): *The Sage Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. Sage Publications, Thousand Oaks. 253–262.
- Weidman, J.C. – Twale, D.J. – Stein, E.L. (2001): *Socialization of graduate and professional students in higher education: a perilous passage?*. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol.28. No.3. Jossey-Bass, San Fransisco.