

# Variációk felsőoktatási környezetre

Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára

**Pusztai Gabriella**

■ A felsőoktatás utóbbi évtizedben zajló átalakulását vizsgálva elsősorban a nemzeti és nemzetközi szintű homogenizálódás folyamata köti le a figyelmünket, miközben jelentős strukturális, program szerinti és reputációs diverzifikálódás tanúi is vagyunk (Hrubos, 2012). Az intézmények és az intézményi egységek nagyon különbözővé váltak, s a felsőoktatási rendszert nem csupán graduális különbségek teszik hierarchikussá, mint ahogy a felsőoktatási rangsorok hívei hiszik, hanem súlyos nominális eltérések tagolják, melyek a területi és intézményes különbségek vizsgálatát teszik sürgetővé. Kutatásainkban az intézményi társadalmi tőke fogalmának bevezetésével olyan elemzési szempontot alkalmaztunk, mely új dimenzióval gazdagította a felsőoktatás intézményi diverzitásával kapcsolatos tudásunkat (Pusztai, 2011). Korábban elsősorban a hallgatók relációs és kulturális intézményi beágyazódásának heterogenitását tanulmányoztuk, jelen tanulmányunkban az egyénre kisebb-nagyobb vonzerőt kifejtő intézményi környezetek vizsgálatára koncentrálunk, s arra a kérdésre keressük a választ, hogy hogyan mérhető, miben gyökerezik az intézményi hatás. A tanulmány kísérletet tesz az intézményi hatás forrásvidékének és az intézményi környezet dimenzióinak azonosítására, majd ezek hallgatói teljesítményekre gyakorolt hatásainak vizsgálatára, végül tipikus intézményi környezettípusok portréját rajzolja meg egy határmenti felsőoktatási térségben. ■

## Hallgatói szocializáció és intézményi hatás

Alaposan kutatott kérdés, hogy a felsőoktatásba való bejutás és diplomaszerezés hogyan hat az életpályára. A terület kutatói arra is korán rámutattak, hogy ebben a felsőoktatási intézményen belüli hatások is igen lényeges szerepet játszanak (Feldman–Newcomb, 1969; Astin, 1993; Tinto, 1993). Ennek nyomán jött létre az intézményi hatást vizsgáló kiterjedt szakirodalom,

melyet enciklopédia szintű kötetek próbálnak összegezni, rendszerezni (Pascarella–Terenzini, 1991, 2005). Az, hogy a felsőoktatásban a hallgatót érő hatásokat intézményi beavatkozásként vagy intézményi tapasztalatok hatására történő formálódásként értelmezzük, a felsőoktatási szocializációról alkotott koncepcióunktól függ.

Az intézményi hatásról való gondolkodásunkat kétféle megközelítés alapozhatja meg. Az egyik szerint az intézményi hozzájárulás lényege az, hogy az intézmény hogyan képes beilleszteni a hallgatót a felsőoktatási kultúrába, a másik pedig azt vizsgálja, hogy a heterogén összetételű hallgatótársadalom változatos szükségleteihez hogyan képes hozzájárulni egy intézmény. Néhány évtizeddel ezelőtt a hallgatói szocializáció egyirányú és lineáris, rekonstrukciós modellje határozta meg a kutatók szemléletmódját. A strukturalista-funkcionalista értelmezés szellemében a szocializáció azt jelentette, hogy a hallgató megtanul az intézmény által kínált és előírt keretek között élni. Ebben az értelemben a szocializáció végeredménye, hogy az újonc betagozódik a felsőoktatás világába, s magatartása kimeríti a hallgatótól elvárt szerepkört. E megközelítés egyik jellemzője, hogy a szervezeti szerepelsajátítást döntően egyirányú folyamatként tételezi fel, hisz az újoncban a működő szervezeti normák, szankciók nyomása alatt alakul ki a „kész” hallgató. A felsőoktatási mező makroszintű jelenségeivel foglalkozó oktatáspolitikai kommunikék és szakértői munkák még mindig ezt a sematikus és uniformizált képet alkalmazzák, egydimenziós hallgató-képpel dolgoznak, melyben a hallgató egységesen megtervezhető termékként szerepel.

A rekonstrukciós szocializáció-értelmezés másik változata a kritikai, konfliktus-elméleti alapelveknek megfelelően a hallgató származási családjából magával hozott kultúra felülírhatatlan rekonstrukcióját tekinti alaptételnek. Ebben az értelmezésben a felsőoktatás a társadalmi elit eszköze arra, hogy hatalmát legitimálja. Az elitfenntartás meritokratikus álarcban történik, a rendszer azokat a hallgatókat jelöli meg kiválókként, akik a társadalmi helyzetükből adódóan közel állnak az intézményi habitushoz (Reay et al., 2009; Thomas, 2002). A Bourdieu felsőoktatás-szociológiai munkái alapján alkotott intézményi habitus fogalom a felsőoktatási intézményben domináns kulturális vagy társadalmi csoport szervezetet átható befolyását jelenti, ami az intézményi szereplők és tartalmak közvetítésével jut el a hallgatóhoz, s befolyásolja a pályafutását (Bourdieu, 1988; Berger, 2000; Reay et al., 2009; Thomas, 2002). Azt a helyzetet, amikor az objektív társadalmi struktúra összhangban van az inkorporált struktúrával, a „hal a vízben” metaforával írja le Bourdieu. Az az intézmény, amelyik a magaskultúra és a tudományos hagyományok őrzője és átadója, a magasabb státusú hallgatóknak kedvez többek között a tanterv tartalmával, a pedagógiai gyakorlattal, a vizsgák koreográfiájával, az intézményi szabályokkal. Emiatt az alacsony státusú hallgatókat kulturális sokk éri, amikor a társadalmi közegüktől, a családi habitustól idegen környezetbe kerülnek, mint a partra vetett halak (Reay et al., 2009; Thomas, 2002).

A rekonstrukciós felfogásoktól gyökeresen eltér a hallgatói szocializáció konstruktivista modellje, mely szerint a hallgatói kultúra folyamatos társas konstrukciója zajlik a hallgató és a felsőoktatási szervezet többi tagja közötti interakciók közben (Kiss, 2008). A konstruktivista koncepción belül az egyik pólust azok az értelmezések képviselik, melyek a szimbolikus interakcionista hagyományokra építve a hallgatói szocializáció

megvalósulásának individuális változataira, a kulturális alkufolyamat pillanatnyiségára és szituativitására hívják fel a figyelmet (Huber, 1991). Ebben a felfogásban az intézményi hatás egyéni változatairól beszélünk, s ezt az empirikusan kezelhetetlen töredezettség miatt még becsülni sem könnyű.

Az egyén aktív és konstruktív részvétele, a hallgatói szocializáció folyamatjellege, valamint a hallgatói habitus és az intézményi hatások párbeszéde mellett az intézményen kívüli és belüli hatások összekapcsolódása és a reflexivitás működési mechanizmusainak felismerése a szocializációs elméletek érzékenyebb újragondolására ösztönöz. A konstruktivista szocializáció-értelmezés másik, kutatási tapasztalataink szerint figyelemre méltó változata lehet, ha úgy fogjuk fel a hallgatói szocializációt, hogy ez a felsőoktatás különböző intézményeiben vagy egységeiben közös alkotás eredményeként jön létre az intézményi környezetre jellemző, egyedi módon (Berger–Luckmann, 1998; Tierney, 2000; Pusztai, 2011). Ezért nem a felsőoktatás, hanem a kampuszok kultúrájáról beszélhetünk, abból indulva ki, hogy egy tartósan együtt élő, nemcsak hagyományokkal, hanem folyamatos interakciókkal egybekötött, közös magatartási normákat kialakító társadalmi egység tartós vonásokkal leírható kultúrát tud létrehozni. Az ilyen közösség tagjai körében lényegében létrejön egy alapvető konszenzus az értékek, attitűdök, normák rendszere tekintetében, még akkor is, ha a bevallott és a követett értékek és normák között eltérés tapasztalható. A kampuszkultúra folyamatosságát a közös tevékenységekben való részvétel biztosítja. Az együttélést, a közös tevékenységet nemcsak a térbeli, hanem a tudományterületi összetartozás is támogatja (Pusztai, 2011). Ezt a szélesebb, sokszereplős aktivitásban, kölcsönös egymásra hatásokban gondolkodó szocializációs modellt támasztották alá kutatási eredményeink. Kutatásainkban nemcsak az intézményben domináns hallgatói nézetrendszerek azonosítására tettünk kísérletet, hanem azt is diagnosztizálni próbáltuk, hogy a hallgató relációs és kulturális értelemben mennyire válik beágyazottá a kampusz társadalmába (Pusztai, 2011).

## Intézményi hatás modellek

A felsőoktatási kutatások önálló szemléletmódjának formálódását mutatja, hogy a hallgatók tanulmányi eredményességének magyarázatakor nem csupán a származási család társadalmi státusával operálnak a kutatók, hanem egyre intenzívebben fordulnak az intézményi hatás kérdésköre felé. Nehézséget jelent azonban, hogy a fogalom jelentéstartományában gyakran több jelenség is összekeveredik, mivel nem könnyű megbirkózni a jelentéstartalom konceptualizálásával (Astin–Antonio, 2011). Segítségünkre lehet az eligazodásban, ha visszatérünk a felsőoktatás Input-Environment-Output (IEO) modelljéhez, mely eredetileg is arra kereste a választ, hogy mik azok az intézményi erőforrások, amelyek a hallgatók fejlődését elősegítik (Astin, 1993). A világos logikára épülő koncepció ellenére az eredményesség mérésekor előfordul, hogy a szerzők még mindig logikailag sántító vagy hiányos modellekkel dolgoznak. Számos átgondolatlan zavarhatja meg a kutatókat, melyek között igen gyakori a logikai ok és okozat közötti összefüggés tisztázásáról való megfeledezés.

Egyetértünk azzal a kritikával, hogy egyes mérőeszközök<sup>1</sup>, miközben a környezeti hatás mérését ígérik, valójában a hallgató fejlődését mérik, s ezt helyettesítik a környezeti hatás jelentéstartalmával, vagyis az ok és az okozat határait összemossák (Astin–Antonio, 2011). Pedig igazán csak akkor beszélhetünk intézményi hatás-kutatásról, ha arra törekszünk, hogy megtaláljuk az intézményi hatást magyarázó tényezőket az intézményi környezetben.

A többféle bizonytalan előfeltevés egyike az is, amikor számba veszik ugyan az intézmény néhány tulajdonságát az intézményközi összehasonlító elemzés során, azonban a hallgatói eredményességkülönbségek forrását kizárólag ezekben látják, s nem számolnak az eltérő társadalmi és kulturális összetételű hallgatótársadalommal. Ezek a megközelítések jobbára egy vagy több intézményi jellemző misztifikálásához vezetnek, s sem a hallgatótársadalom belépéskori mutatóit, sem a felsőoktatáson kívüli benyomásokat, sem pedig az intézményi környezet nem tanulmányi hatásait nem veszik figyelembe. A probléma kutatóinak be kell látniuk azt is, hogy a hallgatók felsőoktatási előrelépése nem kizárólag az adott intézménybe járás következménye, mert a hallgatót más hatások is elérik ezekben az években.

Egy másik ezzel párhuzamos téves előfeltevés, hogy csak a felsőoktatási intézményen belülről érkező tanulmányi célélérést garantáló pozitív befolyás. Korábbi tanulmányainkban a pozitív hatások kizárólagos eredetével kapcsolatos téves előfeltevések vizsgálatával foglalkoztunk, s az intézményen kívüli erőforrások jelentős, támogató befolyását regisztráltuk, például az önkéntes csoporttagság pozitív hatásaival kapcsolatban (Pusztai, 2011). Visszatérve az intézményi hatás körüli tévkövetkeztetésekhez, az elemzés során könnyen megfedelkezhetünk arról, hogy az intézmény tulajdonsága és az intézményi környezet hallgatói észlelete között sem tehetünk egyenlőségjelet, ezért megfontolást igényel, hogy mi válik társadalmi tényé, kollektív interpretációvá az intézményi társadalmakban (Astin–Antonio, 2011; Pusztai, 2011). Emellett általános gond a környezeti jellemzőknek és a hallgatói részvétel intenzitásának (Astin, 1993) – más néven az integrálódásnak (Tinto, 1993) – az összezavarása is, hiszen az egyik a kontextus tulajdonsága, a másik az individuumé, ezért az elemzésekben érdemes tudatosan külön kezelni e kettőt. Jelen tanulmányban a rendelkezésünkre álló adatok felhasználásával megpróbálunk e jelenség-együttes megértéséhez a lehető legközelebb kerülni, s világosan elkülöníteni (1) a hallgatói belépéskori tényezőket (2) a hallgatói beágyazódástól (integrációtól, involválódásról), valamint (3) az intézményi hatás mögött feltételezhető környezeti tulajdonságoktól, s ezeknek a hallgatói eredményességre gyakorolt együttes és önálló hatását kikapogatni.

### Mi lehet az individuális hallgatói jellemzőkön túl?

A hallgatók individuális jellemzőit vizsgálva elsősorban az őket kibocsátó család társadalmi státusa és kulturális hovatartozása áll a kutatói figyelem középpontjában. Amikor

1 Nézetünk szerint ilyen a College Learning Effectiveness Inventory (CLEI) és az Involvement with College Activity (ICA Scale).

kutatásaink során eljutottunk odáig, hogy a kapcsolathálózati szempontoknak, a networkök-höz való odatartozásnak is jogot követeljünk az oktatáskutatásban befolyásosnak számító individuális jellemzők között az elemző modellekben, a következő logikus lépés az volt, hogy az oktatási intézményre is úgy tekintünk, mint egy meghatározó erővel bíró kapcsolathálózatra, amelynek számos attribútuma nem más, mint az odatartozók közös tapasztalati bázisa. Világossá vált, hogy vizsgálnunk kell az intézményi környezet tanulmányi eredményességet befolyásoló jellemzőit, s ez nem azonos az intézményi kapcsolathálózathoz való kötődés mértékével és milyenségével, mely egyénekenként mutat változatosságot. A hallgatói intézményi odatartozás elemzése során ugyanis individuális attribútumra bukkantunk, melyet a felsőoktatási hallgatók beágyazódásának nevezünk el (Pusztai, 2011). A beágyazódás relációs és kulturális rétegeit különítettük el. A hallgatók személyes kapcsolati beágyazottságát több dimenzióban vizsgáltuk, az inter- és intragenerációs relációk viszonylatában, amelyben a kapcsolatok irányultsága, a beágyazódás ereje és multiplicitása, az egyén intézményen belüli és kívüli társas tevékenységeinek köre és egymáshoz való viszonya kapott figyelmet. Egyrészt megfigyeltük, hogy a relációs beágyazódás milyen erős összefüggést mutat a kulturális beágyazódással, vagyis a környezetben domináns közösségi vélemények, értelmezések, nézetek elfogadásával, másrészt arra mutattunk rá, hogy az erős beágyazódás nem támogatja minden esetben a hallgatók tanulmányi eredményességét, amit a tanulmányi előrehaladás szempontjából kedvezőtlen nézetek intézményi kontextusban való népszerűségével magyaráztunk (Pusztai, 2011, 2012).

Ennek alapján fogalmazódott meg az a felismerésünk, hogy az intézményi környezetet önálló, kontextuális szinten megragadható változóként szükséges azonosítanunk. Korábbi tanulmányainkban ezt elsősorban egy-egy intézményi egység szubkulturájaként értelmeztük, s néhány, a hallgatókat foglalkoztató, tanulmányokkal kapcsolatos kérdésben kialakult lokális konszenzust próbáltunk kitapintani az elemzéseinkben (Pusztai, 2011). Azonban szükségét éreztük, hogy szisztematikusan végiggondoljuk, mik az intézményi környezet legfontosabb és legmesszebb ható jellemzői. Jelen tanulmányban először áttekintjük a felsőoktatási környezet szakirodalmi értelmezéseit, majd magunk is arra vállalkozunk, hogy egy nemzetközi felsőoktatási adatbázisra támaszkodva leírjuk és hatásait értelmezzük. Megjegyezzük, hogy a felsőoktatási környezet fontosságnak hangsúlyozása mellett kritikával illetjük azokat a kutatásokat, amelyek az egyes intézményi környezetekből a hallgatói háttér- és teljesítményadatokat kizárólag aggregált szinten veszik fel és elemzik – s ezzel a hallgatói változók individuális szintű rögzítését részben megtakarítják –, még akkor is, ha megértjük és magunk is széleskörű tapasztalattal támasztjuk alá az individuális szintű hallgatói adatfelvételek nehéz és egyre nehezedő kilátásairól és általánosíthatósági korlátairól szóló panaszokat.

## A felsőoktatási intézményi környezet

A felsőoktatási intézményi kutatás jól intézményesült kutatási terület, számos kiváló nemzetközi folyóirat vállalja az ezzel foglalkozó tanulmányok közlését. Korábban a tanulmányok jórésze egy-egy intézményre koncentrált, s a kutatások módszertana vagy az intézményi

statisztikai mutatók elemzésén, vagy a pszichometriai eszközök alkalmazásán alapult. Azonban ezek a pszichológiai és oktatáspolitikai megközelítések nem voltak képesek a kampusz kultúrájának, a társas környezeti nyomásnak a feltérésére. A hallgatói szintű adatok gazdagabb bevonásával egyre sokszínűbb megközelítésmód vált lehetővé. Korábban sztenderdizált tesztekkel igyekeztek megragadni a személyiségfejlődés és a kampuszon folyó tevékenységben való részvétel intenzitását<sup>2</sup>, s ebből következtek nem azonosított intézményi hatótényezők jelenlétére, de a hallgatói tapasztalatok feltárása is jelentős fejlődésen ment keresztül. A kutatások igyekeznek érzékenyebbé válni az intézményi sokszínűség, az intézményekben keletkező kultúra specialitásai iránt, s maguknak a hatást gyakorló tényezőknek is a nyomába erednek (Astin, 1993; Hurtado, 2007).

Felmerül természetesen az is, hogy mi számít hallgatói kontextusnak a felsőoktatásban. Előző munkáinkban éppen annak igyekeztünk utánajárni, hogy milyen és mekkora a hallgatót körülvevő értelmező közösség. Az intézmény mérete korábban éppen abból a megfontolásból számított fontosnak, mert úgy tűnt, hogy egy elég széles populáció kell ahhoz, hogy közös vonásokat alakítson ki, hogy vonzerőt gyakoroljon, azonban az intézményhatás-kutatások felismerték, hogy az egészen kis létszámú intézményeknek is erős, ha nem erősebb hatásuk van a hallgatókra. A terület jelentős kutatói arra jutottak, hogy a reális érintkezési pontokat kínáló környezet számít kontextusnak, amelyben a hallgató tényleg mozog, vagyis az intézményen belüli kisebb egységek tulajdonságaival szükséges dolgozni (Pascarella–Terenzini, 2005; Astin–Antonio, 2011). S amint korábbi elemzésünkben bemutattuk, a hallgatót körülvevő értelmező közösség kiterjedése sem egységes (Pusztai, 2011). Azonban nem könnyű a környezetek jellemzésére sztenderd indikátorokat komponálni, hiszen akárcsak a hallgatói eredményesség, az intézményi hatás és a felsőoktatási környezet is többdimenziós jelenség (Pascarella, 2006). Az intézményi környezet a hallgatóktól független objektív tényezőkre és a hallgatói megítélés révén keletkező szubjektív tényezőkre bontható. Az objektív elemek közé sorolják az olyan intézményi vonásokat, mint a felsőoktatási intézmény mérete (oktató, hallgatólétszáma), a képzési misszió és a fenntartói hovatartozás szerinti típusokat, valamint az adott intézménynek vagy intézményi egységnek a felsőoktatási rendszer egészében betöltött pozícióját, amit a szakirodalom nagy része szerint a szelektivitás határoz meg leghívebben. A jelentős statisztikai adatbázisokra támaszkodó kutatóknak lehetőségük (és adataik) vannak arra, hogy a hallgató- és oktatótársadalom összetételét is az objektíve megragadható tényezők közé sorolják. Az intézményi környezet ezen tulajdonságainak egy része statisztikai vagy adminisztratív adatbázisokból származó objektív adat, a szubjektív környezeti vonások köre viszont az intézményi szereplőktől származó individuális adatok aggregálásából nyerhető. Az intézményi hatás nagy volumenű, tengerentúli kutatásaiban az oktatók megkérdezéséből származó adatokat is felhasználják ahhoz, hogy az intézményi környezetről pontosabb képet nyerjenek, így válhatott egyes kutatásokban az intézményi környezet fontos aggregált adatává a kutatói tudományos eredmények (publikációk, díjak száma) mellett az adott egységben

2 Ilyenek például az Environment Assessment Technique, az Institutional Functioning Inventory és az Institutional Goals Inventory a College Characteristic Index, a College and University Environmental Scale, a College Students Experiences Scale (Astin-Antonio 2012).

dolgozó oktatók kutatás vagy oktatás iránti preferenciájának vagy a más kultúrához tartozó hallgatók elfogadásának mértéke (Astin, 1993). A hallgatók egyes individuális adatainak aggregálása (pl. a tanulás iránti elkötelezettség és az intézményen belüli interakciók és elfoglaltságok) jó kiindulópont lehet a kontextus jellemzésére. Azonban ennek is szisztematikus megközelítésére kell törekednünk.

Attól függően, hogy a szocializációs paradigmák között hol helyezkedik el egy kutató, eltérő mutatókat alkalmaz az intézményi sajátosságok képviselőjére. Egyesek elegendőnek tartják az intézményi környezet jellemzésére a felsőoktatási intézmény makroszintű statisztikákban elérhető szervezeti indikátorainak szerepeltetését (méret, intézménytípus stb.), mások a szervezetben honos kultúra megragadására és a hallgatói kultúrától mért távolságára is érzékenyek, s a statisztikai adatok helyett az egyéni szintű kvantitatív elemzésben vagy a kvalitatív módszerekben bíznak.

Az intézményhatás-elméletek azon a meggyőződésen alapulnak, hogy az intézményi egy-  
ségben létrejövő környezet konkrét hatással van a hallgatókra, ezért több kísérlet történik az intézményi környezet legbefolyásosabb dimenzióinak azonosítására. A legnépszerűbb megközelítések a tanulmányi és társas, vagy formális és informális dimenziókat azonosítják, esetleg e kettőt kombinálják (Tinto, 1993; Astin, 1993; Tierney, 2000; Weidman et al., 2001; Kaufman–Feldman, 2004; Astin–Antonio, 2011). A tanulmányi réteg formális dimenziójában van a helye olyan intézményi jellemzőknek, mint az oktatók tudományos minősége, az intézmény vagy intézményi egység deklarált missziója. A tanulmányi réteg informális dimenziójának befolyásos tényezője az intézmény rejtett tanterve, ami a tanulmányi kontextusban megvalósuló intézményi üzeneteket tartalmazza, melyeknek legfőbb közvetítője más intézményi partnereket megelőzve az oktatói kar. Több kutató a validáló oktatói magatartást<sup>3</sup> tartja az intézményi környezet legfontosabb tényezőjének, s olyan intézményi gyakorlatok meglétét teszteli, amelyek megerősítik a hallgatót az alkalmasságában (Tinto, 1993; Tierney, 2000; Rendon et al., 2011).

A környezet társas kapcsolatokat magában foglaló rétegének is van formális dimenziója. Ehhez az intézményi környezetben érintkezők számossága és térbeli elrendeződése tartozik, abból a megfontolásból kiindulva, hogy nemcsak az a fontos, hogy milyen népes egy kampusz, hanem az is, hogy milyen közelségben (proximity) vannak „összezárva” a hallgatók, amit kétségtelenül befolyásol az, hogy milyen a kampuszon lakó kollégisták és a messzebről bejárók aránya. A társas informális dimenzióba a kortárs kultúra komplex hatás-együttese sűrítendő bele, ami normatív nyomást gyakorol az egyénre.

Mások négy önálló dimenziót különítenek el: a fizikai, a kompozíciós, a szervezeti és a kulturális rétegeket (Strange, 2003; Strange–Bannings, 2001). Ebben a modellben a fizikai környezet dimenziójába nemcsak a tanúhoz vagy a hallgatói életvitelhez tartozó infrastruktúra és milió tartozik, hanem a kampusz térbeli elhelyezkedése és belső terei, a szimbólumhasználat révén megfogalmazott üzenet is, amely hasonló módon hat, mint a rejtett tanterv (Strange, 2003). Ez a koncepció az intézményi környezet második dimenziójába sorolja az

3 Rendon hangsúlyozza, hogy itt nem egyfajta leereszkedő vagy a hanyagságot elnéző oktatói hozzáállásról van szó, hanem a tudáskonstruálásra ösztönző magatartásról.

adott egység hallgatói populációjának kompozícióját, mely ma már egyre ritkábban mutat erős homogenitást. A nemek és életkor szerinti, valamint társadalmi és kulturális (nemzeti, vallási) diverzitás foka fontos intézményi jellemzővé lépett elő (Rendon et al., 2000; Forray, 2003; Hurtado, 2007; Harper–Quaye, 2009; Engler, 2014). A hallgatótársak társadalmi státus szerinti homogenitásának hatása (Hanushek et al., 2003; Winston–Zimmermann, 2004) mellett a kulturális diverzitás hatásait kutatva az érzékenyebb elemzések az oktatói kar illetően kompozícióját is számításba veszik.

Az intézményi környezet harmadik dimenziója a szervezeti jellemzőket foglalja magában. A felsőoktatási szervezet hallgatókkal kapcsolatos viselkedése sokféleképpen jellemezhető, talán a leginkább a szervezet komplexitása, a formalizáltság és a részvételi aktivitás lehetőségének szempontjai szerint (Strange, 2003). A negyedik dimenzióként számon tartott környezeti attribútumcsoport az intézményi egységben uralkodó környezeti kultúra hallgatóra gyakorolt hatásait foglalja össze, s ennek közösség által megalkotott, konstruált vonásait hangsúlyozza (Strange–Banning, 2001; Strange, 2003). Ez a dimenzió hasonló tartalmakkal rendelkezik ahhoz, amit az előző kutatásunkban a kari értelmező közösség hatásaként azonosítottunk. Akkor a tanulmányi orientációról, az elfogadható munkamorálról, a megbízható szervezeti partnerekről és a többletmunkáról alkotott, s a környezetben dominánssá vált fel fogásokat értettük rajta (Pusztai, 2011), ám más kutatók a személyközi viszonyok jellegét, az egységre jellemző szubkultúrát és hagyományokat is ide sorolják (Strange, 2003).

## Elemzési kérdések és adatok

Tanulmányunkban az intézményi környezet fogalmának tisztázásához kívánunk hozzájárulni azzal, hogy a fent ismertetett négydimenziós koncepció operacionalizálását elvégezve arra keressük a választ, hogy az intézményi környezet egyes rétegei milyen hatással vannak a hallgatók eredményességére, majd a legmarkánsabb dimenziókban tapasztalt tulajdonságok alapján a vizsgált térségben létező környezettípusokat mutatunk be. Annak érdekében, hogy a hallgatók belépéskori tulajdonságait figyelembe véve vizsgáljuk az intézményi hatást, az individuális társadalmi státusmutatók hazai viszonylatban tapasztalt legfontosabbjával, a szülői iskolázottsággal kontrolláljuk az összefüggéseket. Feltételezésünk szerint az intézményi környezet tényezői képesek módosítani az individuális háttérmutatók alapján elvárt teljesítményt.

Az elemzéshez a „Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area”<sup>4</sup> című kutatás nemzetközi adatbázisát használtuk. A kutatás Magyarország, Románia és Ukrajna határterületén<sup>5</sup> fekvő felsőoktatási térség

4 A kutatás az EU és Magyarország támogatásával, az ESZA társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” keretei között valósult meg.

5 A történelmi egységet mutató oktatási régió területén, három mai ország határmenti térségében működő felsőoktatás hallgatóit vizsgáltuk (Kozma–Pusztai 2005).



intézményeiben<sup>6</sup> folyt 2012-ben (N=2728). Jelen elemzéshez a terület intézményhálózatát megfelelően reprezentáló magyarországi és romániai adatokat használtunk fel.

A függő változók minden esetben individuális szintű eredményességi mutatók, melyeket egy többdimenziós eredményességi index dichotomizálása nyomán alakítottunk ki, hogy a kiválók és az átlagnál jobban teljesítők körét elhatároljuk. Az eredményességi mutató a következő dimenziókat foglalja magában: a továbbhaladás törésmentessége, a tanulmányok hasznosságába vetett hit, a tanulmányi feladatok elvégzésével kapcsolatos önbizalom, extra-kurrikuláris és tanulmányi tevékenységek, a hallgató saját tanulásában való aktív részvétele, a felsőoktatási munkavégzéssel kapcsolatos normák, a munkatapasztalattal való rendelkezés, a későbbi továbbtanulásra és önképzésre való hajlandóság.

Jelen elemzésben meghatároztuk az intézményi környezet dimenzióit és mutatókat rendeltünk hozzájuk. Az intézményi hatás elemzések gyakran élnek az aggregált átlagok számításával és dichotomizálásuk módszerével, az egyéni és a kari jellemzők többdimenziós kontingencia táblák és a regressziós modellek segítségével való összehasonlításával<sup>7</sup>. A környezeti tényezők döntő többségét jelen tanulmányban is az individuális adatokból aggregált változók képzésével alkottuk meg, hogy megragadhatóvá váljon az intézményi alegységekben érzékelt környezet egyéni tapasztalásának egységenkénti összessége, az ún. „maguk teremtette környezet” (Astin–Antonio, 2011, 91).

A környezeti tényezők mellett individuális tényezőket is bevontunk az elemzésbe, elsősorban az összefüggések kontrollálása érdekében. Az individuális és a környezeti hatások összehasonlítására regresszióelemzést, a differenciális hatások feltárására többváltozós kontingencia táblákat alkalmaztunk. A környezettípusok megfogalmazásához klaszterelemzést végeztünk.

6 A kutatásba bevont intézmények: Debreceni Egyetem (Magyarország), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (Debrecen, Magyarország), A Nyíregyházi Főiskola (Nyíregyháza, Magyarország), a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola (Beregszász, Ukrajna), Az Ukrán Állami Egyetem magyar tannyelvű bölcsész- és természettudományi kara (Ungvár, Ukrajna), a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad, Románia), a Nagyvárad Állami Egyetem (Nagyvárad, Románia), A Babes-Bolyai Egyetem Szatmárnémeti Főiskolai Kara (Szatmárnémeti, Románia) és az Emanuel Egyetem (Nagyvárad, Románia). Az adatfelvétel a HURO/0901/253/2.2.2. nyilvántartási számú kutatás keretében készült. A mintába a nappali tagozatos első- és harmadéves alapképzésű hallgatók, valamint az elsőéves mesterképzésű hallgatók kerültek. Karonként arányos mintát vettünk, és a karok megfelelő évfolyamairól csoportos mintavétel alkalmazásával véletlenszerűen kiválasztott szeminárium csoportokat kérdeztünk le teljeskörűen. A romániai mintában kvótákat képeztünk, így a minta karok, képzési ciklusok és a finanszírozás forma szerint arányos, és súlyozásra nem került sor. Míg a romániai minta multietnikus, az ukrán mintába csak magyar tannyelvű intézmények, karok kerültek be. Az adatokat az egyenlőtlen válaszadási hajlandóság miatt kis mértékben súlyoztuk.

7 Az egyszerű vagy a lépésenkénti többváltozós regresszió mellett többváltozós és többszintű elemzési módszerekkel is találkozhatunk. A strukturális egyenletek modelljét alkalmazták a bonyolult Tinto-modell tesztelésére Cabrera és munkatársai (1993), multilevel modellezést pedig Halpin (1990).

## Az intézményi környezet tárgyi dimenziói

Az intézményi környezet négy dimenziója közül az első a hallgatót körülvevő tárgyi környezet volt. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy erről leginkább a terepen történő megfigyelés révén alkotható pontos kép, hiszen a kampuszt körülvevő természetes és épített környezet számos eleme és a hallgatók térhasználati szokásai tartozhatnak ide, melyek feltárása főként a kvalitatív terepmunka gazdag szempontrendszerére támaszkodva lenne lehetséges. A külső megfigyelő azonban nem a hallgató elvárásaival, hanem más felsőoktatási környezetekkel veti össze a felsőoktatási terekben szerzett tapasztalatait, ezért mi nem alkalmazzuk. Amikor a fizikai környezet hallgatói előmenetelre gyakorolt hatásai után kutatunk, jelen adatbázis alapján elsősorban az ott tanulók hétköznapi munkáját, életszervezését segítő infrastruktúra percepcióját tudtuk megragadni. Tudatában vagyunk annak, hogy a környezet e dimenziójának hallgatói megítélése az egyén családi társadalmi státusától, elvárásaitól és általános közérzetétől függően erősen szubjektív, ami más szempontból egyébként igen érdekes adat lenne, s elsősorban a hallgató individuális jellemzőinek sorát gazdagítaná. Jelen esetben azonban az intézményi környezet attribútumait igyekszünk megragadni, ezért az azonos intézményi egységekhez tartozók véleményét kontextus szinten kvantifikáljuk. Az intézményi hatásmechanizmusnak ezt a dimenzióját jelen adatbázisban két komponensből állítottuk össze, egyrészt a hallgató bizonyos lényeges infrastruktúrahasználati szokásait vizsgáltuk, másrészt az intézményi infrastruktúrával való elégedettségét. A dimenzió tartalmát megalapozó két változóegyüttest először megvizsgáltuk individuális szinten, majd külön-külön főkomponens-elemzésnek vetettük alá. Ezután a karonkénti infrastruktúra használat<sup>8</sup> és elégedettség szintjét aggregáltuk, majd megkerestük a karok így keletkezett mérőszámait összefoglaló főkomponenseket, melyek dichotomizálása folytán a hallgatók által infrastruktúrában erősebbnek és gyengébbnek érzett csoportjai álltak elő.

A minta nemzetközi összehasonlításának köszönhetően alkalmunk volt megállapítani, hogy a romániai román tannyelvű intézmények hallgatói jóval többen értékelték kedvezőbbnek az intézményben elérhető infrastruktúrát. Kíváncsiak voltunk arra, hogy strukturális jellemzőik szerint milyenek ezek az intézményi közegek. Habár a karok túlnyomó része állami fenntartású és osztott képzést folytat, kiderült, hogy a hallgatók által kedvezőbb felszereltségűnek talált közegek körében felülreprezentáltak jelen az egyházi fenntartású és az osztatlan képzést folytató karok, s az eredetileg egyetemi képzőhelyként működő karok rendre jobb helyzetben vannak infrastruktúra szempontjából.

Mivel elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a tárgyi környezeti tényezők hogyan hatnak a hallgatói teljesítményekre, összevetettük az infrastruktúrában gazdagabb és szegényebb közegek hallgatóinak teljesítményét. Azokon a karokon, amelyeket infrastruktúrában gazdagabbak közé soroltunk, szignifikánsan magasabb a könyvtárba járók, a kollégisták, a kampuszon ebédelők és sportlehetőséget találók aránya. Azok a tényezők, amelyeket ebben a tanulmányban az infrastruktúra fogalma alatt összegeztünk, összességében, más egyéb tényezők bevonása

---

8 Az intézményi infrastruktúra dimenzió a könyvtár, az étkezés, a sport- és szálláslehetőségeket foglalja magába. Megvizsgáltuk a környezeti infrastruktúrális lehetőségekkel való elégedettséget, azonban azt találtuk, hogy ez az eredményesebbé válást nem támogatja.

nélkül vizsgálva egyértelműen támogatólag hatnak a kiváló teljesítmény kialakulására (a kétféle környezetben 44,5% és 50,1% az átlagnál eredményesebbek aránya, valamint 13,5% és 20% a kiválóak aránya). Azonban a hallgatótársadalom jelentős mértékű diverzitása miatt fel kell tennünk azt a kérdést, hogy hogyan érvényesülnek ezek a hatások a különböző szegmensekben, illetve azt, hogy nem valamilyen más tényező áll-e az együttmozgás hátterében.

Annak érdekében, hogy kontrollálni tudjuk az előbbi összefüggést, további változók is beke-  
rültek az elemzésbe. Az elmúlt évtizedek felsőoktatás-kutatása igazolta, hogy akárcsak a közok-  
tatásban, a felsőoktatásban is erősen hat a tanulmányi karrierre a származási család társadalmi  
státusa. A hallgatók belépéskori jellemzőinek egyik legbefolyásosabb tényezőjeként tartjuk  
számon a szülők iskolázottságát, mivel a különböző környezetből érkező fiatalok a szülők is-  
kolázottsági szintje függvényében különböző mértékű segítséget kapnak intellektuális, anyagi,  
aspirációs és procedurális vonatkozásban szüleiktől. Ezért az infrastruktúrában gazdag intéz-  
ményi környezet pozitív hatását a szülői iskolázottság kontrollja alatt vizsgáltuk meg. A szülői  
iskolázottságot és az infrastrukturális környezet hatását többváltozós regresszioelemzésben  
összemérve az átlagnál eredményesebbé válásban az apa legalább középfokú iskolázottsága  
( $\beta=0,066$ ,  $P=0,003$ ) a döntő tényező, míg az infrastruktúra kari elérésének hatása mérsékeltebb,  
de szignifikáns ( $\beta=0,052$ ,  $P=0,007$ ). A kiválók közé kerülésben az apa legalább középfokú isko-  
lázottságának ( $\beta=0,082$ ,  $P=0,000$ ) és az infrastruktúra kiterjedt kari használatának ( $\beta=0,083$ ,  
 $P=0,000$ ) szinte egyformán jelentős, szignifikáns hatását regisztráltuk. Az anyai iskolai vég-  
zettség individuális hatása az elemzések során konzekvensen nem bizonyult szignifikánsnak.

A differenciált hatásokat is megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a felsőfokú végzettségű  
szülők gyermekeinek előnye a szegényebb infrastrukturális környezetben is megmutatkozik.  
Az átlagnál eredményesebbé válásban a középfokú végzettségű szülők gyermekeit támogatja  
leginkább a gazdagabb infrastruktúra, míg a kiváló csoportba jutásban a felsőfokú végzett-  
ségűek gyermekei is előnyhöz jutnak. A gazdagabb infrastruktúrájú kampuszokon az alacson-  
nyabb státusúak hátránya – bár szemmel látható – már nem mutat szignifikáns különbséget  
a többi szülői iskolázottság szerinti csoporthoz képest. A tárgyi környezet biztosította lehe-  
tőségek kihasználásának pozitív hatása tehát egyértelműen érzékelhető, ám nem egyforma  
erővel hat a különböző hallgatói csoportokban.

1. táblázat. Az intézményi infrastruktúra összefüggése a hallgatói eredményességgel a különböző  
szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező csoportokban

Kontextus Hallgató	Szerényebb infrastruktúrájú			Gazdagabb infrastruktúrájú		
	alap	közép	felső	alap	közép	felső
	fokon iskolázott szülők			fokon iskolázott szülők		
Eredményesebb	43,7%	44,0%	51,1%	44,9%	51,2%	53,4%
Átlagos vagy gyengébb	56,3%	56,0%	48,9%	55,1%	48,8%	46,6%
Kiváló	12,2%	12,9%	18,0%*	13,7%	20,0%	24,7%**
Nem kiváló	87,8%	87,1%	82,0%	86,3%	80,0%	75,3%
N=	222	657	417	205	574	373

A színnel jelölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi  
véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük  
a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\*\* = 0,000, \*\* = 0,03, \* = 0,01.

## Az intézményi kompozíció mint a környezet második dimenziója

Habár a kampusz-környezet infrastrukturális lehetőségei, úgy tűnik, kétségtelenül beletartozhatnak az intézményi hatásmechanizmus egészébe, korábbi kutatási tapasztalataink arra figyelmeztettek, hogy az intézményi társas kontextus fontossága nagyobb. A legkidolgozottabb intézményi hatás modellek tanulmányozása nyomán egyértelmű, hogy ezt a jelenséget szét kell bontanunk a kompozíció hatására és a formális, valamint az informális társas interakciók befolyására.

A kompozíció az intézményi környezet alegységeiben összegyűlő hallgatói populáció valamely szempontú heterogenitásának vagy homogenitásának mutatója. A legintenzívebb kutatói érdeklődés a társadalmi státus szerinti összetétel által gyakorolt hatások vizsgálatát kíséri, ezért elemzésünk során először az intézményi alegységek társadalmi státus szerinti kompozícióit kívántuk megragadni, amikor a bevett eljárásokhoz igazodva a szülői iskolázottság szerinti összetételt tanulmányoztuk. Az egyes karok szülői iskolázottsági átlagait összevettük, s külön választottuk azokat a karokat, ahol a szülői iskolázottsági szint alacsonyabb vagy magasabb volt a minta átlagához képest.

A statisztikai-adminisztratív intézményi tipológiák kategóriáiban a kompozíció szerinti különbségek drámaiak. A felsőoktatási intézményi egységek szülői iskolázottság szerinti kompozíciója erős eltérést mutat nemzetközi összehasonlításban a magyarországi intézmények javára. Az állami fenntartású intézmények egységei is szignifikánsan kedvezőbb kompozíciójúak, mint a felekezeti, a kisebbségi intézmények többségiéknél alacsonyabb státusú kompozíciója is szemmel látható, s az osztatlan képzésben szinte homogén magas státusú kompozícióval találkozunk.

A regresszioelemzések eredményei szerint a kedvezőbb szülői iskolázottsági összetételű vagy a magasabb diplomás szülő aránnyal bíró intézményi környezeteknek nincs szignifikáns hatása. A legalább középfokú végzettségű apák átlagot meghaladó aránya képes szignifikánsan hozzájárulni az egyének kiválóná válásához ( $\beta=0,071$ ,  $P=0,004$ ) amellet, hogy individuális szinten szintén fontos marad ez a hatás ( $\beta=0,081$ ,  $P=0,000$ ).

2. táblázat. Az intézményi egység szülői iskolázottság szerinti kompozíciójának összefüggése a hallgatói eredményességgel a különböző szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező csoportokban

Kontextus	Alapfokú végzettségű apák magasabb aránya			Legalább középfokú végzettségű apák magasabb aránya		
	alap	közép	felső	alap	Közép	felső
Hallgató	fokon iskolázott szülők			fokon iskolázott szülők		
Eredményesebb	43,7%	43,6%	49,7%	45,3%	51,7%	53,9%
Átlagos vagy gyengébb	56,3%	56,4%	50,3%	54,7%	48,3%	46,1%
Kiváló	14,4%	13,9%	17,3%	10,0%	19,0%	<b>23,9%</b>
Nem kiváló	85,6%	86,1%	82,7%	90,0%	81,0%	76,1%
N=	277	656	330	150	575	460

A színnel jelölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\*\* = 0,000, \*\* < 0,03, \* < 0,01.

Összességében a magasabb iskolázottságú apák magasabb egységbeli aránya esetén szignifikánsan több a jobban teljesítő hallgató, azonban a differenciált hatások megragadására alkalmas kontingenciaelemzés során azt tapasztaltuk, hogy a diplomás apákban gazdagabb környezet egyedül a diplomás apák gyermekeinek kiválóvá válását támogatja, az alap- és középfokú iskolázottságú háttérből érkezőkét nem. A tábla elemzése is megerősíti, hogy a legalább középfokú végzettségű apákban gazdagabb környezet a vizsgált térségben derékhatat képező, középfokú végzettségű szülők gyermekeit egyértelműen magasabb teljesítményre ösztönzi, a tisztán alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek a kiválók közé kerülése viszont ebben a közegben nehezebbnek tűnik. Vagyis a kedvezőbb szülői iskolázottságú kompozíció nem egyformán hat minden hallgatói csoportban a hallgató eredményességére. Ennek oka az lehet, hogy ott az intézményi hatás részét képező intézményi habitus merőben eltér az alacsonyabban iskolázott háttérből érkező hallgatók habitusától. A teljesítményüket befolyásoló legfőbb tényezőket, az intézményi mozgásokat, viselkedésüket, aspirációikat, döntéseiket a magukkal hozott objektív struktúrák alakítják, s alkalmazkodási nehézségeik abból fakadnak, hogy hiányzik az összhang az objektív struktúrák és a magukkal hozott beállítottságok között, s így óhatatlanul is az alkalmatlanság benyomása erősödik meg bennük.

Korábbi kutatásunk során többször rámutattunk arra, hogy az intézményi társas kompozíció jellemző vonásai közül nem kizárólag a szülői iskolázottság szerinti összetétel érdemel figyelmet. Ráadásul a vizsgált felsőoktatási régióban a szülők iskolázottsága döntően középfokú (apák 43%, anyák 45%), s az alap- és a felsőfokú végzettségük aránya kiegyenlített<sup>9</sup>, így további háttértényezők teszik igazán változatossá a mintát. Mivel a lakóhely településtípusa az iskolai pályafutás során jól hasznosítható lehetőségeket tehet elérhetővé, megfogalmaztuk azt a kérdést, hogy befolyásolja-e az egyéni teljesítményt, ha az intézményi környezeti kompozíció egyik vagy másik településtípusról származók túlsúlyát mutatja.

A statisztikai-adminisztratív intézménytípusokban a településtípus szerinti kompozíció is karakteres képet mutat. A magyarországi karokon szinte kivétel nélkül kisvárosi túlsúly van, míg a romániai intézményi egységek körében egyrészt a nagyvárosi, másrészt a községi dominanciájú karok. Az egyházi és a kisebbségi intézményi egységekben a faluról származó hallgatók képezik a túlsúlyt. Alapképzésben falusi többségű, mesterképzésben nagyvárosi dominanciájú egységek vannak, az osztatlan képzést folytató egységeket pedig döntően kisvárosiak határozzák meg a térségben.

A regresszioelemzésben összevetve a változókat kimutatható, hogy bár az apai iskolázottságból származó individuális előnyöket nem éri utol (eredményesebbeknél  $\beta=0,063$ ,  $P=0,004$ ; kiválóknál  $\beta=0,083$ ,  $P=0,000$ ), a nagyvárosi lakóhelyűek intézményi kontextusbeli túlsúlya szignifikáns pozitív hatással van az eredményesebbek ( $\beta=0,062$ ,  $P=0,002$ ) vagy kiválóbbak ( $\beta=0,07$ ,  $P=0,000$ ) közé kerülésre. Ha az egyes státuscsoportok mutatóinak alakulását követjük a különböző intézményi kontextusokban, megállapítható, hogy a döntően falvakban felnövekedők által dominált közegben az eredményesek (46%) és

9 Pontos adatokat tekintve az apák között valamivel gyakoribb az alapfokú végzettségű, 32% szemben az anyák 27%-ával.

a kiválók (16%) aránya alacsonyabb, mint a nagyvárosiak által uralt egységekben (52% és 20%). Az alapfokú és a felsőfokú végzettségűek gyermekeinek eredményességi előnye a nagyvárosi dominanciájú közegben sokkal nagyobb, mint a falusiak által dominált közegben, s az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek a közeg változásával elérhető nyeresége bár létezik, de kisebb. Megjegyezzük, hogy mind a regresszioelemzés, mind a táblaelemzés azt mutatták, hogy a falusi dominancia a kisvárosiéhoz képest nem jár szignifikáns hátránnyal az egyén teljesítményszintjére.

3. táblázat. Az intézményi egység lakóhely szerinti kompozíciójának összefüggése a hallgatói eredményességgel a különböző szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező csoportokban

Kontextus	Kistelepülési többségű kompozíció			Nagyvárosi környezetből származók többségben		
	alap	közép	felső	alap	közép	felső
	fokon iskolázott szülők			fokon iskolázott szülők		
Eredményesebb	41,0%	46,5%	49,4%	44,1%	52,3%	54,9%
Átlagos vagy gyengébb	59,0%	53,5%	50,6%	55,9%	47,7%	45,1%
Kiváló	12,4%	15,4%	19,44%	14,3%	18,8%	24,7%**
Nem kiváló	87,6%	84,6%	80,6%	85,7%	81,2%	75,3%
N=	266	667	324	161	547	368

A színnel jelölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\*\* = 0,000, \*\* < 0,03, \* < 0,01.

A nemek szerinti kompozícióról elmondható, hogy a karok egynegyedén van férfi többség (ezek elsősorban műszaki, informatikai karok, de van köztük egy művészeti és egy teológiai kar is), a tudományterületek szerinti nemi szegmentáció stabilan meghatározza az intézményi egységek arculatát a vizsgált térségben (Fényes, 2010). Az állami és a többségi intézményekben, valamint a mesterképzésben nagyobb férfiaránnyal jellemezhető karok működnek. A regresszioelemzés szerint a szülői iskolázottság kontrollja alatt is szignifikáns összefüggésnek látszik, hogy a magasabb férfiarány a kiválóra válást hátráltató tényező, miközben az átlagotól eredményesebbek közé kerülésre, úgy tűnik, nincs befolyása.

Az intézményi kompozíció jelentős vonásaként azonosítottuk korábban, hogy milyen kapcsolati struktúrák dominálnak egy karon. Az intézményi egységeket megvizsgáltuk abból a szempontból, hogy a kapcsolathálózati struktúra milyen típusú mintázata jelenik meg hangsúlyosabban az adott egységben, s a jellegadó mintázatról neveztek el őket. A magyarországi karok között felülreprezentáltak az inter- és intragenerációs szinten erősebben behálózott egységek, míg a romániaiak között a töredékesebb kapcsolati struktúrájuk van többségben. Az állami és a többségi intézményi egységek, valamint az osztatlan képzések specialitása a szűkkörű intragenerációs kapcsolatháló túlsúlya.

A strukturális mintázatok karaktere és az eredményességi mutatók együttes vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy a széles intézményen belüli és kívüli intragenerációs kapcsolathálóval behálózott karokon az átlagnál alacsonyabb arányban fordulnak elő eredményes és kiváló hallgatók, viszont az intergenerációs kapcsolattartással leginkább átszőtt egységekben kiemelkedően magas az eredményesek és a kiválók aránya. A kisebb és szorosabb egységekből

álló kapcsolati struktúrák által uralt karokon a teljesítmény kissé elmarad ettől (47%, 16%), de meghaladja azokét a karokét, ahol az izoláltak vagy nagyon széles intragenerációs kapcsolathálózatot működtetők vannak túlsúlyban.

A regresszióelemzések eredményei azt mutatták, hogy az intergenerációs kapcsolati behálózottság szignifikáns pozitív hatással bír a legjobbak közé kerülésre ( $\beta = 0,07$ ,  $P = 0,000$ ) és az átlagból való kiemelkedésre ( $\beta = 0,061$ ,  $P = 0,002$ ) is. Az ettől eltérő három kapcsolati struktúra nem segíti elő az eredményességet. A szélesebb intragenerációs kapcsolathálók túlsúlya nem mutat szignifikáns összefüggést, a szűkebb intragenerációs kapcsolatok kari dominanciája ( $\beta = -0,067$ ,  $P = 0,01$ ;  $\beta = -0,058$ ,  $P = 0,003$ ) és az átlagosnál több izolálttal rendelkező közegek ( $\beta = -0,061$ ,  $P = 0,002$ ;  $\beta = -0,050$ ,  $P = 0,01$ ) negatív irányba mozdítják a hallgatói eredményességet. Eközben az apai iskolázottság befolyása a széleskörű intragenerációs behálózottság túlsúlya esetén a legerősebb ( $\beta = 0,091$ ,  $P = 0,000$ ) és az intergenerációs beágyazottság dominanciája esetén a legalacsonyabb ( $\beta = 0,059$ ,  $P = 0,009$ ). A kapcsolathálózati kutatások tapasztalatai alapján nem meglepő, hogy a töredezett intézményi kapcsolathálózatú intézményi környezet nem képez jelentős erőforrásokat. Azt az eredményt lényegesnek tartjuk, hogy a máskor hasznos információforrásként szolgáló nagyhálózatok fenntartása, gondozása ebben a közegben valószínűleg nem hasznosul eléggé. Ezzel szemben a hallgatók számára kontextus szinten is igen kedvező az intergenerációs intézményi kapcsolatok működtetése, s a szülői iskolázottságból eredő egyenlőtlenségeket is kompenzálja.

4. táblázat. Az intézményi egység relációs kompozíciójának összefüggése a hallgatói eredményességgel a különböző szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező csoportokban

Kontextus	Intergenerációs relációkban gazdag környezet			Intergenerációs relációkban szegény környezet		
	alap	közép	felső	alap	közép	felső
Hallgató	fokon iskolázott szülők			fokon iskolázott szülők		
Eredményesebb	46,1%	52,9%	52,8%	42,5%	42,3%	51,7%
Átlagos vagy gyengébb	53,9%	47,1%	47,2%	57,5%	57,7%	48,3%
Kiváló	13,1%	21,1%	23,3%	12,7%	11,7%	19,7%
Nem kiváló	86,9%	78,9%	76,7%	87,3%	88,3%	80,3%
N=	206	592	322	221	639	468

A színnel jelölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\*\* = 0,000, \*\* < 0,03, \* < 0,01.

Ami a környezeti tényezőket illeti, elmondható, hogy amikor az intergenerációs beágyazottságuk van túlsúlyban egy karon, akkor összességében nagyobb a kiválók és az eredményesek aránya. A többváltozós kontingenciaelemzés a differenciált hatásokkal kapcsolatban megerősíti a regressziós eredmények alapján sejthető feltevéseket. Figyelemre méltó, hogy a középfokú végzettségű szülők gyermekei tűnnek az oktató-hallgató kapcsolattartás legfőbb haszonélvezőinek. Őket követően az alacsony iskolázottságúaktól származók jelentősebb arányban kerülnek az eredményesek közé, a felsőfokúak gyermekei pedig a kiválók közé.

## Szervezeti jellemzők mint az intézményi környezet hatótényezői

Az intézményi egységekre jellemző szervezeti tulajdonságok dimenziójában az adatbázis segítségével elérhető tényezők közül a speciális misszió, a szelektivitás és a szervezeti bizalomszint emelhető ki. Ami a speciális küldetést illeti, a térségben jelentős szerepük van a felekezeti fenntartású és a kisebbségi közösség által alapított felsőoktatási intézményeknek. Az adatok azt mutatták, hogy a magyarországi karokon erősebb a szelektivitás általános percepciója, s ennek magyarázata lehet, hogy az elsőhelyes bejutók aránya a romániai karokon nagyobb. Korábbi eredményeinkkel egybevág, hogy az egyházi és a kisebbségi intézményi egységekben az az általános közérzet, hogy nem szelektívek, s ezzel összhangban közöttük szinte kizárólag elsőhelyes bejutókban bővelkedő karok találhatóak (Pusztai, 2009). Az osztatlan képzést folytató egységek közvéleménye szerint ezek igen szelektív képzések. Az elsőhelyes bejutókban bővelkedő karokon az alapképzés jelenti a fő profilt.

A felekezeti és a kisebbségi misszió felvállalása önmagában a teljesítményre gyakorolt enyhe negatív hatással jár együtt, ami a társadalmilag inkluzív, expanziós küldetésükkel összhangban áll. A felekezeti fenntartás esetén a szülői iskolázottság kontrollja alatt a szignifikáns összefüggés már nem áll fenn, azonban a kisebbségi helyzetben az anyanyelven való továbbtanulás feladatát ellátó speciális szerepkör jelentős erőket köt le az általánosan eredményesnek tekinthető teljesítménytől, mert a szignifikáns negatív hatás a szülői iskolázottsági mutatók bevonása után is megmarad ( $\beta = -0,124$ ,  $P = 0,000$ ;  $\beta = 0,091$ ,  $P = 0,000$ ).

Az intézményi környezet meritokratikus karakterét többféle módon igyekeztünk megragadni, mikor elkülönítettük a szelektív bejutás és az első helyes jelentkezések kontextusban kialakult percepcióját. Ha csak önmagában vizsgáljuk, mindkettőnek szignifikáns pozitív hatása van a kiemelkedő teljesítményre, azonban amint kontrolláljuk a szülői iskolázottságot képviselő változókkal, ösztönző erejük látszata azonnal eltűnik. Ebből arra következtethetünk, hogy egy intézményi egység meritokratikus önképe önmagában nem indítja a hallgatókat magasabb teljesítményre ( $\beta = -0,43$ ,  $P = 0,02$ ;  $\beta = 0,056$ ,  $P = 0,004$ ).

Az intézményi bizalom a közoktatási kutatásokban bizonyult a környezet kiemelkedően befolyásos tényezőjének, forrásait több kutatás próbálta azonosítani (Bryk–Schneider, 2002). Vizsgálatunkban nem az összetevőit kerestük, csupán a jelenlétét kívántuk regisztrálni és hatását megragadni.

A magyarországi karok közvéleménye a dékánnak, míg a romániai intézményi egységek az oktatóknak és az adminisztrátoroknak szavaz inkább bizalmat. Az egyházi és a kisebbségi intézményi egységekben alapvetően bíznak a szervezeti szereplőkben, az osztatlan képzésben gyakoribb az oktatókba, intézményi egységek vezetőibe helyezett bizalom.

A különböző szervezeti szereplők magatartásának megítélése nem mutat azonos irányba. A szervezeti bizalomszinteket összehasonlítva azt vizsgáltuk, hogy a különböző, döntéshozatali helyzetben levő szereplők magatartását megbízhatónak vagy fenyegetőnek érzik-e az individuumok. A kari elöljárók, az adminisztráció és az oktatók más közegekben számitanak megbízhatónak, azonban ezek közül csupán az oktatóba vetett bizalom képes még az egyéni szintű szülői iskolázottság kontrollja alatt is befolyásolni az eredményességet ( $\beta = -0,053$ ,  $P = 0,007$ ).



5. táblázat. Az intergenerációs bizalom összefüggése a hallgatói eredményességgel a különböző szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező csoportokban

Kontextus Hallgató	Alacsony szervezeti bizalomszint			Magas szervezeti bizalomszint		
	alap	közép	felső	alap	közép	felső
	fokon iskolázott szülők			fokon iskolázott szülők		
Eredményesebb	42,4%	44,9%	50,3%	46,2%	50,4%	54,8%
Átlagos vagy gyengébb	57,6%	55,1%	49,7%	53,8%	49,6%	45,2%
Kiváló	13,8%	13,6%	21,4%	11,9%	19,5%	20,7%
Nem kiváló	86,2%	86,4%	78,6%	88,1%	80,5%	79,3%
N=	217	671	467	210	560	323

A színnel jelölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\*\* = 0,000, \*\* = 0,03, \* < 0,01.

Az intézményi egységet domináló intergenerációs bizalom átlagosnál eredményesebbé válásra gyakorolt hatása általános, minden szülői iskolázottsági csoportban tapasztalható, de a kiválónak válást, úgy tűnik, csak magasabb iskolázottságú szülői háttér esetén támogatja, leghatározottabban a középfokú szülők gyermekeit lendíti emelkedő pályára. Az iskolázottság mentén tapasztalható differenciális hatás magyarázatául ismét az intézményi habitus hasonlósága kínálkozik. Felmerül a kérdés, hogy vajon a kortársakba vetett bizalom nem képes-e ezt a jelenséget kompenzálni?

Már a relációs struktúrák vizsgálatánál is felfigyeltünk a széles intragenerációs hálózatokkal átszőtt kampuszkörnyezetek teljesítményt fékező vagy közömbös hatására. Noha a hallgatói eredményesség nemzetközi vizsgálatai fontos támogató tényezőnek tekintették a hallgatói közösségek erejét (Astin, 1993; Tinto, 1993), jelen adatok szerint a kortárs szervezeti szereplők (hallgatói érdekképviselő), a kortárs kooperáció és hallgatói közösség értékharmoníája nem mutat összefüggést a teljesítménnyel<sup>10</sup>. Ez nem lep meg teljesen bennünket, mert a magyar tannyelvű felsőoktatás nemzetközi vizsgálata során már rámutattunk arra, hogy a szorosabb kapcsolati beágyazódás nem támogatja egyértelműen az eredményességet, és felhívtuk a figyelmet a kampuszon uralkodó nézetek mentén kialakuló feltételes hatásokra (Pusztai, 2011).

10 A felekezeti intézményi közegekben működnek a kooperációval és az értékharmoníával egyaránt jellemezhető karok, a kisebbségi intézményekben és az alapképzés működtetők között gyakoribbak az értékharmoníával jellemezhető karok, viszont az kortárs kooperáció tekintetében a többségi és az osztatlan képzések egységei vannak többen. A magyarországi karokon az kooperáció, a romániaiaknál az értékharmonia szelleme a meghatározó.

6. táblázat. Az intragenerációs értékorientációk összefüggése a hallgatói eredményességgel a különböző szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező csoportokban

Kontextus	Értékek erősebb diverzitása			Értékek erősebb homogenitása		
	alap	közép	felső	alap	közép	felső
Hallgató	fokon iskolázott szülők			fokon iskolázott szülők		
Eredményesebb	45,5%	49,3%	52,2%	42,7%	45,0%	52,0%
Átlagos vagy gyengébb	54,5%	50,7%	47,8%	57,3%	55,0%	48,0%
Kiváló	15,3%	16,9%	22,0%*	9,9%	15,5%	19,7%**
Nem kiváló	84,7%	83,1%	78,0%	90,1%	84,5%	80,3%
N=	235	676	490	192	555	300

A színnel jelölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\*\* = 0,000, \*\* < 0,03, \* < 0,01.

Azokban az egységekben, ahol a hallgatói populációban az az általános vélemény, hogy a hallgatók inkább egyező értékrenddel bírnak, összességében gyengébb az egyének eredményessége, s lényegében minden szülői iskolázottság szerinti csoportban alacsonyabb a kiválók és az átlagnál eredményesebbek aránya. A magyarázatot keresve az intézményi környezet negyedik dimenziója felé fordultunk, és az intézményi egységekben elterjedt értékorientációkat vizsgáltuk, mivel a konkrét kontextusban terjedő nézetek, értékek és normák egyénre nehezedő nyomásának döntő súlya van.

## Környezeti kultúra nyomása

A kortárs kultúra speciális befolyása után nyomozva az általános értékorientációk<sup>11</sup> közül az intézményi közegben elterjedt posztmaterális értékorientáció (a családi, baráti viszonyokat megbecsülő, boldogságra és biztonságra törekvő, élményközpontú gondolkodás) pozitív, szignifikáns hatását regisztráltuk az átlagnál eredményesebbé válásra ( $\beta=0,043$ ,  $P=0,027$ ). Emellett a tradicionális értékorientációk (békére, stabilitásra törekvő, hazaszerető, vallást és hagyományt fontosnak tartó felfogás) dominanciájának jótékony hatását figyeltük meg a legjobbak közé kerülésre ( $\beta=0,047$ ,  $P=0,015$ ) a szülői iskolázottság kontrollja alatt. A hatalmat és az anyagiakat előnyben részesítő ún. újmaterialista nézetek terjedése viszont nem segíti az eredményességet ( $\beta=-0,044$ ,  $P=0,025$ ).

Úgy tűnik, az intézményi kultúrát erősen meghatározza, hogy milyen, az ideális állásról alkotott elképzelés dominál egy karon. Jórészt a korábbi hallgatói vizsgálatokhoz hasonlóan

11 A longitudinális hallgatói adatfelvételek általános érték- és munkaérték vizsgálata szerint stabil mintázatok mutathatók ki a vizsgált régióban (Bocsi 2013). A romániai kontextusokban a tradicionális és az újmaterális gondolkodás dominál, míg a magyarországiakban a posztmaterális. Az állami és a többségi intézményekben a posztmaterális és az újmaterális felfogás határozza meg a közgondolkodást, míg az egyháziakban a tradicionális, a kisebbségiekben az újmaterális. Az alapképzésekben a hallgatók többsége újmaterális értékorientációval bír, míg a mester- és az osztatlan képzésekben a posztmaterális felfogás dominál.

alakultak a legmeghatározóbb munkafelfogások a vizsgált nemzetközi populációban annak ellenére, hogy ezúttal nemcsak magyar tannyelvű kampuszokon végeztük el a vizsgálatot. A munkaértékekre vonatkozó látens változókat faktoranalízissel tapintottuk ki, majd intézményi egységeként aggregáltuk a típusokat, hogy megtudjuk, mennyire jellemző egy-egy munkakép elterjedése az adott karon, végül különválasztottuk azokat az egységeket, amelyek átlag fölötti mértékben terjedt el egyfajta munkaelképzelés. Az altruista munkaelképzelés dominanciája egy karon azt jelentette, hogy sokak számára a legfontosabbak közé tartozott, hogy a társadalom számára hasznos, az emberekkel foglalkozó, rajtuk segítő, s összességében felelősségteljes és barátságos munkakörnyezetben végezhető munkát végezzenek. A jelen hallgatói mintában kirajzolódó másik típusban a karrierorientált és a biztonságra törekvő mozzanat egy típusba látszott olvadni, hiszen az előrejutás és a magas kereset igénye éppúgy megfogalmazódott benne, mint az állás biztonsága és a családdal való összeegyeztethetősége. Az intézményi közegekben népszerű önmegvalósító munkafelfogás szakmai kihívást, állandó fejlődési lehetőséget tartalmazó teljesítményközpontú pályát ígér egy magas presztízsú és erős professzionális identitást kínáló munkahelyen. A függetlenséget a középpontba helyező felfogás kötetlen munkarendben végezhető megterhelést nem jelentő munkára vágyókat jellemez.

A romániai karokon az önmegvalósító és a kötetlen elképzelések általánosak, Magyarországon a biztonságos karriertervezés dominál. Az egyházi intézményekben az altruista elképzelés terjedt el, a kisebbségiekben az altruista mellett a kötetlen munkafelfogás élvez konszenzust, míg az állami és többségi intézmények egységeiben az önmegvalósító és a stabil karrierben gondolkodók túlsúlya jellemző.

Az egyes intézményi egységekben domináns vagy jobban elterjedt nézetek azonosítása után arra voltunk kíváncsiak, hogy amennyiben egy bizonyos munkaelképzelés erősebben jelen van egy intézményi egységben, az magasabb vagy alacsonyabb teljesítményre ösztönzi-e az egyént attól függetlenül, hogy milyen családi háttérből érkezik. A regresszióelemzés és a kontingenciátáblák elemzése szerint is a kampusz környezetben domináns kihívást, fejlődést, teljesítményközpontúságot preferáló, ún. önmegvalósító munkaelképzelés ösztönzi egyedül a hallgatókat ( $\beta=0,105$ ,  $P=0,000$ ;  $\beta=0,103$ ,  $P=0,000$ ).

7. táblázat. A munkafelfogás összefüggése a hallgatói eredményességgel a különböző szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező csoportokban

Kontextus	Ritka az önmegvalósító munkafelfogású társ			Az önmegvalósító munkafelfogású dominál		
	alap	közép	felső	alap	közép	felső
Hallgató	fokon iskolázott szülők			fokon iskolázott szülők		
Eredményesebb	37,6%	41,9%	51,0%**	55,8%	55,2%	53,8%
Átlagos vagy gyengébb	62,4%	58,1%	49,0%	44,2%	44,8%	46,2%
Kiváló	11,1%	12,3%	17,9%**	16,0%	21,9%	25,7%*
Nem kiváló	88,9%	87,7%	82,1%	84,0%	78,1%	74,3%
N=	271	724	463	156	507	327

A színnel jelölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\*\* = 0,000, \*\* < 0,03, \* < 0,01.

## Környezettípusok

A környezeti dimenziók tanulmányozása után arra tettünk kísérletet, hogy megvizsgáljuk, hogy a főbb dimenziókban tapasztalt legmarkánsabb jellemzők alapján milyen környezettípusok körvonalazódnak a vizsgált nemzetközi felsőoktatási régióban. A környezettípusok azonosításán túl megfogalmaztuk azt a kérdést, hogy az intézményi egység országa, az intézményfenntartói szektora illetve a meghatározó képzési területe és formája mutat-e szignifikáns összefüggést a környezettípussal.

A legplasztikusabban öt környezettípus különült el egymástól. A meritokratikus elit identitással rendelkező környezetekben a hallgatói közvélemény büszke arra, hogy erős belépéskori tanulmányi szelekció eredményeképp jutott be a felsőoktatásba s a belső szűrők is rigorózusak. Általánosan elfogadott a kemény tanulmányi munka, a felvételi előtti különórakra készülést a mindennapos komoly mennyiségű tanulás váltja fel. A szervezeti környezetet a szereppartnerbe vetett általános bizalom jellemzi, ahol a karvezetésben és a hallgatói érdekvédelmi szervezetben erősen megbíznak, s az az általános benyomás, hogy az oktatók és az adminisztrátorok is jobbra segítik a hallgatókat. Ezeket a felsőoktatási környezeteket a zökkenőmentes munkavégzéshez megfelelő infrastruktúra veszi körül. Az intézményi egységek kompozícióját a nagyvárosiak és a magasabban iskolázott szülői háttérűek dominálják. Ami a kapcsolati struktúrákat illeti, inkább a szorosabb barátságok, mint a kiterjedt diákközösség az uralkodó, ritkán izolálódik valaki az ilyen közegekben. Az uralkodó értékorientáció alapján a posztmaterális értékeknek van a legnagyobb becsületük, és itt a legalacsonyabb hatalom és az anyagiak megszerzésének életcélként való értelmezése, az altruista és stabil karriert kínáló munkát tekintik ideálisnak.

Az engedékeny, befogadó környezettípusban abban a tudatban élnek a hallgatók, hogy a legkönnyebben elérhető képzésben tanulnak. A bejutás alacsony szelektivitására rímel a lazább belső szűrés, azonban a hallgatók fejlődéssel kapcsolatos elvárásai nem teljesülnek, s ezt az átlagnál alacsonyabb intézményi bizalommal viszonozzák a hallgatói közösségek: az összes szervezeti szereppartnerbe vetett bizalom rendkívül gyenge lábakon áll, amit a tanúláshoz szükséges infrastruktúrával való elégedetlenség is kísér. Az oktatókkal való kapcsolattartás normái viszont gazdag tantermen kívüli interakciókat tesznek lehetővé, s valószínűleg ennek eredményeképp az átlagnál nagyobb a diákköri munkában résztvevők aránya, ám úgy tűnik, a hallgatók nem kutatásorientált képzést preferálnak. Ezekben a közegekben a régió többi kampuszkörnyezetéhez képest alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei a hangadók, akik között egyrészt a nagyvárosi, másrészt a falusi származásúak dominálnak, a családi kötelékekbe is erősen integrálódnak, és a tanulás mellett a családi gazdaságban és vállalkozásokban is rendszeresen dolgoznak. Körükben a legélénkebb a szabadidős tevékenységekben való részvétel (gyakran nem is csak a hallgatótársakkal). Az intergenerációs vagy széles diákközösségi networkokba rendeződő hallgatótársadalmakban két eltérő értékorientáció terjed: a tradicionális és a materális, és vagy kötetlen, vagy kihívást tartogató munkát tartanak megfelelőnek.

A kiábrándult, kritikus hangulatú környezetben általános hallgatói életérzés, hogy bár az átlagnál szelektívebb felvételi és vizsgaszűrésnek voltak kitéve a hallgatók, a felvételi előtti hajtást az átlagnál alacsonyabb felsőoktatási alapterhelés váltotta fel. A tanulmányi munkához megfelelő környezet ugyan rendelkezésre áll, és tanulmányi ösztöndíjakhoz az átlagnál többen jutnak hozzá, de a kutatásba való bevonódás nem divat, sőt erősen elutasítják, így nem

véletlen, ha az érdemösztöndíjazási arány itt a legalacsonyabb. Ez összefügghet azzal, hogy az oktatókkal való kapcsolattartás is ezekben a közegekben a leggyengébb. A kiábrándulás jele, hogy miközben az átlagnál magasabb elvárásokkal rendelkeznek, tartanak attól, hogy tanulmányaik nem járulnak hozzá sem az eredményes elhelyezkedésükhöz, sem a személyes fejlődésükhöz. Inkább elégedetlenek az intézményi környezetükkel és a szervezeti szereplőkben a legkevésbé bíznak. A hallgatói érdekképviseletnek, sőt az oktatóknak is meglehetősen kedvezőtlen a híre a hallgatói körökben, és feltűnően kialakulatlanok a széleskörű hallgatói kapcsolathálók. A karvezetés és az adminisztráció eljárás módjai is csak részben képesek ellensúlyozni ezt az elégedetlenséget. Az átlagosnál magasabb státusú a szülői iskolázottság szerinti kompozíció, de nem a nagyvárosiak, hanem a kisvárosiak dominálnak. A kapcsolati struktúrát tekintve ezek a legalacsonyabban integrált egységek, amelyek nagyarányú izolált hallgatóval és szűkebb baráti kapcsolatok formációival jellemezhetők, melyekben leginkább posztmaterális értékek mellett érvelnek és egy stabil karrierre vágyanak.

A környezeti ösztönzésre hagyatkozó környezetet közepes szelekció jellemzi, ám nem ez a jellegzetessége, hanem hogy a szegényes és a tanulás támogatására az átlagnál alkalmatlanabb infrastruktúra ellenére kifejezetten erős bizalom észlelhető az összes szervezeti partnerben, különösen a hivatali és oktatói személyzetben, noha az oktatókkal való kapcsolattartás a hagyományos, tantermi keretek között marad. A felvételi előtti különórákba való befektetés általános tapasztalatnak számít, főként a kisebbségben élő hallgatók körében, s bár a felsőoktatásban ehhez képest a napi tanulmányi terhelés alacsonyabbnak látszik, tanulmányi és egyéb ösztöndíjakat kiugróan magas arányban pályáznak és nyernek el. Talán ezzel függ össze a hallgatók élénk kutatási érdeklődése, melynek eredményképp a konferenciaszereplés és publikálás népszerű hallgatói tevékenységek, bár az intézmény nem kínál számukra elég kutatócsoportot. Ez a környezettípus elterjedt a kisebbségi intézményekben, ahol a törekvés és szorgalom az intézmények funkcionális környezetéből importált értéknek látszik. Ezekben az érettségizett, kisvárosi-falusi származású szülők gyermekei által dominált környezetekben az ingázás miatt izolálódókon kívül a szoros barátságok jellemzőek, de kiemelkedően magas a vallási közösségi tagok aránya is. Ezekben a kampusz társadalmakban a posztmaterális értékek és az altruista munkaalképzés a legerjedtebb.

A barátságos környezetben a hallgatók tudatában vannak annak, hogy gyenge szelekció mellett jutottak be a felsőoktatásba, ám ehhez képest a belső szűrés valamivel szigorúbb. A hallgatók az átlagnál elégedettebbek az intézmény fejlődésükhöz való hozzájárulásával. Az átlagosnál nagyobb arányú tanulmányi terhelés mellett erősen elterjedt a többféle önkéntes közösségi tagság és munkavégzés. Kifejezetten alacsony iskolázott szülők, túlnyomóan falvakban felnőtt gyermekei uralják a hallgatói kompozíciót. Döntően bíznak az intézményt képviselő összes szereplőben, a legerősebben a hallgatói képviselőkben. Az intézményi normák megengedik a multiplex kapcsolatot az oktatók és a hallgatók között, amibe tudományos és közéleti témák és a jövőtervek megbeszélése is belefér, és általános, hogy a hallgatók személyes odafigyelést is észlelnek. Az intézményi infrastruktúrára nagy szükségük van, igénybe is veszik, például magas a kollégisták aránya. Ezekben a közegekben a legerősebb a diákközösség, melyben az értékpreferenciák összhangját érzékelik a jobbára posztmaterális és a tradicionális elkötelezettségű szereplők. Erős normák támogatják a szolidaritást és az összetartást, a munkaideál egyértelműen altruista.

A meritokratikus elit, a kiábrándult kritikus és a környezeti ösztönzést hasznosító környezet Magyarországon, az engedékeny, befogadó és a barátságos környezet Romániában gyakoribb

( $P=0,000$ ), a barátságos és az engedékeny-befogadó típus a felekezeti fenntartásúak körében jellemző, a többi az állami szektorban jelenik meg ( $P=0,000$ ). Ami a képzési területet illeti, a meritokratikus felfogású környezet az orvos- és egészségtudományi, valamint művészeti területen különösen elterjedt, az engedékeny-befogadó az agrár, az informatikai és a műszaki területen, a kiábrándult, kritikus hangulatú környezet a jogi, gazdasági és bölcsészettudományi területeken. A környezeti ösztönzést hasznosító az agrár és (főként kisebbségi helyzetű) pedagógusképzési területen jellemző, miközben a barátságos környezet a hittudományi, a természettudományi és a társadalomtudományi területen gyakoribb ( $P=0,000$ ). A képzési forma szempontjából a barátságos és az engedékeny-befogadó az alapképzést kínáló, a környezeti ösztönzésre hagyatkozó és a kiábrándult, kritikus típus a mesterképzést (is) nyújtó osztott, a meritokratikus pedig az osztatlan képzésben gyakori ( $P=0,000$ ).

Természetesen a különböző környezetek eltérő hatást gyakorolnak a hallgatókra az egyéni demográfiai, társadalmi jellemzőik és korábbi iskolai pályafutásuk, valamint az adott közegbe való beágyazódásuk mértéke szerint, azonban ennek az összetett kapcsolatrendszernek a feltárása további elemzést kíván. Már a szülői iskolázottság kontrollja alatt észrevehető, hogy a meritokratikus környezet hatása egyértelműen pozitívabb a többinél, bizonyos hallgatói csoportok esetében az engedékeny-befogadó környezet támogathatja, a kritikus és a barátságos környezet pedig fékezheti a hallgatók teljesítményét.

## Összegzés

Annak ellenére, hogy a szakirodalom létező tényezőként tartja nyilván a felsőoktatási intézményi hatást, még sincs konszenzus a fogalom értelmezése és mérése körül. Azon túl, hogy gyakran összekeveredik a hatás oka és következménye a szakirodalmi diskurzusban, a fogalom meghatározását nehezíti a hallgatói szocializáció koncepciójának statikus rekonstrukciós modellje felől a dinamikus, konstruktivista irányba való elmozdulása, a megbízhatónak látszó makroszintű, statisztikai-adminisztratív adatok mért információkkal való gyakori helyettesítése és az aggregált perceptuális adatok felcserélése nem kontextusszintű, hanem individuális attribútumnak számító proximitásmutatókkal. Jelen tanulmányban a felsőoktatási környezet szakirodalmi értelmezéseit áttekintve egy négydimenziós intézményi környezet-felfogás operacionalizálására tettünk kísérletet a rendelkezésünkre álló 2012-es nemzetközi adatbázis alapján. Ezután az egyes környezeti tényezőknek az individuális eredményességre gyakorolt általános és differenciált hatásait elemeztük. Az individuális eredményesség képviselésében egy többdimenziós eredményességi index dichotomizálása nyomán két változót alakítottunk ki, hogy a kiváló és az átlagnál jobban teljesítők körét elhatároljuk. A környezeti dimenziók (fizikai, kompozíció szerinti, szervezeti és kulturális) eredményességre gyakorolt hatását egyenként is megvizsgáltuk, megfigyeltük a hallgatói státuscsoportra gyakorolt speciális intézményi hatásokat is. Végül az egyes környezeti dimenziók meghatározó vonásaira támaszkodva öt környezettípust vált kitapinthatóvá. A meritokratikus elit identitású, az engedékeny-befogadó, kiábrándult-kritikus, a külső ösztönzésre hagyatkozó, valamint a barátságos környezetek, melyek jellemzőit és elterjedését bemutattuk.

## Hivatkozások

- Astin, A. W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Astin, A. W. – Antonio, A. L. (2011): *Assesment For Excellence*. Rowman and Littlefield, New York.
- Berger, J. P. (2000): Optimizing Capital Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence. In: Braxton, J. M. (ed.): *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press, Nashville. 95–124.
- Berger, P. L. – Luckmann, T. (1998): *A valóság társadalmi konstrukciója*. József Kiadó, Budapest.
- Bocsi V. (2013): Munkaértékek a felsőoktatásban. In: Darvai T. (szerk.) *Felsőoktatás és munkaerőpiac*: Eszményektől a kompetenciák felé. Belvedere, Szeged. 67–85.
- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Stanford University Press, Stanford.
- Bryk, A. S. – Schneider, B. (2002): *Trust in Schools: a core resource for improvement*. Russel Sage Foundation, New York.
- Cabrera, A. F. – Nora, A. – Castañeda, M. B. (1993): College persistence. *Journal of Higher Education*, 64. 2. 123–139.
- Engler Á. (2014): *Hallgatói metszetek*. A felsőoktatás felnőtt hallgatói. CHERD, Debrecen.
- Feldman, K. A. – Newcomb, T. M. (1969): *The impact of college on students*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Fényes H. (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban*. Debrecen University Press, Debrecen.
- Forray R. K. (2003): Roma/cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 12. 2. 253–264.
- Halpin, R. L. (1990): An Application of the Tinto Model to the Analysis of Freshman Persistence in a Community College. *Community College Review* 17.4. 22–32.
- Hanushek, E. A. – Kain, J. F. – Markham, J. M. – Rivkin, S. G. (2003): Does Peer Ability Affect Student Achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18. 5. 527–544.
- Harper, S. R. – Quaye, S. J. (eds.) (2009): *Student Engagement in Higher Education*. Routledge, New York–London.
- Hrubos I. (szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony*. Aula, Budapest.
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K. – Ulich, D. (eds.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel. 417–441.
- Hurtado, S. (2007): The Study of College Impact. In: Gumpert, P. J. (ed.): *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*. Johns Hopkins University Press, Baltimore. 94–113.
- Kaufman, P. – Feldman, K. A. (2004): Forming Identities in College: A Sociological Approach. *Research in Higher Education*, 45. 5, 463–496.
- Kiss G. (2008): The Relationship between the New Trends of Socialization and the Results of Differentiated (Educational) Tasks of Educational Institutions. In: Pusztai Gabriella (szerk.) *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. CHERD, Debrecen. 91–105.
- Kozma T. – Pusztai G. (2005): Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényei összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen E. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Kiadó, Budapest. 423–453.

- Pascarella, E. T. (2006): How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development* 47. 5. 508–520.
- Pascarella, E. T. – Terenzini, P. T. (1991): *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Pascarella, E. T. – Terenzini, P. T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pusztai G. (2013): Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio* 1. 26–44.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Reay, D. – Crozier, G. – Clayton, J. (2009): 'Strangers in Paradise?': Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43. 6. 1103–1121.
- Rendon, L. I. – Jalomo, R. E. – Nora, A. (2000): Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. In: Braxton, J. (ed.): *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press Nashville. 127–156.
- Rendón, L. – Munoz, S. M. (2011): Revisiting Validation Theory: Theoretical Foundations, Applications and Extensions. *Enrollment Management Journal*, 5. 2. 12–33.
- Strange, C. C. – Banning, J. H. (2001): *Educating by Design: Creating Campus Learning Environments That Work*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Strange, C. C. (2003): Dynamics of campus environments. In S. Komives, S. – Woodard, D. B. (eds.): *Student services: A handbook for the profession*. Jossey-Bass, San Francisco. 297–316.
- Thomas, L. (2002): Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17. 4. 423–442.
- Tierney, W. G. (2000): Power, identity ad Dilemma of college student departure. In: Braxton, J. M. (ed.): *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press, Nashville. 213–235.
- Tinto, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes ad Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press, Chicago–London.
- Weidman, J. C. – Twale, D. – Stein, E. L. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* Jossey-Bass, San Francisco.
- Winston, G. – Zimmermann, D. (2004): Peer Effect in Higher Education. In: Hoxby, C. (ed.): *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay For It?* University of Chicago Press. 395–423.