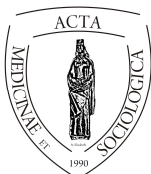




Tartalom

- **PUSZTAI Gabriella , FÓNAI Mihály , BOCSI Veronika : A társadalmi státus transzmissziója és a felsőoktatási lemorzsolódás 5-23**
[842.69 kB - PDF]
 - **CSÓK Cintia : The responsibility of higher education 24-30 en**
[714.35 kB - PDF]
 - **HRABÉCZY Anett : Discovering factors influencing study success of students with disabilities and learning difficulties in an interview study 31-44 en** [804.30 kB - PDF]
 - **CEGLÉDI Tímea : Potyázók, anómiások, rituális perzisztensek és célorientált perzisztensek. A hallgatói lemorzsolódás szokatlan veszélyei 45-62** [796.39 kB - PDF]
 - **KOVÁCS Klára , MÜLLER Anetta : Rizikó-magatartással jellemezhető hallgatók tanulmányi kockázatai 63-78** [839.86 kB - PDF]
 - **KRISTÓF Zsolt , VARGA Anita : Oktatók és facilitátorok különböző oktatási terekben 79-94** [2.15 MB - PDF]
 - **MARJAI Kamilla : Autizmusban érintett tanulók körében alkalmazható anti-bullying megközelítés egy szakirodalmi áttekintés tükrében 95-108** [757.84 kB - PDF]
 - **LUDESCHER Gabriella : Határmenti ifjúság gazdasági és társadalmi viszonyulása a térséghez 109-123** [1.08 MB - PDF]
 - **PÁZMÁNY Viktória : Recenzió a „Lemorzsolódott hallgatók 2018” című tanulmánykötetről 124-126** [654.34 kB - PDF]
-



A társadalmi státus transzmissziója és a felsőoktatási lemorzsolódás

Pusztai Gabriella¹, Fónai Mihály², Bocsi Veronika³

¹ egyetemi tanár, DE BTK, Debrecen, Egyetem tér 1.

² egyetemi tanár, DE ÁJK, Debrecen, Kassai 2.

³ egyetemi docens, DE GyGyK, Hajdúböszörmény, Désány István út 1-9.

INFO

Bocsi Veronika
bocsiveron@gmail.com

Keywords
drop-out, higher
education, students,
intellectuals

ABSTRACT

The transmission of social status and dropping out from higher education. The sociology of intellectuals offers us a special approach to the phenomenon of drop-out. The rate of students with lower parental educational level ('non-traditional students') has been changed during the process of the expansion. These students have deficiencies in several fields and these deficiencies can rise the chance of drop-out. In the frame of „Social and institutional factors of student dropout in higher education” project (led by Prof. Gabriella Pusztai, OTKA project, no. 123847) a database was created in 2018 (N=605). The respondents were earlier students after the drop-out process. We tried to identify the features of the sociocultural background, the main factors of the drop-out and compare the patterns of the first generation intellectuals and students with intellectual background. Our empirical findings have showed that in the case of lower parental level the elements of compulsion seems to be more typical and voluntary withdrawal seems to be more frequent in the other case.

Kulcsszavak
lemorzsolódás
felsőoktatás
hallgatók
értelmiség

Absztrakt: A tanulmány a társadalmi státusz „transzmissziója” hatásának a vizsgálatával a felsőoktatási lemorzsolódás speciális aspektusára fókuszál. A felsőoktatási expanzió során a „nem tradicionális hallgatók” (akiknek a szülei alacsony iskolázottsággal bírnak, melyek növelhetik a lemorzsolódás esélyét. A kutatás a "Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban" (K_123847) OTKA projekt keretében folyt (témavezető Prof. dr. Pusztai Gabriella), az adatbázist a 2018-as felmérés alapján hoztuk létre (N=605). A válaszolók korábban lemorzsolódott hallgatók voltak. Arra törekedtünk, hogy meghatá-

rozzuk a lemorzsolódás főbb faktorait, a szociokulturális háttér főbb jellemzőit, összehasonlítva a különböző háttérű (elsőgenerációs értelmiségi hallgatók, akiknek a szülei nem diplomások, és az értelmiségi, diplomás családokból származók) jellegzetes mintázatait a lemorzsolódás területén. Az empirikus eredmények azt mutatják, hogy az alacsonyabb szülői iskolai végzettségű családokból érkezők esetében a lemorzsolódásra kényszer jellegű (nem önkéntes) elemek hatnak, míg a többi hallgató körében inkább az önkéntes lemorzsolódás tűnik gyakoribbnak.

A tanulmány a következő támogatások segítségével készült:

A tanulmány a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap K_17 pályázati program 123 847 számú projekt keretében készült.

A tanulmány a Bolyai János kutatási ösztöndíj támogatásával készült.

A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Program támogatásával készült.

Bevezetés

Az elmúlt évek hazai felsőoktatás-kutatásai között a „lemorzsolódás” jelenségét elemzők egyre nagyobb szerepet kapnak. Ennek oka a tényleges jelenségnek a súlya a magyar felsőoktatásban. A lemorzsolódó hallgatók magas száma és aránya miatt a jelenség kutatása, az eredmények értelmezése az egyik központi kérdéssé vált.

Maga a lemorzsolódás nem újkeletű jelenség, a nemzetközi szakirodalomban az 1960-as évek vége óta jelen van ennek vizsgálata – a meghatározó elméletek is ekkor jöttek létre. A hetvenes évek elméleti magyarázatait sok szempontból az új kutatási eredmények sem tudták igazán meghaladni. A közelmúlt kutatásai és az új elméleti megfontolások leginkább a vizsgált jelenség fogalmi pontosítására és mérhetőségére törekedtek, és ezek alapján került sor jelentős számú empirikus kutatásra. Emellett a hangsúly a lemorzsolódás megelőzésére helyeződött, ami részben a kutatási eredmények által körvonalazható prediktív felsőoktatás-politikai és intézményi cselekvési programokat, és a lemorzsolódás által veszélyeztetett csoportokra és hallgatókra irányuló támogatási programokat jelentettek és jelentenek, melyek célja a hallgatók felsőoktatási tanulmányok befejezése melletti elkötelezettségének erősítése. A kilencvenes évektől, de különösen a kétezres években az intézmények hallgatókat megtartó képességének (retenciós) vizsgálata és gyakorlati fontosságának a kiemelése figyelhető meg, ezzel kapcsolatban pedig a felsőoktatás-politikai és intézményi eljárásokra, eszközökre, támogató programokra helyeződött a hangsúly (Thomas 2002, Tinto 2004, 2006-2007, Pusztai 2015).

Tanulmányunk eredményei is, bár a felsőoktatási lemorzsolódás szakirodalmának elméleti kereteire épülnek, erőteljesen az alkalmazott felhasználás irányába mutatnak, hiszen az eddigi ismereteinktől mélyebb és átfogóbb képet adnak a lemorzsoló-

dás folyamatáról, megítéléséről és okairól. Mindez az intézmények számára fontos visszacsatolás lehet abban az esetben, ha a lemorzsolódási ráták csökkentését célzó intézkedéseket akarnak foganatosítani. A hallgatói összetétel megváltozása, illetve az egyetemek piaci-szolgáltató jellegének erősödése egyaránt abba az irányba hatnak, hogy a hátrányosabb helyzetű diákok köré egyfajta intézményi védőhálót építsenek ki, amely a lemorzsolódásnak is akadálya lehet, tágabb kontextusban azonban nem csupán az egyéni életpályákat alakítja, hanem a társadalmi mobilitás mintázatait is képes formálni.

Fogalmi kérdések, a lemorzsolódás okai és mérése

Tanulmányunkban nem törekszünk a lemorzsolódás teoretikus kérdéseinek a részletes taglalására, az elméleti fogalmi tisztázások és az új jelenségek, illetve értelmezések összefoglalására. A lemorzsolódás teoretikus kérdései az 1970-es években merültek fel a szakirodalomban, jelentős mértékben Tinto és kortársai hatására (Tinto 1975, Bean 1980, 1981, Pascarella és Terenzini 1980). A 70-es, majd 80-as évekbeli teoretikus modellek részben Tintora reflektáltak, e reflexiók a lemorzsolódás mérésére, és több elméleti állítás tesztelésére is vállalkoztak (McKeown és MacDonell és Bowman, 1993, Berger és Braxton 1998, Brundsen és Davies 2000). A kétezres években már a jelenség és a fogalom kutatásának több évtizedes tapasztalatait, a főbb irányzatokat foglalták össze a kutatók (Chen 2008). Magyarországon a kutatók részben a közoktatásban lezajló folyamatokat elemezték (többek között: Liskó 2003, Fehérvári 2015), részben a felsőoktatási lemorzsolódás szakirodalmának állításait szintetizálták (Pusztai 2011).

Mivel tanulmányunk alapvetően empirikus és tényfeltáró, az elméleti kérdések közül a fogalmi problémákra és a lemorzsolódásra ható tényezőkre fókuszálunk.

A lemorzsolódással kapcsolatos szakirodalomban rendre előkerül a *fogalmi kérdések* megválaszolásának a nehézsége, a nemzetközi összehasonlíthatóság problémái, és a használt fogalmak operacionalizálásának a problémái (Fehérvári és Mártonfi és Török 2008). A „lemorzsolódás” fogalma nem pontos, és három jelentésben is használatos, jelenthet státuszt, aminek a jellemzője, hogy az egyén nem szerez végzettséget. Lehet esemény, ami egy konkrét időponthoz köthető, és folyamat, mely során feltárhatók a jellegzetes attitűdök és viselkedésminták, melyek a lemorzsolódáshoz vezetnek (Fehérvári 2015). A lemorzsolódással kapcsolatos fogalmi kérdések megválaszolását nehezíti, hogy jelentése kontextusfüggő, nem egyértelmű, ezért a mérése is nehéz, továbbá magáról a jelenségről szól, az egyéni és a társadalmi következményekről nem (Mártonfi 2014). Részben emiatt a szakirodalomban (a tényleges folyamatok leírására) két újabb fogalom terjedt el, a „korai iskolaelhagyás” és a NEET¹ fogalma. A korai iskolaelhagyással azon 18-24 évesek arányát mérik, akiknek nincs ISCED 3-as szintű végzettsége (szakmunkás szintű szakképzettsége, érettségije), és nem vettek részt semmilyen oktatásban a felmérést megelőző négy hétben. E mutató (és fogalom) kevésbé alkalmazható a felsőoktatás-

¹ Not in Education, Employment and Training.

ra. A NEET kategória már inkább alkalmazható a felsőoktatásban, hisz azokra irányul, akik sem nem tanulnak, sem nem dolgoznak – maga a fogalom az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenet megragadására is alkalmas (Helyzetelemzés 2013, Mártonfi 2014).

A felsőoktatási folyamatok jellemzésére a másik két kategória sajátosságai miatt is inkább a *lemorzsolódás fogalmát* alkalmazzák. A felsőoktatásban megfigyelhető lemorzsolódás külföldi szakirodalmában nagy hangsúlyt kap annak a kiemelése, hogy az a lemorzsolódó hallgató, aki a (sikertelen első év után) nem tér vissza a felsőoktatásba, és nem iratkozik be a második/következő évre. A lemorzsolódással foglalkozó írások a fogalom definiálása mellett kiemelik, hogy az első évnél, az első évfolyamon nyújtott teljesítménynek meghatározó szerepe van a lemorzsolódásban, illetve a hallgatói döntések meghozatalában (Brunsden et. al 2000). A lemorzsolódó hallgatókat két csoportba sorolják, a nem önkéntes és az önkéntes lemorzsolódókéba. Az első csoportba azok tartoznak, akik nem teljesítik a követelményeket, és az intézmény elhagyása külső kényszerként hat rájuk (azaz az intézmények döntenek). Az összes többi ok miatt kialakuló lemorzsolódás önkéntes, amiről maga a hallgató dönt (Brunsden et. al 2000).

A lemorzsolódás fogalma mellett a lemorzsolódás *okainak, tényezőinek* az értelmezése is vitatott, az egyes kutatók és szerzők eltérő hangsúllyal emelik ki a különböző, potenciális okokat a családi, társadalmi háttértől a felsőoktatás előtti tanulmányi eredményességen és tapasztalatokon át a felsőoktatás differenciált hatásáig (intézményi hatások, a célokkal való azonosulás, társas kapcsolatok, stb.) (Tinto 1975, Davies 2018, Helyzetelemzés 2013).

Rumberger (2012) 400 publikáció elemzése alapján a lemorzsolódást valószínűsítő tényezőket két nagy csoportba sorolta (Fehérvári 2015): *egyéni tényezőkbe* (tanulmányi eredmény, viselkedés, attitűdök, szocio-ökonómiai háttér), és *intézményi tényezőkbe* (család, iskola, közösségek). A hazai, elsősorban a közoktatásban és a szakképzésben megfigyelhető lemorzsolódás

legfontosabb egyéni és családi jellemzői a következők: alacsonyan iskolázott szülők, nagycsalád, roma származás, iskolai kudarcok, hiányzás, negatív kép az iskoláról, az átlagos tanulóhoz képest negatívabb hozzáállás a tanuláshoz, pályaválasztási kényszer, alacsony tanulói motiváció, a hiányzás és a gyenge felkészültség (Fehérvári 2015).

A lemorzsolódáshoz vezető tényezők legátfogóbb elemzésére a Helyzetelemzésben (2013) kerül sor, melynek a szerzői egyéni, társadalmi, iskolai, és rendszerszintű tényezőket, valamint a szegénységnek a korai iskolaelhagyásra gyakorolt hatását emelik ki és elemzik, elsősorban a közoktatás területén (Helyzetelemzés 2013). Bár a Helyzetelemzés a közoktatásra fókuszál, a bemutatott és elemzett tényezők figyelembe vehetők a felsőoktatási lemorzsolódásban is, és az azt kezelő, arra irányuló (intézményi) politikákban és eljárásokban is.

A lemorzsolódás kapcsán, az operacionalizálási nehézségek miatt felmerül a *mérhetőség* kérdése: mivel lehet mérni, mik a jelenség mutatói. A mérések során két eljárás terjedt el, az egyik a „cross-sectional” mérés (az OECD definíció alapján), ami a végzettek és az új belépők arányszámát mutatja az elvégzéshez szükséges idő alatt (ezt a mutatót alkalmazzák Magyarországon), míg a másik az egyéni szintű

követése a lemorzsolódásnak, valódi kohorszokkal (true cohort) (Schnepf 2014, Szemerszki 2015).

A hazai kutatásokra fókuszálva (Fónai 2018), a szűkebben vett lemorzsolódás fogalmát az oktatást, benne a felsőoktatást befejezett végzettség nélkül elhagyók számában határozzák meg (Molnár 2012, p. 351; Lukács és Sebő, 2015, p.79; Fenyves et al. 2017). A lemorzsolódás operacionalizált, a jogszabályok által alakított fogalma több, lehetséges opciót foglal magába.

A Szegedi Tudományegyetemen használt tipológia például a hallgatói kimeneteket illetően a következő (Lukács és Sebő 2015):

- *végzett*, sikeresen teljesítette a modulokat,
- *kilépett*: tagozatváltó, szakváltó, más intézményben folytatja tanulmányait,
- *lemorzsolódott*: fegyelmi eljárás következtében, túl sok passzív félév miatt, költségtérítés nem vállalása miatt, a képzésből kizárták, vagy a szakot leadta, nem iratkozott be.

Szűkebben a lemorzsolódók csoportját a lemorzsolódás formáit illetően a következőképpen lehet behatárolni Fenyves et al. (2017) szerint:

- a hallgató maga kéri az elbocsátást,
- tanulmányi és vizsgafeltételek miatt az intézmény kéri az elbocsátást,
- képzési költségek, önköltség nem befizetése határidőre eredményezi az elbocsátást,
- egészségügyi okok miatt következik be az elbocsátás.

Fontos hangsúlyozni, hogy a lemorzsolódás több okból, vagy több ok kombinációjából is bekövetkezhet, ugyanakkor az látszik, hogy az okok hatása nem determinisztikus, ám azok a „lemorzsolódási rizikót”, a lemorzsolódás veszélyeztetettségét jelenthetik (Szemerszki és Pusztai, 2017).

Lemorzsolódás és családi státus

A hallgatói lemorzsolódás problémájának kutatása egyidős a felsőoktatási expanzióval (Tinto 1975). A magyar felsőoktatásban a lemorzsolódás nemzetközi viszonylatban nagyarányú (osztatlan képzés 50%, alapképzés 40% körül), arról azonban nincsenek adatok, hogy az önkéntes vagy a kényszerű kilépések dominálnak-e ezen belül (Varga 2010). Miközben a felsőoktatási statisztikai adatbázisokban a képzéseket végzettség nélkül elhagyó hallgatók időszakonként és képzési területenként hullámzó arányát figyelhetjük meg, keveset tudunk arról, hogy pontosan kik és miért hagyják abba a tanulmányaikat. A nemzetközi kutatások szerint a tömeges felsőoktatásba bekerülők között kétszer annyian vannak a magas társadalmi státusú családokból származók, mint az alacsony státusúakból, de tizedannyi végez az alacsony státusúak közül (Vossensteyn, et al. 2015). Úgy véljük, hogy a lemorzsolódás többféle kedvezőtlen helyzet (alacsony státusú család, kevésbé fejlett régió, nem elit közoktatás, nem elsőhelyes felsőoktatási bejutás és a költségtérítéssel járó anyagi terhe stb.) halmozódásából adódik, s megerősödő egyenlőtlenségekhez vezet. A kutatások egy része az alacsony családi státust vagy átlagnál rosszabb életkörülményeket (gyenge anyagi hely-

zet, munkavállalás, családi krízis), a másik az eltérő habitust, az össze nem illeszkedést teszi felelőssé. Az alapvető társadalmi egyenlőtlenséget kompenzálni nehezen képes oktatás törvényszerűségeit ismerve kijelenthetjük, hogy a lemorzsolódók alacsonyabban iskolázott szülők gyenge vagy átlagos középiskolai végzettségű, rosszabbul teljesítő középiskolából érkező, a felsőfokú tanulmányok iránti halvány aspirációkkal rendelkező gyermekei (Tinto 1993, Reay et al. 2009), akik valamilyen okból nem tudják kiaknázni a kibővült felsőoktatásból adódó előnyöket.

Az intézményi szintű összehasonlításaink alapján arra a következtetésre jutotunk, hogy a jelentkezők alacsonyabb társadalmi státusa, például a hátrányos helyzetű hallgatók nagyobb aránya nem feltétlenül jár együtt magasabb lemorzsolódási mutatókkal. Kérdés, hogy mi a pontos összefüggés a családi státus, szülői iskolázottság és a hallgatói lemorzsolódás között.

Árnyaltabb megközelítést tesz lehetővé az intézményi inkongruencia koncepciója, mely szerint az intézményi vonások és a saját tulajdonságok, igények illeszkedésének negatív percepciója okolható a lemorzsolódásért. Ez egyes elméletek szerint intézményen belüli társas izolációban nyilvánul meg, s ennek közvetítésével válik a sikertelenség prediktorává (Tinto 1993, Thomas 2002). Mivel a hallgatók általában külső mutatók (presztízs, méret, helyszín) alapján választanak felsőoktatási intézményt, a mindennapos intézményi interakciók alapján formálódik bennük az az észlelet, hogy az intézmény által kínált lehetőségek mennyire felelnek meg érdekeiknek, igényeiknek, preferenciáiknak. Az inkongruencia mutatói az oktatás jellemzőivel való elégedetlenség, az intézmény újraválasztásának kizárása, minimális részvétel a felsőoktatási tevékenységben (Tinto 1993).

Lemorzsolódás és kísérletező szocializáció

A felsőoktatási lemorzsolódás jelensége értelmezhető az oktatási kormányzat, az intézmények és az egyén szemszögéből. A felsőoktatáspolitikai lehet expanzív, a részvétel szélesítését célzó, de lehet szelektív, azaz a belépés és a benmaradás szűkítésére törekvő. Az intézmények magatartását meghatározza a kormányzati szándék illetve az erőforrásokért (hallgatói normatíva, kutatási források, affirmatív források) folyó verseny. A hallgatók magatartását vizsgálva korábban már rámutattunk, hogy az intézmény- és szakválasztás, a képzéssel és az intézménnyel kapcsolatos elvárások teljesülése, az illeszkedés/odaillés percepciója, a diplomaszerezés és az adott egyetem melletti elköteleződés, a tanulmányi és társas beágyazódás döntő szerepet játszik abban, hogy a hallgató lemorzsolódik vagy eredményesen végez (Pusztai és Szigeti 2018).

Zinnecker osztályspecifikus szocializációs modellje egy, a korábbiaktól eltérő megvilágítást kínál a lemorzsolódási adatok értelmezésére. A felsőoktatásban töltött életszakasz átalakulását Bourdieu alapján továbbgondoló Zinnecker szerint a fiatalok felsőoktatás-értelmezése osztályspecifikus habitusok és az ezekben gyökerező életstílusok mentén eltérően történik.

A szülői iskolázottság szerint különböző hallgatói csoportok eltérő képet mutatnak a tanulmányokhoz való viszony szempontjából, s különböző hallgatói szocializációs scenáriók vázolhatók fel, s ezzel együtt speciális lemorzsolódási potenciálról beszélhetünk (Zinnecker 2006, Pusztai 2011). A Bourdieu osztályelméleti megközelítését finomító Zinnecker szerint a tradicionális felsőoktatási mező kultúrája a pol-

gári értelmiség, a gazdasági burzsoázia és a kispolgári értelmiség gyermekei számára többé-kevésbé ismerős, a kisburzsoá és a tőkeszegény osztály gyermekei számára viszont idegen, ők inkább a tömegkultúrában mozognak otthonosan. A felsőoktatási mezőben speciális tőkék alapján helyezhetők el a hallgatók: a tudástőkével, a tudományos tőkével, a szimbolikus tőkével és a pozicionális tőkével való ellátottság határozza meg a helyzetüket, azonban a különböző osztályfrakciók habitusa eltérő felsőoktatási pályafutást tesz lehetővé. A mind kulturális, mind gazdasági tőkével ellátott polgári értelmiség és az inkább csak gazdasági tőkével rendelkező burzsoázia egyetemista korú gyermekeinek közös élménye a szabadság és a bőséges anyagi forrásokkal való rendelkezés, ami lehetővé teszi, hogy viszonylag kockázatmentesen kísérletezzenek a megfelelő képzés és intézmény megtalálásával. A polgári értelmiségi családból származó hallgatók a családi tőkéket mozgósítva könnyen bejuthatnak bármelyik felsőoktatási intézménybe, s tanulmányaikra több erőforrást szánnak. A gazdasági tőkével bőven rendelkező polgári családok gyermekei egyrészt az anyagi bőség, másrészt a kisebb elkötelezetlenség miatt elhúzódozó, bizonytalan kimenetelű tanulmányokat folytatnak, s később állnak munkába. E hallgatói csoportok számára a felsőoktatási belépés kísérletező modellje áll a legközelebb. A mérsékelt gazdasági, de több kulturális tőkével bíró kispolgári értelmiségből és a hasonló státusú, de inkább gazdasági tőkéjére támaszkodó kisburzsoáziából származó hallgatók már csak korlátozott erőforrásokkal rendelkeznek tanulmányaikhoz. Ezekben a rétegekben a képzés és az intézmény kiválasztása céltudatos, s az elmélet logikája szerint ők veszítenek legkevesebb félét és szereznek leghamarabb diplomát. Az ilyen háttérű hallgatók a leginkább perzisztensek, s rájuk nem jellemző a kísérletező hallgatói szocializáció modellje. A kispolgári értelmiség habitusa annyiban tér el a kisburzsoáétól, hogy szélesebb személyiség-felfogással és kulturális koncepcióval rendelkezik. Míg a kisburzsoá miliőből érkező hallgatók megelégszenek a címek, rangok megszerzéséhez szükséges személyiségjegyek kialakításával, a kispolgári értelmiségi a felsőoktatásban hosszabb futamidejű általános képzésbe, elméleti tudásra, a kisburzsoá inkább szakképzésbe, gyakorlati ismeretekre törekszik (Zinnecker 2006, Pusztai 2011).²

A Zinnecker koncepciójából kiinduló hallgatói szocializációs lehetőségek teljesen eltérnek a korábbiaktól a minden tekintetben tőkeszegény osztály gyermekei esetében. A csak kevés kulturális tőkével rendelkező és a mindkét tőkefajtaival gyengén ellátott alsó rétegekből származó fiatalok számára a felsőoktatási belépés is kérdéses, hiszen gyakorlatias szemléletre, az ifjúkor lerövidítésére kényszerülnek, a szociális és lokális függőségeknek jobban ki vannak szolgáltatva. Ha felsőoktatásba kerülnek is, kevésbé képesek reflektálni az eltérő környezeti követelményekre, s a hallgatói lét lényegét is a fogyasztói minták nyomán ragadják meg, hisz a fogyasztás révén érzik magukat az osztálykötöttségektől függetlennek (Zinnecker 2006, Pusztai 2011). Vagyis a lemorzsolódás oka a gazdasági és az értelmiségi elit gyermekei esetén felfogható egy bizo-

² Tanulmányunkban a Bourdieu és Zinnecker által alkalmazott társadalmi osztály kategóriákat alkalmazzuk, az eredeti teóriák megfogalmazása óta eltelt „középosztályosodási” társadalmi folyamatok ellenére. A két teoretikus által alkalmazott kategóriák magyarázó ereje a nyugati társadalmak átstrukturálódása ellenére nem sokat veszített, így a felsőoktatásban érvényesülő jelenségek és folyamatok értelmezésére azokat érvényesnek tartjuk.

nyos szociokulturális moratóriumként, miközben a szorgalmas, az idejével is takarékosan bánni kényszerülő, feltörekvő középosztályra szerinte egyáltalán nem jellemző ez az időhúzó felsőoktatás-fogyasztás. A kulturális középrétegek a felsőfokú tanulmányokat befektetésként értelmezik, ezért a tervszerűség, a szakmai tudás felhalmozásának, a magasabb társadalmi státusz megszerzésének motívuma idővesztés nélküli diplomaszerzésre sarkallja őket. E koncepció szerint nem bizonyos, hogy ennél a társadalmi csoportnál a felsőoktatás célszerű kiaknázásában minden esetben a feltétlen tudásvágy hajtóereje tükröződik, meglehet, hogy sokkal inkább a diploma megszerzésére szolgál, vagyis előfordulhat, hogy választásaikban biztosra mennek, kevésbé szelektív képzéseket választanak. Zinnecker elmélete alapján tanulmányunkban a gazdasági és a kulturális középosztály-frakciók között eltérést feltételeztünk az intézmény és szakválasztás motívumai valamint ennek következtében a lemorzsolódási kockázat tekintetében. Elemzésünkben az intézménybe lépést meghatározó motivációs tényezők háttérét és befolyását vizsgáljuk.

Módszerek

A leggazdagabb statisztikai adatbázisok alapján is talányos marad a kép a felsőoktatási tanulmányok félbehagyásáról. A hallgatói kohorszokat követő panelvizsgálatokból épp a lemorzsolódók válaszai hiányoznak. Ennek a problémának nyomába szegődve lemorzsolódott hallgatók kvalitatív vizsgálatának tapasztalatai alapján megtervezett kvantitatív, kérdőíves vizsgálatot végeztünk el (DEPART 2018, N=605) azok körében, akik 10 évnél nem régebben kezdték el a felsőfokú tanulmányaikat, de félbehagyták azt. Az adatfelvétel hólabda mintával történt, ennek ellenére csaknem minden képzési terület képviselteti magát az adatbázisban. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy felderítsük milyen hátráltató tényezők miatt nem fejezték be elkezdett tanulmányaikat és milyen folyamatok vagy döntések eredménye, hogy nem jutottak diplomához a válaszadók. A vizsgált témakörök az iskolai pályafutás, a tanulmányi tapasztalatok, a család tanuláshoz való viszonya, a pályaaorientáció, a felsőoktatási tanulmányi és társas tapasztalatok, a versengő tevékenységek és a szocioökonómiai jellemzők voltak.³

Eredményeink nem általánosíthatók, hiszen az adatbázis nem valószínűségi mintavételen alapul, és nem reprezentatív. Hasonló elemszámot produkáló vizsgálat ugyanakkor nem áll a hazai felsőoktatáskutatás rendelkezésére, amelyben a lemorzsolódás jelenségét ilyen mélységben járták volna körül.

Elemzésünk során a családi háttér elemeit a minta leírásakor, illetve az elsőgenerációs értelmiségi hallgatók leválasztásakor használtuk. Ennek során egy alacsony, egy magas, és egy vegyes szülői végzettségű almintát különítettünk el (ez utóbbi csoportban csak az egyik szülőnek volt diplomája – N=310, 95 és 110). A tanulmányokkal, illetve annak megszakításával kapcsolatban rákérdeztünk a nyelvvizsga megletére, a lemorzsolódás megítélésére, illetve a további, oktatással kapcsolatos

³ A munkarend alapján a kitöltők nem kategorizálhatók (levelező vagy nappali képzés), mivel a lekérdezés során csak az utolsó képzés finanszírozási formáját kérdezték rá.

életeseményekre (tervez-e továbbtanulást, folytatta-e tanulmányait más intézményben). Felmértük azt is, hogy a lemorzsolódás után a hallgatókat munkavállalás, munkanélküliség vagy más típusú intézményi tanulás jellemezte.

A lemorzsolódás okait a kérdőívben egy 21 ítemet tartalmazó kérdésblokk mérte fel. Mivel a lemorzsolódás komplex okozati háttérrel bír, így az egyes kijelentéseket (Pl. „elfogytak a támogatott fél éveim” vagy a „kudarok után már nem bíztam magamban”) a megkérdezetteknek egy négyfokozatú skálán kellett megítélniük, hogy mennyiben játszott szerepet az adott kijelentés a lemorzsolódásukban. A kérdéssor összeállítása a szakirodalmi keretekre épülve történt.

Elemzésünk másik fókuszpontját a felsőoktatással kapcsolatos motivációk adták. Itt egy 12 kijelentésből álló kérdéssort használtunk (pl.: „társadalmi mobilitás reménye, kitörés” vagy „hogyan elismert foglalkozásom legyen”). A kitöltők ebben az esetben is négyfokozatú skálán értékelték az egyes itemeket.

A két kérdésblokk (felsőoktatási motivációk, lemorzsolódás okai) esetén egyrészt átlagokat számoltunk, s megvizsgáltuk az egyes kijelentések rangsorait. A szülők végzettsége alapján kialakított alminták értékeit ANOVA-tesztel vizsgáltuk. Az egyes itemek összerendeződésének mintázatait faktoranalízissel elemeztük, az egyes faktorok átlagait pedig az egyes almintákban is megvizsgáltuk.

Hipotézisünk szerint mind a két területen ki tudjuk mutatni az alminták közötti különbséget, s ezeket mind az egyes kijelentések, mind pedig a faktorok átlagainak az esetében meg fogjuk találni. Ugy véljük, hogy az anyagiakhoz és az extrinzik⁴ motivációhoz kapcsolódó kijelentések és faktorok az alacsonyabb státusú diákok esetében jellemzőbbek lesznek (pl. tandíjjal kapcsolatos kijelentések a lemorzsolódás okainak feltérképezésekor, jól jövedelmező állás megszerzése a motivációs kérdéssorban).

Eredmények

Hallgatók a lemorzsolódás után – általános jellemzők

Elemzésünk első lépése a már lemorzsolódott hallgatók mintájának bemutatása. A szocio-demográfiai háttér egyik legfontosabb mutatójának a szülők iskolai végzettsége tekinthető. Mind az édesapák, mind pedig az édesanyák legmagasabb iskolai végzettségéről elmondható, hogy a diplomások aránya az Eurostudent VI. adataihoz viszonyítva alacsonyabbnak tekinthető. A lemorzsolódott hallgatók mintájában az anyák kb. 33%-a, míg az apáknak kb. 24%-a diplomás (Eurostudent VI. (2018) - 40 és 34%). Az eltérés az édesapák esetében számottevőbb. A megkérdezettek 28,9%-a falusi, míg nagyvárosból (megyeszékhely, megyei jogú város, főváros) 35% érkezett. Ha a Magyar Ifjúság 2012 nappali tagozatos hallgatói mintájához viszonyítjuk, láthatjuk, hogy a lemorzsolódott diákok között kevesebb a nagyvárosból érkező (országos átlag 42,2% - Bócsi és mtsai 2017). Bár saját adatbázisunk nem reprezentatív, illetve a lekérdezettek között a levelező tagozatos hallgatók is képviseltetik

⁴ Az extrinzik motiváció esetében a munka nem az önkitaljesítés és az önmegvalósítás terepe, hanem annak anyagi biztonságát, kiszámíthatóságát és kényelmet biztosító volta miatt.

magukat, valamint sokkal inkább foglalja magába a keleti országrész diákjait, az talán kijelenthető, hogy a volt hallgatók között az alacsonyabb státusú családok gyermekei nagyobb valószínűséggel fordulnak elő.

Ha magát a lemorzsolódás jelenségét vizsgáljuk meg, akkor fontos kiemelnünk, hogy a megkérdezettek 49%-a még mindig jó döntésnek tartja a tanulás megszakítását az adott intézményben. Ugyanakkor ez sok esetben nem jelent végleges elszakadást a tanulás folyamatától, hiszen 55% szeretné befejezni a megkezdett képzését. Azok között, akik a lemorzsolódást jó döntésnek tartják, az értelmiségi háttérű fiatalok felülreprezentáltak (khí-négyzet statisztika, $p \leq 0,05$, sig.: 0,021). A képzés tervezett, jövőbeni befejezésével a szülők iskolai végzettsége nem állt kapcsolatban. Az előző összefüggés arra utalhat, hogy a magas iskolai háttérű fiatalok életpályájában nem a felsőoktatás az egyetlen, státust reprodukáló vagy biztosító „ösvény”, s a lemorzsolódás eseményének feldolgozása, értelmezése is máshogyan történik meg.

A lemorzsolódás utáni életszakaszt megvizsgálva kijelenthetjük, hogy a volt diákok a legritkább esetben váltak munkanélkülivé vagy alapítottak családot. A munkaerő-piaci belépés volt a leggyakoribb életesemény, amelynek a számai akár külföldre is vezethetnek (a két kategória összege meghaladja a hatvan százalékot – 1. táblázat).⁵

	választottság százalékos aránya
Munkát vállaltam belföldön.	45,6
Munkát vállaltam külföldön.	9,4
Más képzésben továbbtanultam. ⁶	12,1
Nyelvet tanultam.	2,5
Munkanélkülivé váltam.	3,6
Családot alapítottam.	2,5
Ápolási jogcímen családtagot, ismerőst ápoltam.	0,5
egyéb	11,1

1. táblázat Fő tevékenység a lemorzsolódás után (DEPART 2018 adatbázis, N=605, százalékban megadva)

Ha a szülők iskolai végzettségének segítségével kialakított alminták (mindkét szülő diplomás, nem értelmiségi háttérű szülők, vegyes háttér) és a lemorzsolódás utáni tevékenységek összefüggéseit kereszttáblás elemzéssel megvizsgáljuk (khí-négyzet statisztika, $p \leq 0,05$, sig.: 0,000), azt találjuk, hogy nem értelmiségi háttérű fiatalok esetében a munkavállalás gyakoribb lesz. A diplomák „bennragadásának” Magyarországon az egyik tipikus oka a nyelvvizsga hiánya. Azoknak az aránya, akik a képzésük alatt megszerezték a nyelvtudást igazoló dokumentumot, magasabb az értel-

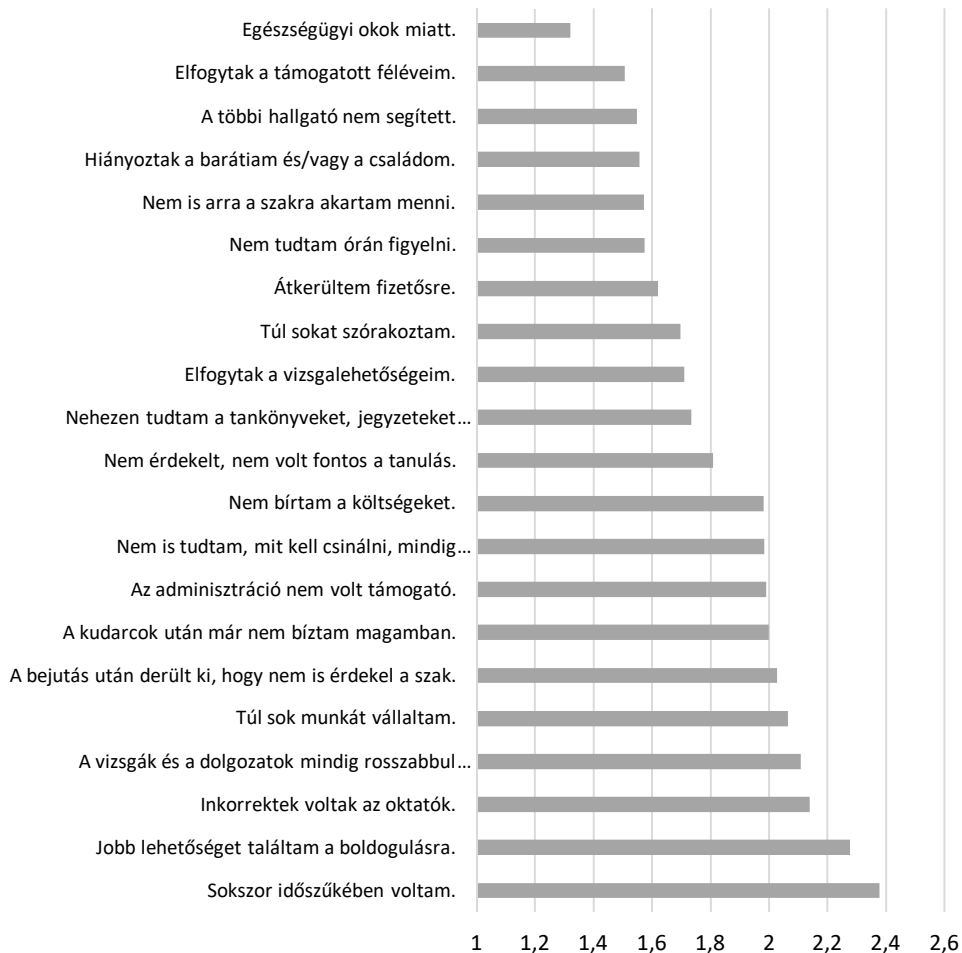
⁵ Az eredményeket torzíthatja, hogy a mintába kerülők egy részénél a lemorzsolódás óta hosszú idő telt el.

⁶ A válaszlehetőség az adott képzésből való lemorzsolódást jelenti. Az egyéb válaszokból kiolvasható, hogy a további tanulási formák sok esetben OKJ-s képzéseket jelentenek, kisebb számban pedig a megkezdett képzések más munkarenden vagy intézményben történő folytatását.

miségi háttérrel bíró volt hallgatók között (khi-négyzet statisztika, $p \leq 0,05$, sig.: 0,000).

A lemorzsolódás okai és a tanulási motiváció

A lemorzsolódás okainak feltérképezése során, mint korábban említettük, nem bizonyos okokat kellett kiválasztani, hanem az itemeket egyenként kellett négyfokozatú skálán értékelnie a volt diákoknak. Ennek eredményét az 1. ábra mutatja be.



1. ábra A lemorzsolódás okai (DEPART adatbázis, N=605, négyfokozatú skála átlagai)

A kapott adatokat áttekintve szembetűnő, hogy a lemorzsolódás anyagi indokai csupán a lista közepén kapnak helyet, de nem találjuk az első három pozícióban az egyértelmű tanulmányi kudarcokat sem. A hallgatói életmód menedzselése, ami a középiskolai évek után egyértelműen kihívást jelenthet a nappali tagozatos diákok esetében, míg a levelezősöknél a tanulmányok munkával való összeegyeztethetősége miatt lehet releváns, a legnagyobb skálaértékkel szerepel. A „jobb lehetőséget talál-

tam a boldogulásra” item a campuson túli lehetőségek elszívó hatására utalhat. A munka és a tanulás összeegyeztetése az ötödik pozícióban szerepel, és a pályaszocializáció hiányosságaira utalhat az a tény, ha a hallgató a bejutás után szembesül azzal, hogy az adott szak tulajdonképpen nem is érdekli.

Ha az általunk kialakított alminták szerint vizsgáljuk meg az egyes kijelentések átlagait, akkor három item esetében találunk szignifikáns eltéréseket (ANOVA, $p \leq 0,05$). Ezekben az esetekben az értelmiségi háttérű fiatalokra lesznek jellemzőbbek az adott kijelentések („jobb lehetőséget találtam a boldogulásra”, „a bejutás után derült ki, hogy nem is érdekel a szak”, „nem is arra a szakra akartam menni”).⁷ Ezek a mintázatok egyértelműen arra utalnak, hogy az adott képzés tartalmával kapcsolatos elvárások, a szakmák belső motivációs bázisa az értelmiségi háttérű diákok esetében fontosabb, és ennek hiánya eredményezhet egy lemorzsolódáshoz vezető – és ahogyan korábban láthattuk – tudatos és kevésbé megbánt döntéshez. A campuson kívülről jövő, valószínűleg a munkaerőpiac irányából érkező alternatívák is ebben a hallgatói csoportban lesznek jellemzőbbek.

Faktoranalízissel megvizsgáltuk a lemorzsolódást kiváltó tényezők összerendeződését. Öt faktort identifikáltunk, amelyeknek rajzolatát a 2. táblázat mutatja be. A faktorok kialakításakor maximum likelihood módszert és varimax rotálást használtunk (megőrzött információ mennyisége: 48,3%). Az alacsony kommunalitási értékek (0,25 alatt) miatt öt itemet ki kellett emelni a modellből. A kapott rajzolat egyértelműen interpretálható. Az első faktor a tanulmányi okokat foglalja magába, míg a második a tanulmányi területhez való illeszkedés hiányát valószínűsíti. Külön faktor tömörítette a lemorzsolódás anyagi indokait, illetve az oktatói és adminisztratív munkaerőhöz kapcsolódó itemeket. Az ötödik faktor a munka és a tanulmányok időbeli összeegyeztethetőségének nehézségére utal. Ha a faktorok tartalmán áttekinthetünk, akkor a pályaszocializációs faktort az önkéntes lemorzsolódáshoz tudjuk kapcsolni, míg az utolsó faktort egy kényszerű döntéshez.

Hipotézisünk szerint a materiális indokokat a nem értelmiségi háttérű fiataloknál találjuk jelentősebbnek, míg a belső motivációs tényezőket a diplomás szülők gyermekeinél. Ha a faktorok átlagait ANOVA-tesztel megvizsgáljuk, egyetlen szignifikáns összefüggés rajzolódik ki (ANOVA, $p \leq 0,05$, sig.: 0,041). A pályaszocializációs faktor az értelmiségi szülők gyermekeire inkább jellemző lesz. Ez egybevág azokkal a kutatási eredményekkel, amelyek a hátrányos helyzetű vagy reziliens diákok felsőoktatási magatartását mutatják be (pl. Ceglédi 2018). Fontos kutatási eredménynek tekinthető, hogy a materiális okok és a szülők iskolai végzettsége nem állnak kapcsolatban – ugyanakkor arról sem szabad elfeledkeznünk, hogy a magasabb iskolai végzettség nem feltétlenül generál az anyagi tőke dimenziójában is mérhető magasabb értékeket.

⁷ A kapcsolatok iránya mind a három esetben lineáris volt, tehát a kijelentések a legmagasabb értékeket az értelmiségi háttér esetében kapták, majd a vegyes háttérű diákok következtek, legkevesebb pedig a nem diplomás szülők gyermekeire voltak jellemzőek a kijelentések.

	tanulmányok	pályaszocializáció	anyagi problémák	emberi tényezők	munka és időmenedzsment
A bejutás után derült ki, hogy nem is érdekel a szak.	,082	,507	-,063	,043	-,142
Nehezen tudtam a tankönyveket, jegyzeteket feldolgozni.	,593	,290	,032	,068	,080
A vizsgák és a dolgozatok mindig rosszabbul sikerültek a vártnál.	,777	,171	-,003	,108	-,024
Nem is tudtam, mit kell csinálni, mindig információk híján voltam.	,537	,204	,138	,332	,049
Elfogytak a vizsgálhetőségeim.	,490	,019	,272	,108	,075
Elfogytak a támogatott féléveim.	,092	,045	,721	,033	,102
Sokszor időszükében voltam.	,314	,132	,174	,102	,552
Túl sokat szórakoztam.	,169	,464	,105	-,001	,056
Túl sok munkát vállaltam	-,060	-,062	,155	,004	,732
Nem bírtam a költségeket	,093	-,050	,503	,018	,329
Átkerültem fizetésre.	,085	,090	,813	,017	,057
Inkorrektek voltak az oktatók.	,318	-,006	,010	,515	-,024
Az adminisztráció nem volt támogató.	,165	,079	,038	,877	,099
Nem tudtam órán figyelni.	,319	,467	,046	,110	,090
Nem érdekelt, nem volt fontos a tanulás.	,092	,856	,035	-,003	,057
A kudarcok után, már nem bíztam magamban.	,579	,154	,068	,179	,060

2. táblázat A lemorzsolódás faktorai (DEPART adatbázis, N=605)

Azt feltételeztük, hogy a lemorzsolódás jelensége a felsőoktatási motivációkkal is összefüggésbe hozható. A továbbtanulás legfőbb okait egy 12 ítemes kérdéssorral vizsgáltuk meg. A hallgatóknak az egyes kijelentéseket egy négyfokozatú skálán kellett értékelniük. Az átlagok alapján meg tudjuk határozni a legfontosabb motiváló tényezőket (3. ábra).



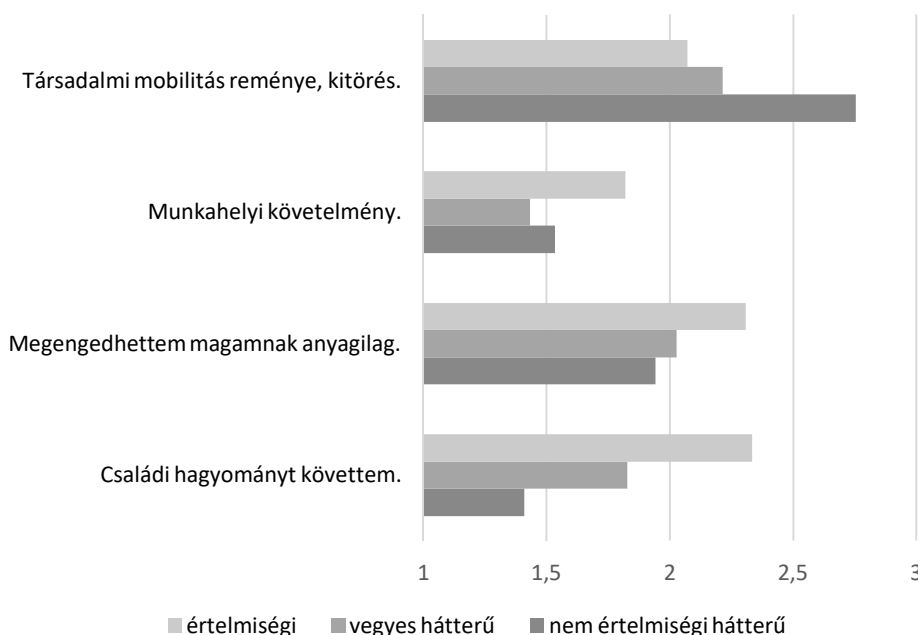
3. ábra A felsőoktatásba jelentkezés indokai (DEPART adatbázis, N=605, négyfokozatú skála átlagai)

A legfontosabb motiváció a tudás gyarapítása, ez után azonban egyértelműen materiális és státushoz kapcsolódó állítások következnek, amelyeket a társadalmi kapcsolatháló bővítése követ (ez utóbbi tényező szintén nem függetleníthető a társadalmi erőforrások megszerzésétől). A családi hagyomány követése és a munkahelyi követelmény kijelentések szerepelnek a lista végén. A felsőoktatáshoz fűződő viszony ezen ábra alapján erősen praktikus jegyeket mutat még úgy is, hogy a legfontosabb indoknak a tudás gyarapítása bizonyult.⁸

Ha az egyes kijelentéseket a szülők iskolázottságának a szűrőjén keresztül vizsgáljuk meg, négy esetben találhatunk szignifikáns eltérést (ANOVA, $p \leq 0,05$, 4. ábra). Fontos különbség, hogy a magasabb kereset és a jobb munkahelyi pozíció kapcsán nem volt kimutatható összefüggés, azonban a jelen élethelyzetből való kitörés igénye az alacsonyabb iskolázottságú fiataloknál értelemszerűen megjele-

⁸ A 2012-es HERD adatbázis is tartalmazott hasonló, a felsőoktatási motivációt felmérő kérdésblokkot Regisztrációs szám: HURO/0901/253/2.2.2. Vezető: Prof. Dr. Kozma Tamás). A Debreceni Egyetem almintáját leválasztva hasonló rajzolatot kaptunk: a tudás gyarapítását praktikus és státuselérő itemek követték, majd végül jelentek a példakövetéshez kapcsolódó kijelentések, illetve a „megengedhettem magamnak” válasz.

nik (inkább: az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei körében?). Az ő esetükben az egyetem egyértelmű mobilitási csatorna, s talán éppen ezzel áll kapcsolatban az a tény, hogy a pályaszocializációs elemeknek a lemorzsolódásban alacsonyabb fontosságot tulajdonítanak. A képzés tartalmával való azonosulás és a belső motiváció – mint elvárás – csekélyebb szereppel bír. Az iskolázottság másik pólusán egyrészt megfigyelhetjük a családi hagyományok követését – ami azonban, ha erős szülői behatásra történik a szakválasztás, nem eredményezi a képzés tartalmával való azonosulást. A „mert megengedhettem magamnak” válaszok magasabb aránya akár az alacsonyabb tanulmányi elkötelezettségre is utalhat. A munkahelyi követelmények erősebb jelenléte a már meglévő, magasabbra futó karrierívекkel állhat kapcsolatban.



4. ábra Eltérések a felsőoktatásba való jelentkezés indokaiban
(N=605, ANOVA-teszt, $p \leq 0,05$)

Előzetes hipotézisünk a társadalmi mobilitás iteme kapcsán teljesülni látszik, hiszen ez a mintázat a felsőoktatás praktikus és racionális, státushoz kapcsolódó elvárásait erősíti az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekeinek esetében. A „munkahelyi követelmények” kijelentés az értelmiségi háttérű csoportban lesz jellemzőbb, ami szintén praktikus motiváció, azonban ez az item már egy meglévő, külső egzisztenciára utal, ami az előző csoport esetében valószínűleg még nem biztosított.

Ha összevetjük a felsőoktatási motiváció esetében szignifikáns különbségeket mutató itemeket és a lemorzsolódás okainak faktorait, akkor további érdekes összefüggésekre bukkanhatunk (Bivariate correlation, $p \leq 0,05$, a 3. táblázat Pearson-féle együtthatókat közöl).

	tanulmányok	pályaszocializáció	anyagi problémák	emberi tényezők	munka és időmenedzsment
Családi hagyományt követtem.					
Munkahelyi követelmény.					
Társadalmi mobilitás reménye, kitörés.			0,115*		0,185**
Megengedhettem magamnak anyagilag.		0,120**	-0,127**		-,0122**

3. táblázat A lemorzsolódási faktorok és a felsőoktatási motivációk kapcsolata (DEPART adatbázis, N=605)

Láthatjuk, hogy az anyagi okok két item esetében kapcsolódnak össze a jelentkezési motivációkkal. A mobilitás igényének magas értéke korrelál az anyagi okokból történő lemorzsolódással, míg a magasabb szocioökonómiai pozíciót jelölő „megengedhettem magamnak anyagilag kijelentés” negatív kapcsolatot mutat azzal. Ez utóbbi kijelentés az elfogadottsága a pályaszocializáció faktorával is összefonódik. A munka- és időmenedzsment problémák faktora szintén ezzel a két – szocioökonómiai sajátosságokhoz kapcsolható –kijelentéshez illeszkedik, s mutatja azt, hogy a társadalom szerkezetében felfelé igyekvő fiatalok esetében a szükséges munkavállalás okozta összeegyeztethetőségi problémák lemorzsolódási kockázatot rejtenek magukban.

Összegzés

Tanulmányunkban a felsőoktatási lemorzsolódás lehetséges területeit és okait a felsőoktatási továbbtanulás motivációival és a lehetséges, a tényleges lemorzsolódást alakító, részben személyes, részben intézményi hatásokkal teszteltük, a szülők iskolai végzettségének a figyelembe vételével. A rendelkezésünkre álló adatbázis sok szempontból korlátozta a lemorzsolódás jelenségének a vizsgálatát és az értelmezését, elsősorban az intézményi hatások, az akadémiai és az egyetemi célokkal való azonosulás, a közösségi hatások, például a kampusz lét területén. Figyelembe véve e korlátokat is, a hallgatók társadalmi, családi hátterének az ellentmondásos hatását tapasztaltuk, ami szoros kapcsolatban van az egyetemi célokkal való azonosulással, a különböző hallgatói csoportok eltérő céljaival és habitusával is.

A kapott adatok alapján úgy tűnik, hogy az okoknak és a tanulási motivációknak a feltérképezése közelebb visz minket ahhoz, hogy megértsük a különböző családi hátterű diákok lemorzsolódásának, illetve egyetemi integrációjának sajátosságait. A szakirodalom által elkülönített, önkéntes, tanulmányi illeszkedéshez kapcsolódó lemorzsolódás az értelmiségi hátterű fiataloknál tűnik gyakoribb jelenségnek – ennek oka pedig nem csak az eltérő motivációkban, hanem a kedvezőbb munkaerő-

piaci lehetőségekben, a lazább integrációs szálakban (pl. nem tanuláscentrikus életforma) és pályaszocializációs hiátusokban is keresendő. Ez utóbbi tényezők a magasabbban kvalifikált szülők gyermekeinek fontosabbnak tűnnek, míg a másik póluson a felsőoktatás státusképző hatása elnyomni látszik a belső motivációs elvárásokat. A társadalmi mobilitási igény mint felsőoktatási motiváció összefügg a lemorzsolódás munka- és időmenedzsment háttérével. Egy későbbi, alaposabb elemzés rámutathat más független változók hatásaira – itt minden bizonnyal az anyagi helyzet, illetve a tanulmányok költségei is megnövelik ennek a típusú lemorzsolódásnak az esélyét. S bár előzetesen az elemzés praktikus, alkalmazott elemeit inkább az alacsonyabb státuszú fiatalokra kívántuk megfogalmazni, az eredmények arra mutatnak rá, hogy az értelmiségi háttér esetében a családi hagyományok követése, ami a szakokkal-képzésekkel való tartalmi elköteleződést is nehezítheti (hiszen a családi háttér nem feltétlenül illeszkedik a diákok személyiségjegyeihez és elképzeléseihez), legalább olyan fontos információ lehet a karok és az intézmények számára.

Felhasznált irodalom

1. Bean, J. P. (1980): Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12. 2:155–187.
2. Bean, J. P. (1981): *The Synthesis of a Theoretical Model of Student Attrition*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles, CA, April 13-17, 1981.
3. Bean, J. P. (1985): Interaction effects based on class level in an exploratory model of college student dropout syndrome, *American Educational Research Journal*, 22. 1:35–64.
4. Berger, J. B. és Braxton, J. M. (1998): Revising Tinto's Interactionalist Theory of Students Departure Through Theory Elaboration: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education*, 39. 2:103–119.
5. Bocsi Veronika, Csercsa Zsuzsa, Csobay Vanessza, Karmacszi Kitty, Kőszegi Ildikó, Kreidl Edina és Pálfi Regina (2017): Az egyetem peremén. A DE GYFK hallgatóinak szociokulturális háttére. *Különleges Bánásmód*, 3. 4:19-32.
6. Brunson, V. és Davies, M. (2000): Why do HE Students Drop Out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, 24. 3:301–310.
7. Ceglédi T. (2018): Reziliencia és felsőoktatás. *Értekezés*. Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem BTK.
8. Chen, R. (2008): Financial Aid and Student Dropout in Higher Education: A Heterogeneous Research Approach. In: Smart, J. [ed], *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. London, Springer Science Business Media B.V. 209-239.
9. Davies, P. (2018): Student retention in further education: a problem of quality or of student finance? <https://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001257.htm>

10. Eurostudent VI. Gyorsjelentés. A felsőoktatás szociális dimenziója (2018). https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasiaruhely/Eurostudent_VI_gyorsjelentés.pdf
Letöltés ideje: 2018.09.30.
11. Fehérvári A., Mártonfi Gy. és Török B. (2008): Nemzetközi összehasonlítás. In: Fehérvári A. [szerk], Szakképzés és lemorzsolódás. Budapest. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. 8-18.
12. Fehérvári A. (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. Neveléstudomány, 3. 3:31–47.
13. Fenyves V., Bácsné Baba É., Szabóné Szőke R., Kocsis I., Juhász Cs., Maté E. és Pusztai G. (2017): Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megválasztására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. Neveléstudomány, 5. 3:5–14.
14. Fónai M. (2018): A hallgatói lemorzsolódás törésvonalai a Debreceni Egyetemen. In: Pusztai G. és Szigeti F. [ed], Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, 239-249.
15. Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében (2018). <http://docplayer.hu/3436485-Helyzetelemzes-es-tovabbi-kutatasra-javasolt-iranyok-a-korai-iskolaelhagyas-problemajanak-hatekony-kezelese-erdekeben.html>
16. Liskó I. (2003): Kudarok a középfokú iskolákban. Budapest, Oktatókutatató Intézet.
17. Lukács F. és Sebő T. (2015): Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. Iskolakultúra, 25. 10:78–86.
18. Mártonfi Gy. (2014): Korai iskolaelhagyás – hullámszó trendek. Educatio, 23. 1:36-49.
19. McKeown, B., MacDonell, A. és Bowman, Ch. (1993): The point of View of the Student in Attrition Research. The Canadian Journal of Higher Education, 23. 2:65-85.
20. Molnár B. (2011): A felsőoktatásban tapasztalható lehetséges lemorzsolódás okai. In: Buda A. és Kiss E. [ed], Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás átalakításai. Debrecen, Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 350–357.
21. Pascarella, E.T., és Terenzini, P.T. (1980): Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. Journal of Higher Education, 51. 1:60–75.
22. Pusztai G. (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
23. Pusztai G. (2015): Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – az állami és a felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In: Pusztai G. és Morvai L. [szerk], Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Nagyvárad-Budapest, Partium-PPS – ÚMK. 195-206.

24. Pusztai G. és Szigeti F. [szerk] (2018): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
25. Reay, D. és Crozier, G. és Clayton, J. (2009): 'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43. 6:1103-1121.
26. Rumberger, R. W. (2012): *Dropping out*. Cambridge, Harvard University Press.
27. Schnepf S. (2014): Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets? Discussion Paper, IZA DP No. 8015.
28. Szemerszki M. (2015): A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In: Pusztai G. és Kovács K. [ed], *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó - ÚMK. 108-117.
29. Szemerszki M. és Pusztai G. (2017): A felsőoktatási lemorzsolódás előrejelzői és mutatói egy regionális egyetemen. Előadás. Debrecen, Jubileumi Kiss Árpád Konferencia, 2017.09.22.
30. Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* Winter, 5. 1:9–125.
31. Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press, 33.
32. Tinto, V. (2004): *Student Retention and Graduation. Facing the Truth, Living with the Consequences*. Occasional Paper 1. Washington, The Pell Institute.
33. Tinto, V. (2006-2007): Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal College Student Retention*, 8. 1:1-19.
34. Thomas, L. (2002): 'Student retention in Higher Education: the role of institutional habitus', *Journal of Educational Policy*, 17. 4:423–32.
35. Varga J. (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*, 19. 3:370–383.
36. Vossensteyn, H., Stensaker, B., Kottmann, A., Hovdhaugen, E., Jongbloed, B., Wollscheid, S., Kaiser, F. és Cremonini, L. (2015): *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Louxemburg, Publications Office of the European Union.
37. Zinnecker, J. (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán–Jancsák Csaba [szerk], *Ifjúságszociológia. Szemelvények*. Szeged, Belvedere. 69-95.



The responsibility of higher education

Csók Cintia

Student, Institute of Educational Studies and Cultural Management University of Debrecen,
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

INFO	ABSTRACT
Csók Cintia csokcintia@gmail.com	Abstract. In our present work – based on Gabriella Pusztai, Veronika Bocsi, Tímea Ceglédi (2016, eds.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke [The value (added) in higher education] – we focus on the individual and institutional differences of effectiveness, and on the scope of efficiency of the institutions. The volume published within the framework of the Higher education & Society book series of Center for Higher Education Research & Development (University of Debrecen, Hungary) focuses primarily on the comparative approach, complex approach, and methodological challenges of institutional impact, as well as the eclectic nature of the topic from a student and institutional perspective.
Keywords book review higher education efficiency drop-out	
Kulcsszavak recenzió felsőoktatás eredményesség lemorzsolódás	A felsőoktatás felelőssége. Jelen munkánkban – Gabriella Pusztai, Veronika Bocsi, Tímea Ceglédi (2016, szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke című tanulmánykötet alapján – az eredményesség egyéni és intézményi különbségeire fókuszálunk. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ Felsőoktatás & Társadalom sorozatának keretében megjelent kötet elsősorban az intézményi hatás komparatív megközelítésével, komplex szemléletével és metodikai kihívásaival foglalkozik, valamint a hallgatói és intézményi néző-pontok oldaláról is rámutat a téma sokszínűségére.

Ez a recenzió a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Inno-vációs Alapból biztosított támogatással, a K_17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. Továbbá az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

In 2017, a number of research and development initiatives have been launched to reduce drop-out in public and higher education in Hungary. Educational researchers strive to explore the social and organizational factors that can play a role in student dropouts and try innovative methods that reduce the risk of exit without qualification. In our previous review about the book of Gabriella Pusztai, Klára Kovács (2015, eds.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* [Who is successful in higher education?], we wrote about a previous research of Center for Higher Education Research & Development – Hungary, which sought to find out the factors that could contribute to student achievement and thus may be "antidotes" of dropout. In our previous book review, following the content structure of the volume, we dealt with the approaches of academic achievement of students, institutional and non-institutional support factors, and the career opportunities of special student groups (Csók 2017).

In our present paper, in response to a new phase in the work of the research team, we focus on the individual and institutional differences of effectiveness, and on the scope of efficiency of the institutions. In the book of *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke* [The value (added) in higher education], we can read first the introductory writing of Gabriella Pusztai, Veronika Bocsi and Tímea Ceglédi. The editors draw attention to the fact that, due to the expansion and diversification of higher education, the world of higher education has become quite diverse, the functioning of the institutions has changed, the functions have been expanded and, as a result, institutional impacts are also different. The question arises as to what components explain the individual and organizational differences of effectiveness. The volume published in the framework of the *Felsőoktatás & Társadalom* [Higher education & Society] series of Center for Higher Education Research & Development (University of Debrecen, Hungary) focuses primarily on the comparative approach, complex approach, and methodological challenges of institutional impact, as well as the eclectic nature of the topic from a student and institutional perspective. The editors divided the studies into four major chapters based on these.

In the chapter entitled *Az intézményi hatás komparatív megközelítésben* [Institutional Effect in a Comparative Approach], Veronika Bocsi and Tímea Ceglédi point out – based on the analysis of focus group interviews – in their study of *Features of institutional effects – from the viewpoint of students and experts*, that students would consider it important to get more detailed information on courses of higher education, more useful theoretical knowledge, practice orientation and effective education organization in order to prevent their own under-motivation and burn-out. In addition, they highlight the benefits of wider sport facilities, and the leisure time programs that help to enhance group cohesion. Additionally, interviewees would require for their successful student socialization – at the same time as they start their higher education studies – a conscious introduction to their new living space (for example, with the help of a senior year student).

The following three studies focus on measuring value added at different educational levels. Krisztián Széll, Katinka Bacskai and Szilvia Borbély – *Value added in public education* – approaches the institutional impact from the aspect of public education, and they present the results of the educational value-added concept with a summary of literature research. Edina Malmos and Ibolya Markóczi Revákné's study –

CLA - Experiments for measuring the value added in higher education – approaches the issue from the aspect of higher education and emphasizes the critical analysis of the Collegiate Learning Assessment (CLA) method. Among the positive aspects of CLA, it should be noted that using it will also be possible to create aggregate institutional rankings that can encourage universities/colleges to achieve better performance. The up-to-date version of CLA is CLA+, of which we can read more in Roger Benjamin's study called *Leveling the playing field from college to career*¹. Furthermore, the president of the Council for Aid to Education, which is a national non-profit organization in New York City, draws attention to the serious difficulties of the higher education sector, its financial problems, the shortcomings in access to higher education, and unfavourable institutional retention and graduation rates. Based on the author's analysis, it emerges that the most urgent task is solving market anomalies between students and employers. In addition, it is crucial to increase equal opportunities because when a group feels that they do not start with the same opportunities, they become uncertain and will not fight further. This statement by Benjamin in exploring the causes of dropping out can be a starting point for researchers.

In this chapter, Andrea Homoki's study is the last one: *The reception of resilience in the national educational science research*. Based on the presented research, risk factors that may play a role in drop-out (e.g. disadvantageous situation, serious family conflicts, deviance in the family) are outlined before us. At the same time, we can review the protective factors that promote school success (e.g. parental, social and educational support, sports). This study also points out that in the supporting interventions, besides the individual development, the refinement of the connection systems is becoming more and more important.

In the chapter of *Komplex megközelítések, módszertani kihívások* [Complex Approaches and Methodological Challenges], Timothy Rodgers: *Measuring value added in higher education: A proposed methodology for developing a performance indicator based on the economic value added to graduates* study can be read in Hungarian translation. The author demonstrates the significance of this work by showing that he is open to develop a new methodological experiment, a performance index proposal. After an international outlook, it is worth focusing on the work of István András Kun's economist (*The appearance of the institutional effect on the wage gap*), who has made extensive analyses about economic higher education in Hungary: he made estimates with t-tests and ANOVA in univariate cases, and with linear regression in multivariate models.

In addition to the innovation methodical experiments, we find novel results for students with different social backgrounds as well. In the work of Gabriella Pusztai – *The institutional effect and its sources* – she created student status groups and classified the children of parents with primary or skilled education living in villages, with secondary school education living in small towns, and with higher education living in cities. During the research of the author, she found that during the years of higher

¹ In the volume, studies translated from foreign language into Hungarian can be read, of which, the study of Roger Benjamin: *Leveling the playing field from college to career* is the first one.

education, parental contact and attention are considered priority resources and they greatly increase the possibility of getting into the scope of more successful students, which she identified in her earlier work as family social capital (Pusztai 2009, Pusztai 2016). This result of Pusztai should also be emphasized because, in order for the success of students, the strengthening of the relationship between parents and higher education should be considered, and parents should be an active partner. Pusztai additionally examines higher education social capital as well (Pusztai 2015). According to her, the institutional effect of higher education is realized through the mediation of institutional composition, institutional relations and institutional networks, and their effect is also compared in a multivariate model. According to her results, among the relational factors of the institutional context, study-intellectual intergenerational contacts (such as Scientific Student Conference and research team membership) are the strongest and most stable institutional support factors. In addition, we can read in detail about the institutional impact of higher education, as well as in the paper of Veronika Bocsi: *Shift to the intellectuals' life? The analysis of possible potential effects*. It appears as a research question at Bocsi, whether the neutralizing influence of disadvantageous situation of university existence can be captured. The study of Roland Hegedűs: *Disadvantaged students and their forecasted chances at the labor market* further enhances our knowledge of disadvantaged students by analysing data on average results of graduates, average job search time, and labour market status based on the Hungarian Graduate Career Tracking System. Finally, we would like to highlight here the statement of Klára Kovács, Karolina Eszter Kovács and Beáta Erika Nagy (*Institutional effects in students' health conscious behavior*) with an indicative value, according to which students with higher status usually study in courses where the requirements are high and consequently they are less active than what would be expected based on their status. According to the authors, this is dangerous because they would be able to relieve the stress caused by strong performance pressure through sport.

The lesson of the last study of the chapter from Hajnalka Fényes (*Gender differences in higher education efficiency and the effect of the faculty composition*) is that the gender composition of the faculty can affect the effectiveness of women and men. It is apparent from the analyses of Fényes that the advantages of men can be demonstrated mainly through so-called academic achievements (conference presentations, participation in talent development programs and scholarships, demonstrative scholarships², republic scholarships³).

In the chapter of *Hallgatói nézőpontok* [Student aspects], we can read about students in different fields of study. Two articles focus especially on the teacher training. According to Lilla Koltói (*Becoming a teacher – research of the basic school teacher training students' professional identity*), the key task of higher education is to help students to succeed, to support professional socialization and to develop pro-

² In Hungary, students who earn demonstrative scholarship can get involved in the educational, researching and administrative work and in other tasks at their department.

³ In Hungary, students with outstanding performance at the professional section besides their prominent studying results can apply for republic scholarship.

professional identity. Her research involves three different ways (spontaneous self-presentations, collective self-esteem and work associations) of looking at the questions to be examined. In the work of Emese Beáta Berei (*Teacher training students' attitudes towards their marginalized peers*), teacher candidates are also centered from the perspective of inclusive student attitudes. However, from the paper of Krisztina Sebestyén (*Relationships between students' social background and language proficiency exams studying in different study fields*), we should highlight the students of social sciences who, based on the author's analysis, mostly belong to low-educated wealthy urban people and low-educated poor rural people. In view of these data, it is not surprising that they have unfavourable indicators regarding foreign language skills and foreign mobility with additional financial expenditures.

Two studies highlight particular motifs as well. Hajnalka Fényes and Valéria Markos (*The effect of the institutional environment on volunteering*) draw attention to the fact that volunteering can be interpreted as a performance index as well. Higher education institutions and faculties should therefore take greater responsibility in motivating students and promoting their willingness to volunteer (e.g. providing information on opportunities involving career offices and integration into curricula). In their work *Religiosity and health. Religiosity as a social protection factor* Sándor Hodossi and Zsuzsanna Márkus showed that religion and the practice of religion can mean resources for the individual.

Agnes Engler – uniquely in the volume – formulated her study questions regarding part-time students (*Value added in the part-time students' interpretation*). The author's work based on mixed methodology includes quantitative and qualitative techniques as well. Among the results, one must highlight that there is a strong correlation between efficiency and satisfaction. Furthermore, the student observations point to interesting components. On behalf of the respondents, practice orientation, incorporating their experience into classroom discourses, better contact with instructors and professional conversations all appear as requirements. In addition, proposals are made to develop the qualification system for teaching staff and to facilitate the management of study affairs.

Imre Labancz and Nóra Barnucz put the driving force of XXI. century into focus, which includes information and communication devices (*An experiment for studying the effect of ICT in higher education*). In their statistical analyses, they explore ways of preparing for exams, the most effective learning methods, the daily internet time, and the frequency of Internet activities related to higher education in Partium, Subcarpathia in Ukraine and the Northern Great Plain region of Hungary. It can be stated as a lesson that higher education institutions should place greater emphasis on the more intensive use of ICT tools, as well as on the possibilities of using and developing digital competences.

The first three studies in the last chapter of *Intézményi nézőpontok* [Institutional aspects] provide a deeper insight into the world of colleges for advanced studies. The literature review of Tímea Ceglédi, Andrea Bordás and Katalin Kardos (*From one of the two or from zero of the three? Institutional effect of colleges for advanced studies*) points to the following positive effects of colleges for advanced studies: higher value added, more personal and more meaningful student socialization oppor-

tunities, potential of emerging learning communities, and compensation for disadvantage. According to the authors, students at colleges for advanced studies have so many different opportunities, which are an advantage in both the academic and the labour market. After a review of research on topic, we can get an insight into some church-maintained Roma colleges in Northern Great Plain region and Southern Great Plain region reading the case studies of Teréz Jenei and Judit Kerülő (*The development of personal and social competences in the Nyíregyháza Evangelical Roma College for Advanced Studies*), and Csaba Jancsák (*Contribution of Christian Roma College of Szeged to higher education in a value sociology approach*).

With regard to institutional aspects, new findings are presented in the last two studies of this chapter about students studying in different training. In the work of Gergely Kováts, Sára Csillag, and Anna Laura Hidegh: *Critical management education with the subjects of Organizational Theories and Alternative Human Resources Management*, the possible institutional impact of two courses taught in MSc in Management and Leadership at the Corvinus University of Budapest are examined in the light of student reviews. Finally, Adrienn Fekete (*Foreign language learning. Why and how? First-year foreign language teacher majors' foreign language learning objectives and attitudes towards intercultural communicative competence development in the language classroom*) analyses the foreign language learning objectives, the attitudes of intercultural communicative competence and the relationship between these two among first-year foreign language teacher students.

Regarding the studies it can declare the book called *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke* [The value (added) in higher education] is a scientific work possessing a various supply of methodology on the institutional impact of higher education applying a regular, wide-ranging approach. Alongside the education researchers and higher education politicians, it can be useful to all the students, who are interested in what are the institutional factors that can help successful student life and successful integration into the labour market after graduation. Furthermore, I can recommend the book for all the persons in higher education, because the analysis goes through of the mode of action of the institutional environment, which may show directions regarding to the rate of dropout from the higher education.

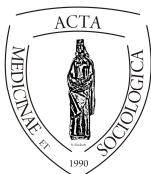
References

1. Csók Cintia (2017): Eredményesség felsőfokon, avagy a siker titka. Pusztai Gabriella és Kovács Klára (2015, eds.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* című kötet recenziója. *PedActa* (7), 2: 93-96.
2. Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
3. Pusztai Gabriella (2015): Mire jó a társadalmi tőke koncepció a felsőoktatás-kutatásban? In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba, Kéri Katalin [eds.], *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Debrecen, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 467-484.

4. Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea (2016, eds.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó-Personal Problems Solution-Új Mandátum Könyvkiadó.
5. Pusztai Gabriella, Kovács Klára (2015, szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó-Personal Problems Solution-Új Mandátum Könyvkiadó.

Csók Cintia

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán szerzett szociálpedagógus diplomát. Jelenleg a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar neveléstudomány mesterszakán folytat tanulmányokat. 2017-ben az Országos Tudományos Diákköri Konferencián első helyezést ért el. A 2018/2019-es tanévben az Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíjasa.



Discovering factors influencing study success of students with disabilities and learning difficulties in an interview study

Hrabéczy Anett

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

INFO

Hrabéczy Anett
hrabeczyanett@gmail.com

Keywords

higher education, drop out, disabilities, success

ABSTRACT

Abstract. The focus of our research is on students with disabilities defined by the current National Higher Education Act in Hungary. The actuality of the topic is that after the millennium, due to the expansion of higher education, the above-mentioned students appeared at universities, but regulations dealing with their presence in Hungary were laid down as late as 2007. Earlier researches have studied the accessibility and inclusive practices of the institutions internationally and in Hungary, but only little attention has been paid to these students' chances of acquisition and retention to higher education. Equal opportunities in higher education appear to be an important supporting factor in our research however, the overall social context of the individual has a great influence on successful entry and graduation. A further research opportunity, a deeper, more extensive quantitative study of the institutional presence of students with disabilities and the factors contributing to their learning success is emerging.

Kulcsszavak

felsőoktatás,
lemorzsolódás, sajátos
nevelési igény,
eredményesség

Sajátos nevelési igényű hallgatók tanulmányi eredményességét befolyásoló tényezők feltárása egy interjú kutatás tükrében. Kutatásunk középpontjában azok a hallgatók állnak, akiket a hatályos felsőoktatási törvény fogyatékossgal élő hallgatónak nevez. A téma aktualitását adja, hogy a felsőoktatási expanzió következtében az ezredforduló után nagyobb számban jelentek meg az említett hallgatók az egyetemeken, azonban jogszabályi szinten csak 2007 óta foglalkoznak jelenlétükkel. A korábbi kutatások nemzetközi és hazai viszonylatban is vizsgálták az intézmények akadálymentességét és inkluzív gyakorlatait, kevés figyelmet fordítottak azonban a bekerülési és bennmaradási esélyekre. Legfontosabb eredményeink alapján lényeges

támogató faktorként jelennek meg a felsőoktatásban megvalósuló esélyegyenlőségi támogatások, azonban a sikeres bekerülést és a diplomaszerzést nagy mértékben képes befolyásolni az egyén konkrét társas kontextusa. További kutatási lehetőségként felmerül a fogyatékkal élő hallgatók intézményi jelenlétének és tanulmányi eredményességét támogató tényezőinek mélyebb, szélesebb körű kvantitatív vizsgálata.

Ez a tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Introduction

Due to the expansion in higher education in the nineties, non-traditional students appeared at universities (Attewell és mtsai, 2007; Harper és Quaye, 2009; Pusztai, 2011, Fenyves és mtsai., 2017). Regarding non-traditional students, the Hungarian literature often examines non-full-time students, while in the international literature mostly students from the unconventional social classes are listed here (but in many cases these two categories may be mixed and their interpretation may vary from context to context). (Tózsér, 2012). According to international researches, the non-traditional student term includes: students from low-status families, first-generation university students (whose parents did not go to university), women, parents, students who are members of an ethnic group, students of different religions, students who are older than average university students, who are learning and working at the same time, and the students with special needs or disabilities, learning difficulties (Pusztai és Szabó, 2014; Tózsér, 2012). Students mentioned above have a greater risk of dropping out of university therefore higher education cannot perform effectively its task to reduce inequalities in society (Fenyves és mtsai, 2017).

Hungarian literature knows very little about the situation of students with disabilities at universities (Bánfalvy, 2014), only a few studies have been carried out in this area. However, we know that the number of students with disabilities has been increasing in higher education, yet they have lower qualifications than the average population (KSH, 2011). Of students with disabilities, fewer of them appear in higher education, this will further undermine their chances in finding jobs (Fogyatékoságügyi statisztikák 2009).

In recent years, however, it has been observed that people with disabilities have higher levels of education, and more and more people graduate and obtain a university degree (Laki, 2017). While in 2001, 5.2% of people with disabilities had a degree, in 2011 this ratio increased to 9% (KSH, 2011). With the improvement of qualifications, it can be observed that the situation of people with disabilities in the labour market also improved. KSH conducted a micro census in 2016, and based on the results of the micro census, 3% more people with disabilities were found in the labour market. This proportion could further improve if more people with

disabilities successfully completed university. It is therefore necessary to make higher education more accessible to them, since their labour market situation is likely to improve as their qualification increases (Laki, 2017).

Disabilities and learning difficulties in higher education

The concept of special educational needs in Hungary and internationally

In Hungary, the situation of students with special educational needs in public education institutions is regulated by the Act CXCV of 2011 on National Public Education. This Act defines a major group called „students with special attention”. Within this we can distinguish two subgroups, „children requiring special treatment” and „socially disadvantaged children”. Within the „children requiring special treatment”, three categories can be distinguished: students with special educational needs, students with learning and behavioural difficulties and the highly talented students.

The OECD definition differs in some ways; there are some differences in the names of the categories. While in Hungary the special educational needs category is a separate group within the framework of special treatment, in the definition developed by the OECD, the Special Educational Needs (SEN) constitute of a collective concept of pupils with special attention (Csányi, 2007). According to the OECD, the special educational need is the name of a larger group of people with disabilities, people with learning difficulties (such as dyslexia, dysgraphia, etc.) and disadvantaged students (which is representing a wider category than the Hungarian definition, including social, cultural and linguistic factors).

The definition of special educational needs in the Hungarian educational system

In the Act on National Public Education, the definition of special educational needs is as follows: someone who is struggling with mobility impairment, who is visually impaired, hearing impaired, mentally handicapped, speech-impaired, cumulatively disabled, or identified with autism spectrum disorder or other psychological development disorders (serious learning disorder like dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, attention or behavioural disorder).

In our research, we use the phrase „students with disabilities and learning difficulties” which is the same as the Hungarian special educational needs group, and includes two groups from the OECD definition (people with disabilities, and people with learning difficulties).

According to Mesterházi (2006), the current Act on National Public Education describes the concept of special educational needs as a non-diagnostic category, but as a collective term that provides extra rights, so the focus of this concept is on schooling. This attitude and concept have been present in Hungary since 2003 (Gordosné, 2004). Gordosné understands that a student with special educational needs can only meet the school requirements with some extra service and help.

Students with disabilities in higher education in Hungary

The Act on National Higher Education and the Act on National Public Education differently define students with special educational needs. The Act on Higher Education does not use the concept of „children requiring special treatment”, but uses „students with disabilities” as an independent generic term (and using this term instead of a pupil with special educational needs).

Students with disabilities first appeared in higher education in the academic year of 2002-2003 (Laki, 2015), and while their proportion in higher education has been increasing, they are still a very small part of the students, and only 9% of the total population with disabilities have a degree according to the KSH 2011 census data.

The distribution of students with disabilities on the basis of EUROSTUDENT V's results in Hungary is as follows: there is no correlation between the level of university education and the hours of the courses (day time or evening), but there is a slight variation in from which they get a degree in (Kiss, 2014). The number of students with disabilities and learning difficulties is slightly overrepresented in the fields of social sciences and liberal arts, while their number in the fields of economics, sports sciences, information technology and law is slightly underrepresented (Kiss, 2014). This is somewhat contradicted by Bódi and Garai's research in 2011. The research found five courses that were the most popular among students with disabilities including IT and engineering, although in Bódi and Garai's research the responses from disabled students only were examined, and the role of students with chronic illnesses is investigated only in the EUROSTUDENT study. (Bódi és Garai, 2011).

Equal opportunities in Hungarian higher education

One of the key components of the realization of equal opportunities is how the institution sees different student groups. As social norms and inclusive attitudes changed over time, higher education institutions began to open up to disadvantaged students (Pusztai és Szabó, 2014). Gabriella Pusztai and Diána Szabó examined this question in 2014, approaching the direction of higher education students. The aim of the study was to find out how students are related to students with disabilities. Among the difficulties it highlights the low level of preparedness of the institutions to educate and accommodate students with disabilities, most evidently in the methodological preparedness of the instructors, and they have found that there is a significant negative attitude towards disabled students. The conclusion is that the current teaching practice can be a significant obstacle to the learning process of students with disabilities throughout their university years (Pusztai és Szabó id.: Tinklin és mtsai. 2004; Fuller és mtsai. 2004).

Holloway (2001) and Fuller (2004) approach the question from the view of disadvantaged students. Holloway conducted a research in 2001 in which 6 students with disabilities participated. Holloway explored what disabled students' experiences were about the institutional infrastructure and the accessibility of institutional services. One of the major results of the study is that institutions have resolved a significant part of the challenging problems in an online environment. However, employees from different units in universities have different attitudes, and universities are facing a long-term challenge of rethinking how to evaluate the

performance of disabled students (Pusztai és Szabó, 2014). Holloway (2001) points out that the inclusive environment alone does not eliminate negative discrimination and marginalization, therefore several components have to function in order to achieve equal opportunities (Pusztai és Szabó, 2014).

Fuller conducted a research in 2004 which analyzed the obstacles faced by students with learning disabilities. It highlights that just around 10% of students with disabilities indicate their disability and their need for extra services. More than half of the participating students had encountered learning or management problems coming from their barriers, but students who hid their disability were even less assisted and faced more problems. According to the most important conclusions of Fuller (2004), the results show that disabled students think that their difficulties have an impact on their chances in higher education and they think that higher education is not an open environment, as opposed to the opinion of non-disabled students (Pusztai és Szabó, 2014).

Similarly, EUROSTUDENT V. examines comparable results for Hungarian students as described in Holloway (2001) and Fuller (2004). According to László Kiss (2014), EUROSTUDENT V results showed that students with disabilities are less satisfied with institutions' services, learning opportunities and the atmosphere than the average of the total respondent sample, however, there are differences in the satisfaction of people with different types of disabilities (Kiss, 2014).

In Hungary, efforts to ensure equality of opportunity for students can be found at several points in the Higher Education Act, ministerial decrees, and regulations of the institutions. Among others, for example, when applying for admission to higher education, candidates with disability receive extra points from 2008 on (Dávid, 2015). This type of positive discrimination is applied to other groups like for example disadvantaged students and, according to the writing by Zsófia Kálmán and György Könczei (2002), they are sometimes regarded as unfair by other parts of the society. According to Vida (2017), this can be observed in the field of education as well. It draws attention to the situation (especially in the case of learning difficulties) when certain secondary and higher education institutions reject students with disabilities. Vida (2017) explains that there is no competency measurement for students with disabilities, and, in the absence of such (especially in the field of public education), the institution cannot find out about the individual's level of skill. In the case of higher education, Vida reports, that certain faculties such as education and medical studies exclude students with disabilities. In contrast with this statement, the result of a second analysis of a 2015 study (IESA) database shows that there are disabled students in teacher training.

Pursuing equal opportunities in the light of the Act on National Higher Education

To promote equal opportunities for students with disabilities, the Higher Education Act covers a number of points. Article 20 describes in detail, by types of disability, the various services and their extent that can be offered to students. However, the Act defines that they cannot be exempted from basic education requirements. Article 20 provides equal opportunities for students with various types of disabilities as follows: if disability justified, the student can apply for partial or total exemption from the practical requirements, the student can shift a written exam with an oral

exam and vice versa, the student can be wholly or partially exempted from taking the necessary language exam. In some cases it suggests providing special tools and fixtures, and providing personal assistants during the lessons. In all cases, it emphasizes that longer preparation time is needed for students with disabilities compared to the other students, which means to prolong test taking time by 30%. In the case of ADHD, behavioural disorder, and autism spectrum disorder, it provides the opportunity to minimize waiting time for an exam, to separate them from other students or to have multiple exams for one subject. The act defines the services that can be given for each type of disability, and it also provides the opportunity to apply for services other than those included in it, however, this may vary from university to university in practice, furthermore this may help other students with disabilities, including chronic illnesses.

The research

The purpose of the research

The purpose of the research is to examine factors affecting entry and retention in higher education from the viewpoint of students with disabilities, based on the following criteria:

- The perception of students with disabilities about the higher education institution they attend and about the effectiveness of equal opportunities and services offered to them.
- Identifying factors affecting students with disabilities that have a negative impact on their academic years, their academic achievement, their graduation, and searching for solutions to them using the experience of the students with disabilities.
- Examining the academic life of students with disabilities, exploring the relationship and interaction between academic effectiveness and equal opportunities at institutional level.
- Also, when examining the academic life of students with disabilities, they explore the attitudes of their families, their relation to learning, and their influence on the academic life of students with disabilities.
- Examining to what extent the possibility of equal opportunities to get into the higher education can be provided for the students and their families prior to applying for a higher educational institution, and how this affects the entry into higher education and the academic period in higher education.

Research questions:

- What are the difficulties faced by students with disabilities in higher education regarding the practice of equal opportunities?
- Do these difficulties influence the educational effectiveness and motivation of students with disabilities?
- Does equal opportunity in higher education affect the career choice of students with disabilities?

Sample

- 6 students with disabilities, details:
 - 3 persons obtained a degree,
 - 1 person graduated but did not get his degree in the absence of the necessary language exam,
 - 2 persons dropped out from higher education.

Methods

The research involves a semi-structured interviews scan. The interviewees were selected by snowball method.

Results

In the semi-structured interview study 6 persons participated, including 4 women and 2 men. Four of them were diagnosed with dyslexia, one of them with dyscalculia, while one of them was hearing impaired. However, when applying for higher education, not all of them applied for the obtainable extra points (they were among those who used the opportunity to earn extra points for a higher level diploma).

Although the distribution of disabilities is disproportionate, each interview can provide us with important lessons that can lead us closer to understanding the issue of students with disabilities.

The questions of the interview can be divided into different dimensions. Questions about the relationship of the family with learning and their attitude to the studies of the individual are included in the first round. After that we asked about the study life of the interviewees, encompassing their experience in elementary, high school and higher education, and their experience about teachers and students depending on school, as well as their difficulties in school life. We also asked them about finishing their studies, their experience while studying, how they manage after, and what future plans they have.

When analyzing the answers received, a number of critical points were revealed that greatly influenced the respondents' academic life and attitude. Therefore, when analyzing the results, we did not analyze the interviews in accordance with the dimension of interview questions, but rather the resulting nodes, which are as follows.

The first node is the realization of the problem and its circumstances, especially when and how it was noticed (which is especially interesting for people with learning difficulties without apparent external sign of the problem, and which are most likely to appear in school years). Then, as a result of the discovery, how the family's relationship to learning developed and whether the pupil was provided the right development in time. An important factor is the people who know about the student's problem (typically teachers and fellow students), and also what their attitude towards the student is like. We received important information about the impact of the surrounding environment on motivation. The environment also includes the influence of family, friends and teachers. The influence of career orientation, the attitude

towards the success of the student with disabilities, and the role of motivation for further education have played a significant role, even if the student does not feel able to enter higher education. As an important factor, the students' confidence in their ability and its impact on their career choice has emerged. It was important to see whether the students had asked for help, and if so, who they turned to when these problems emerged during their education. Students tended to turn to fellow students, instructors and assisting organizations. In this matter, it was important for the student to have information on various forms of help request, and whether the requested assistance was provided in the particular case. In addition to help request, their own strategies aimed at facilitating school / university life, learning methods and their effectiveness in the studies have played a prominent role. The nodes of the post-study period include whether the learner is willing / able to find a job according to their qualification, and whether they are satisfied with it or looking for another job.

Identifying the problem and the subsequent period

For students with disabilities, when it comes to learning outcomes and career, it is of the utmost importance when they identify their disability or/and learning difficulties, and when the problem causes serious obstacle for the individual for the first time. It is important to ask who noticed the problem and when and whether the individual received appropriate and targeted development after the discovery, and how the expectations of the parents and the environment have changed about the learning outcomes. For six of our interviewees, the following can be observed: the problem of the hearing impaired interviewee soon became apparent, mentioning hearing loss due to medical malpractice. She then received speech therapy for half a year at the end of kindergarten. Four of our interviewees - including two of them with dyslexia - were diagnosed in the early years of the primary school and one was associated with severe dysgraphia. Each of them reported that a teacher recognized the problem. Our respondent with dyscalculia found out about his problem in the secondary school only. During his school career, his results in mathematics gradually deteriorated. As he approached graduation, he had significant difficulties. After the series of failures, teachers asked the family to contact an expert. Therefore, it is clear that teachers can play an important role in recognizing the need for special education during the school period as they see the children in different learning situations. In addition to the role of teachers, the role of parents is equally important. In the case of our interviewees, where the problem was discovered in time, parents also tried to provide them with the right development that helped them to continue on with their studies smoothly. Besides development, the parents' expectations towards the children's achievements also changed. According to our interviewees, the parents, even though they lowered their expectations for short-term goals such as end-of-year certificates, their long-term goals still included their child should enrol in higher education and graduate in the child's interest and in line with his abilities.

In this respect, another important factor is who knows about the difficulty in the environment of the individual. For all respondents, it could be observed that a large proportion of the environment in primary and secondary schools (other students and school staff) knows about their disabilities and can provide help. From that point on they were accepted by the school community and they did not feel left out. However,

entering into higher education changed the situation. The respondents reported that they were talking about their difficulties with very close friends only, and they tried to avoid telling their instructors about it unless it was absolutely necessary, which resulted in many difficulties and misunderstanding. Except for the hearing impaired person - who talked to a single instructor about her problem - none of them spoke about their case with their instructors, so they did not get help with lessons or exams. However, the teacher that knew about the problem actively helped and provided the necessary help.

Motivation

Looking at the issue of motivation, the motivational role of the environment became obvious during the interviews alongside with the internal motivation of the individuals. During the interviews it became clear that motivation of the environment included support from the family and teachers, and if they suggested a suitable carrier that affected the career choice of individuals. In the case of our interviewees, the role of friends on this issue did not emerge prominently.

All of the interviewees reported that their families still had expectations on their learning outcomes, but motivating them got less attention. In contrast with this, the incentive effect of the instructors was particularly prominent in all of them. The role of teachers in choosing career was also decisive. In the case of one of our interviewees, the teachers recommended her a carrier and corresponding higher education which resulted in her applying for the suggested faculty. For our other interviewee, the picture is more complex, the instructors encouraged her to enrol in higher education but suggested an area that did not fit into her long-term goals, so she chose another course. After making a decision, her teachers continued to support and agreed with her choice. In her case, it was also remarkable to what extent her teachers and family trusted in her success. We should also mention our next interviewee who did not want to enrol in higher education, nevertheless the interviewee applied for his teachers' sake.

Self-evaluation is part of the internal motivation and it also influences career choice. For one of our interviewees, this was the following:

"In primary school, I decided to go to college after graduation, because I wanted to prove that my learning difficulty did not affect me, and I did not want to get the "silly title". In secondary school, this decision was further strengthened by my community; I wanted to be intellectual, and I did not want to get stuck at the level of others." (25-year-old woman with dyslexia)

Similarly, the case of our other interviewee:

"After school, I went to work as a labourer and I was doing the worst job. There I decided that I did not want to do this until the end of my life and because I successfully graduated, I thought I would try to enrol in higher education." (28-year-old man with dyslexia)

Before choosing their course, each of them considered their own skills and interests and tried to choose accordingly. Several of our subjects reported that their perception of their own abilities influenced their career choices. One of them wanted to be a doctor, but because of her hearing problems, she decided to find another but still similar career. Then she chose biology. She was disappointed with the training,

but she did the course. After getting her degree, she completed massage training and started her own business. According to her, she found the profession closest to her original ideas, and she can enjoy it and do it successfully.

Our next interviewee wanted to apply for special education, but she did not think that she could be successful in getting into the course, so she chose social pedagogy. Later she regretted it, and always considers her original plan as a missed opportunity.

Managing in the educational system

The following factors played a part in the interviewees' school life. Did the students ask for help from students / trainers / help organizations, if so, in what cases? Were they aware of the different forms of assistance and available opportunities? Did they themselves develop any strategies to facilitate institutional life?

For all of our interviewees the different forms of help in primary and secondary school were a lot more easily accessible than in higher education. Thus, it shows that there are differences not only in the use of concepts in the Acts on National Public Education and on Higher Education but also the students themselves found a lot of differences during their studies. Typically, interviewees most frequently asked for assistance from other students, with notes, book sharing, administration or studying together for an easier understanding. They did not ask for help from their teachers, and only one of them reported on the difficulties to one teacher. Only two of the interviewees a university-run organization to help in acquiring the necessary language exam, and one of them asked for permission to substitute a course. According to the respondents' comments, they had no information about who they could turn to or what opportunities they were offered to facilitate them. The information on how to substitute a course was found when the student had already been in a year behind, so the lack of information strongly hindered her in her studies.

Typically, the interviewees did not have their own strategies to facilitate their studies. Based on their statements, they were not prepared for the challenges of higher education; they found the amount and complexity of the curriculum a lot more difficult than expected. Three of the subjects increased the time spent on studying, while one of them tried to sit in the front row during every lesson to see and hear the lecture well and often relied on friends' help with their notes. There seems to be some connection between the development of learning strategies and the love for learning, since students who did not like to study, by their own admission, did not attempt to change their learning methods, while those who sought to facilitate learning, reported that they had learned to like studying and would like to continue on with it.

Period after completion of studies

As mentioned at the beginning of the analysis of the interviews, 3 of our respondents got their degree, one of them passed the final exam, but in the absence of the necessary language exam, she did not get her degree, and two of them dropped out.

We also received relevant information from the interviewees about the period following the completion of their studies. During the interviews, they also talked about how motivated they were in getting a degree. If they did, they would get a job

in that field or chose a different career; or whether they were planning to go back to study later in life.

Three of our respondents said that they were in line with the curriculum, but one of them wanted to change course later, and would like to learn a profession that is not related to the gained knowledge so far. One of them, after getting the bachelor, learned a new profession in the following academic year and started working in that field. Regarding the two dropped-out interviewees, they said that if they found a course that matched their interest and skills, they would enrol to it.

Conclusion

Analyzing the interviews, we can see the important nodes in the family and career path factors which can affect the effectiveness of and equal opportunities for students with disabilities. Summarizing the nodes, we can outline the following which can be used in the rest of the study.

In the question of the problem and the subsequent period, the most important nodes are the underlying circumstances of the problem and the circumstances under which the attitude of the environment to the studies and the success of the child have changed and whether the child received the appropriate development after recognizing the problem. Subsequently, it is important for students to be informed about their situation and what attitudes they may experience.

In the dimension of motivation, it is worth examining how the family, friends and teachers affect the individual. In the case of career guidance, the student's environment may try to influence the student's decision with suggestions and, in such cases, how much the individual's interest and abilities are taken into account. It is important whether they motivate them even if they are not sure or if they do not apply for a higher education institution. All this is linked to the path of the individual's inner motivations and how they assess their abilities, and whether they consider them to be a promoting or limiting factor.

How the students are doing in different educational institutions can depend on whether they request help from other students, educators and helping organizations. In this case, an important factor is whether the individuals are aware of the available and request able help. It is particularly prominent that the forms of assistance that worked in previous educational level are less effective in higher education. As a result of this, students perceive being left alone with their learning difficulties that have an impact on their motivation and achievement. In addition to external assistance, students also have a strategy to facilitate their own lives and effectiveness, as well as their relationship to learning.

The most important of the nodes of the post-completion period is their determination to complete their studies, and if they have already completed their studies, are they able to utilize their qualification in the labour market. It is also important to see how their learning plans appear in their future plans.

So we got the following answers to our research questions:

We received the following answer to our first question. There are a number of elements in the practice of promoting equal opportunities for higher education that can help the students with available services. However, their availability and efficiency are less effective than in public education, therefore there are significant obstacles for these students to get access to information about helping services, who they can talk about their difficulties, and from whom they can ask for help. Moreover there are significant differences in the attitude of professionals and teachers towards students with disabilities and their difficulties.

The answer to our second question is, therefore, that these difficulties have a particular impact on study success and motivation.

The answer to our third question is that the aspirations for equal opportunities in higher education have no effect on the career choices of the students concerned, because the interviews showed that the students had no prior information about what services they could use at the university and how these services could help their studies.

Further possibilities of research:

The topic can be studied from the point of view of disabled students, as well as from the perspective of co-ordinators and equal opportunities workers working in higher education, which can make the results of questioning students with disabilities in a more subtle way:

- To examine the methods of the employees of higher education organizations that assist disabled students, their views on the effectiveness of their work in the field of equal opportunities, and which types of disabilities are the cases, to what extent and in which circumstances students can be granted the requested service, and in which cases the students most typically require assistance.
- For non-specific students, the purpose of the research is to investigate how information on equal opportunity is accessed by students with disabilities and how receptive they are for disabled students and how they think they can help disabled students.

References

1. Andrásné Teleki Judit (2009): Fogytékossággal élő hallgatók a felsőoktatásban Tájékoztató, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/felsoo_fogytaj_090213.pdf letöltés dátuma: 2017.10.03.
2. Attewell, P., Lavin, D., Domina, T. és Levey, T. (2007): Passing the torch: Does higher education for the disadvantaged pay off across the generations? Russell Sage Foundation, New York.

3. Bánfalvy Csaba (2014): Fogyatékos személyek diplomával, Gyógypedagógiai szemle, 42. 4: 249-267.
4. Bódi Emese és Garai Orsolya (2011): Előnyben részesítés a felsőoktatási felvételi eljárásban. Felsőoktatási Műhely, 5. 1:71–80.
5. Csányi Yvonne (2007): Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyermekek körében egy OECD-projekt keretében. Új pedagógiai szemle, 57. 7-8: 56-67.
6. Dávid Mária (2015): Speciális igényűek a felsőoktatásban és a felnőttképzésben. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
7. Fenyves Veronika, Bácsné Bába Éva, Szabóné Szőke Réka, Kocsis Imre, Juhász Csaba, Máté Endre és Pusztai Gabriella (2017): Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján, Neveléstudomány: oktatás-kutatás-innováció, 5. 3: 5-14. <https://bit.ly/2I94SP3>, Letöltés dátuma: 2018.07.24.
8. Fogyatékosságügyi statisztikák Szöveggyűjtemény (2009): 2001. évi népszámlálás 12. A fogyatékos emberek helyzete. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
9. Fuller, M., Bradley, A. és Healey, M. (2004): Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. Disability and Society, 19. 5: 455–468.
10. Gordosné Szabó Anna (2004): Bevezető: általános gyógypedagógiai ismeretek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
11. Harper, S. R. és Quaye, S. J. (2009): Student Engagement in Higher Education. Routledge, New York-London.
12. Holloway, S. (2001): The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. Disability and Society, 16. 4: 597–615.
13. Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): A Taigetostól az esélyegyenlőségig, Osiris Kiadó, Budapest.
14. Kiss László (2014): Fogyatékkal élő és krónikus beteg hallgatók a felsőoktatásban. Felsőoktatási Műhely, 8. 1: 117–128.
15. Könczei György, Laki Ildikó, Füzesi Zsuzsanna, Szabó Laura (2016): Virtuális kerekasztal-beszélgetés az egészségproblémából fakadó akadályozottság témájában. In: Németh Zsolt (szerk.) Mikrocenzus 2016. 1. A 2016. évi mikrocenzus témakörei – Háttér tanulmányok a mikrocenzus programjáról és témaköreiről, Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
16. Laki Ildikó (2017): A magyarországi nagyothallók társadalma In: Torgyik Judit (szerk.) Válogatott tanulmányok a társadalomtudományok köréből. Konferencia helye, ideje: Párkány, Szlovákia, 2017.06.12-2017.06.13. International Research Institute, Komárno.
17. Laki Ildikó (2015): A felsőoktatás hallgatói – a fogyatékossgal élő hallgatók felsőfokú tanulmányai. In Karlovitz J. (szerk.): Fejlődő jogrendszer és gazdasági környezet a változó társadalomban, International Research Institute, Komárno.
18. Mesterházi Zsuzsa – Gereben Ferencné (2006): A (gyógy)pedagógiai munkát segítő alapfogalmak. In: Zsoldos Márta (szerk.): (Gyógy) pedagógiai diagnosztika és tanácsadás. Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálatokhoz. OM Fogyatékos gyermekek, Tanulók Felzárkóztatása Közalapítvány, Budapest.

19. Pusztai Gabriella (2011): A láthatatlan kezektől a baráti kezekig. Új mandátum kiadó, Budapest.
20. Pusztai Gabriella és Szabó Diána (2014): Felsőoktatási hallgatók és fogyatékkal élő társaik. Kapocs, 13. 4: 23-36.
21. Riddell, S., Tinklin, T. és Wilson, A. (2005): Disabled Students in Higher Education. Perspectives on widening access and changing policy. Routledge, London.
22. Vida Gergő (2017): Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? Új pedagógiai szemle, 67. 3-4: 16-33.
23. Tausz Katalin, Bácskay Andrea, Csordás Gábor, Kovács Beáta, Németh Eszter, Panyik Barbara, Tóth Judit Nikolett (2015): 2011. évi népszámlálás 17. a fogyatékkal élők helyzete és szociális ellátásuk, Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
24. Tózsér Zoltán: A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai, Iskolakultúra, 22. 1-2: 89-94.

Törvényi hivatkozások, adatbázisok

1. IESA - A hallgatói eredményességre gyakorolt intézményi hatás a felsőoktatásban (2013-2016), Pusztai Gabriella.
2. Oktatásügyi Minisztérium (29/2002. V. 17.): OM-rendelet a fogyatékkal élő hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről.
3. 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről.
4. 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról.



Potyázók, anómiások, rituális perzisztensek és célorientált perzisztensek. A hallgatói lemorzsolódás szokatlan veszélyei

Ceglédi Tímea

Kutató, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományok Intézete, Cím: 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. II/204.

INFO

Ceglédi Tímea
cegledi.timea@arts.unideb.hu

Keywords

persistence, dropout,
higher education,
commitment

ABSTRACT

Freeloaders, anomic students, ritual persistent students and goal-oriented persistent students. Unusual risks in higher educational students' dropout. The question of our study is measuring the relationship between the risk of dropout and the belief in the usefulness of the higher educational certificate and the effort to obtain it. In our analysis, the student database of the HERD research (N=1295) was used. Four groups were identified by cluster analysis. 1) Among the anomic students (the group described with anomie), the level of belief the usefulness of the higher educational certificate and the effort toward that is the lowest while the risk of dropping out is the highest. 2) The ritual persistent (i.e. tenacious) students are able to make strong efforts but do not believe in the degree. Their diligence does not offer them the same level of protection against dropout as 3) the goal-oriented persistence which means that the student believes in the degree as well besides the diligence. 4) The freeloaders are less diligent, but aware of the value of the degree, offering them bigger protection than the disappointed diligence of the ritual persistent students. Among the target-oriented persistent group is higher the proportion of students who learnt in an elite secondary educational institution and who has a graduated householder, while among the ritual persistent group the proportion of those having priority admission points due to disadvantaged/cumulative disadvantaged (HH/HHH) position is higher.

Kulcsszavak

perzisztencia, lemorzsolódás, felsőoktatás, iskolához való viszony

Absztrakt. Tanulmányunk kérdése, hogy milyen összefüggésben áll a lemorzsolódás kockázatával a diploma hasznosságába vetett hit és az annak megszerzéséért nyújtott erőfeszítés. Elemzésünkhöz a HERD kutatás hallgatói adatbázisát

használtuk (N=1295). Klaszterelemzéssel négy csoportot azonosítottunk. 1) Az anómiások körében a legkisebb a diplomába vetett hit és az érte nyújtott erőfeszítés, s ezzel összefüggésben náluk a legmagasabb a lemorzsolódás kockázata. 2) A rituális perzisztensek (azaz kitartók) magas erőfeszítésekre képesek, de nem hisznek a diplomában. Szorgalmuk nem nyújt számukra akkora védelmet a lemorzsolódástól, mint a 3) célorientált perzisztencia, vagyis az, ha valaki szorgalma mellett hisz is a diplomában. 4) A potyázók kevésbé szorgalmasak, de tudatában vannak a diploma értékének, amely nagyobb védeltséget biztosít számukra, mint a rituális perzisztensek kiábrándult szorgalma. A célorientált perzisztensek körében magas a diplomás családfővel és elit középiskolai múlttal, míg rituális társaik esetében a HH/HHH többletponttal rendelkezők aránya.

Ez a tanulmány a Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban (OTKA K-123847) kutatás támogatásával jött létre.

Bevezetés

Hinni a diplomában és tenni a bennmaradásért. A kettő egyértelműen összefügg egymással. De lehetséges, hogy valaki úgy tesz a bennmaradásért, hogy nem hisz a diplomában? Vagy úgy hisz a diplomában, hogy nem tesz érte? Tanulmányunk végre választ kapunk ezekre a kérdésekre.

Abból a kutatási eredményből indulunk ki, amely arra mutatott rá, hogy a tanulmányok hasznosságába vetett hit és a tanulmányi bevonódás nem mindig a várt módon jár együtt (Ceglédi 2018). A HERD hallgatói kérdőíves kutatás egyik elemzésének középpontjában a reziliensigéretetek álltak, akik kedvezőtlen társadalmi háttérük ellenére kimagasló eredményekkel léptek be a felsőoktatásba. Ezek a hallgatók voltak a legelszántabbak tanulmányaik befejezését illetően, viszont tanulmányaik hasznosságába vetett hitükre már nem volt igaz ugyanez. Olyasvalamiért mutattak lelkesedést, amiben nem hittek igazán (Ceglédi 2018). Mindebből annak a halvány jele bontakozott ki, hogy elválik az egyetemi lét manifeszt céljainak jelenben tapasztalható rituális követése a jövőbeli céloktól, ez esetben a diploma hasznosíthatóságától.

Tanulmányunkban annak járunk utána, hogy ez a kettősség vajon összefüggésben áll-e a lemorzsolódással. A nemzetközi trendeket követő magyar felsőoktatás kibocsátási oldalát nézve az látszik, hogy igen magas a lemorzsolódási ráta (Altbach 2010, Szabó A. 2012, Nyüsti 2013, 2014, Vukasovic és Sarrico 2010, Goastellec 2010, Hrubos 2012, Fehérvári és Misley 2016, Veroszta 2014, 2016a, 2016b, Fehérvári 2013, Szemerszki 2018, Pusztai 2018, Tóth 2018, Kozma 2004, Shavit et al. 2007, Benjamin 2015). A probléma jelentőségét mutatja, hogy a nemzetközi szakirodalom a felsőoktatáshoz való hozzáféréseken túl megkülönböztető fogalmat használ a végzettséghez való hozzáférésre (access to degrees) (Goastellec 2010).

Kitartani cél nélkül?¹

Azzal kezdjük a válaszhoz vezető utat, hogy két lépést hátra lépünk a felsőoktatástól. E perspektíva fő kérdése, hogy a hallgatók életében mit jelentenek az egyetemi tanulmányok. Az intézményi nézőpont kifordítottjaként is értelmezhető ez a szemlélet. Nemcsak arra vagyunk kíváncsiak, hogy van-e életük a hallgatóknak az egyetemen kívül. Hanem megfordítjuk a kérdést: élnek-e az egyetemen, vagy egy elkülönült „buboréknak” látják az akadémiai életüket a hallgatók mindahhoz képest, amiben korábban éltek (Reay et al. 2009). Azaz: az egyetemnek a hallgatók életében milyen helye és szerepe van, s mire terjed ki egyrészt a jelenben, másrészt a teljes életútjuk időhorizontját nézve.

Milyen a hallgatók élete, életútja? Ha egy jelenbeli keresztmetszeti horizontra pillantunk, akkor a hallgatók életében az egyetemista lét csak egyféle tevékenység, és a hallgatói szerep csak egy a többi tevékenységeik és szerepeik mellett. Ha a teljes életút időhorizontján szemlélődünk, akkor egy-egy szak ma már egyre kevésbé egyértelmű belépő egy jól belátható karrier következő állomásába. A diplomásokat és hallgatókat vizsgáló szakirodalom egyre sokszínűbb egyéni életutakról beszél. A pályafutás kimenetei egyre kevésbé láthatók előre, az életszakaszok destandardizálódnak (Kohli 1990, idézi Bocsi 2013), az életút-állomások sorrendje individualizálódik, a korábban lineáris karrierök differenciálódnak (Pusztai 2009, Engler 2014, 2016, Sági 2013, Fehérvári 2015). Egy képzés például kevésbé jelentős állomást jelenthet egy-egy hallgató számára, mint ahogy az a klasszikus hallgatókép szerint volt. Akár az is előfordulhat, hogy az egyén szintjén olykor pozitívan értelmezhetők például a többféle terület megismerését támogató szak- vagy intézményváltások, más országban folytatott képzések, vagy akár az önfejlesztő munkával töltött passzív félévek (Szemerszki 2018, Sági 2013). Akár a szakhoz nem kötődő, egyetemi tanulmányok idejét nyújtó munkák is fejlesztő, elköteleződést növelő, kapcsolatépítő, célokat konkretizáló hatásúak lehetnek. Sőt, a lemorzsolódottak körében is kimutatható annak az előnye az egyéni életutat nézve (pl. tudatosabb foglalkozási- és egészségmagatartás), hogy valamennyi időt eltöltöttek a felsőoktatásban (Varga 1998). Mindezen mozgások az intézmény oldaláról lemorzsolódásként jelentkezhettek, a folytonos képzés megtörései szervezési feladatokkal járnak.² Összességében tehát az már önmagában egy sikertényező, ha a hallgató lát egy utat maga előtt, amelyben az egyetemet e célhoz vezető eszköznek tekinti. Az ideális az, ha a hallgatóévek alatt cél és eszköz együtt marad. Ugyanakkor ez a célkitűzés akkor is lehet sikeres, ha az egyetem menet közben nem váltja be a hozzá fűzött reménye-

¹ A fejezet az alábbi könyv egyes részleteinek továbbdolgozott, a lemorzsolódás kérdéskörére adaptált változata: Ceglédi 2018

² Említést érdemel, bár vizsgálni nem áll módunkban a „lemorzsolódásnak” és a vele szembeni attitűdnek azt a fajtáját, amikor amiatt nem fejezik be tanulmányaikat egy-egy felkapott, piaci rést betöltő szak hallgatói, mert már a képzés alatt „elkelnek” a munkapiacra, és a rájuk zúduló hatalmas munkamennyiség miatt távolodnak el a diplomaszerezés céljától és halogatók a diplomamunkát és az államvizsgát. Ekkor a munka a diplomához képest „felfelé húzza” a karriert.

ket (pl. nem ad megfelelő vagy annak érzékelt tudást), nem illeszkedik ebbe a tervbe. Ekkor az egyetem kudarcáról és nem a hallgatóéról beszélhetünk.

Hogyan válhat ketté a diploma hasznosságába vetett hit és a bennmaradásért mutatott erőfeszítés? A kérdést több szemszögből is körbejárhatjuk. Kiindulhatunk a tanulás munkaként való felfogásának családi gyökereiből. Elsőként a család munkával és tanulmányi munkával kapcsolatos normáinak, értékeinek fontosságával, valamint ezek egymáshoz való viszonyával foglalkozunk. A tanulmányi munka komolyan vétele fakadhat kétféle családi útravalóból is. Egyrészt, amikor a családban egyértelműen kettéválnak a szerepek, és a szülők feladata a munka, a gyermeké pedig a tanulás (Kozma 1975).³ Ekkor a munkához kapcsolódó mintákat, értékeket közvetve sajátítja el a gyermek, illetve szülei példáját saját tanulmányi munkájára adaptálva alkalmazza gyerekkorától kezdődően, a felnőtté válás gyakorlásának terepe a tanulás (Kozma 1975). Ahogyan a szülők dolgoznak, például alkalmazottként, ők úgy tanulnak, például tágabb célok nélkül, mert ez a feladata. Az elvégzendő feladat családi mintája lehet tehát az egyik olyan tényező, amely a tanulást függetleníti a céltól. Elképzelhető az is, hogy az egyetemet egy olyan „munkahelynek tekintik”, ahol akkor kapnak „fizetést”, ha kiválóan végzik munkájukat, azaz a tanulást.

Ugyanakkor a megfelelő végzettség megszerzését a munkamegosztásban való részvétel feltételének tekinti, ahogy szülei is megszerezték egy adott végzettséget munkájuk elvégzéséhez (Kozma 1975). Valószínűleg főszereplőként van jelen ebben az esetben a gyermek, befektetett munkájával a saját jövőjét építi.

A tanulmányi munka családi gyökereinek egy másik formája, amikor a családban a gyermek elsődleges feladata, „munkája” a családhoz köthető (termelőmunka, házimunka), és a tanulás a második helyre szorul (Kozma 1975).⁴ Ekkor feltételezhetjük, hogy az így elsajátított, személyesen is megtapasztalt munkamorálnak valamilyen atipikus módon kell áttevődni az oktatásban nyújtott teljesítményre, esetleg annak terhe mellett, hogy az „első munkahelyen” is helyt állt a diák. Hagyományosan a családi (paraszti, később háztáji vagy kisipari) gazdaság állt a középpontban, napjainkban azonban annak szimbolikusan a háztartásra, otthonteremtésre, otthonépítésre, otthonfejlesztésre, megélhetésre áttevődött megfelelője válik hangsúlyossá. Ebben „lecserélhető”, a gazdaságot mint közös családi célt szolgáló munkaerőként tekintenek az utódokra, nem a gazdaságtól erőforrást elvonó, karriert építő egyénre. Az is lehetséges, hogy a legtehetségesebb vagy legidősebb utód(ok) karrierje válik a közös céllá (a családi gazdaság helyett), és a családi erőforrások a karrierépítésben összpontosulnak – bár a régi minták szerint. Még tovább gondolva, elképzelhető, hogy az úgynevezett „tisztá szoba” jelenségét testesíti meg az az utód vagy azok az utódok, akiket taníttatnak. A tisztá szoba egy olyan, szinte érintetlen, a családi otthon környezetében első ránézésre valószínű-

³ Ahogy a szakmunkás – nem fizikai családokban ez tapasztalható volt egy hetvenes évekbeli interjú kutatás tapasztalatai szerint, s bár a társadalom hatalmas változásokon ment át azóta, a tanulás és munka ilyen módon történő összefonódása mai napig létező családi minta lehet (Kozma 1975).

⁴ Ahogy ez például a homogén tsz-családok esetében tapasztalható volt az említett kutatás során megkérdezettek körében, akiknél a továbbtanulásra vonatkozó jövőtervekben legfeljebb a szakmaszerzés szerepel, érettségi már kevésbé (Kozma 1975).

lennek tűnő szoba, ahova az erőforrások összpontosulnak, szorgalmuk bizonyítékként csinosítgatják, vendégfogadásra, tehát a külvilág felé történő reprezentálásra használják. Egy olyan „mikro világrepresentációt” építenek fel, amely vágyott-nak is mondható, mégis esetlenül mozognak benne, mindennapi életüket távol tartják tőle. Ez az érinthetetlenség, a látszólagos funkciótlanság, a külvilág felé való reprezentálás, az erőforrások összpontosítása jellemző az atipikus módon tanított gyermekekre is. A „tisztá szoba szellemisége” és a vele járó felelősség pedig áttevődhet az iskolai viselkedésre: a fegyelmezettség, a rendkövetés formájában, vagy a jó jegyek reprezentációs szerepében, de akár a család mindennapi életéhez képest a másság kényelmetlen képviselőjeként is.

A tudásfelhalmozás mint önmagában vett cél is okozhatja a fent említett jelenséget. Tehát nem egy papír, hanem már maga a tudás az a cél, ami miatt tanulnak, s ehhez nem szükséges, hogy higgyenek a diploma hasznosságában. Egy hetvenes évekbeli kutatás tanulsága szerint a szakmunkás-alkalmazott szülők esetében él az a nézet, hogy a tudást nem veszi el senki – (Kozma 1975). A múlt században megélt, tulajdont érő veszteségek ismeretében ez is indokolhatja a tudásfelhalmozást, például a tisztá szoba taníttatássá konvertálódása formájában.

A családon belüli nyitott vagy zárt szerepviszonyok is összefüggésben állhatnak a jelenséggel. Azok a hallgatók például, akik a családon belüli státusokhoz kötött, merev jogokhoz, kötelezettségekhez, elvárásokhoz szoktak, s a viselkedési normákat tekintélyelvű alapon, utasítások és kényszerek alapján sajátítják el (Bernstein 2003, Réger 2002), a hallgatói státushoz is merev jogokat, kötelezettségeket és elvárásokat társíthatnak, s a hozzá illeszkedő viselkedést kényszerek irányította tekintélyelvűség jellemezheti.

Az értékek oldaláról megközelítve a kérdést: Egy korábbi kutatásunkban, amikor jól teljesítő hátrányos helyzetűek interjúit elemeztük (Ceglédi 2012), az oktatásban jól hasznosítható értékeként tűntek fel az alacsonyabb státusúak körében egyébként is preferált fegyelmezettség, jó magaviselet, takarékoság, udvariasság (Bocsi et al. 2015). A magyar társadalomban élő történelmi hagyomány, hogy a szocializmus idején az előrejutás velejárója volt a többletmunka, a szabadidő eltörlődése (Fónai 1995, idézi Bocsi 2013). A szabadidő eltörlésére vonatkozó eljárásmodok ismeretének hiányában marad a munka, tanulók esetében a tanulás.

A diploma hasznosságába vetett hit és a bennmaradásért mutatott erőfeszítés szét-tartásának magyarázatai között az iskolai értékvilág elfogadását is számba vehetjük. A felsőoktatásba való bejutás egyik feltétele, hogy a hallgatók végig járják a megelőző iskolafokokat. Ehhez szinte elengedhetetlen, hogy a szülők és gyermekeik közeledjenek az iskola értékrendszeréhez. A család és az iskola nevelési elveinek harmóniája ugyanis „az iskolai eredményességgént hasznosuló társadalmi tőke egyik dimenziója” (Pusztai 2009: 167). A harmónia megteremtésében a szülő feladata egyrészt az, hogy megtalálja az ő értékvilágához legközelebb eső intézményt, másrészt igazodnia kell az iskolák évtizedes, sok szülő érdekeit szem előtt tartó hagyományaihoz (akár a saját korábbi értékei ellenében, akár azok finomítása által, akár egyetlen elem – pl. gyermeke továbbtanulásának segítése – alá rendelve egyéb nevelési értékeit) (Pusztai 2009). A gyermek sikere mint pozitív visszajelzés folyamatosan életben tartja, visszaigazolja az iskolák értékeinek és normáinak komolyan vételét, elfogadását és betartását.

Egy az Arany János Tehetséggondozó Program tanulóit vizsgáló kutatásban az „iskolai mindenhatóságát” próbáltuk egy kísérleti kérdéssorral megragadni. Azt a kérdést jártuk körül, hogy a tanulók magukéva teszik-e az iskola céljait, eszközeit, összekapcsolódnak-e egyéni céljaik az iskoláéival, s hogy összességében mennyire hisznek az iskola mindenhatóságában vagy eleve hasznosságában. Felbukkant egy „értelemadás nélküli rituális” jelzővel ellátott típus, amely „értelemadás nélkül, monoton tagozódik be az iskola világába, közepes jelentőséget tulajdonítva a jövőorientált céloknak. Ezt a típust jellemzi leginkább, hogy az egész élete a tanulásról szól, hogy nagyon bántják a rossz jegyek, s a jegyek mindenhatóságába vetett hit is magas a körükben.” (Hüse és Ceglédi 2018: 104). Ugyanakkor az olyan jelenorientált célok iránt elkötelezett, mint például az elismerés, amelyet tanulmányai munkájáért a diák-társaitól és szüleitől kap (Hüse és Ceglédi 2018).

Ez egybecseng egy roma tanulók körében végzett korábbi kutatással, amely tanulsága szerint jobban támogatják az iskolai motivációt a belső értékek (személyes növekedés, tartalmas kapcsolatok, társadalmi hasznosság), mint a külső értékek (gazdagság, hírnév és kinézet) vagy az egészség⁵ (Hüse 2015). Elképzelhető, hogy az iskolai intézményrendszerrel való azonosulás abból adódik, hogy komfortosan érzik magukat a jelenlegi közegükben. A hallgatók egy része a jelenorientáltság miatt még akkor is elfogadja az oktatás manifeszt célrendszerét, ha nem látja, vagy pillanatnyilag nem érzi fontosnak az azt követő boldogulást. Vagyis tanul a diploma hasznosságába vetett hit nélkül. Ebben mindemellett fontos szerepet játszhat akár a megélhetés jelenben érződő problémája, amelyhez a tanulmányi ösztöndíj segítséget nyújt, s amely hozzájárulhat egy komfortos hallgatólét fenntartásához.

Jelentheti mindez azt is, hogy az oktatást nem beruházásként „használják”, hanem fogyasztási terméként (Varga 1998).

A hallgatói szocializáció is értelmezési keretként szolgálhat. A hallgatótársak felől érkező elvárásokat nehéz megítélni, ugyanis a töredezetté váló hallgatólétben (tömegkurzusok, változó sorrendben felvehető tárgyak, folyamatosan változó csoportösszetétel stb.) egyre kevesebb a lehetőség állandó hallgatócsoportok létrejöttére, s a lakótársak összetétele is átíródhat az évről-évre ismétlődő kollégiumi felvételik⁶ vagy a rövid távú albérleti szerződések miatt. A tanulással kapcsolatos hallgatói normák kialakulását így rendkívül nehéz megragadni, empirikusan tesztelhetővé tenni. A hallgatótársak tanulásról alkotott véleményének percepciója azonban minden bizonnyal fontos (Pusztai 2009). A hallgatótársak részéről a jó jegyekkel kivívott elismerés is hajtómotorja lehet a tanulmányi bevonódásnak. Ugyanígy az oktatók felől érkező elvárás (vagy vélt elvárás) is fontos, akik elismerését (vagy vélt elismerését) csak egy sikeres vizsga által nyerhetik el.

A felsőoktatás oldaláról szemlélve ugyanezt a jelenséget, az eltömegesedett oktatás maga hordozza az egyoldalú tanulásorientáltságot, hiszen a manifeszt elvárások engedelmes és gépies teljesítése (óralátogatás, vizsgára készülés, oktatóval való kapcsolat kerülése) annak kedvez, hogy gördülékenyebben működhessen a

⁵ Az Aspirációs Index Kérdőív magyar változatával mérve (Kasser és Ryan, 1993, idézi Hüse 2015).

⁶ Lehetőség van a felvételi során annak jelzésére, hogy kik szeretnének együtt lakni, de ennek teljesítésében lehetnek esetlegességek.

tömegoktatás szabványosított, elszemélytelenedett gépezete (Kozma 2004). Azáltal pedig, hogy a személyes kapcsolatok az illegalitás határát súrolják (akadémiai kockázatként is értelmezhetik oktató és hallgató közeledését) (Pusztai 2011, Kozma 2004, Bocsi 2016), a célok életre beszélése kiszorul az egyetemi hatáskörből. S ha az oktató beszélget is a diákkal céljairól, nem mindig gazdagíthatja növendékét az egyetemen túlmutató alternatívákkal, hiszen – ahogy egy interjú kutatásból tudjuk – az oktatók egy része nem lát vagy nem tekint az akadémiai látókörön kívülre (Bordás et al. 2011).

A munkavállaló idealisztikus képe is leképződhet a tanulmányokhoz mint munkához való hozzáállásban. Bernstein szerint míg a 19. század merev és alázatos embert kívánt, addig a 20. század második felében rugalmas, alkalmazkodó munkavállalókra van szükség (Bernstein 1996). Ugyanakkor a hallgatók kezdő munkavállalóként elsősorban alkalmazotti munkakört célozhatnak meg első ugródeszkaként, amelyben kívülről megszabott munkafeltételek várják, még ha nem is „szellemi szalagmunka jellegű” munkát kíván választani.

Mit jelent mindez a hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók esetében? Hajlamosabbak a hátrányos helyzetűek elveszíteni hitüket a diplomában? Vagy éppen ellenkezőleg: egyetlen kapaszkodóként tekintenek rá? A kritikusság, a rugalmasság megengedhető számukra?

A felsőoktatás egyenlőtlenségeit vizsgáló kutatások egyre nagyobb szelete foglalkozik a bekerülés tényén és minőségén túl a bennmaradás és a következő szint elvégzésének társadalmi meghatározottságával is (Altbach 2010, Vukasovic és Sarrico 2010, Polónyi 2018, Arató és Varga 2018, Alexeevna et al. 2017, Ceglédi 2018), s az Európai Felsőoktatási Térség találkozóin is szerepet kap a nem tradicionális csoportok segítése a végzettség megszerzésében (Széll 2016). A kedvezőtlenebb családi feltételekkel rendelkezők esetében a sikeres vizsgák letétele vagy a diploma megszerzése melletti kitartás pedig még nagyobb nehézséget okozhat (Vukasovic és Sarrico 2010, Bander 2014, Fehérvári 2015, Ceglédi 2015a, 2015b, 2018).

Korábbi kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy a hátrányos helyzetű családokban is megtalálható a tanuláshoz fűződő pozitív viszony, amely egy jól körülhatárolható, az oktatási rendszer elsődleges tanterveiben egyértelműen deklarált elvárásrendszeren alapszik. A diák úgy tesz ennek a családi elvárásnak eleget, hogy a szülők felé látványosan „elkönyvelhető” tevékenységekben kimagaslóan teljesít, például jellemzőbb rá a szorgalmas óralátogatás, a jó jegyek vagy a sikeres vizsgák (Ceglédi 2012). A hátrányos helyzetű szülők ráadásul kevésbé tudnak különbséget tenni az egyes tantárgyak súlya között (Nagy P. 2010, Andor és Liskó 1999), a nem diplomás apák pedig fontosabbnak értékelik az órán való figyelmet (Pusztai 2009). A felsőoktatás e manifeszt célrendszerével való azonosulás tehát – feltételezésünk szerint – lehet a felsőoktatásba bejutott hátrányosabb helyzetű hallgatók családi hozománya.

A Kuh és munkatársai, valamint Astin által használt tanulmányi bevonódás a hallgatói létnek azt a dimenzióját leíró fogalom, amelyben a társadalmi törésvonalak is kiolvashatók. A tanulmányi bevonódás azt a pszichológiai és fizikai energiát és időt jelenti, amelyet a hallgató tanulmányi célú tevékenységébe fektet (idézi Koltói 2014, Pusztai 2011a). Bourdieu iskolai befektetésre való hajlammal beszél, amelyre befolyással bír az, hogy az adott személy osztálypozíciójának reprodukálása vagy

javítása, társadalmi érvényesülése mennyire függ az intézményesült kulturális tőké-től, vagyis a diplomától (Bourdieu 1998, 2003a, 2003b). Kutatásunkban a tanulmányi bevonódás elemeinek tekintjük a tanulással és óralátogatással töltött időt és stratégiát, valamint az ezekkel szembeni attitűdöket.

Ha a felsőoktatás értékeivel való azonosulás a hallgatók egy részénél a diploma mint papír megszerzésére szűkül le, s az ahhoz vezető lépésekben már meginog (távolságtartás az oktatókkal, alternatív hallgatói erkölcsi normák a leséssel, csatlással kapcsolatban stb.), s valódi tartalommal való megtöltetlensége miatt a formális tartalmi jegyek (óralátogatás, jó jegyek) is csak azokkal tartathatók be, akik középiskolás mintákat és tapasztalatlanságon alapuló családi nyomást követve azonosulnak velük, akkor az ő esetükben valóban csak papírgyár (Polónyi és Timár 2001) az egyetem?

A kutatás

Elemzésünkhöz a "HERD: Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area" című kutatási projekt keretében készült adatbázist használtuk. A papír kérdőívek instruktorkkal támogatott önkitöltése 2012 márciusa és júniusa között zajlott a következő intézmények hallgatói körében: Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Műszaki és Mezőgazdasági Kar, valamint Pedagógusképző Kar, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kar. A végleges mintaelemszám 1295 fő lett a felsorolt intézményekben. A kutatás célcsoportját a következő évfolyamok nappali tagozatos, állami és költségtérítéssel hallgatói alkották: BA/BSc képzések 1. és 3. évfolyamai, MA/MSc képzések 1. évfolyamai, valamint az osztatlan képzések 1. és 4. évfolyamai. A mintavétel első lépésében az egyes karokon belül képzési szintenkénti és évfolyamonkénti rétegezést alkalmaztunk. Ezt követően adott kar adott rétegén belül véletlenszerűen kiválasztott hallgatócsoportokat kérdeztünk le teljes körűen (bővebben lásd: Györgyi és Nagy 2012).

Elköteleződés típusok

A diploma hasznosságába vetett hitre, a tanulás befejezése melletti elkötelezettségre, valamint a bennmaradásért mutatott erőfeszítésre vonatkozó válaszok alapján klaszterelemzést hajtottunk végre, amelynek eredményeként négy csoportot azonosítottunk (1. táblázat).⁷

⁷ A változók klaszteranalízisbe való bevonása előtt ellenőriztük a klaszteranalízis feltételeit (a változók korrelációja 0,9 alatti, kiugró adatok nincsenek, nem valamelyik klaszterképző változó szerint voltak sorba rendezve az adatok). A mintaelemszám nagysága miatt a K-means klaszter eljárást választottuk.

Milyen mértékben értesz egyet...	potyázók (n=471)	rituális perzisztensek (n=202)	anómiások (n=133)	célorientált perzisztensek (N=437)
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során	3	2,75	2,36	3,78
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően	3,18	3,76	2,24	3,94
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	3,1	3,79	2,38	3,87
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon	2,73	3,92	1,92	3,39

Forrás: HERD 2012

1. táblázat. Elköteleződés típusok (klaszter középpontok) (négyfokú skála)

Szűk csoportot alkotnak az anómiások (n=133). Róluk mondható el legkevésbé, hogy hisznek tanulmányaik hasznosságában, és hogy erőfeszítéseket tesznek tanulmányaik sikerességéért. Ők érintkeznek legkevésbé az egyetem céljaival és elvárásaival. A potyázók (n=471) amiatt érdekesek, mert alacsony erőfeszítéseik ellenére a második helyen állnak a tanulmányaik hasznosságába vetett hitben. Amiatt kapták a potyázók nevet, mert úgy gondolják, érdemes bent lenni, de inkább potyázva, mint aktív részvétellel: saját erőfeszítések tekintetében jelentősen elmaradnak a két perzisztens csoporttól, és (talán ebből következően) kevésbé is bíznak abban, hogy sikerül befejezniük tanulmányaikat. A másik végletet a két perzisztens csoport jelenti, akik két altípusra bomlanak. Az egyik egy célhoz rendeli tanulmányait, ezért kapta a célorientált perzisztens elnevezést (n=437). Ez a cél a diploma, amiről azt gondolja, hasznos lesz a számára. Ő a legelszántabb tanulmányai befejezését illetően, és ő törekszik leginkább jó tanulmányi eredményekre. A másik perzisztens csoport (a rituális perzisztensek) alig marad el ez előbbtől a tanulmányai befejezését illető elszántságban, a jó tanulmányi eredményekért való elkötelezettségben, sőt, a kurzusokon való részvételben még aktívabb is. Ugyanakkor nem hisz abban, hogy tanulmányai hasznosak a karrierje szempontjából. Aktivitása tehát inkább rituális, kötelességkövető, mindennapos tevékenységét egy intézményi szabályrendszernek rendeli alá. Merton (2002) kulturális célok és intézményes normákra vonatkozó típusalkotása alapján kapta a rituális jelzőt (n=202). Elemzésünkéből megtudhatjuk majd, hogy a rituális perzisztensek célnélkülisége vagy a potyázók erőfeszítés-nélkülisége jelent-e nagyobb veszélyt a lemorzsolódásban.

Az elköteleződés típusok társadalmi háttere

Elsőként a típusok társadalmi hátterére voltunk kíváncsiak. Azt a kérdést jártuk körül, hogy a származás miképpen függ össze azzal, hogy a hallgatók a diplomához és egyetemi tanulmányaikhoz hogyan viszonyulnak. Észlelhető lesz a kedvező háttérűek anómiás vagy potyázó mivolta (Pusztai 2011, Veroszta 2010, Ceglédi 2018)? A kedvezőtlenebb háttérűek lesznek hajlamosabbak a rituális perzisztenciára?

		potyázók	rituális perzisztensek	anómiások	célorientált perzisztensek	mindenki	P/ANOVA
nem	férfi	34,1	22,7	43,9	29,1	31,4	0,000
	nő	65,9	77,3	56,1	70,9	68,6	
apa iskolázottsága	alap v. szakmunkás	35,6	39,6	29	31,7	36,1	0,028
	érettségizett	40,5	36	37,9	31,4	36,3	
	diplomás	23,9	24,4	33,1	31,4	27,6	
lakóhely	LHH vagy komplex programmal célzott LHH	39,5	39,7	26,2	32,6	35,7	0,022
	csak hátrányos vagy nem érintett	60,5	60,3	73,8	67,4	64,3	
szülők objektív javai	0-1	6,4	5,9	10,5	4,3	6	0,001
	2-7	83,4	90,6	75,2	87,6	85,2	
	8-10	10,2	3,5	14,3	8	8,8	
HH/HHH többletpont felvételénél	kapott	18,3	24,8	9,8	18,3	18,4	0,007
	nem kapott	81,7	75,2	90,2	81,7	81,6	
középiskola	6 vagy 8 oszt. és/vagy két tannyelvű gimn.	17,8	9,9	18,8	19,7	17,3	0,021
	többi középisk. típus	82,2	90,1	81,2	80,3	82,7	
szülői törődés faktorai	általános	- 0,05	0,14	- 0,44	0,16	0	0,000
	értelmiségi	- 0,07	- 0,03	- 0,05	0,1	0	0,037

Forrás: HERD 2012

2. táblázat. Az elköteleződés típusok társadalmi háttere (oszlopszázalék)⁸.

⁸ A tanulmány minden táblázatában a félkövér azt jelenti, hogy kevesebb elem került az adott cellába, mint az véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adjusted Standardized Residual $\leq -1,96$). A félkövér dőlt azt jelenti, hogy több elem került az adott cellába, mint az véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adjusted Standardized Residual $\geq 1,96$) (Agresti 2002, Veroszta 2010).

A négy csoport nemi eloszlása igazodik a gender kutatások korábbi eredményeihez (Fényes 2010), melyek szerint a nők szabálykövetőbbek. Felülreprezentáltak ugyanis a rituális perzisztens csoportban a női hallgatók, míg a férfiak inkább az anómiások táborát erősítik (2. táblázat). A családi háttér alábbi mutatói mentén nem különbözött szignifikánsan a négy csoport: anya iskolázottsága, krízisek a családban, településtípus, szubjektív anyagi helyzet. A táblázatban közölt háttérváltozók ugyanakkor összefüggtek a lemorzsolódásra való hajlam alapján felállított csoporttagsággal. A potyázók jellemzően a leghátrányosabb helyzetű kistérségek közepesen iskolázott családfővel rendelkező családjaiból érkeztek. Objektív anyagi helyzetük és hátrányos helyzetért járó többletpontjuk nem kiugró egyik irányba sem, és elit középiskolákból is átlagos arányban érkeztek. Az anómiások – akik a potyázókra alacsony erőfeszítéseikben hasonlítanak, de nem hisznek a diploma hasznosságában – ezzel szemben előnyösebb lakóhellyel bírnak, és alulreprezentáltak a HH/HHH többletpontok tekintetében. Érdekes ugyanakkor, hogy objektív anyagi helyzetük a két végleten helyezkedik el. Középiskolai útravalójuk átlagos. A két perzisztens csoport közül a célorientált perzisztens rendelkezik nagyobb arányban diplomás családfővel, míg rituális társaik közül többen kaptak HH/HHH többletpontot és az elit középiskolák előnyeit is kevesebben élvezhették közülük. Hasonló a két csoport a lakóhelyet és az objektív anyagi helyzetet tekintve, bár ez utóbbi esetében a rituális perzisztensek felülreprezentáltak a közepes kategóriában.

Fontosnak tartottuk megvizsgálni a családon belüli társadalmi tőkét is. Faktorkat hoztunk létre a szülőkkel folytatott beszélgetésekre, programokra vonatkozó kérdéssor alapján.⁹ Az erre adott válaszok segítenek mélyebben értelmezni, hogy a négy csoport „durva” társadalmi ismérvein (szülők iskolázottsága, anyagi helyzet, lakóhely) túl mi jellemzi e családokat azokban a „szoft” tényezőkben, amelyek a diákok pályafutására hatással lehetnek. Különösen a lemorzsolódás magyarázatakor válhatnak fontossá az ilyen, kutatások által ritkábban vizsgált családi hozományok, hiszen az atipikus szülői hozzáállás akár felül is írhatja a társadalmi hovatartozás hatását (Blaskó 2002, Pusztai 2009, Ceglédi 2012, 2018). Ha egy alacsonyan iskolázott családban értékké válik a tanulás, az kihathat arra, ahogy a tanulmányi munkához és a diplomához viszonyulnak a hallgatók.

Az eredmények azt mutatják, hogy a perzisztens csoportokba kerülést valószínűsíti a magas általános szülői törődés, de egy fontos különbség van a két perzisztens csoport között. A célorientált perzisztensek több értelmiségi törődésben részesülnek, mint rituális társaik. Tehát fontosak az értelmiségi tartalmak a szülők törődésében a diploma hasznosságába vetett hit kialakulásával kapcsolatban. Összességében elmondható, hogy a kedvezőtlenebb háttérből érkező rituális perzisztensek hajlamosabbak az intézményi elvárások rituális követésére, még akkor is, ha céljaikban bizonytalanok.

⁹ Külön faktoron ülnék azok a beszélgetéstémák, amelyek az értelmiségi családokra jellemzők inkább: könyvekről, filmekről, kultúráról, politikai és közéleti témáról eszmecsere folytatni nem jelent mást, mint a kulturális tőkét közvetíteni, gyakorolni, inkorporálttá tenni a családon belül. Ez a faktor kapta az értelmiségi törődés nevet. A másik, általános törődés faktorában az olyan családi kötelek összegződnek, mint a szabadidőről, tanulmányokról, barátokról való érdeklődés, a tanulásra való bátorítás (részletesebben lásd: Ceglédi 2018).

Hűség a felsőfokú tanulmányokhoz, az intézményhez, a szakhoz és a töretlen képzési életúthoz

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az egyes elköteleződés típusokhoz tartozó hallgatók hogyan nyilatkoznak saját lemorzsolódási veszélyeztetettségükről.

Nem meglepő, hogy kiugró a célorientált perzisztensek percepcionált védettsége a lemorzsolódástól (3. táblázat). Ők tartják legkevésbé valószínűnek a felsorolt veszélyeket. Szintén látványos a másik véglet: az anómiások körében a legmagasabbak ezek az arányok, messze meghaladják társaikat veszélyeztetettségben minden téren. Érdekes, hogy nem a potyázók követik őket ebben. Egyedül abban bizonytalanok, hogy minden tantárgy sikerül nekik, de ez belefér potyázó lavírozásukba, mert egyébként minden másban az övék a második legvédettebb hely a célorientált perzisztensek után. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a rituális perzisztensek bizonytalanabbak egyetemi karrierjükben, holott elszántak a diploma – mint a felsőoktatás legkézzelfoghatóbb, manifeszt célja – megszerzése iránt, és ebbe energiát is hajlandók fektetni. Fontos tünet bukkant itt a felszínre: Akik nem hisznek diplomájuk hasznosságában, azoknak törekeny a kitartásuk, de leginkább hitük annak megszerzése mellett, és hajlamosabbak úgy érezni, hogy le fognak morzsolódni, mint a potyázók. Ha a potyázók diploma melletti kitartását az erőfeszítései alapján ítélnénk meg, részben torz képet kapnánk.

A rituális perzisztensek magukon viselhetik a korábbi oktatási szintek azon hatását, hogy a tanárok azokat tekintik tehetségesnek, eredményesnek, jó adottságúnak, akiket könnyebb tanítani, akikkel magas oktatási hatékonyságot érnek el (Kozma 1975). A tanárok általi elfogadás igénye általában fontos az iskolások körében (Pusztai 2009, 2011, Hüse 2015). Elképzelhető, hogy az ehhez a típushoz tartozó tanulók olyan áron nyerték el középiskolai oktatóik egy részének elismerését (és közvetve a továbbtanulást biztosító jó jegyeket), hogy leszoktak a kérdezésről, s helyette monoton módon követték tanáraik utasításait. Az iskolai szabályok kontrollja az énképük részévé válhatott, egyúttal komfortzónát alakítva, s fenyegetőnek érezhetik az ebből való kilépést, tartanak korábbi sikereik elvesztésétől. A jelenség összefüggésben állhat továbbá az alacsony önértékeléssel is. Az is lehet, hogy nincs bátorságuk saját célt megfogalmazni, ezért rituálisan elfogadják a felkínált célt (a diplomát). Objektív életkörülményeik is növelhetik bizonytalanságukat, hiszen azt láttuk, hogy kedvezőtlen családi háttérrel rendelkeznek.

Beszédes az az összevont adat, mely szerint minden negyedik hallgató úgy érzi, veszélyeztetett a lemorzsolódás valamely fajtájával. A tényleges lemorzsolódási adatokkal összevetve, még alá is becsülik ezt (Szemerszki 2018, Pusztai 2018). Figyelmet érdemel, hogy az anómiásoknál kumulálódva jelentkeznek ezek a problémák.

Mennyire valószínű, hogy...	potyázók	rituális perzisztensek	anómiások	célorientált perzisztensek	mindenki	P
Abbahagyod a mostani tanulmányaidat anélkül, hogy diplomát szereznél	3,8	5,9	12,8	2,7	4,6	0,000
Átiratkozol más egyetemre/főiskolára ugyanebben az országban	3,5	6,4	11,6	5,1	5,3	0,007
Legalább egy évet halasztasz	8,9	11,2	17,9	6,1	9,1	0,001
Szakot váltasz (anélkül, hogy befejeznéd a mostanit)	4,9	4,9	11,6	3,4	5	0,006
Összevont veszélyeztetettség - legalább eggyel veszélyeztetett az előző-ekből	24,7	24,7	49,2	20	25,6	0,000
- semmivel nem veszélyeztetett	75,3	75,3	50,8	80	74,4	
Néhány tantárgyat nem teljesítesz	12,2	8	20,7	6,5	10,3	0,000
Egy félévet nem teljesítesz	5	5,3	10,8	3,2	5	0,012

Forrás: HERD 2012

3. táblázat. Az elköteleződés típusok veszélyeztetettsége a felsőfokú tanulmányok, az intézmény, a szak és a töretlen képzési életút tekintetében (valószínű és nagyon valószínű válaszok együtt) (oszlopszázalék).

Összegzés

Tanulmányunkban annak jártunk utána, hogy miképpen függnek össze a lemorzsolódáshoz kapcsolódó félelmek a diploma hasznosságába vetett hittel és az annak megszerzéséért nyújtott erőfeszítéssel. Elemzésünkhöz a "HERD: Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area" című kutatási projekt keretében készült hallgatói adatbázist használtuk fel (N=1295).

A kutatás során felszínre került legfontosabb eredmény, hogy nem csak veszélyeztetettekről és perzisztensekről beszélhetünk. Olyan alcsoportokra bukkantunk, amelyek azt bizonyítják, hogy a lemorzsolódás nem egy lineáris skálán elhelyezhető jelenség. Legalább két dimenzió keresztbe metszi: a diploma hasznosságába vetett hit és a diplomáért történő erőfeszítés. E dimenziók bár összefüggnek, nem mindig egy irányba tartóan alakítják azt, ahogy a hallgatók tanulmányaikkal kapcsolatban gondolkodnak és cselekednek. 1) A rituális perzisztensek például magas erőfeszítésekre képesek, de nem hisznek a diplomában. Valami más hajtja őket: engedelmes-ség, komfortérzés, jelenorientáltság, félelem az addig befektetett energia elpazarlásától. 2) Mindez nem nyújt számukra akkora védelmet, mint a célorientált perzisztencia, vagyis az, ha valaki szorgalmához az is társul, hogy hisz a diploma hasznosságában. A célorientált perzisztensek érzik úgy a legkevésbé, hogy veszélyeztetettek a szakváltással, a felsőoktatás vagy az adott intézmény elhagyásával,

illetve a halasztással. 3) A potyázó nevet kapó csoportot kisebb szorgalom jellemzi, de percepcionált védettségük nagyobb a rituális perzisztensekhez képest amiatt, hogy tudatában vannak a diploma értékének. A diploma hasznosságába vetett hit hiánya tehát rontja a hűséget a felsőoktatáshoz, adott intézményhez, szakhoz vagy a törésmentes továbbhaladáshoz. 4) Az anómiások fontolgatják lemagasabb arányban ugyanezeket. Ők a hallgatók kis hányadát teszik ki, de a legveszélyeztetettebb csoportként ők érdemelnek a legtöbb figyelmet.

A célnélküli szorgalom veszélyeket rejthet. Ez tanulmányunk összefoglaló megállapítása.

Kérdés, hogy hol van beavatkozási lehetőség. Ha abból indulunk ki, hogy mi az, ami megkülönbözteti a két perzisztens csoportot, akkor az erőfeszítésekre való képesség és hajlandóság tűnik egy fontos kulcsmozzanatnak. A potyázóknál ezt érdemes erősíteni. Ezen önmagában nem, vagy csak közvetve tudunk változtatni. A másik a diploma hasznosságába vetett hit, amely az anómiás és a rituális perzisztens csoportokban igényel támogatást. Ebben már megfoghatóbb lépések tehetők, amelyek visszahathatnak az erőfeszítésekre is. Az mindenesetre elengedhetetlen, hogy ne csak aktivitásra serkentsük a hallgatókat, hanem fontos a diploma értékének és a céloknak a folyamatos aktivizálása is.

A jövőben érdemesnek tartjuk körbejárni, hogy járhat-e előnnyel, ha valaki azon gondolkodik, hogy szakot vagy intézményt vált, esetleg halaszt, tehát kritikusan viszonyul tanulmányaihoz. A hallgatók erről alkotott véleményét vészjelként foghatjuk fel, vagy valójában a több lábon állás stratégiája, a rugalmasság, innovativitás olvasható ki ezekből az adatokból? Hogyan lehet erre a jelenségre erőforrásként tekinteni? A beavatkozások szintjén érdemes lehet építeni a több lehetőséget keresők véleményére, tapasztalataira. Ötleteik gyakorlatba ültetése, saját kezdeményezéseik támogatása, véleményüknek a felsőoktatás egészébe történő visszacsatolása révén erősíthető a hallgatói perzisztencia.

Hivatkozott irodalom

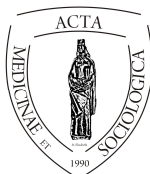
1. Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis*. New York: Wiley.
2. Alexeevna, A. M., Savitovna G.G. és Grigor'evich, K. V. (2017). Parents' education level and youth educational strategy. *Hungarian Educational Research Journal*, 7. 4:46-57, DOI:10.14413/HERJ/7/4/5
3. Altbach, P. G. (2010). Preface. *Access Means Inequality*. In Goastellec, G. (ed.). *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Rotterdam, Boston és Taipei: Sense Publishers. vii-x.
4. Andor M. és Liskó I. (1999). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskola-kultúra.
5. Arató F. és Varga A. (2018). Befogadó egyetem. In Pusztai, G. és Szigeti F. (eds.) (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen. (in press)
6. Bander K. (2014). A bekerüléstől a munkaerő-piaci beválásig – Átalakuló egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. In Fehérvári A. és Tomasz G. (szerk.).

- Gondolatébresztők a felsőoktatás nemzetközi irodalmából. Budapest: Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet. 65-74.
7. Benjamin, R. (2015). Leveling the Playing Field From College To Career. Council for Aid to Education.
 8. Bernstein, B. (1996). Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing). In Meleg Cs. (szerk.). Iskola és Társadalom. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. 78-94.
 9. Bernstein, B. (2003). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg Cs. (szerk.). Iskola és társadalom. Budapest és Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 173-197.
 10. Blaskó Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? Szociológiai Szemle, 12. 2: 3-27.
 11. Bocsi V. (2013). Az idő a kampuszokon. Szeged: Belvedere Meridionale.
 12. Bocsi V. (2016). Eltérő kiindulópontok – azonos végpontok? Akadémiai integráció és eredményesség a településtípus függvényében. In Jancsák Cs. és Krémer A. (szerk.). Kisvárosi fiatalok, kisebbségek, új sebezhetőségek. Szeged: Belvedere Meridionale. 70-84.
 13. Bocsi V., Morvai L. és Csokai A. (2015). „Jó szóval oktasd, játszani is engedj”. Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek vizsgálata egy határmenti térségben. In Pusztai G. és Ceglédi T. (szerk.). Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. Nagyvárad és Budapest: Partium, PPS és ÚMK. 253-266.
 14. Bordás A., Ceglédi T., Németh N. V. és Szabó A. É. (2011). „Az egyetem embert képez, nem munkaerőt.” – Diplomás pályakövetés oktatói szemmel. In Fónai M. és Szűcs E. (szerk.). A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010-2011. Debrecen: Debreceni Egyetem. 62-73.
 15. Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel Gy. és Szántó Z. (szerk.). Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula Kiadó. 155-177.
 16. Bourdieu, P. (2003a). Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In Meleg Cs. (szerk.). Iskola és társadalom. Budapest és Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 10-24.
 17. Bourdieu, P. (2003b). Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In Meleg Cs. (szerk.). Iskola és társadalom. Budapest és Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 73-88.
 18. Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. Szociológiai Szemle, 22. 2: 85-110.
 19. Ceglédi T. (2015a). Resilient teacher education students. In Pusztai G. és Ceglédi T. (eds.). Professional calling in higher education. Nagyvárad és Budapest: Partium, PPS és Új Mandátum. 61-75.
 20. Ceglédi T. (2015b). Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In Pusztai G. és Ceglédi T. (szerk.). Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. Nagyvárad és Budapest: Partium, PPS és ÚMK. 116-135.
 21. Ceglédi T. (2018). Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Debrecen: CHERD-Hungary.
 22. Engler Á. (2014). Hallgatói Metszetek. Debrecen: CHERD-Hungary.

23. Engler Á. (2016). A család mint erőforrás. A párkapcsolat és a gyermeknevelés szerepe a tanulmányi karrierútban. Habilitációs értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
24. Fényes H. (2010). A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása? Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
25. Fehérvári A. és Misley H. (2016). Hazai gyakorlatok. In Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. és Veroszta Zs. (szerk.). A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban. Budapest: Tempus Közalapítvány. 153-230.
26. Fehérvári A. (2015). Társadalmi mobilitás és az iskola. In Varga A. (szerk.). A nevelésszociológia alapjai. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék és Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 183-210.
27. Fehérvári, A. (2013). The Change of the Paths of Learning. Hungarian Educational Research Journal, 3(2), 1-11, DOI :10.14413/herj.2013.02.01.
28. Goastellec, G. (2010). Introduction. The Complex Issue of Inequalities in, Through and by Higher Education. In Goastellec, G. (ed.). Understanding Inequalities in, through and by Higher Education. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. XI-XVI.
29. Györgyi, Z. és Nagy, Z. (2012): Empirical Survey. In Györgyi, Z. és Nagy, Z. (eds.). Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion. Oradea: University of Oradea Press. 13-15.
30. Hrubos I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. Iskolakultúra, 22. 1: 57-62.
31. Hüse L. (2015). Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők. Szakkollégiumi Tudástár 1. ERSZK, Nyíregyháza.
32. Hüse L. és Ceglédi T. (2018): „Érett dió is lehetek.” A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra. Nyíregyháza: Evangélikus Roma Szakkollégium.
33. Kozma T. (1975). Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Budapest: Tankönyvkiadó.
34. Kozma T. (2004). Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest: ÚMK – Felsőoktatási Kutatóintézet.
35. Merton R. K. (2002). Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Budapest: Osiris.
36. Nagy P. T. (2010). Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon. Budapest: Új Mandátum.
37. Nyüsti Sz. (2013). Oktatási helyzetkép. In Székely L. (szerk.). Magyar Ifjúság 2012. Budapest: Kutatópont. 90-126.
38. Nyüsti Sz. (2014). Nappali tagozatos hallgatók bevételeinek és időfelhasználásának egyenlőtlenségei. In A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V magyarországi eredményei. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Non-profit Kft. 39-52.
39. Polónyi I. és Timár J. (2001). Tudásgyár vagy papírgyár? Budapest: Új Mandátum.

40. Polónyi I. (2018). A hátrányos helyzetű régiók felsőoktatási rekrutációjának néhány sajátossága. In Pusztai, G. és Szigeti F. (eds.) (2018). Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen. (in press)
41. Pusztai G. (2009). A társadalmi tőke és az iskola. Budapest: Új Mandátum.
42. Pusztai G. (2018). Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In Pusztai, G. és Szigeti F. (szerk.) (2018). Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen. 109-127.
43. Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). "Strangers in Paradise"? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43. 6: 1103-1121.
44. Réger Z. (2002). Utak a nyelvhez. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
45. Sági M. (2013). Pályakezdő diplomások munkába állási stratégiái. In Garai O. és Veroszta Zs. (szerk.). *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 111-142.
46. Shavit, Y, Arum, R., Gamoran, A. & Menahem, G. (2007). (eds.). *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford, California: Stanford University Press.
47. Szabó A. (2012). A magyar egyetemisták és főiskolások társadalmi helyzete. In Szabó A. (szerk.). *Racionálisan lázadó hallgatók 2012*. Szeged: Belvedere Meridionale. 25-44.
48. Széll K. (2016). Külföldi támogatási gyakorlatok. In Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. és Veroszta Zs. (szerk.). *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban*. Budapest: Tempus Közalapítvány. 19-40.
49. Szemerszki M. (2018). Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In Pusztai, G. és Szigeti F. (szerk.) (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen. 15-27.
50. Tóth D. A. (2018). Elbukni a rajt után – Továbbtanulás és lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen a képzési területek tükrében. In Pusztai, G. és Szigeti F. (szerk.) (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press, Debrecen. 225-238.
51. Varga J. (1998). *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.
52. Veroszta Zs. (2010). Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása (Ph.D. értekezés). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
53. Veroszta Zs. (2014). Kinek meddig tart a felsőoktatás? A tanulmányok alatti munkavállalás továbbtanulási tervekre gyakorolt hatása. In *A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V magyarországi eredményei*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 53-66.
54. Veroszta Zs. (2015). *Frissdiplomások 2014*. Budapest: Educatio Nonprofit Kht.
55. Veroszta Zs. (2016a). *Frissdiplomások 2015*. Budapest: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.

56. Veroszta Zs. (2016b). Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok képzési életútja és munkaerő-piaci kilépése. In Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. és Veroszta Zs. (szerk.). A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban. Budapest: Tempus Közalapítvány. 119-152.
57. Vukasović, M. & Sarrico, C. S. (2010). Inequality in Higher Education: Definitions, Measurements, Inferences. In Goastellec, G. (ed.). Understanding Inequalities in, through and by Higher Education. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. XI-XVI.



Rizikó-magatartással jellemezhető hallgatók tanulmányi kockázatai

Kovács Klára¹, Müller Anetta²

¹ egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem BTK, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.

² egyetemi docens, Debreceni Egyetem GTK, Sportgazdasági és – menedzsment Tanszék.

INFO

Kovács Klára
kovacs.klara@arts.unideb.hu

Keywords

health-risk behaviour,
academic achievement,
Higher Education

ABSTRACT

Academic risks of students characterized by risk-behaviour The aim of our study is to reveal the effectiveness and efficiency of students with different health behaviors. We were curious about the differences between students with different health-care (risk, inactive and health-conscious) students in the studied dimensions of educational performance in Hungary in the Northern Great Plain region, as well as in the Transcarpathia, Highlands, Vojvodina, Partium and Transylvania (IESA 2015; N = 2017). In line with our preliminary assumptions, we can see that there are more students at risk who attend less than half of the lectures, one or two or even half of their exams have not been completed, and less than one hour per lesson, while the latter is the least characteristic of for health-conscious students. They are making great efforts to meet their serious study load, but there are more people who are unable to cope with these difficulties in the first round and have failed their examinations. In this way, health-conscious behavior does not constitute supporting factor in the effectiveness of the study.

Kulcsszavak

egészségrizikó-
magatartás, tanulmányi
eredményesség, felsőok-
tatás

Absztrakt: Tanulmányunk célja, hogy feltárja a különböző egészség-magatartással jellemezhető hallgatók tanulmányi eredményességét, eredménytelenségét. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen különbségek vannak a különböző egészség-magatartásformával bíró (rizikós, inaktív és egészség-tudatos) hallgatók között a tanulmányi teljesítmény vizsgált dimenzióiban Magyarországon az Észak-alföldi régió, valamint kárpátaljai, felvidéki, vajdasági, partiumi és erdélyi felsőoktatási intézmények hallgatóinak körében egy nemzetközi kutatás adatbázisát elemezve (IESA 2015; N=2017). Előzetes feltételezéseinkkel összhangban azt láthatjuk, hogy a rizikós hallgatók körében többen vannak, akik alig óráik felére járnak be, egy-két, vagy akár vizsgáik felét nem telje-

sítették és kevesebb, mint napi egy órát készülnek óráikra, míg ez utóbbi a legkevesbé jellemző az egészségtudatos diákokra. Ők ugyanis nagy erőfeszítéseket tesznek komoly tanulmányi terheik teljesítéséhez, ugyanakkor többen vannak azok is, akik nem tudnak megbirkózni ezekkel a nehézségekkel első körben, és nem sikerült a vizsgájuk. Ily módon az egészségtudatos magatartás sem jelent kizárólagos támogató faktort a tanulmányi eredményesség viszonylatában.

A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4-DE-61 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

Bevezetés

A hallgatók egészségmagatartásának vizsgálata több szempontból is fontos. Egyrészt a tanulmányok megkezdése és folytatása, a családtól, korábbi lakókörnyezettől, barátoktól való elszakadás okozta új izgalmas, ámde stresszel terhelt élethelyzet és szülői kontroll csökkenése nagy mentális és lelki terhet róhat a fiatalokra, másrészt a hallgatói életmódhoz kapcsolódó campus-lét norma- és értékrendszerének hatására nagyobb valószínűséggel fordulhatnak elő bizonyos egészségkárosító magatartásformák a fiatalok körében, főként nagy mennyiségű alkoholfogyasztás a nem egyetemista populációhoz képest (Von Ah és mtsai 2004; Hunt és Eisenberg 2010; O'Malley és Johnston 2002). A nagyivászat és kábítószer-használat pedig olyan más kockázatokkal jár együtt, mint a közúti balesetek, nem biztonságos szexuális magatartás, agresszív viselkedés, verekedés, öngyilkosság, amelyek veszélyeztethetik az egyetem/főiskola befejezését és későbbi függőség kialakulásához vezethetnek (Cranford és mtsai 2009; Wechsler és mtsai 1995; Miller és mtsai 2007).

Tanulmányunk célja, hogy feltárja a különböző egészség-magatartással jellemezhető hallgatók tanulmányi eredményességét, eredménytelenségét. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen különbségek vannak a különböző egészség-magatartásformával bíró (rizikós, inaktív és egészségtudatos) hallgatók között a tanulmányi teljesítmény vizsgált dimenzióiban (extrakurrikuláris munka és emellett elköteleződés, tanulmányok melletti kitartás, illetve a tanulmányi intenzitás különböző indikátoraiban). Kutatási kérdésünk, hogy vajon az egészségmagatartás szempontjából rizikót vállaló hallgatók (akik rendszeresen dohányoznak, gyakrabban fogyasztanak nagy mennyiségű alkoholt, s leginkább jellemző rájuk a kábítószer-szerzés is) a tanulmányi előmenetelükben is kockázattal állnak-e, hiszen ha rosszabbul teljesítenek a tanulmányaikat illetően, nagyobb valószínűséggel morzsolódhatnak le. Ezzel szemben vajon az egészségtudatossággal jellemezhető hallgatók esetében ez a pozitív, elkötelezett magatartás megjelenik-e a tanulmányi pályafutásuk tekintetében is?

Tanulmányi eredményesség és befolyásoló tényezők

Kutatásunk elméleti háttérének legfontosabb alapját az ún. Jéghegy-modell adja (OECD 2012). A modell azokat az iskolai, tanulmányi, szocio-kulturális és egyéni tényezőket igyekszik összegyűjteni, melyek tanulmányi eredménytelenséghez és végső soron pedig egy diák lemorzsolódásához vezethetnek. A jéghegy látható, s jól vizsgálható részét két tényező alkotja: 1. a legkönnyebben vizsgálható dimenzió a tanulmányi teljesítmény, hiszen a rosszabb iskolai eredmények a lemorzsolódás legnyilvánvalóbb előrejelzői. Vizsgálatunkban ilyen eredményesség mutatók az extrakurrikuláris munka és emellett elköteleződés, tanulmányok melletti kitartás, illetve a tanulmányi intenzitás. Ugyanakkor a modell hangsúlyozza, hogy noha ezek a tényezők mérhetők a legkönnyebben, de a tanulmányi teljesítményt számos más háttértényező befolyásolja, melyek vizsgálata legalább ennyire fontos. Ilyenek többek között a diákok attitűdei a tanulmányokhoz kapcsolódóan. Így a 2. viszonylag könnyen vizsgálható prediktor a diákok magatartása, viselkedése: ide tartoznak mindazok az attitűdök és értékek, melyek meghatározzák a diákok választását és döntését, hogy elkötelezik-e magukat a tanulmányok minél sikeresebb elvégzése mellett (akadémiai és szociális viszonylatban egyaránt), vagy inkább a deviáns magatartást választják. Ez utóbbihoz tartoznak a norma- és szabályszegő viselkedés mellett az egészségre káros magatartásformák is, melyek hatását tanulmányunkban is vizsgáljuk. Kutatásunkban e két dimenzió összefüggéseit tárjuk fel hozzájárulva a modell mélyebb megértéséhez.

A tanulmányi eredményességet sokféle kontextusban vizsgálták már. Vannak olyan irodalmak, melyek a tanulmányi eredményességet közvetlenül meghatározó tanulási folyamat egy-egy momentumára koncentrálnak számolnak be kutatási eredményekről. Például ilyen vizsgált elem a tanulási motiváció, melynek kutatása a hetvenes évektől vett lendületet (Morstain és Smart 1977; Wolfgang és Dowling 1981; Engler 2014). A tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatos vizsgálatok sok esetben fókuszáltak a tanuló előképzettségére vagy előzetes tudásszintjére, a tanulásra fordított időre, a felkészülésre vagy az extrakurrikuláris tevékenységekre (kiselőadás, házi dolgozat, önkéntes munka). Az önkéntesség növeli az akadémiai eredményességet (l. Fényes és Markos, 2016; Fényes és mtsai, 2015; Smith, 1994), illetve segítheti a tanulmányi kreditek megszerzését a felsőoktatásban (Mueller 1975).

Más kutatások az óralátogatás és tanulmányi eredményesség pozitív kapcsolatát mutatták ki, illetve megint mások az iskolai hiányzás vagy órától való távolmaradás és sikertelenség összefüggéseit elemezték. A tanulók felkészülésére jellemző módszerek (Veroszta 2009), eszközök és a felkészülési idő is a vizsgálatok tárgya sok kutatásban. A tanulási eredményességet a tanulást támogató eszközök (MOOC kurzusok, digitális repozitóriumok (Czeglédi 2017a)), könyvtári szolgáltatások megléte is pozitív irányba befolyásolhatja (Czeglédi 2017b; Czeglédi 2018; Kozsla és mtsai 2014). Engler (2014) egyetemisták körében végzett kutatásából kiderül, hogy akiknek a tanulmányi eredményessége rosszabb volt, a következő hátráltató tényezőket nevesítették: sok időt igényel a tanulmányi ügyek intézése vagy a könyvek beszerzése (vásárlással vagy a könyvtárból).

Számos kutatás a külső tényezők vagy külső környezet hatását vizsgálta mint a tanulás eredményességét befolyásoló tényezőket: pl. családi háttér, kortárcsoportok, tantervek, informális tanulási környezet (Forray és Juhász 2009) vagy a lakó- és az iskolai környezetet. A tanulmányi eredményesség vizsgálatában több elemzés is modellezi az akadémiai eredményesség és a szocio-demográfiai háttér lineáris összefüggését (Epple és mtsai 1998; Hsieh és mtsai 2006; Bourdieu 1977; DiMaggio 1982).

A különböző iskolákból érkező egyetemisták tanulmányi eredményessége kapcsán Engler (2014) megállapította, hogy a gimnáziumból érkezők a jobb tanulmányi eredményekkel rendelkezők csoportját alkotják, ám a családi háttérváltozók hatását az akadémiai eredményességben az észak-alföldi régiós mintán nem tudta kimutatni. A tanulás eredményességében a gender kutatások (Leathwood 2006; Koncz 2006; Kopp 2010; Engler, 2012; Engler 2014; Fényes 2010) a nők szerepét, helyzetét és motivációit vizsgálják, hasonlítják a férfiak teljesítményéhez és sok esetben a nők perzisztenciáját és eredményességét igazolják. Shery és mtsai 2011-ben az egyetemista sportolók körében azt tapasztalták, hogy a férfi sportolók alacsonyabb arányban (52%) diplomáztak, mint a női sportolók (68%). Ez a kutatás is a nők eredményesebb voltát igazolta.

Több kutatás vizsgálta az élsportolók tanulmányi fejlődését és a sportolói teljesítmény közötti kapcsolatot. Miller (2000) a sportolók oldaláról vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy esetükben a követelmények teljesítéséhez a megfelelő módszerek és stratégiák alkalmazása szükséges. Aquilina (2013), McKenna és mtsai (2004), Kovács (2015a; 2015b) és Lenténé (2017) vizsgálata során azt találta, hogy a sportolók képesek a tanulmányokban és a sportban is kiemelkedő eredményeket elérni tudatos időmenedzsmenttel és a prioritások megfelelő egyensúlyozásával. Lenténé (2017) ugyanakkor kiemelte, hogy a prioritások is változhatnak annak függvényében, hogy a sportolók mikor, melyik területre helyezik inkább a hangsúlyt. Lenténé a sportolói minta kreditátlagában jobb tanulmányi teljesítményt igazolt a nem sportolókhoz képest. Egy belga egyetemi kutatás is azt bizonyítja, hogy a sportteljesítmény és a tanulás összehangolható, ám csak akkor, ha a felsőoktatási intézmények számára is kulcsfontosságú a sportolók tanulásának támogatása (De Knop és mtsai 1999). Mindezek az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a témánk szempontjából releváns egészségtudatosabb hallgatók (akik rendszeresen, sőt akár versenyszerűen sportolnak) jó, vagy akár kiemelkedő tanulmányi eredményekre képesek.

A rizikó-magatartás és tanulmányi eredményesség/eredménytelenség viszonylatában a szerfogyasztás és lemorzsolódás között találunk összefüggéseket: ebben az esetben a nagy mennyiségű alkoholfogyasztás, rendszeres lerészegedés mint deviáns magatartás játszik szerepet, ami növeli a lemorzsolódás veszélyét és megerősíti a kapcsolatot a normaszegő kortárcsoportokkal egy norvég, középiskolások körében végzett felmérés szerint (Wichstrøm 1998). A felsőoktatási hallgatók esetében egyes elemzések a bulizás (és az ezzel együtt járó alkohol- és drogfogyasztás) és lemorzsolódás összefüggésében azt emelik ki, hogy ez egyfajta pótcselekvés, amikor egy hallgató „elindul lefelé a lejtőn”: a sikertelen kurzusok, tárgyak, vizsgák teljesítése miatt egyre inkább elkeserednek, kiábrándulnak, egyre kevésbé tartják fontosnak a tanulást, s olyan pótcselekvéseket keresnek, mint a bulizás vagy éppen a fizetett munka, amik elterelik a figyelmüket a tanulmányokhoz kapcsolódó kudarcokról (Daley 2010).

Módszer

Az elemzésekhez a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Intézet (CHERD-H) egy öt ország (Magyarország, Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia) felsőoktatási intézményeinek hallgatóit vizsgáló kérdőíves felméréséből származó adatbázisát használtuk fel (IESA, N=2017). A vizsgált intézmények: Babes-Bolyai Tudományegyetem (és kihelyezett karai/tagozatai), Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Munkácsi Állami Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem, Nagyváradai Egyetem. A mintavételi keret meghatározása az intézmények adatszolgáltatása alapján történt. A karok és intézmények hallgatószámával arányosan alakítottuk ki az elemszámot, ebből kifolyólag természetesen sokkal több magyarországi hallgató van, mint határon túli. Az alap- és az osztatlan képzés 2. évfolyamán 20 százalékos, a mesterképzés 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50 százalékos mintát terveztünk. A diákokat csoportosan, egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük meg. A véletlenszerűség érvényesülését az e csoportok random módon történő kiválasztása biztosította (Pusztai és Ceglédi 2015). A kutatásba bevont hazai intézmények és a régió sajátossága, hogy a hallgatók legalább 15 százaléka hátrányos helyzetűnek tekinthető a felvételi során hátrányos helyzetért járó többletpontok igénylése alapján (Hegedűs 2016).

Az egészséggrizikó-magatartás négy dimenzióját vizsgáltuk: a dohányzás, a nagy mennyiségű alkohol- és drogfogyasztás, illetve a sportolás gyakoriságát az elmúlt évben (négy item).¹ A válaszlehetőségeket 0-100 skálává kódoltuk át, ahol 0 jelölte, ha egyáltalán nem jellemzők ezek a magatartásformák a válaszadóra, 100 pedig, ha napi rendszerességgel végzi ($M_{\text{dohányzás}} = 25,88$, $SD = 37,74$; $M_{\text{nagyvívászat}} = 29,72$, $SD = 28,56$; $M_{\text{drog}} = 3$, $SD = 12,97$, $N = 1961$; $M_{\text{sport}} = 55,22$, $SD = 33,06$).

Az egészség-magatartást mérő változók bevonásával klaszterelemzéssel három hallgatói csoportot különítettünk el: rizikómagatartással jellemezhető ($n = 512$, 26,1%), inaktív ($n = 645$, 32,9%) és egészségtudatos hallgatók ($n = 804$, 41%). Az első csoport tagjai a legnagyobb gyakorisággal nyúlnak egészségkárosító szerekhez, s legkevésbé jellemzős rájuk a sportolás, míg a második csoportban lévők nem isznak, dohányoznak, drogoznak olyan gyakorisággal, de szinte soha nem végeznek sporttevékenységet, az utolsó csoportba tartozókra pedig legkevésbé jellemzők a rizikómagatartás-formák, viszont ők végeznek legrendszeresebben testedzést.

A tanulmányi eredményesség méréséhez több változót is felhasználtunk. Megnéztük az extrakurrikuláris tevékenységeket (van-e TDK-ja, részt vesz-e kutatócsoportban, tehetséggondozó programban, részesült-e különböző ösztöndíjakban,

¹ Milyen gyakran fordult elő az elmúlt egy évben, hogy ittas volt, berúgott/dohányzott/drogot használt. Válaszlehetőségek: 1. szinte minden nap; 2. hetente 1-2 szer (hétvégenként); 3. havonta néhányszor; 4. egy – két havonta; 5. ennél ritkábban; 6. egyszer sem. Az elmúlt néhány hónapban a testnevelés kurzuson kívül milyen gyakran végeztél olyan intenzív sporttevékenységet, amely legalább 45 percig tartott? Válaszlehetőségek: 1. soha; 2. évente 1-2-szer; 3. havonta 1-2-szer; 4. havonta többször; 5. hetente 1-2-szer; 6. hetente háromszor vagy többször.

van-e magántanítványa, felső- vagy középfokú nyelvvizsgálója stb.), azt, hogy mennyire elkötelezett az órai munkában, illetve különböző feladatok teljesítésében, melyet az tanulás melletti elköteleződésnek nevezünk (milyen gyakran szól hozzá az órai beszélgetésekhez, kérdez, konzultál az órai témákról, dolgozik együtt hallgató társaival, oktatóival stb.), mennyire kitartó abban, hogy teljesítse a tanulmányi kötelezettségeit a felmerülő problémák ellenére, illetve minél jobb teljesítményt nyújtson (perzisztencia).

A szakirodalomból kiindulva kifejezetten kíváncsiak voltunk, hogy milyen mértékben tesznek eleget a tanulmányi kötelezettségeiknek, milyen az óralátogatási, vizsgálhatékonyságuk, milyen mértékben voltak képesek abszolválni a különböző kurzusok teljesítéséhez szükséges feladatokat. A tanulmányi intenzitás méréséhez megnéztük, hogy milyen arányban látogatták az óráikat, tették le vizsgáikat ismétlés nélkül, mennyit időt töltöttek átlagosan az órákra való felkészülésre, illetve kb. hány szakirodalmat, olvastak el, beadandót készítettek, hány olyan szemináriumuk, vizsgájuk volt, ami nagy erőfeszítést jelentett a számukra.

Az extrakurrikuláris tevékenységekből indexet készítettünk, mivel nagyon magas azon hallgatók aránya, akik nemmel válaszoltak a legtöbb kérdésre (0-18 pont), a tanulás melletti elköteleződés és a perzisztencia itemeiből pedig főkomponenselemzéssel két főkomponenst készítettünk, melynek főkomponens-súlyait 0-100 fokú skálává alakítottunk át (0 ha egyáltalán nem jellemző rá az órai, vagy órán kívüli pluszmunka, illetve hogy kitartó lenne a tanulmányai mellett, 100 pedig, ha teljes mértékben).² Mivel a tanulmányi intenzitás egyes indikátorai önmagukban is nagyon fontos eredményesség-mutatók, így ezeket nem vontuk össze egy változóvá.

Tehát összességében a tanulmányi eredményesség vizsgálatához a következő dimenziókat és indikátorokat használtuk fel:

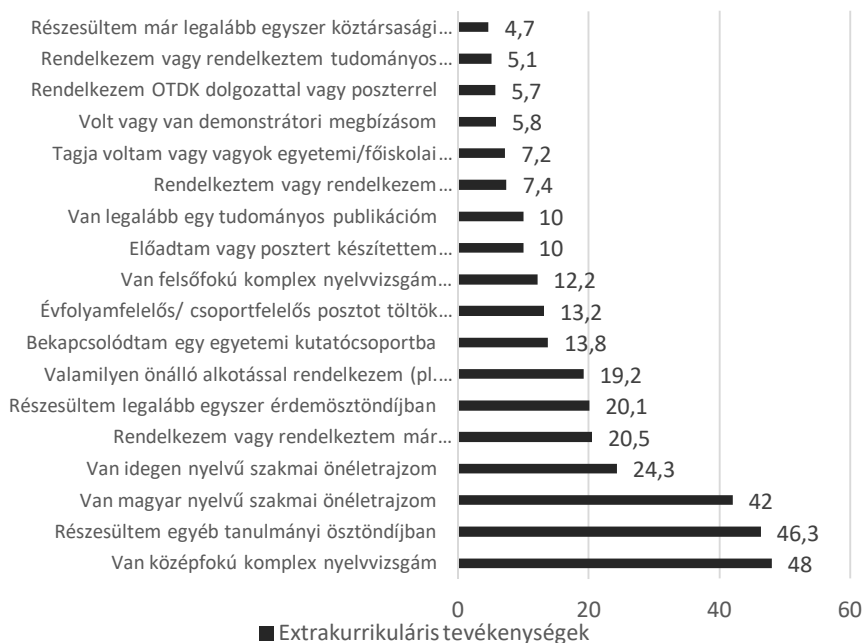
1. extrakurrikuláris tevékenységek (index 0-18 pontig),
2. tanulás melletti elköteleződés (0-100 fokú főkomponens),
3. perzisztencia, kitartás (0-100 fokú főkomponens),
4. tanulmányi intenzitás: óralátogatás, órákra való készülés intenzitása, vizsgálhatékonyság.

Eredmények

Az extrakurrikuláris tevékenységeket illetően három területen érték el kiemelkedő eredményt a hallgatók, 40% fölött jelezték, hogy van magyar nyelvű önéletrajzuk, részesültek már egyéb tanulmányi ösztöndíjban (ennek mértékétől függetlenül), a legtöbben azt, hogy van középfokú komplex nyelvvizsgálójuk (48%). A hallgatók egyötödének volt már magántanítványa, részesült már érdemösztöndíjban, van saját szellemi találmánya. Csúpan minden 10. hallgatónak van legalább egy publikációja, adott elő konferencián, s a legkevesebben, 5% alatt rendelkezik valamilyen tudomá-

² Tanulás melletti elköteleződés főkomponense: KMO=,902; Magyarázott variancia: 50,2%. Perzisztencia főkomponense: KMO= ,899, magyarázott variancia: 51,85%

nyos ösztöndíjjal (DETEP-en kívül), illetve volt már legalább egyszer köztársasági ösztöndíjas (1. ábra).



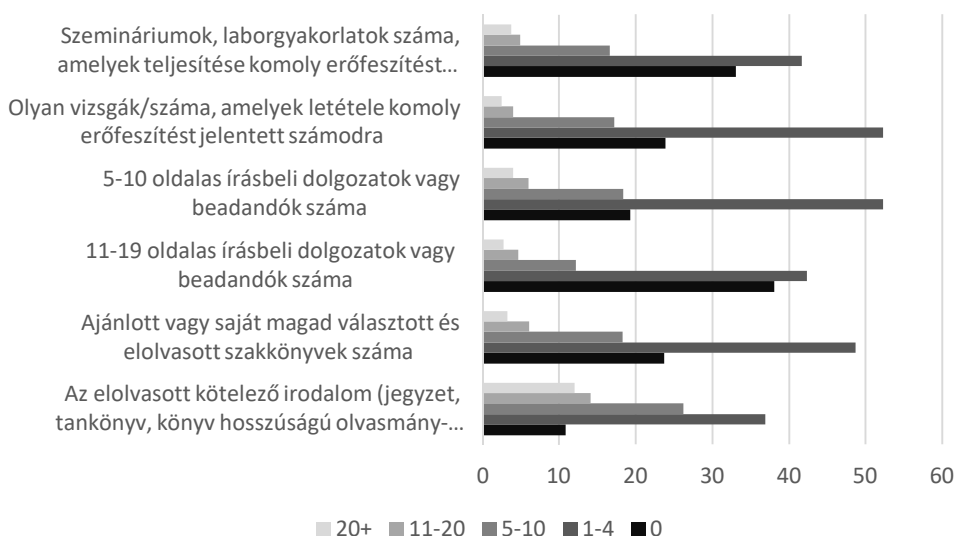
Forrás: IESA 2015 (N=2017).

1. ábra. A különböző extrakurrikuláris aktivitásban részt vett hallgatók aránya.

A hallgatók többsége, 44,7%-a gyakran dolgozott együtt hallgatótársaival az órán, 38,3%-a pedig órán kívül is.

A perzisztencia esetében azt láthatjuk, hogy a hallgatók legnagyobb arányban teljes mértékben egyet értenek azzal, hogy nagyon elszántak tanulmányaik befejezését illetően (57,3%), minél jobb eredményeket szeretnének elérni (52,4%), inkább egyetértenek azzal, hogy képesek figyelni az órákon (58,6%) és felkészülni a vizsgákra (57,4%), a diákok 52,8%-a nagy mértékben részt vesz az előadásokon/szemináriumokon.

A tanulmányi intenzitáshoz kapcsolódóan azt láthatjuk, hogy a hallgatók többsége 1-4 kötelező (36,9%) és ajánlott (48,7%) szakirodalmat olvasott el az előző félévben, míg 10,8 és 23,7%-uk egyet sem. Több mint húsz kötelezőt pedig 12, illetve ajánlottat 3,2%. A hallgatók 52,3%-nak volt 1-4 olyan vizsgája, 41,7%-nak pedig olyan gyakorlata, szemináriuma, amire való felkészülés nagy erőfeszítést igényelt a részükről. Döntő többségük, 64,3% óráik 80-100%-ra bejártak, és elsőre sikerült minden vizsgája 49,8%-nak, viszont 1,4% gyakorlatilag nem látogatta az óráit, 4,8%-nak pedig egy vizsgát sem sikerült letennie elsőre. A válaszadók 26%-a három óránál valamivel kevesebbet vagy többet készülnek az óráikra, minden ötödik kevesebbet, mint két órát, 4,9% pedig kevesebb, mint fél órát (2. ábra).



Forrás: IESA 2015 (N=2017).

2. ábra. A tanulmányi intenzitás indikátorainak megoszlása a hallgatók körében.

Az egészség-magatartás klaszterek hallgatóinak társadalmi háttere

Kutatásunk első részében megvizsgáltuk, hogy milyen társadalmi háttérrel jellemezhetők az egészség-magatartási formák alapján elkülönülő hallgatói csoportjaink. A rizikómagatartással jellemezhető hallgatók körében felülreprezentáltak a férfiak, a jobb anyagi helyzetben lévő és magas iskolai végzettséggel jellemezhető szülők gyerekei. Noha a serdülő- és fiatal felnőtt korúak körében készült vizsgálatok alapvető tanulsága szerint a kemény társadalmi háttérváltozók kevésbé befolyásolják, magyarázzák a szerfogyasztást és a rizikómagatartást (Hanson és Chen 2007; Steptoe és mtsai 2002; Pikó, Brassai és Fitzpatrick 2013), esetünkben mégis azt láthatjuk, hogy elsősorban a magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei nyúlnak leggyakrabban egészségkárosító szerekhez. Vannak tanulmányok, melyek a szocioökonómiai háttér és az alkoholfogyasztásra, illetve dohányzásra fordított jövedelem alakulását vizsgálják. Jaja (2017) megállapítja, hogy a jövedelem növekedésével többet fordítunk ilyen cikkekre, ám jövedelemarányosan a szegény és a társadalmilag hátrányos helyzetű háztartások többet fordítanak az ilyen árukra másokkal szemben. A férfiak dominanciája a rizikómagatartásban számos korábbi kutatásban is igazolódott (Cranford, Eisenberg és Serras 2009; Steptoe és mtsai 2002; Emmons és mtsai 1998; Aszmann 1997; Hunt és Eisenberg 2010). Korábbi kutatási eredményeinkkel és elemzéseinkkel összhangban az erdélyi - partiumi, illetve vajdasági, rosszabb anyagi helyzetben lévő, elsősorban női hallgatók felülreprezentáltak az inaktív életmóddal jellemezhető diákok körében (Kovács 2013; Kovács 2015c; Kovács et al. 2017), de azt is láthatjuk, hogy az e csoportba tartozó hallgatók többségének középfokú végzettségű az édesanyja, melynek szintén befolyásoló szerepe van az egészség-magatartásban. Az egészségtudatos hallgatók körében felülreprezentáltak a kárpátaljai és felvidéki hallgatók.

		Rizikós	Inaktív	Egészségtudatos
ország (p=0,001, N=1957)	Magyarország	62,6	55,7	61,9
	Románia	16,8	20,2	13,1
	Ukrajna	9	12	14,1
	Szerbia	2,3	4,4	2,9
	Szlovákia	9,2	7,8	8,1
	Összesen	100%	100%	100%
Nem (p=0,000, N=1901)	Nő	66,5	79,7	72
	Férfi	33,5	20,3	28
	Összesen	100%	100%	100%
Objektív anyagi helyzet (p=0,002, N=1961)	Átlag alatt	35,2	45,4	40,9
	Átlag felett	64,8	54,6	59,1
	Összesen	100%	100%	100%
Anyai iskolai végzettsége (p=0,015, N=1868)	Alapfokú	5,3	6,6	6
	Középfokú	61,5	69,3	63,8
	Felsőfokú	33,2	24,1	30,2
	Összesen	100%	100%	100%

*Az vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA 2015

1. táblázat. Az egészség-magatartás alapján elkülönülő klaszterek hallgatóinak szocio-kulturális háttere.

Egészségmagatartás és tanulmányi eredményesség

Az egészség-magatartás és a tanulmányi eredményesség összefüggéseinél csak a tanulmányi intenzitás egyes aldimenzióiban találtunk szignifikáns különbségeket. Sem az extrakurrikuláris tevékenységekben, sem a tanulás melletti elköteleződésben, sem a perzisztencia főkomponensében nem találtunk szignifikáns különbségeket az egyes klasztercsoportok között. A szakirodalommal és feltételezéseinkkel összhangban az egészségtudatos hallgatók között számos kérdésben felülreprezentáltak a legkiválóbb eredményekkel jellemezhető hallgatók: a legmagasabb arányban találhatunk körükben olyan diákokat, akik több, mint 20 ajánlott szakkönyvet olvastak az elmúlt tanévben (4,2%), 5-10 oldalas beadandót készítettek (5,5%), nehézséget okozó tárgyat teljesítettek (4,9%, de 6,4-uknak 11-20 ilyen tárgyuk volt), 62,2%-uk szinte minden órán részt vett. Ugyanakkor meglepő, hogy mindezek ellenére vagy mellett a vizsgákkal nem tudtak olyan jól megbirkózni, mivel körükben a legmagasabb a másik két hallgatói csoporthoz viszonyítva azok aránya, akiknek egy vizsgája sem sikerült elsőre (6,4%). Ez a problematika, csakúgy, mint a sportban, felveti a teljesítőképesség és a teljesítőkészség fogalmi értelmezését (Borbély és Müller 2008). A teljesítőképességet befolyásolja, hogy készült a vizsgákra, a tanulásra fordított idő, a kontakt órákon való részvétel, a beadandó dolgozatok alapos elkészítése, aktív órai jelenlét. A teljesítőkészség dimenzióját meghatározza, hogy a tanultakat mennyire tudja előhívni vizsgakörülmények között. A

teljesítőkészség esetében a vizsgától való félelem, stressz is befolyásolja, hogy a tanult ismereteket mennyire képes tét-helyzetben realizálni. Ha magas a stressz szintje, ez gátolja a jó teljesítményt, ha túl alacsony és apatikus a hallgató, ez is negatívan hat a teljesítményre. Az optimális stressz-szint tehát nélkülözhetetlen a hallgatói eredményességben.

A rizikómagatartással jellemezhető hallgatók ugyanakkor több dimenzió tekintetében is a legrosszabb eredményt érték el. A csoport tagjainak alig fele nyilatkozott úgy, hogy az órák 80-100%-án részt vett, s csupán a csoport egyötöde, hogy naponta több, mint egy órát készül az órákra, míg 14%-uk kevesebbet, mint egy órát. Körükben alulreprezentáltak azok a hallgatók, akiknek minden vizsgájuk elsőre sikerült (41,3%) viszont azok is, akiknek nem volt sikeres vizsgája (2,9%), s felülreprezentáltak, akinek a kb. a fele (9%). A vizsgaeredmények azt mutatják, hogy az órai aktivitás és az órákra való készülés intenzitása nem feltétlenül eredményezi, vagy áll összefüggésben a magas vizsgahatékonysággal. Az inaktív hallgatók a tanulmányi intenzitás, teljesítmény két klasszikus, talán legidőigényesebb mutatójában érték el kiemelkedő eredményt: a három csoport viszonylatában körükben a legmagasabb az óralátogatás (az órák 80-100%-án részt vett a csoport 70,9%-a), és a vizsgahatékonyság (minden vizsgáját elsőre letette a csoport hallgatóinak 55,6%-a) (2. táblázat).

		Rizikós	Inaktív	Egészségtudatos
Ajánlott vagy saját magad választott és elolvasott szakkönyvek száma (p=0,020, N=1850)	0	24,3	26,1	21,1
	1-4	45,8	51,3	48,6
	5-10	20,5	14,2	20,3
	11-20	6,7	6	5,8
	20+	2,6	2,4	4,2
	<i>Összesen</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
5-10 oldalas írásbeli dolgozatok vagy beadandók száma (p=0,014, N=1818)	0	16,8	19	21,2
	1-4	52,4	56,4	48,8
	5-10	19,5	17	18,8
	11-20	7,4	5,4	5,7
	20+	3,9	2,1	5,5
	<i>Összesen</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Szemináriumok, labor-gyakorlatok száma, amelyek teljesítése komoly erőfeszítést jelentett számodra (p=0,019, N=1838)	0	33,2	34,8	31,5
	1-4	39,1	43	42,4
	5-10	19,7	16	14,9
	11-20	4,1	3,9	6,4
	20+	3,9	2,1	4,9
	<i>Összesen</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Ebben a tanévben, egy átlagos héten az óráid hány százalékára jártál be? (p=0,000, N=1868)	80-100%	51,4	70,9	67,2
	60-80%	31,2	19,3	23,9
	40-60%	10,6	5,5	4,7
	20-40%	4	1,6	1,8
	0-20%	2	1,1	1,2
	nem tudom	0,8	1,6	1,2
	<i>Összesen</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

Az előző félévben hány olyan vizsgád volt, amit az első (halasztás nélkül) alkalomkor sikerült letenned? (p=0,000, N=1817)	mind	41,3	55,6	51
	mind, egyet-kettőt kivéve	37,8	28	28,3
	kb. vizsgáim fele	9	4	4,8
	Kevesebb, mint a fele	2,5	2	2,3
	egy sem	2,9	4	6,4
	nem tudom	6,5	6,5	7,2
	<i>Összesen</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Egy átlagos napon hány órát készülsz az óráidra (tanulás, olvasás, beadandó készítése)? (p=0,024, N=1852)	több, mint 3 óra	19,7	27,8	28,2
	kevesebb, mint 3 óra	25,8	26,2	26,6
	kevesebb, mint 2 óra	22,4	17,4	19,1
	kevesebb, mint 1 óra	14	11,9	9,8
	kevesebb, mint fél óra	6,3	4,6	4,3
	nem tudom	11,8	12,2	12,1
	<i>Összesen</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

*A félkövér és dőlt formázással közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen, a félkövérral jelöltek pedig arra, hogy kevesebben kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA 2017.

2. táblázat. Az egészség-magatartás mentén elkülönülő klaszterek hallgatóinak aránya a tanulás intenzitása különböző dimenzióiban.

Összegzés és konklúzió

Tanulmányunkban feltártuk az egészség-magatartási formák és a tanulmányi eredményesség különböző dimenziói közötti összefüggéseket Magyarországon az Észak-alföldi régió, valamint kárpátaljai, felvidéki, vajdasági, partiumi és erdélyi felsőoktatási intézmények hallgatóinak körében (N=2017). Az eredményesség vizsgálatához megnéztük a hallgatók extrakurrikuláris munka és tanulási elköteleződésének, a tanulmányok melletti kitartásának, illetve a tanulmányi intenzitásuk mértékét, s összehasonlítottuk ezen dimenziók mentén az egészségmagatartási formák alapján elkülönülő rizikó-magatartással jellemezhető, inaktív és egészségtudatos diákokat. Előzetes feltételezéseinkkel összhangban azt láthatjuk, hogy a rizikós hallgatók körében többen vannak, akik óráik alig felére járnak be, egy-két, vagy akár vizsgáik felét nem teljesítették és kevesebb, mint napi egy órát készülnek óráikra, míg ez utóbbi a legkevésbé jellemző az egészségtudatos diákokra. Ők az átlagosnál nagyobb erőfeszítéseket tesznek a tanulmányi követelmények teljesítésében: felülreprezentáltak körükben azok, akik több szakirodalmat olvasnak, beadandót készítenek. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy sokan nem tudnak megbirkózni ezekkel a

nehézségekkel első körben, és nem sikerül a vizsgájuk, ami arra utal, hogy az egészségtudatos magatartás sem jelent egyértelmű pozitívumot a tanulmányi eredményesség viszonylatában. Ennek hátterét, az esetleges kontextuális hatások szerepét egy következő vizsgálatban szeretnénk feltárni.

A lemorzsolódás komoly probléma hazánkban, hiszen magas (35%) azoknak a hallgatóknak az aránya, akik valamilyen okból kifolyólag nem kapnak diplomát (Eurostat 2016). Ezért egy olyan országos szintű lemorzsolódás ellen stratégiát kell kialakítani, melybe a felsőoktatási intézmények meghatározó szerepet vállalnak, egyrészt a lemorzsolódással veszélyeztetett hallgatók jellemzőiről, a lemorzsolódás okait vizsgáló kutatásokkal, mely megalapozhatja azokat a beavatkozási területeket és módszereket, mely hatásos lehet a felsőoktatást érintő lemorzsolódás csökkentésében. A lemorzsolódás csökkentésében az alábbi főbb feladatokat foglalmaztuk meg a kutatási eredményeinkből.

1. **A kontakt órákon való részvételi arány motiválása** stratégiai kérdés a lemorzsolódás csökkentése érdekében, hiszen az óraktól való távolmaradás elősegítheti a lemorzsolódást. Az óralátogatások motivációját be kell építeni a tanulmányaikat megkezdő diákok regisztrációs heti és gólyatábori programjaiba.
2. A lemorzsolódás elleni stratégiában fontos szerepet kell, hogy kapjon a **hallgatók egészségtudatos magatartásának kialakítása**, melyben a káros szenvedélyektől való tartózkodás vagy az azt befolyásoló protektív tényezők (mint.pl. a sportolás) ösztönzése is meg kell jelenjen. Kutatásunk során ugyanis beigazolódott, hogy az egészségtudatos hallgatók között az óralátogatás és a tanulási motiváció, a feladatvégzés a legjobb eredményt hozta. Így a stratégiában központi szerepet kell, hogy kapjon a hallgatók egészségtudatos magatartásának formálása, a felvilágosítás.
3. Mivel a kutatásunk azt igazolta, hogy a rizikó-magatartással jellemezhető hallgatói csoport tagjai érték el a legrosszabb értéket több vizsgált paraméterben, így fontos a káros szenvedélyek elleni küzdelem és prevenció. A káros szenvedélyek (alkohol, drog, cigaretta) esetében vannak olyan protektív, azaz védő tényezők, melyek mellett kisebb a valószínűsége annak, hogy a szerhasználat kialakul (Müller és Kovács 2018). Ilyen védő tényező lehet a magas tanulmányi motiváció, a hosszútávú tervek megléte, a kortárs csoport olyan tagjai, akik elutasítják a szerhasználatot, a pozitív iskolai viszonyulás, demokratikus iskolai környezet segítő csoporttársak és tanárok. Így a lemorzsolódás elleni stratégiában központi szerepet kell, hogy kapjon ezeknek a protektív tényezőknek a beépítése.
4. A sportolás az egészségtudatos életmód szerves része, de talán erre külön is hangsúlyt kell fektetni. Motiválni és ösztönözni kell a hallgatókat a rendszeres testedzésre, sportolásra. Egyrészt, mert védő tényező a szerhasználat egyes formáival szemben, másrészt mert a tanulmányi teljesítményt, eredményességet is javíthatja. A sportolás védő-, illetve támogató faktor jellegét a felsőoktatásban több hazai egyetemi kutatás is alátámasztotta (Kovács 2015b; 2015c, Lenténé 2015). A sportoló hallgatók arányát növelni kell, ösztönözni őket a rendszeres mozgásra. A vízió ezen a területen a „Sportoló Egyetem” elérése, melynek fő célja, hogy legyen a sport minden hallgató szenvedélye.
5. A kutatásunk azt is megmutatta, hogy a tanulásra fordított idő és az extrakurrikuláris tevékenységek (beadandó dolgozatok, elolvasott szakköny-

vek) csupán szükséges, de nem elégséges feltételei a sikeres vizsga teljesítésének. A vizsgára való felkészítés a lemorzsolódás elleni stratégia szerves részét kell, hogy képezze. Egyrészt a tanulást támogató módszerek ismertetése, esetleg oktatása lehet fontos, másrészt a vizsgaszituációból fakadó stresszhelyzet kezelése stressz-oldó módszerek alkalmazásával, valamint vizsgaszituáció modellálásával segítheti a hallgatókat.

Felhasznált irodalom

1. Aszmann A. (1997): Életmód, életkörülmények. Főiskolai egyetemi hallgatók életkörülményei, közérzetük és egészséget befolyásoló magatartásuk. In Som F. (szerk.): Felsőoktatás, Értelmiség, Egészség. Budapest, MEFS. 80-105.
2. Aquilina, D. (2013): A Study of the relationship between elite athletes' educational development and sporting performance. *The International Journal of the History of Sport*, 30. 4: 374-392.
3. Borbély Attila, Müller Anetta (2008): A testi-lelki harmónia összefüggései és módszertana. In dr. Koncz I. (szerk.): Valóság-Térkép-6. PEM tanulmányok. Budapest, Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület. 54-55.
4. Bourdieu, P. (1977): *Reproduction in Education, Society, Culture*. Sage. Beverly Hills, Calif.
5. Cnaan, R. A., Goldberg-Glen, R. S. (1991): Measuring motivation to volunteer in human services. *Journal of Applied Behavioural Sciences*, 27, 3: 269-284.
6. Cranford, J. A., Eisenberg, D., Serras, A. M. (2009): Substance use behaviors, mental health problems, and use of mental health services in a probability sample of college students. *Addictive Behaviors*, 34: 134-145.
7. Czeglédi L. (2017a): Digitális repozitóriumok szerepe és lehetőségei a felsőoktatásban. In Karlovitz J. T. (szerk.): Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből. Komárno, International Research Institute. 395-400.
8. Czeglédi L. (2017b): Adaptív tanulási környezetek könyvtári támogatása. In Nádasi A. (szerk.): *Agria Media 2017: „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi”*. Eger, Líceum Kiadó. 11-15.
9. Czeglédi L. (2018): Digital collections in physical education (PE). In J. Šimonek, B. Dobay (szerk.): *Sport science in motion: proceedings from the scientific conference. Športová veda v pohybe: recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác z konferencie*. Komárno: Univerzita J. Selyeho. 244-251.
10. Daley, F. (2010): Why College Students Drop out and What We Do about It. *College Quarterly*, 13. 3: 1-5.
11. De Knop, P., Wylleman, P., Van Hoecke, J., De Martelaer, K., Bollaert, L. (1999): A European Approach to the Management of the Combination of Academics and Elite-Level Sport. *Perspectives. The Interdisciplinary series of Physical Education and Sport Science: School Sports and Competition* 1: 49-62.

12. DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U. S. High School Students. *American Sociological Review*, 47: 189-201.
13. Emmons, K. M., Wechsler, H., Dowdall, G., & Abraham, M. (1998): Predictors of smoking among US college students. *American Journal of Public Health*, 88: 104–107.
14. Engler Á. (2012): Férfiak és nők a felsőoktatás részídős képzéseiben. *Felsőoktatási Műhely*, 5. 1: 95-106.
15. Engler Á. (2014): Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debreceni Egyetem, Debrecen.
16. Epple, D., Romano, R. E. (1998): Competition between Private and Public Schools, Vouchers, and Peer-Group Effects. *American Economic Review*, 88. 1: 33–62.
17. Eurostat (2016): More and more persons aged 30 to 34 with tertiary educational attainment in the EU <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7242558/3-27042016-AP-EN.pdf/83c2d88c-9ba8-47d7-8caf-8d765585967a>. Last accessed: 19 March 2018.
18. Fényes H. (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása? Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
19. Fényes H., Markos V. (2016): Az intézményi környezet hatása az önkéntességre. In Pusztai G., Bocsi V., Ceglédi T. (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Budapest, Nagyvárad, Partium, Új Mandátum, PPS. 248-261.
20. Fényes H., Kovács K., Dusa, Á. R., Fekete A., Kardos K., Kovács E., Márkus Zs., Morvai L., Nagy Z., Sebestyén K. (2015): Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei. In Pusztai G., Kovács K. (szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad, Partium Press. 66-78.
21. Forray R. K., Juhász E. (szerk.) (2009): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem.
22. Hanson, M. D., Chen, E. (2007): Socioeconomic status and health behaviors in adolescence: a review of the literature. *Journal of Behavioral Medicine*, 30, 3: 263–285.
23. Hegedűs, R. (2016): Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, 3: 1–14.
24. Hsieh, Ch., Urquiola M. (2006): The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's Voucher Program. *Journal of Public Economics*, 90. 8–9: 1477–1503.
25. Hunt, J., Eisenberg, D. (2010): Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 1: 3-10.
26. Jaya J., BIRTHAL, P. S. (2017): Does consumption of tobacco and alcohol affect household food security? Evidence from rural India. *Food Security*, 9, 2: 255-279.
27. Koncz K. (2006): Női karrieresélyek, karriertípusok s karrierjellemzők. *Munkügyi Szemle*, 50, 9: 28-35.
28. Kopp M. (2010): A gender kutatások népegészségügyi és demográfiai jelentősége. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 4: 243-254.

29. Kozsla T., Bardocz B., Farkas J. (2014): A sportolói kettős karrier elmélete és gyakorlata. Nemzetközi és európai gyakorlatok feltérképezése és az uniós iránymutatások hazai implementációja. Támop 6.1.2/11/2-2012-02. kódszámú: A fizikai aktivitás és a sport magyarországi dimenzióinak feltárása c. projekt tanulmánya. Budapest, Magyar Sportmenedzsment Társaság.
30. Kovács K. (2013): Bourdieu, Hradil és Bandura elméleteinek vizsgálata a sportra vonatkozóan. A társadalmi, környezeti és egyéni tényezők hatása a partiumi régió hallgatóinak sportolására. Társadalomkutatás, 2: 175-194.
31. Kovács K. (2015a): Magyarországi és romániai hallgatók sportolási szokásait meghatározó szocio-kulturális tényezők. In Kozma T., Kiss V. Á., Jancsák Cs., Kéri K. (szerk.): Tanárképzés és oktatáskutatás. Debrecen, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 673-685.
32. Kovács K. (2015b): A sportolás hatása a tanulmányi eredményekre. In Pusztai G., Kovács K. (szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad, Budapest, Partium Press, Personal Problems Solution, Új Mandátum Kiadó. 161-171.
33. Kovács K. (2015c): A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. Oktatáskutatók könyvtára 2. Debrecen, CHERD.
34. Kovács K., Lenténé Puskás A., Moravec M., Rábai D., Bácsné Bába É. (2017): A sportolás intézményi különbségei hazai és határon túli kisebbségi magyar felsőoktatási intézményekben. PedActa, 7, 2: 19-34.
35. Kun Zs., Szretykó, Gy. (2011): Karriermenedzsment a magyar élsportban (1. rész). Humánpolitikai Szemle, 5: 3-17.
36. Leathwood, C. (2006): Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. Higher Education, 52. 4: 611-633.
37. Lenténé Puskás A. (2014): A Debreceni Egyetem és a hozzá tartozó sportszervezetek kapcsolat-és működési rendszerének változásai 2000-2013 között. Agrártudományi közlemények - Acta Agraria Debrecenensis, 58: 133-139.
38. Lenténé Puskás A. (2015): The connection between academic and athletic performance among elite university student athletes. APSTRACT - APPLIED STUDIES IN AGRIBUSINESS AND COMMERCE, 9. 3: 19-26.
39. Lenténé Puskás A. (2016): A karriertervezés dimenziói és a sport iránti elkötelezettség változásai élsportoló egyetemi hallgatók körében. Taylor, 8. 3: 143-150.
40. Lenténé Puskás A. (2017): A sportolói karrier és a tanulmányok összehangolásának lehetőségei és kihívásai a Debreceni Egyetemen. Phd disszertáció. Debreceni Egyetem, Debrecen. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/234797/Lentene_Puskas_Andrea_ertekezes_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y
41. Mayer J. (2011): A korai iskolaelhagyás és társadalmi következményei. Új Pedagógiai Szemle, 61. 10: 18-29.
42. McKenna, J., Dunstan-Lewis, N. (2004): An Action research approach to supporting elite student-athletes in higher education. European Physical Education Review, 10. 2: 179-198.
43. Miller, P., Kerr, G. (2002): The athletic, academic and social experiences of intercollegiate studentathletes. Journal of Sport Behavior, 25. 4: 346-367.
44. Miller, R. L. (2000): Researching life stories and family histories. London, Sage Publ.

45. Miller, J. W., Naimi, T. S., Brewer R. D., Jones, S. E. (2007): Binge drinking and associated health risk behaviors among high school students. *Pediatric*, 119, 1: 76–85.
46. Morstain, B. R., Smart, J. C. (1977): A Motivational Typology of Adult Learners. *The Journal of Higher Education* 48. 6: 665-679.
47. Mueller, M. W. (1975): Economic determinants of volunteer work by women. *Journal of Women in Culture and Society*, 1: 325-335.
48. Müller A., Kovács K. (2018): Testi-, lelki egészségre nevelés a pedagógiai gyakorlatban - felső tagozat. *Jegyzet. Debreceni Egyetem*.
49. OECD (2012): Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852>. Last accessed: 15 March 2018.
50. O'Malley, P. M., Johnston, L. D. (2002): Epidemiology of alcohol and other drug use among American college students. *Journal of Studies on Alcohol, Supplement*, 14: 23–39.
51. Pikó, B. F., Brassai L., Fitzpatrick, K. M. (2013): Social Inequalities in Self-Perceived Health: Comparing Hungarian and Ethnic Minority Adolescents from Transylvania, Romania. *European Journal of Mental Health*, 8. 1: 29–45.
52. Pusztai, G., Ceglédi, T. (2015): Teacher Education Students in Central and Eastern Europe. In Pusztai, G., Ceglédi, T. (Eds.): *Professional calling in higher education. Challenges of teacher education in the Carpathian Basin*. Debrecen, Oradea, Partium Press, Personal Problems Solution, Új Mandátum. 7–11.
53. Sherry W K., James M L. III (2001): Who are student athletes? *New Directions for Student Services*, 93: 7-18.
54. Smith, S. D. H. (1994): Determinants of voluntary association participation and volunteering: A literature review. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 23. 3: 243-263.
55. Steptoe, A., Wardle, J., Cui, W., Bellisle, F., Zotti, A. M., Baranyai, R., Sanderman, R. (2002): Trends in smoking, diet, physical exercise, and attitudes toward health in European university students from 13 countries, 1990–2000. *Preventive Medicine*, 35. 2: 97–104.
56. Veroszta Zs. (2009): A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. *Diplomás Pályakövetés 2009 hallgatói véleményfelmérésének eredményei alapján. Felsőoktatási Műhely*, 3. 3: 27-60.
57. Wechsler, H., Dowdall, G. W., Davenport, A., Castillo, S. (1995): Correlates of college student binge drinking. *American Journal of Public Health*, 85. 7: 921–926.
58. Wichstrøm, L. (1998): Alcohol intoxication and school dropout. *Drug and Alcohol Review*, 17. 4: 413-421.
59. Von Ah, D., Ebert, S., Ngamvitroj, A., Park N., Kang, D. H. (2004): Predictors of health behaviours in college students. *Journal of Advanced Nursing*, 48. 5: 463–474.
60. Wolfgang, E. M., Dowling, D. W. (1981): Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 52. 6: 640-648.



Oktatók és facilitátorok különböző oktatási terekben

Kristóf Zsolt¹ - Varga Anita²

¹ adjunktus, Debreceni Egyetem, Egészségügyi Kar, Egészségtudományi Intézet, Egészségügyi Informatikai nem önálló Tanszék. 4400 Nyíregyháza, Sóstói u. 2-4.

² egészségügyi szervező, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 4400 Nyíregyháza, Sóstói u. 2-4.

INFO	ABSTRACT
Kristóf Zsolt kristof.zsolt@foh.unideb.hu	Teachers and facilitators in different teaching spaces Nowadays the information society can not imagine its everyday life without the use of the Internet. Keelan and her colleagues determined the benefits that virtual worlds can impact to traditional territories. Virtual spaces can abolish physical-geographic boundaries in cases where research is far apart from the group of people to be examined (Keelan et al. 2015). Whether we are planning to implement the education process in real space or virtual space, explanation and assistance in many cases may be indispensable. Gamage and his research associates differentiated the subjects of their research as to how much they had experienced in the use of virtual spaces. Both groups agreed that the use of platforms was an advantage in learning but they differed in their opinion of the likelihood of emotional connection between teacher and student in the virtual world (Gamage et al. 2011). The activities of teaching assistants can be useful not only in the real learning environment, but also in the virtual learning environment. The facilitator is a person who can work efficiently with both the instructor and the students. The facilitator contributes to the smoothness and effectiveness of teaching processes (Schwarz et al. 2011). In our article, we present and define the preceding, participatory, follow-up and continuous facilitator roles we have outlined. From the facilitator's point of view and from the traditional learning environment we get to the exact parameters of the role that is necessarily emerging in the learning environments of virtual spaces.
Keywords facilitator, learning environment, Second Life	
Kulcsszavak facilitátor, oktatási tér, Second Life	Absztrakt: Az információs társadalom ma már nem tudja elképzelni mindennapjait az internet használata nélkül. Keelan és munkatársai meghatározták azokat az előnyöket, amelyeket a hagyományos területekhez képest biztosít a virtuális világok használata. A virtuális terek eltörölhetik a

fizikai-földrajzi határokat azokban az esetekben, ahol messze esik egymástól a kutatás a fizikai világban és a vizsgálni kívánt embercsoport (Keelan et al. 2015). Akár a valós térben, akár a virtuális térben tervezzük megvalósítani az oktatási folyamatot, a magyarázat és a segítségnyújtás sok esetben elengedhetetlen lehet. Gamage és kutatótársai aszerint különböztették meg kutatásuk alanyait, hogy azok mennyire voltak tapasztaltak a virtuális terek használatában. Mindkét csoport egyetértett abban, hogy a platformok használata előnyt jelent a tanulás során, abban azonban eltért a véleményük, hogy mennyire valószínű az érzelmi kapcsolat a tanár és diák között ebben a sok felhasználót foglalkoztató világban (Gamage et al. 2011). Nemcsak a valós térben, hanem a virtuális térben történő oktatási folyamatokban is hasznos lehet az oktatássegítő személyek tevékenysége. A facilitátor olyan személy, aki hatékonyan együtt tud dolgozni az oktatóval és hallgatókkal egyaránt. Hozzájárul ahhoz, hogy a tanítási folyamatok gördülékenyen és a lehető leghatásosabban menjenek végbe a figyelem folyamatos fenntartása mellett (Schwarz et al. 2011). Cikkünkben bemutatjuk és definiáljuk az általunk körvonalazott megelőző, résztvevő, utólagos és folyamatos facilitatori szerepeket. A facilitátor szemszögéből, a valós tér hagyományos oktatási környezetéből kiindulva eljutunk a virtuális terek tanulókörnyezeteiben szükségképpen megjelenő szerepek pontos paramétereikhez.

Bevezetés

A világ rohamosan fejlődik az élet minden területén. Amit néhány évvel ezelőtt még lehetetlennek hittünk, ma már mindennapos tevékenység. Mindenki másképp éli meg a körülötte végbemenő eseményeket, vannak, akik örülnek és vannak, akik bosszankodnak a minket behálózó modernizáció miatt. Az innováció az oktatásban is megfigyelhető, a jelenléti oktatás kiegészült különböző oktatást segítő módszerekkel, melyek többségére a hallgatóság nyitott.

Az információs társadalom ma már nem tudja elképzelni mindennapjait az internet használata nélkül. Az okos készülékek virágkorukat élik, egyre nagyobb igény van a gyártásukra. Kiemelt figyelmet fektetnek a készítőik a kompatibilitásra, amely lehetővé teszi, hogy különböző eszközöket összekapcsoljunk, még kényelmesebbé téve ezzel azok használatát. Az oktatásban sincs ez másképp. Szinte minden könyv elérhető elektronikus formában is, így akár több száz könyvet magunkkal vihetünk egy adathordozó segítségével. Az e-learning és Moodle felületek bevezetésének köszönhetően már nemcsak kézzel írva, papír alapon adhat képet tudásáról a tanuló, hanem a számítógép előtt ülve is. Ennek egyik legvitatottabb jellemzője, hogy a hallgatónak nem szükséges egyazon helyen tartózkodni az oktatóval.

Lewin és kollégái 1939-ben a tanári vezetés három különböző megközelítését körvonalazták. Meglátásuk szerint létezik tekintélyelvű, demokratikus és ráhagyó

(laissez faire) oktatói magatartás (Lewin et al. 1939). Horváth 2004-ben ennek alapján a következőképpen foglalta össze a három csoport jellemzőit.

A tekintélyelvű oktatói vezetés alkalmazása során minden szükséges elvégezni valóról maga a folyamat vezetője dönt. A folyamatban részt vevő tanulók nem feltétlenül vannak tisztában az adott oktatás elsődleges irányával, a végcélhoz vezető út egyes lépéseit a vezető határozza meg. A tanulók feladatait és munkatársait szintén a vezető alakítja ki. Elképzelhető, hogy az értékelés során a vezető – mind a bírálat, mind a dicséret során – szubjektív, kevésbé barátságos, személytelen módon fejt ki véleményét.

A demokratikus oktatási folyamat során az egyes elvégzendő feladatokról maga a tanulócsoporthoz dönthet úgy, hogy közben a vezető jelenlétével, meglátásaival segíti, bátorítja a tanulókat. Másképpen megfogalmazva a csoport és az oktató együtt, közösen formálják a végcél beteljesítéséhez szükséges lépéseket. Előfordulhat, hogy a tanulóknak a továbbhaladáshoz technikai segítségre van szükségük. Ilyen esetekben a vezetőnek jellemzően több továbblépési lehetőséget kell felajánlania a tanulók számára, melyek hasonló hatékonyságúak. A feladatok felosztásáról és az egyes lehetséges munkatársak szerepéről is a tanulók dönthetnek. A vezető az értékelés során törekszik az objektivitásra és az életszerűségekre.

A ráhagyó oktatói magatartás alkalmazása esetén a folyamatban felmerülő döntéseket nem a vezető, hanem a tanulók válaszolják meg. Ezzel együtt szükség van az oktatóra is, hiszen a végcél eléréséhez szükséges dolgokat biztosítani kell a tanulók felé. Az oktátónak tájékoztatni kell a tanulókat arról, hogy ha kérdés merül fel, akkor megválaszolja azt. A feladatok felosztása ugyanakkor teljes mértékben a tanulóktól függ. A folyamat végén a vezető nem értékeli, legfeljebb megjegyzéseket fűz az eredményekhez, ha erre külön megkérlik (Horváth 2004).

Ahogy a fenti tanári magatartások a jelenléti oktatás világában jól körvonalazhatók, a digitális vagy virtuális megoldásokkal, valamint facilitátori munkával kiegészített oktatás területén érdemes más megközelítéseket is figyelembe venni.

Szakirodalmi áttekintés

Egyre nyilvánvalóbb, hogy a magyarázat a tanítási-tanulási folyamat során a legtöbb tanuló számára esszenciális fontossággal bír. Külföldön éppen ezért már online videókkal is kiegészítik a feltöltött tananyagot, hogy még egyszerűbbé tegyék az érdeklődő hallgatók tanulási folyamatait. Nem gyakori, hogy az oktató a saját maga által készített videóval is támogassa az oktatási folyamatot. Ennek egyik oka az idő hiánya lehet, melyre megoldás lenne a facilitátorok használata. A facilitátor egy olyan személy, aki hatékonyan együtt tud dolgozni az oktatóval és hallgatóssággal egyaránt. Semleges tud maradni az tanulási-tanítási folyamatban jelenlévő személyektől (Schwarz et al. 2011). Hozzájárul egy adott folyamat gördülékeny lebonyolításához. Ha az oktatóknak a másnapi órákra való felkészülés és a szakirodalom böngészése mellett nem kellene azzal is sok időt eltölteniük, hogy különböző, néha nem is nekik szóló üzenetekre válaszolnak, vagy számos dolgot javítanak, akkor valószínűleg könnyebben szánják rá magukat ilyen videók elkészítésére. Az oktatók

leterheltségén túl a tanulók motivációját is figyelembe kell vennünk. Kiváló lenne, ha az oktatási folyamatokba érkező tanulók mindegyike komoly motivációval rendelkezne. Tudjuk, hogy ez nincs így. És még ha bizonyos tanulók esetében meg is van a kellő motiváció, a mindennapi iskolai munka továbbra is unalmasnak vagy kevésbé fontosnak tűnhet a diákok számára.

A tanári munka során három lényeges célunk lehet. Talán a legeggyértelműbb cél az, hogy képesek legyünk tanulóinkat az osztály munkájába eredményesen bevonni. Célunk az is, hogy a diákok motivációját fejlesszük és emeljük, leginkább annak érdekében, hogy hosszabb távon, további tanulmányaikban könnyebben tudjanak önállóan is tanulni. A fentiek mellett pedig azt is szeretnénk, ha a tanulók a tanulás folyamatában mélyen és alaposan lennének képesek a gondolkodásra (Punjabi 2015).

A fentebb említett online videókon túl a virtuális térben megalkotott tanulást segítő alkalmazások, valamint közösségek is segíthetik a hatékony tanulás folyamatát. A virtuális közösségek számos módon megkönnyíthetik az egyes felhasználók avatárjainak virtuális életét. Mindenekelőtt érdemes tisztában lenni azzal, hogy a virtuális közösségek hosszú távú létezése annak köszönhető, hogy a tagok együttműködnek. A fennmaradás a tagoktól erőfeszítéseket követel, továbbá belefektetett munkát és komoly elkötelezettséget is. A közösség és a környezet közötti kölcsönhatások sokszor passzív megfigyelőből aktív felhasználóvá alakítják a tagokat (Guitton 2012). A közösségek virtuális térben sem képeznek önálló univerzumot. Hiszen, azzal együtt, hogy a közösségek magukon belül viszonylag állandóak, meghatározottak maradnak, más közösségekkel a viszony jól meghatározható és le is írható matematikai módszerekkel (Cristofari & Guitton 2014). Az egyes virtuális közösségek pusztán létszámától jóval fontosabb az, hogy a tagok mennyire képesek az intenzív részvételre. A tagoknak olyan optimális csoporton belüli kommunikációt kell fenntartaniuk, ami az információ megosztásán és a hatékony tagok közötti interakciókon alapul (Guitton 2015). A virtuális közösségek megfelelő motivációt és elfoglaltságokat is adhatnak. Adott esetben, ezekben a virtuális közösségekben sorstársakra találhatnak a felhasználók, alacsony költségekkel és kockázatok nélkül próbálhatnak ki különböző cselekvéseket, miközben érzelmi támogatást is kaphatnak a többi felhasználótól (Sullivan et al. 2016).

Számos kutatás alapeleme a virtuális térben történő tanítás-tanulás. A terület megalkotása rengeteg időt és energiát elvesz az alkotó személy részéről, azonban olyan szituációk és helyzetek gyakorlására ad lehetőséget, melyre a valós életben nem lenne lehetőség.

Három tényezőt kell kiemelni minden esetben, ha a virtuális térben történő tanítást választja az oktató (Thackray et al. 2008). Ezen tulajdonságok köré csoportosítható a Second Life hatékony használata. A kérdéses kulcsjellemzők a következők:

- Difficult – Nehéz

A „nehéz” jellemzőre példa egy boncolási folyamat lefolytatása. Nem kivitelezhetetlen, de sokszor nem is könnyű az utánajárásokkal beszerezhető tetemek belső szerveinek bemutatása.

- Dangerous – Veszélyes

Egy virtuális világon belül, bármilyen fertőző betegség alaposan megvizsgálható, a valóságban fenn álló veszélyek nélkül.

- Impossible – Lehetetlen

A valós térben, fizikai megtestesülésünkkel a véráramba történő bejutás, a véráram követése teljességgel lehetetlen, a virtuális térben azonban ez is megvalósítható.

A fenti esetekben jól nyomon követhető a valós pozitív hatása a virtuális oktatásnak. Negatívumként azonban megemlíthető a válaszreakció. A páciens csak előre beprogramozott válaszokat tud adni, ez a valós térben számtalan variációban előfordulhat. Az érzést nem tudja visszaadni a virtuális tér. A tapintás és a látás, tehát a saját érzékszervekkel tapasztalható dolgok hiánya pótolhatatlan.

A hagyományos módon szervezett oktatási folyamatoktól eltérve, a digitális világban a tartalmak átszervezésével vonzóbbá tehetjük a tanulást a diákok számára. Sokkal sokrétűbben használhatók az anyagok, a tanuló egyéni sajátosságaihoz szabható a tananyag. Az átszervezéssel ugyanazon diáknak is többféleképpen mutatható meg ugyanaz az anyag, sőt, akár a tesztek is személyre szabhatók lehetnek (de Melo et al. 2014). Kiemelendő viszont, hogy a környezet sokkal bonyolultabb, komplexebb, mint a hagyományos, szövegorientált távoktatási formák esetén, az interakciók kevésbé szabályozhatók, ellenőrizhetők, és nyilvánosan történnek (de Noyelles & Seo 2012).

A bonyolultság ellenére külföldi egyetemeken már elterjedt módszer, bizonyos kurzusok Second Life 3D-s virtuális világában történő meghirdetése. A medikus hallgatók számára jó néhány tárgy elérhető az SL-en belül. A leendő ortopédusok például erre a célra használhatják a deformitások, csigolyák és csontok tanulmányozásának megkönnyítésére azt a felületet, amelyet Kragujevac város egyeteme Szerbiában létrehozott számukra. A felnagyított emberi testet képző csontok olyan vizualizációs háromdimenziós modellek, melyek kimutatottan jó célt szolgálnak a megértés szolgáltatában (Božović et al. 2014).

Az ápolási ismeretek átadásának céljából is készült már a virtuális térben olyan terület, ahol az életmentési technikák és csoportmunkában való együttműködés fejlesztése volt a cél. Előadások és gyakorlati módszerek alkalmazásának elsajátítása is színesítette a kurzus repertoárját (Novotny & Griffin 2011).

Az egészségügyi vonatkozásokon túl Eric B. Bauman a virtuális oktatás fejlődéséről írt, a játék alapú tanulás és szimuláció című könyvében hosszasan kifejti, a virtuális tér adta előnyöket az oktatási folyamat szempontjából (Bauman 2012). Elsőként az elméleti tananyag elsajátításának fontosságát emeli ki, melyet kiegészít a virtuális tér nyújtotta gyakorlási lehetőséggel. Ezzel hozzájárul ahhoz, hogy minél szélesebb körben tapasztalatot szerezzenek a hallgatók. Megkönnyítve helyzetüket a későbbiekben, amikor a valóságban találkoznak majd a modellezett szituációkkal.

A virtuális térben nem csak tanítani, de kutatni is lehet elterjedtségének és gyakori oktatási célú használatának köszönhetően. Oktatási szempontból kiemelt szerepet tölt be a megfelelő környezet kialakítása, melyhez elengedhetetlen a terület ideális kiválasztása (Hunsinger & Krotoski 2013). Ez azért létfontosságú, mert egy adott terület lekoraltozza az ott elhelyezhető eszközök számát illetve nagyságát.

Ahhoz, hogy a lehető legkevesebb hibát vétsük, a legkevesebbszer alkalmazzunk hibás, indokolatlanul nagy erőforrást igénylő eszközöket, ezzel pedig időt illetve

energiát spóroljunk meg kézikönyvek közül is válogathatunk. Ezekben hasznos információkat találhatunk a virtuális térben történő oktatási-kutatási-tanítási módszerekről és azok alkalmazhatóságáról (Savin-Baden 2010). Az első lépésektől a gyakorlati alkalmazáson keresztül minden kérdésünkre választ kaphatunk. Azonban ahhoz, hogy igazán hatékony oktatássegítő módszerként alkalmazzuk a virtuális tér adta opciókat, az adott témában való elmélyülés és magas szaktudás kulcsfontosságú szerepet tölt be.

A szaktudást a virtuális térben lévő oktatásban alapvetően részt vevő oktató és a facilitátor vagy facilitátorok képviselik. Nélkülük nem valósulhat meg a virtuális térben történő oktatási folyamat. Szerepük nem csak az oktatói, de a hallgatói oldalról is monumentális szerepet tölt be. Nélkülözhetetlenek a virtuális térben főként a newbie korszakban, ahol olyan problémák elkerülését akadályozhatják meg csupán jelenlétükkel, melyek átlendítik a kezdeti nehézségeken a felhasználót (Schwarz 2002).

Newbie-nak nevezzük a Second Life világában első napjait töltő felhasználót. Általánosságban elmondható, hogy az avatar külsejének formázása és megfelelő önkép kialakítása az első teendő a regisztrációt követően (Ollé & Kristóf 2014).

Eszközök és módszerek

Kijelenthető, hogy a felhasználók szempontjából esszenciális a newbie korszak akadálymentesítése. A kezdeti lelkesedést felerősíteni szükséges, melyhez elengedhetetlen az, hogy eleinte minden szükséges információt megkapjanak a leendő tanulók, akár többféleképpen is. A hallgatókat nem szabad általánosítani, nem mindenkinek ugyanolyan hatékony egy bizonyos módon átadott segítségnyújtás. Fontos a probléma több oldalról való megközelítése, valamint az is, hogy a hallgató bátran jelezze, ha valamit nem ért.

Gamage és munkatársai aszerint különböztették meg kutatásuk alanyait, hogy azok mennyire voltak tapasztaltak a virtuális terek használatában. Mindkét csoport egyetértett abban, hogy a platformok használata előnyt jelent a tanulás során, abban azonban eltért a véleményük, hogy mennyire valószínű az érzelmi kapcsolat a tanár és diák között ebben a sok felhasználót foglalkoztató világban. Mindkét csoport véleménye szerint a virtuális valóságok oktatási hasznosítása egyre szélesebb körben ajánlott, és főleg a félénk diákok számára nyilvánvalók ennek az előnyei (Gamage et al. 2011). Hammick és Lee vizsgálta is a félénkebb felhasználókat és úgy találták, hogy a fenti típusú személyek virtuális térben kevésbé találják magukat ijesztő helyzetekben, ellentétben a mindennapi kommunikációs helyzetekkel. Ugyanakkor, bár ezek a helyzetek jó hatással voltak a kommunikációs helyzetek megértésére, a kommunikációs képességükben így sem bíztak jobban. Megállapították, hogy bár a szégyenlősebb, félénkebb emberek szívesebben kommunikálnak így, maga a virtuális kommunikáció, ellentétben a valós, szemtől-szemben esetekkel, kevesebb meggyőző erővel bír (Hammick & Lee 2014).

Lényegesnek tartjuk kiemelni, hogy a Second Life használata során problémákba is ütközhetünk. A nyilvános virtuális tereken nehezen kontrollálható egyes

felhasználók viselkedése, az erőszak bizonyos formái a virtuális világban is lehetségesek (Aristeidou & Spyropoulou 2015). A fentiekén túl előfordulhatnak technikai problémák is, a nem megfelelő hardver, az internet hiánya. Egy török kísérlet során például a biztonsági okokból lekorlátozott internet okozott komoly problémát (Ata & Orhan 2013).

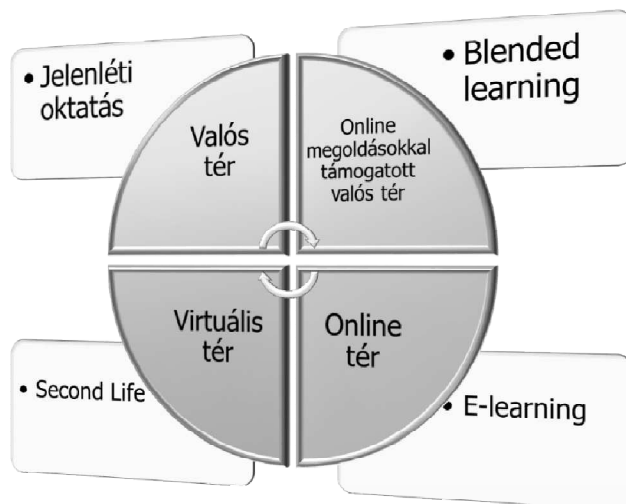
Az esetlegesen előforduló problémákon túllépve azonban a Second Life Keelan és munkatársai által meghatározott előnyeit is fel kell vázolnunk. Tanulmányuk négy egyértelmű pozitívumot talált, ahol a hagyományos területekhez képest előnyöket nyújt a virtuális világok használata. A virtuális terek eltörölhetik a fizikai-földrajzi határokat azokban az esetekben, ahol messze esik egymástól a kutatás a fizikai világban és a gyógyítani, kezelni, vizsgálni kívánt embercsoport. A költségek csökkenthetők a különböző médiacsatornák keverésével, együttes felhasználásával. Az anonimitást felhasználva az avatarokon keresztül akár érzékenyebb, kényes témákban is lehetőség van beszélgetésre. A világ egymástól eltérő pontján élő embereket kapcsolhatunk össze (Keelan et al. 2015).

A Second Life keretrendszerébe történő regisztráció és a letöltés után kitárulhat előttünk egy világ, melyet teljes mértékben a virtuális tér lakói alakítanak. Nincsenek küldetések, célok, pontok, amiket össze kell gyűjteni az érvényesülés érdekében (Cheney & Sanders 2011). A Second Life egy sor ugyanolyan jellemzővel rendelkezik, mint a számítógépes online játékok. Ilyenek az avatar megalkotása, interakciók a csoportokon belül, az avatar mozgatása, a virtuális világ megjelenése és jellemzői. A fejlesztések során át kell emelni azt a motiválást, amellyel a játékok az emberre hatnak, miközben a játékokhoz kötődő elvárásokat nem hozzuk magunkkal (Cheal 2009). A newbie korszak nagyon fontos, ha valaki könnyen átvészeli, örömmel tér vissza a virtuális térbe, azonban ha kellemetlen élményekkel gazdagodik ez időszakban, az akár a teljes elzárkózást is jelentheti. Többek között a könnyebb bevonódás megvalósulása okából vannak jelen a facilitátorok a virtuális térben.

Elemzés

Kutatásunkban a facilitátori tevékenységet felbontottuk, attól függően, hogy az oktatás milyen térben valósul meg. Négy különböző bár mégis, egymáshoz közel álló teret sikerült körvonaloznunk. (1.ábra) Ezeket a következőképpen neveztük el:

- valós tér,
- online megoldásokkal támogatott valós tér,
- online tér,
- virtuális tér.



1. ábra: A facilitátori tevékenység terei.

A valós tér

A valós térben megvalósult történések leginkább a jelenléti oktatással jellemezhetők. Élőben, szemtől szemben folyik az oktatás, személyesen jelen van az oktató a hallgató és a facilitátor is egyazon helyszínen. A foglalkozást az oktató vezeti, mely előre egyeztetett általa megszabott időpontban történik. A hallgatóság figyelemmel kíséri az előadást, papírra jegyzetel, majd ebből készül fel a számonkérésre.

A valós térben történő tanítási-tanulási folyamatok lebonyolításánál segítő facilitátor szerepkörét három további feladatkörre bontottuk tovább, melyek a következők:

- megelőző, valós térbeli facilitátor,
- résztvevő, valós térbeli facilitátor,
- utólagos, valós térbeli facilitátor.

Megelőző, valós térbeli facilitátor

Összefoglalja az előadással (az oktatás egy részével) kapcsolatos tudományos cikkek, tanulmányok tartalmát és referálja azokat az előadónak az óra előtt. Az anyagokat a könyvtárban keresi meg, elolvassa azokat, majd jegyzetet készít a legfontosabb információkkal. Gyakran kézzel ír és jegyzetel, a régi, klasszikus tanulásnak megfelelően. Ebből felkészül és szóban előadja az oktatónak a feljegyzéseit. Kézzel fogható segédanyagot készít papír alapon, melyet átad a hallgatóknak elősegítve ezzel a tananyag tisztán látását, megértését.

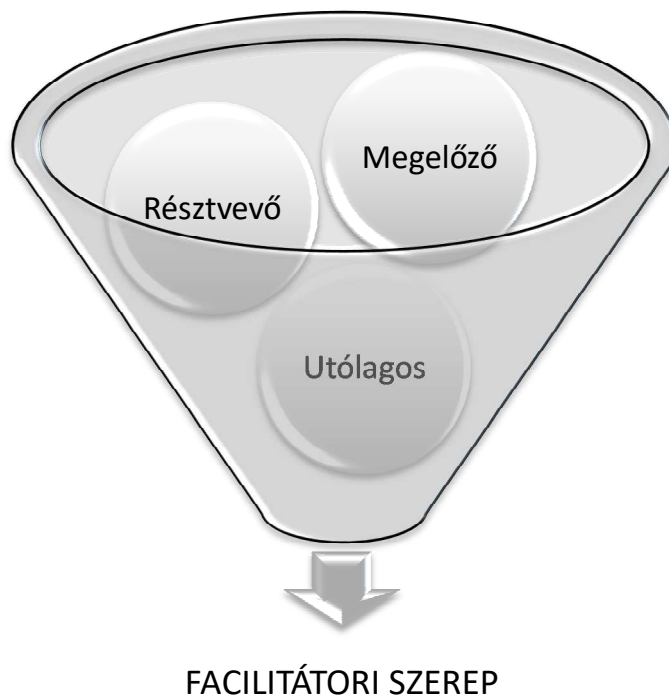
Résztvevő, valós térbeli facilitátor

Olyan személy, aki az oktató és hallgatóság mellett jelen van az órán. Miután a szükséges kutatásokat elvégezte, összegyűjti a témával kapcsolatos könyveket. Jegyzetet készít az általa összegyűjtött szakirodalomból, annotálja a legfontosabb információkat, majd egyeztet az oktatóval. Az előadás alatt a prezentációt magyarázó, általa készített segédeszközöket (táblázatokat, diagramokat, képeket) mutat be. A

tanóra folyamán felmerülő problémákat, kérdéseket feljegyzni, a prezentáció helyes lefutását segíti.

Utólagos, valós térbeli facilitátor

Menedzseli az előadás anyagát. Bizalommal fordulnak felé a hallgatók az órával kapcsolatos kérdésekben. Válaszol és igyekszik megoldani a felmerülő problémákat. Ha nem az órák közben/után fogalmazódik meg a hallgatókban a kérdés, a fogadó-órája időintervallumában személyesen megkereshetik. Az oktatóval a további feladatokkal kapcsolatban konzultál.



2. ábra: A valós terek facilitátori szerepkörei.

Az online megoldásokkal támogatott valós tér

Az online megoldásokkal támogatott valós térben megvalósult oktatási-tanulási folyamatok a legtöbb felsőoktatási kar oktatásával jellemezhetők a legszemléletesebben. Az oktató tarthatja személyesen az előadást, de alkalmanként történhet többek között Youtube vagy Skype segítségével is a tananyag átadása, amennyiben az oktató nem tartózkodik munkájából kifolyólag az adott városban. A facilitátor személyesen jelen van minden órán. Az előadást az oktató vezeti, és annak időpontját, időintervallumát is ő határozza meg. A facilitátor online megoldásokkal növeli a teljesítményt.

Mivel az online megoldásokkal támogatott valós tér is valós tér, így a korábban megismert három facilitátori szerepkört tudtuk meghatározni ebben az oktatási térben is.

Megelőző, online megoldásokkal támogatott valós térbeli facilitátor

Leginkább az internetet használja folyóiratok, tudományos cikkek elolvasására, letöltésére. Informatikai eszközön keresztül olvassa el és emeli ki a lényegét, melyet akár szóban akár interneten keresztül átad az oktátónak. Az oktatóval egyeztetve online megoldásokat is keres a tanóra témájával kapcsolatban. Otthonosan mozog az informatika és internet világában. Akár a Google tudós használatával, könnyen gyűjt anyagot a témával kapcsolatban. Előkészíti az órai előadáshoz szükséges segédanyagokat. Azzal együtt, hogy segíti a papíralapú segédanyagok elektronizálását, segíti az elektronikus segédanyagok kézzelfoghatóvá tételét is.

Résztvevő, online megoldásokkal támogatott valós térbeli facilitátor

Jelen van az órán, informatikai eszközök segítségével készít ábrákat, diagramokat. Az interneten keresztül képeket, videókat ment le, melyeket az előadás prezentálása közben magyarázatként szemléltet. Online megoldásokat keres segítség gyanánt, beépíti ezeket a segédanyagokba. Az infokommunikációs eszközök használatában technikai segítséget is nyújt.

Utólagos, online megoldásokkal támogatott valós térbeli facilitátor

Az előadás utáni kérdésekre online megoldásokat használva válaszol. Például email-ben, közösségi oldal üzenetküldési felületén. Megosztja az interneten az anyagokat, kiküldi email-ben a változásokat, fontosabb információkat. A lehető legrövidebb időn belül válaszol. Mind az oktató, mind a tanulók felé biztosít online kommunikációs felületet.

Az online tér

A klasszikus értelemben vett e-learning a távoktatás online térben történik. Az e-learning egy olyan keretrendszer, amely magába foglalja az előkészítést a tananyag átadást és az ellenőrzési tevékenységet is egyaránt, az oktató személyes jelenléte nélkül. Precízebb előkészületet igényel, mint a jelenléti oktatás vagy az online megoldásokkal támogatott valós térbeli tanítás. Azonban itt a hallgató nagyobb önállóságot gyakorolhat. Sokszor még időpont sincs meghatározva a tananyag elsajátításával kapcsolatban. Minden szükséges segédanyag, tananyag, kép, diagram, ábra a hallgató rendelkezésére áll a keretrendszeren belül. A tanuló gyakran szabad kezét kap a felhasználásra.

Az online térben történő facilitátori tevékenységet két további szerepkörre bontottuk, melyek a következők:

- megelőző, online térbeli facilitátor,
- folyamatos, online térbeli facilitátor.

Megelőző, online térbeli facilitátor

Létrehozza az online tanulási környezetet. Hozzárendeli a felhasználókat, akikről a listát az oktató bocsátja rendelkezésére. Jelszavas védelmet biztosít, hogy az adott kurzust, csak azon hallgatók tudják használni, akik rendelkeznek a jelszó ismeretével. Megosztja a felhasználókkal a szükséges jelszavakat, hogy használni tudják a keretrendszert. Az oktatóval történő egyeztetés után elhelyezi az internetes segédanyagokat.

Folyamatos, online térbeli facilitátor

Mivel online térben jóval kisebb a személyes kontaktus, a résztvevő facilitátori szerepkör önmagában szükségtelessé válik, ahogyan az utólagos facilitátori szerep is. A kettő egybeolvadásából létrejön a folyamatos, online térbeli facilitátor. Őt értelmezhetjük úgy is, mint egy e-learning keretrendszer adminisztrátort néhány plusz tulajdonsággal. Figyeli és menedzseli a tanulók előrehaladását a tananyagban. A technikai feladatok mellett szakmai feladatokban is segítséget tud nyújtani, reagál az anyaggal kapcsolatos felmerülő kérdésekre.

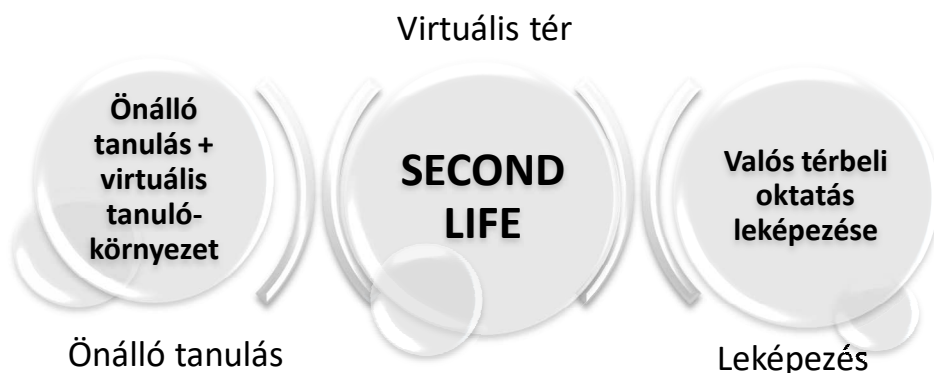


3. ábra: Facilitátori szerepek az online terekben.

A virtuális tér

A virtuális térben történő tanítási-tanulási folyamatokat - elképzelhető, hogy ennek a térnek oktatási helyzetekben meglévő újszerűsége, kiforratlansága miatt - tapasztalataink alapján nem kezelhettük egységesként, további két részre kellett bontanunk, melyek a következők:

- önálló tanulás virtuális tanulókörnyezetben,
- valós térbeli oktatás leképezése.



4.ábra: A virtuális térben előforduló két, jól megkülönböztethető oktatástípus.

Az önálló tanulás virtuális tanulókörnyezetben nem más, mint az online térben történő tanulás megvalósulása virtuális térben. Így az ilyen típusú tanítási-tanulási folyamatok esetén az online tereknél már körülhatárolt megelőző és folyamatos facilitátori szerepek jelennek meg.

A valós térbeli oktatás leképezése esetén természetesen a valós térben tapasztalt jellemzők valósulnak meg, ennek megfelelően, ebben az esetben a valós térben felbukkanó megelőző, résztvevő és utólagos facilitátorok szerepe kerül előtérbe.

A megelőző facilitátor mindkét esetben jelen van, és feladataik nem különülnek el érdemben egymástól. Ki kell tudnia alakítani a virtuális tanulási környezetet, annak menedzselésével együtt. A valós vagy online térben meglévő anyagokat leképezi a virtuális térbe úgy, hogy a felhasználók számára elérhető legyen. Ellenőrzi az eszközök működését, ha hibákat észlel, megpróbálja kiküszöbölni azokat. URL címeket oszt meg a felhasználókkal, online adja át az első használat előtti alapvető információkat.

A virtuális tanulástámogató eszközökkel támogatott önálló tanulás során a másik facilitátori szerepkör a folyamatos facilitátor. Szerepe hasonló egy adminhoz, de a tananyaggal kapcsolatban is folyamatos rendelkezésre áll adott időintervallumban. Ellenőriznie kell a virtuális tanulástámogató eszközök működését, egyes felmerülő hibákat saját maga is kiküszöbölhet. García-Peñalvo 2014-ben vizsgálta a virtuális térben történő önálló tanulási formát, ahol a tanulók a tanár jelenléte nélkül, csupán az általuk gyakoroltakra, az elért eredményeikre támaszkodnak. Azt találta, hogy ezek a nyitva hagyott lehetőségek fejleszthetik a tanulót, akár jobban is, mint a hagyományos tanítási módszerek. Így nemcsak jobb eredmények, hanem nagyobb elégedettség is elérhető (García-Peñalvo et al. 2014).

A valós térbeli oktatás leképezése során a megelőző facilitátor mellett jelen van a résztvevő és az utólagos facilitátor is. A résztvevő facilitátor az oktatási folyamatok során felbukkanó, virtuális tér okozta nehézségek áthidalásában segít. Nagyon fontos

szerepe van új felhasználók esetén, ugyanis a newbie-k akár olyan alapvető nehézségekbe is ütközhetnek, mint a belépés. Feladatuk a kialakított tanulói környezet menedzselése, szükség esetén pozíciók megtalálása, lementése a térképen, hogy a jövőbeni visszatérés minél egyszerűbb legyen a hallgatóság számára. A résztvevő facilitátor a hallgatók segítségére lehet a különböző grafikai beállításoknál, a képernyő felbontásának helyes kiválasztásánál. Az avatár mozgatásával kapcsolatos problémákra megoldást találhat, instrukciókkal láthatja el őket a különböző mozgástípusok célszerű használatával kapcsolatban. Az avatár külsejének megváltoztatásában és speciális egyéni igények alapján történő testre szabásában is a hallgatók rendelkezésére áll. A Second Life Marketplace, mint ruhatár és eszköz feltöltési opció használatának bemutatása és a virtuális térben megjelenő ruhák és eszközök használatbavételének ismertetése is a résztvevő facilitátor feladatkörébe tartozik. A hallgatók bármilyen oktatási és tanulási célon kívüli virtuális térrel kapcsolatos kérdéseikkel bátran és bizalommal fordulhatnak hozzá.

Az utólagos facilitatori szerep magába foglalja az elemzések, megfigyelések, értékelések készítését is. Az eredmények kiértékelése és a konzekvenciák levonása feladatkörök is a teendői között szerepelnek a hatékonyság javításának érdekében. Folyamatosan megfigyeli a hallgatókat, meghallgatja véleményüket és összegzi azokat. Válaszol a felmerülő kérdésekre, megoldást keres a problémákra, ha nem tudja egyből megválaszolni azokat. Időpont egyeztetési lehetőséget kínál, szem előtt tartja a határidős teendőket. Célja a résztvevő facilitatori szerepkör hatékonyságának további növelése.

Jelentőségek

A facilitatori tevékenységek létfontosságú szerepet töltenek be a virtuális térben, úgy gondoljuk, facilitátor nélkül képtelenség hatékony oktatási folyamatot megvalósítani. A kezdeti nehézségek áthidalása mellett a facilitátorok a használat közben fellépő esetleges kérdésekre és problémákra is megoldást nyújtanak. Oktatási szempontból megkülönböztettünk valós teret, valós teret online támogatással kiegészítve, online teret és virtuális teret. A facilitátor tevékenységét tekintve ezek a terek különbözőek, de egymáshoz mégis nagyon közel állnak. Megkülönböztettünk megelőző, résztvevő, utólagos és folyamatos facilitatori szerepet. Ezeket pontosan meghatároztuk, példákkal szemléletesebbé és kézzelfoghatóbbá tettük. Meggyőződésünk, hogy a felsőoktatás területén – legyen ez Magyarországon vagy bárhol a világban - több olyan témakör is létezik, melyek esetében érdemes lenne facilitátorokat alkalmazni, az oktatói és hallgatói lét megkönnyítése és hatékonyabbá tétele végett.

Következtetések

A Second Life virtuális világát használják a világ legtöbb táján oktatáskutatási projektek megvalósítására. Ennek oka lehet az interaktívan változó környezet, a részt-

vevők viszonylagosan magas száma, valamint az is, hogy az egyes alapvető tárgyak, eszközök kialakítása, létrehozása, beszerzése aránylag egyszerűnek tekinthető. Jelen korunk hallgatói társadalma igényli a jelenléti oktatást kiegészítő módszerek alkalmazását. A XXI. században már nem meglepő, hogy az oktatók minden lehetőséget figyelembe véve igyekeznek tartani a tempót az Y és Z generációs hallgatókkal. Ugyanis a tudásanyaggal párhuzamosan az információkhoz való hozzáférés is gyors tempóban változik. Kihasználva az információs és kommunikációs technológiákat (IKT), olyan új módszerekkel találkozhatunk, amelyek jelentősen hozzájárulnak a hallgatók figyelemfelkeltéséhez és motivációjuk emeléséhez egyaránt. Nem meglepő tehát, hogy a háromdimenziós virtuális környezetek is szolgálnak már oktatási célokat, melyek szenzációs kiegészítői a tradicionális oktatási módszereknek.

A Second Life virtuális tere olyan oktatási környezet kialakításához biztosít teret, ahol a hallgatók tudásszomját kielégítve számos képességük fejleszthető, melynek a későbbiekben hasznát vehetik a valós életben is. Fejlődik az egyéni és csoportos munka, könnyebben elsajátítható emellett a szükségszerű tudás. Bizonyos esetekben makulátlan kiegészítő lehet a tananyag elsajátításában. Esszenciális azonban, hogy a virtuális környezetben történő alkotásakor a készítő személy, aki specialista ebben, rendkívül precíz módon készítse el a tárgyakat. Az alábbi kritérium teljesülése esetében, a virtuális térben olyan nehéz, veszélyes, és lehetetlen dolgokat tudunk felülmúlni, melyeknek csak kreativitásunk szabhat határt.

Tapasztalataink alapján a virtuális térben történő első lépések negatív attitűdöket is ébreszthetnek a hallgatókban. Amelyek szorongást, nyomasztó érzéseket is kiválthatnak, valamint ahhoz is vezethetnek, hogy elforduljanak ettől a lehetőségtől. A digitális írástudás szintje egyre magasabb, így eleinte bizakodva lépnek be a virtuális környezetbe. Azonban sokszor az új környezet és kezdeti nehézségek átlépéséhez nem elegendők a formális ismeretterjesztések és guide-ok. Ahhoz, hogy megkönnyítsük az első lépést, facilitátorokat alkalmazunk. Ehhez elengedhetetlen volt a facilitátorok szerepkörének meghatározása, akik másfelől nyújtanak megoldást a felmerülő problémákra. A megelőző, résztvevő, utólagos és folyamatos facilitátori szerepkörök betöltéséhez speciális képességek ismerete szükséges. Reméljük tanulmányunk felhívja a figyelmet a facilitátori szerep fontosságára, akár virtuális térben történő, akár valós térben történő oktatási folyamatról is legyen szó.

Hivatkozások

1. Aristeidou, M., & Spyropoulou, N. (2015). Building Technology and Science Experiences in 3D Virtual World. *Procedia Computer Science*, 65, 259-268.
2. Ata, R., & Orhan, S. (2013). An Implementation of Virtual Worlds Platform for Educators in Second Life. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 1027-1031.
3. Bauman, E. B. (2012). *Game-based teaching and simulation in nursing and health care*. Springer Publishing Company.

4. Božović, M., Milošević, D., Blagojević, M., & Mitrović, A. (2014). Applying slooodle virtual environment for medical course preparation. In *5th International conference E-learning, Belgrade* (pp. 126-131).
5. Cheal, C. (2009). Student perceptions of a course taught in Second Life. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(5), 2.
6. Cheney, A., & Sanders, R. L. (2011). *Teaching and learning in 3D immersive worlds: Pedagogical models and constructivist approaches*. Hershey, PA: Information Science Reference.
7. Cristofari, C., & Guitton, M. J. (2014). Mapping virtual communities by their visual productions: The example of the Second Life Steampunk community. *Computers in Human Behavior*, 41, 374-383.
8. de Melo, F. R., Flôres, E. L., de Carvalho, S. D., de Teixeira, R. A. G., Loja, L. F. B., & de Sousa Gomide, R. (2014). Computational organization of didactic contents for personalized virtual learning environments. *Computers & Education*, 79, 126-137.
9. de Noyelles, A., & Seo, K. K. J. (2012). Inspiring equal contribution and opportunity in a 3D multi-user virtual environment: Bringing together men gamers and women non-gamers in Second Life. *Computers & Education*, 58(1), 21-29.
10. Gamage, V., Tretiakov, A., & Crump, B. (2011). Teacher perceptions of learning affordances of multi-user virtual environments. *Computers & Education*, 57(4), 2406-2413.
11. García-Peñalvo, F. J., Cruz-Benito, J., Maderuelo, C., Pérez-Blanco, J. S., & Martín-Suárez, A. (2014). Usalpharma: A cloud-based architecture to support Quality Assurance training processes in health area using Virtual Worlds. *The Scientific World Journal*, 2014.
12. Guitton, M. J. (2012). Living in the hutt space: Immersive process in the star wars role-play community of second life. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1681-1691.
13. Guitton, M. J. (2015). Swimming with mermaids: communication and social density in the Second Life merfolk community. *Computers in Human Behavior*, 48, 226-235.
14. Hammick, J. K., & Lee, M. J. (2014). Do shy people feel less communication apprehension online? The effects of virtual reality on the relationship between personality characteristics and communication outcomes. *Computers in Human Behavior*, 33, 302-310.
15. Horváth, Gy. (2004). *Pedagógiai pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
16. Hunsinger, J., & Krotoski, A. (2013). *Learning and research in virtual worlds*. Routledge.
17. Keelan, J., Ashley, L. B., Morra, D., Busch, V., Atkinson, K., & Wilson, K. (2015). Using virtual worlds to conduct health-related research: Lessons from two pilot studies in Second Life. *Health Policy and Technology*, 4(3), 232-240.
18. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates.” *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

19. Novotny, J. M., & Griffin, M. T. Q. (2011). *A Nuts and Bolts Approach to Teaching Nursing*. Springer Publishing Company.
20. Ollé, J., & Kristóf, Z. (2014). *Learning, teaching and developing in virtual education*. ELTE. Eötvös University Press: Budapest.
21. Punjabi, S. (2015). *Child Development & Pedagogy for CTET & STET*. Disha Publication.
22. Savin-Baden, M. (2010). *A practical guide to using Second Life in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
23. Schwarz, R. (2002). *The skilled facilitator new & revised: a comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
24. Schwarz, R., Davidson, A., Carlson, P., & McKinney, S. (2011). *The skilled facilitator fieldbook: Tips, tools, and tested methods for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches*. John Wiley & Sons.
25. Sullivan, D. K., Goetz, J. R., Gibson, C. A., Mayo, M. S., Washburn, R. A., Lee, Y., et al. (2016). A virtual reality intervention (Second Life) to improve weight maintenance: Rationale and design for an 18-month randomized trial. *Contemporary Clinical Trials*, 46, 77-84.
26. Thackray, L., Good, J., & Howland, K. (2008). Difficult, Dangerous, Impossible...: Crossing the boundaries into Immersive Virtual Worlds. In *Learning in Virtual Environments International Conference* (p. 324).



Autizmusban érintett tanulók körében alkalmazható anti-bullying megközelítés egy szakirodalmi áttekintés tükrében

Marjai Kamilla

addiktológiai konzultáns, Nyíró Gyula Országos Pszichiátriai és Addiktológiai Intézet, / külső óraadó, Eötvös
Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

INFO	ABSTRACT
Marjai Kamilla marjaikamilla@gmail.com Keywords anti-bullying programs, autism, victimization, prevention, intervention	Anti-bullying approach applied among children with autism spectrum disorder in light of a professional literate review. The investigation of the phenomenon called bullying has started approximately five decades ago and simultaneously prevention and intervention programs have been developed. Shedding light on the concern of students with disabilities, such as children and adolescents with autism spectrum disorders has delayed. The focused programs for students with autism are still missing, though it is likely that the tools and aiming of prevention and intervention should not be irrespective of the nature and diagnosis of autism and the identified risk factors.
Kulcsszavak anti-bullying program, autizmus, viktimizáció, prevenció, intervenció	Absztrakt: A bullying jelenségének tudományos feltérképezése közel öt évtizedes múltra tekint vissza, ezzel párhuzamosan került sor a prevenciós és intervenciós gyakorlatok kialakítására. A fogyatékossgal élő tanulók - ezen belül az autizmusban érintett gyermekek és serdülők - célcsoportként való meghatározására némi késéssel került sor az érintett tudományos és gyakorlati területen. Miközben továbbra is hiátust jelent a célirányos programok kialakítása, valószínűsíthető, hogy a diagnózistól és az azonosított rizikófaktoroktól nem függetleníthető a prevenció-intervenció eszközválasztása és célmeghatározása.

Bevezetés

A bullying az iskolai zaklatás nemzetközi szakirodalomban elterjedt megfelelője, „*a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több más diák*” (Olweus 1999:717).

Bullyingről akkor beszélhetünk, ha az az agresszív viselkedés vagy sérelemokozás szándékos, ismétlődően és tartósan fennáll, és olyan kapcsolatrendszerben valósul meg, ahol hiányzik a hatalmi egyensúly (Olweus 1999). A bullying kutatása a hetvenes években kezdődött (Dóczi-Vámos 2016). A jelenség közelebbi tudományos megismerésében élen járt Norvégia, Svédország, az Amerikai Egyesült Államok, Japán, Kanada, Anglia, Olaszország és Németország (Figula 2004). A jelenség hazai tudományos feltérképezése 2008-2009-ben vette kezdetét. A bullying kutatása eleinte a zaklatásban érintett egyénre koncentrált, és kezdetben jogtudományi-igazságügyi valamint egészségügyi fókusszal bírt. A bullying jelenségével kapcsolatban elfogadott álláspont, hogy társas környezetben zajlik és a felek közti vélt vagy valós egyensúlyhiány sajátos szereprendszert hív életre, melyben korántsem csupán az elkövető és az áldozat jut szerephez. Bántalmazó, áldozat és szemlélő trialektikus egységet alkot, bármelyik aktor azonosítása feltételezi a másik két szerep meglétét is (Dóczi-Vámos 2017). A bullying komplex interperszonális folyamatának antiszociális oldalán találhatjuk a zaklatót, a csatlóst, a passzív zaklatót és a passzív támogatót, a proszociális oldalon a védelmezőt és a lehetséges védelmezőt, a semleges oldalon a közönyös bámészkodót (Olweus 2001, id. Dóczi-Vámos 2017). A jelenség érintettjei a társak, a felnőttek, a szülők, a családok, a szűkebb-tágabb kulturális és társadalmi közeg. Ez a szerteágazó érintettség, mint értelmezési keret hívta életre Espelage és Swearer ökológiai modelljét. (Dóczi-Vámos 2016). Az iskolai zaklatás megelőzésére irányuló anti-bullying programok jellemzően számos szerep és szereplő közreműködésével számolnak, ugyanakkor eltérő fókusszal bírnak. Bullying kapcsán prevenció és intervenció tekintetében aligha lehet éles határt húzni, legfeljebb súlypontozással jelölhető ki a különbségtétel (Metzig és Schuster 2010). Az éles elhatárolás ellehetetlenülése annyiban nem meglepő, hogy ahogy a drogprevenció esetében, úgy a bullying-prevenció kapcsán is az adott jelenség megléte és súlyossága hívja életre a prevenció igényét, vagyis a megelőzés egy jelen idejű, releváns problémára reflektál.

A témát érintő kutatások és a célzott beavatkozási programok történeti áttekintésére és rendszerezésére Peter K. Smith tett kísérletet 2011-ben, aki négy korszakot különített el egymástól. Az első korszakot „kezdetek” néven azonosítja, ami a tudományos érdeklődés kibontakozását jelenti 1970 és 1988 között és olyan kutatók és kutatócsoportjaik munkáját fémjelzi, mint Skandináviában Olweus, vagy éppen Angliában Peter Smith, Japánban Morita, Kanadában Craig és Pepler. Az első anti-bullying program is ehhez az időszakhoz köthető, melyet Olweus 1983-ban Norvégiában valósított meg Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) néven. A második korszakot Smith a „kutatási programok megalapozása” címkével azonosítja, ami az 1989-1990-es évek közepére tehető. Skócia, Wales, az Amerikai Egyesült Államok, Kanada és Ausztrália széles spektrumú kutatásokkal kapcsolódik a fősodorhoz, az anti-bullying programok kidolgozására újabb példákat ad Belgium, Anglia és Kanada. A harmadik korszak a „nemzetközi szintű kutatási programok” időszaka az 1990-es évek közepétől 2004-ig. A kutatások közös metszéspontokra találnak, a tudományos érdeklődés immáron kiterjed Németországra, Hollandiára, Belgiumra, Olaszországra, Spanyolországra, Portugáliára, csakúgy, mint Ázsiára. A volt szocialista országok közül Lengyelország jár élen a jelenség tudományos felfedezésében, kutatásában. Az egyre terjedő anti-bullying programok sokszínűséget mutatnak. A 2000-es évekkel kezdődő korszakot Smith a

„cyberbullying” elnevezéssel illeti, egyúttal utal a kutatás új irányaira és a jelenség terjedésének új terepére. Az online tér ugyanakkor nem csupán a bullying újabb színtere, hanem a virtuális tanulási környezet által a célzott beavatkozások egyik lehetősége is (Smith 2011, id. Dóczi-Vámos 2016).

Az anti-bullying programok kapcsán elterjedt fogalom az iskola-alapú program ki-fejezés, mely a célzott tevékenység helyszínét és az érintettek körét jelöli ki a kapcsolódó mikrokörnyezettel együtt. Mindezzel rokon az úgynevezett egész iskola koncepció is, amely szintén a kontextuális faktorokat hangsúlyozza, és amelynek első példaként valósult meg az Olweus nevéhez köthető OBPP. Megkülönböztethetünk úgynevezett univerzális és válogatott vagy kijelölt tanulócsoporthoz kialakított programokat, más felosztás szerint az egész iskolát, illetve a speciális iskolákat/osztályokat megcélzó beavatkozásokat, mindez kiegészül a komprehenzív / többoldalú program fogalmával. A szerzők többsége egyetért abban, hogy az egész iskolát érintő programok tekinthetők univerzálisnak, míg más értelmezésben egy-egy osztályközösség alkotja az univerzális beavatkozás kiinduló egységét. A válogatott és kijelölt tanulócsoporthoz megcélzása bizonyos meghatározás szerint azon tanulók kiemelését és célzott intervencióját jelenti, akik meghatározott oknál fogva különösen veszélyeztetettnek bizonyulnak az bántalmazó magatartás vonatkozásában (Dóczi-Vámos 2016). Más szerzők, úgy, mint Farrell azonban kettéválasztják a válogatott és kijelölt tanulók halmazát. Válogatott programként tekintenek azokra a beavatkozásokra, melyek egy nagyobb csoport különösen veszélyeztetettnek mutató részcsoporthoz fókuszálnak, míg a kijelölt programok az egyén szintjén működnek a kiemelten veszélyeztetett tanulók esetében (Farrell 2001, id. Dóczi-Vámos 2016). Wilson és Lipsey külön említést tesz a speciális iskolákra és osztályokra irányuló programokról és a komprehenzív/többoldalú programokról, melyek iskolai, osztálytermi, kiscsoportos és egyéni szinten egyaránt kijelölik az intervenció feladatait (Wilson és Lipsey 2005, id. Dóczi-Vámos 2016). További felosztás alapján megkülönböztethetők a kompetenciák fejlesztését megcélzó és az ismeretek közvetítésére összpontosító programok, ezek összevetésében igazolódni látszik az előbbi kategória eredményessége. Vreeman és Carroll az anti-bullying programok tartalmi elemeit szem előtt tartva direkt és indirekt megközelítést különít el aszerint, hogy a kompetenciafejlesztés kifejezetten a zaklatás témakörére szűkül, vagy ennél tágabban értelmezhető, érintvén az önbecsülés kérdését, a pedagógus-tanuló interakciókat és az osztályközösségen belüli történeteket (Vreeman és Carroll 2007, id. Dóczi-Vámos 2016).

A programok hatékonyságát vizsgálva Ttofi és Ferrington arra jutott negyvennégy célirányos program vizsgálatát követően, hogy az anti-bullying beavatkozások átlagosan 20-23%-kal csökkentik a zaklatás mértékét és 17-20%-kal az áldozattá válás mértékét, de a finn KiVa, illetve a már említett norvég OBPP esetében 40-50%-ra tehető a csökkenés (Ttofi és Ferrington 2011, id. Dóczi-Vámos 2016). Mindemellett nemzetközi szinten is hiányoznak az eltérő programokhoz illesztett hatásvizsgálatok, illetve az utánpótlás lehetőségének alkalmazása (Dóczi-Vámos 2016).

A bullying kiterjedt fogalomrendszerében önálló meghatározásként jelenik meg a viktimizációs veszélyeztetettség: *„másokra nézve veszéllyel járó, kellemetlenséget, megaláztatást hozó, áldozattá-sértetté válást okozó, negatív kockázati tényezők, viselkedési formák”* (Figula 2004:225). Ahogy a fogalom, úgy az anti-bullying programok felosztása is utal arra, hogy teljes egészében nem uniformizál-

ható a prevenció-intervenció, hanem meghatározott kockázati csoportok speciális veszélyeztetettségét érdemes szem előtt tartani a megelőzés és beavatkozás során. Az autizmusban érintett tanulók körében a bullying kulcsfontosságú kérdésnek bizonyul. Habár a bullyingban való érintettség terén a kapott prevalencia értékek nagy különbséget mutatnak - ami magyarázható az egyes kutatások definíciós különbségeivel, a választott mérőeszközök sokszínűségével, a mintaválasztás eltéréseivel -, az eredmények azt igazolják, hogy kiemelt kockázatú csoportként tekinthetünk az autista tanulóira (Hill és mtsai 2014). Gyakran idézett számadat, hogy a fogyatékkal nem rendelkező kortársakkal való összehasonlításban az autizmusban érintett tanulók körében négyszer valószínűbb a viktimizáció valószínűsége (Sterzing és mtsai 2013). A jelenség nem leválasztható bizonyos diagnosztikus sajátosságokról, a viktimizációra hajlamosító rizikófaktorok közt azonosítható a szociális képességek deficitje, a kommunikációs nehézségek, a kevesebb számú vagy minőségében szegényesebb kortárskapcsolatok, az érzelmszabályozás nehézségei, a társuló internalizáló zavarok, a repetitív és sztereotip viselkedés (Kloosterman és mtsai 2013; Nabuzoka 2003; Rowley és mtsai 2012; Schroeder és mtsai 2014; Zeedyk és mtsai 2014). A szociális interakciók zavara mellett a mások viselkedésének megértésében fellépő deficit szintén a kockázatot növeli (Frith és Hill 2004, id. van Roekel, Scholte és Didden 2009). Az esetlegesen társuló ADHD további rizikófaktoroként nevesíthető (Montes és Haltermann 2007; Sterzing és mtsai 2012). Autizmus esetén a tipikustól eltérő érdeklődés és viselkedés, az áldozattá válásban tanúsított intenzív érzelmi és viselkedéses válasz egyúttal megerősítő, felbátorító hatással bírhat a zaklatói magatartást képviselő kortársakra, ami a rizikó erősödését jelenti. A szociális kapcsolatok nehézségei miatt az autizmusban érintett tanulók kevésbé élvezik a szupportív kortárskapcsolatok protektív faktorának előnyeit, ebből is fakad a kortárs csoporton belül kialakult marginalizált helyzet, ami szintén kockázati tényezőként nevesíthető (Cappadocia, Weiss és Pepler 2011). Autizmusban érintett tanulók bullying-kutatásában jellemzően különbségek mutatkoznak az egyazon kutatásban résztvevő válaszadóktól (pedagógus, szülő, kortárs versus érintett tanuló) kapott eredményekben, amire magyarázatként szolgálhat az autizmus magdeficitjeként említett tudatelméleti sérülés (Hill és mtsai 2014). A tudatelmélet vagy mentalizáció azt a képességet jelöli, hogy az egyén számára érzékelhető és értékelhető a saját és a másik fél mentális állapota, képes szándékokat, elképzeléseket és vágyakat beazonosítani, illetve sajátjait megkülönböztetni másokétól (Premack és Woodruff 1978). A tudatelméleti deficit az autizmus kapcsán jellemzően fennálló probléma, ami nagy mértékben befolyásolja a szociális interakció, így a bullying folyamatának interpretációját is.

Módszer

A szakirodalmi áttekintés célja az autizmusban érintett tanulók bullying kutatásához kapcsolódó anti-bullying stratégiák, ajánlások és megvalósult programok azonosítása és bemutatása. A keresés az „autism”, „bullying”, „prevention” kifejezések segítségével történt a PubMed adatbázisában 2019. május 5-én. A keresés összesen ti-

zenhat találatot adott. Az azonosított tanulmányok áttekintését követően a találati lista szűkítésére került sor, azok a közlemények maradtak fenn, melyek kifejezetten az autizmusban érintett populáció vizsgálatára irányultak a bullying kérdéskörében. Ez alapján hét cikket sikerült azonosítani. Ezt követően kizárásra került két közlemény, ami nem empirikus munkát ismertet, illetve az autizmusban érintett személyek halmazánál lényegesen tágabban határozza meg a vizsgálati mintát („neurodevelopmentális problémák”). Ilyen módon a találati lista öt tanulmányra szűkült. A kutatási eredmények ismertetése mellett a fókusz mindenekelőtt az eredmények alapján kirajzolódó anti-bullying stratégiák vázolója, ami jelentheti teoretikus ajánlások bemutatását, és már életbe léptetett, megvalósult programok ismertetését. A szóban forgó öt közlemény közül három tesz ajánlást a gyakorlati megvalósításra nézvést, míg két publikáció esetében megvalósult programok bemutatására és értékelésére került sor.

Eredmények

Cappadocia, Weiss és Pepler (2012) autizmus spektrum zavarral élő gyermekek és adolészensek körében vizsgálták a bullyingban való érintettséget, valamint a jelenléget érintő védő- és rizikófaktorokat. A válaszadó gondviselők/szülők 77%-a jelezte, hogy a vizsgálatot megelőző egy hónapban érte zaklatás a gyermekét, 11% egyetlen alkalomról számolt be, 23%-uk két-három alkalomról adott jelzést, 13%-uk heti egy alkalomra utalt, 30%-uk pedig heti két, vagy annál is több alkalmat jelölt meg a zaklatás gyakoriságaként. Azok a gondviselők/szülők, akik a vizsgálatot megelőző hónappal kapcsolatban jelezték a zaklatás előfordulását, eltérő időtartamú zaklatói periódusokat konkretizáltak. A válaszadók 6%-a egy hétben, 2%-uk két hónapban, 20%-uk néhány hónapban, 9%-uk egy évben, 54%-uk több mint egy éves időtartamban határozta meg a zaklatás előfordulásának időhosszát. 9% esetében nem hozzáférhető a zaklatás időtartamára vonatkozó adat. A válaszok alapján a gyermekek 68%-a zaklatás több formáját (fizikai, verbális, kapcsolati zaklatás és cyberbullying) is elszenvedi. A leggyakoribbnak a verbális és kapcsolati zaklatás bizonyult (Cappadocia, Weiss és Pepler 2012).

Cappadocia, Weiss és Pepler kutatásában az életkor, a kommunikációs nehézségek, az internalizációs zavarok, az iskolai barátok száma és a szülők mentális egészsége prediktív tényezőnek mutatkoztak a viktimizáció gyakoriságának tekintetében. A viktimizációban egyáltalán nem (vagy maximum egy alkalommal) érintett gyermekekhez képest az érintett gyermekek körében ötször valószínűbb volt a kommunikációs nehézségek terén elért magas érték és tizenegyszer valószínűbb volt az internalizációs zavarok terén kapott magas érték. A viktimizációban érintettek a nem viktimizált csoporthoz képest jellemzően fiatalabbak voltak és szegényes baráti kapcsolatokkal rendelkeztek (Cappadocia, Weiss és Pepler 2012).

A szerzők a prevenció és intervenció lehetőségei közt a felnőttek felelősségét hangsúlyozzák az esetlegesen hátrányos helyzetet teremtő természetes dinamika kibontakozásának ellensúlyozására. Így például az osztálytermi ültetés gyakorlatát a spontán történő padtársválasztás helyett vagy csapatsportok esetén a csapatok kijelö-

lését a csapatkapitányok egyedi választása helyett. Ez a típusú szociális architektúra önmagában preventív erejű lehet a peremhelyzetre sodródással, és így következményesen a viktimizációval szemben: „*A pozitív szociális architektúrán keresztül a viktimizációval szemben vulnerábilis, marginalizált státuszú gyermekek védelmet kapnak és a szociális inklúzió maximuma érhető el.*” (Cappadocia, Weiss és Pepler 2012:272-273). A felnőttek felelősségének tárgyalása során nem elhanyagolható, hogy a jelenlévő felnőttek egyúttal szerepmodellként is funkcionálnak. Másrészt ők egyúttal a kortársak közti kapcsolati dinamika szemtanúi is. Ha az elkövető magatartása és hatalomgyakorlása nagy figyelmet kap, ez megerősítő hatással bír és tartósan fenntartja a bántalmazás aktusát, míg ha a szemtanúk közbeavatkoznak, a bántalmazás megszakítható (Cappadocia, Weiss és Pepler 2012). Salmivanelli és munkatársai négy eltérő szerepet különböztetnek meg a bántalmazás szemlélőinek körében: „az asszisztáló”, „a megerősítő”, „a kívülálló” és „az áldozat védelmezője” szerepeket (Salmivanelli és mtsai 1996, id. Cappadocia, Weiss és Pepler 2012). A prevenció-intervenció feladatai közé tartozik a kortársak védelmező szerepének erősítése, illetve annak tudatosítása, hogy jelenlétük befolyásoló erővel bír, és a megerősítés hatása csökkenthető a szemlélő szerepe által. Szintén a pedagógusi feladatok közt kerül említésre a fogyatékoság kérdéskörével kapcsolatos ismeretátadás, a kortársak közti negatív interakciók korai azonosítása, valamint a pozitív interakciók facilitálása és ezen keresztül az inklúzió erősítése. A felnőttek jelenléte és segítsége tehát kritikus jelentőséggel bír, akár a szociális képességek fejlődésének azon területein is, mint az adaptív érzelemreguláció és viselkedésszabályozás stratégiáinak elsajátítása, a megküzdési képességek, a kortársak felől érkező provokáció ignorálása, a támogató kortársak azonosítása, a problémamegoldás és az asszertív kommunikáció (Cummings és mtsai 2006, id. Cappadocia, Weiss és Pepler 2012). Támogatott a szülői részvétel a szociális képességek tanulása-tanítása során (Frankel és mtsai 2010; Laugeson és mtsai 2009, id. Cappadocia, Weiss és Pepler 2012). Fontos üzenet a gyermek felé a felnőttektől való segítségkérés szükségessége, ami egészen addig terjedhet, amíg megértésre és védelemre nem talál a viktimizálódott gyermek (Cummings és mtsai 2006, id. Cappadocia, Weiss és Pepler 2012). Természetesen a bullyingból adódó egyéni következmények a mentális egészség romlásában szükségessé tehetik az egyén individuális megsegítését, akár pszichoterápia által is. Ugyanakkor nem elegendő csupán az áldozat személyét megcélolni a bullying felszámolását, enyhítését szándékozó beavatkozás során, hiszen a proaktív és modellértékű felnőtt személy szerepe vitathatatlan a kortársak befolyásolásában, a befogadásra irányuló edukációban és a befogadás ösztönzésében. Az univerzális bullying prevenció programok szintén nem elvetendőek, különösen, ha a teljes iskola bevonódását feltételezik. Ezek a programok többnyire szintén egy edukációs folyamatot takarnak, elsősorban a bullying és az iskola bullyinggal kapcsolatos irányelveire vonatkozóan, fókuszba kerülnek a bullying eltérő típusai (fizikai, verbális, kapcsolati és cyberbullying), a bullyingból fakadó erőegyenlőtlenség, a biztonsághoz való jog, a szemlélők felelőssége az áldozatokkal szemben. Ezek a programok akkor bizonyulnak hatásosnak, ha tartósan működtethetőek és beépülnek az iskola formális és nemformális tantervébe (Cummings és mtsai 2006, id. Cappadocia, Weiss és Pepler 2012). Az univerzális programok eredményességének elemzését követően azonban kirajzolódik az is, hogy azok a tanulók, akik intenzíven és tartósan bántal-

maznak, intenzívebb támogatásra szorulnak, az áldozatok pedig kiterjedtebb intervenciót igényelnek a bántalmazók és a bántalmazás elkerülése érdekében (Pepler és mtsai 2006, id. Cappadocia, Weiss és Pepler 2012)

Fisher és Taylor (2016) kvalitatív kutatása a viktimizáció szubjektíven megélt élményszerűségét tárja fel autizmusban érintett tanulók körében. Az eredmények egyértelműen alátámasztják, hogy a bullying jelenségének megélése és interpretációja különbözik a vizsgált csoportban a neurotipikus tanulók önbevallásos alapon regisztrált élményeihez képest. A viktimizációban érintett tanulók a bántalmazás okai közt személyes attribútumokat jelöltek meg (saját magukat hibáztatták, „könnyű prédának” minősülnek, felismerhető fogyatékkal rendelkeznek), valamint a mások által kialakított véleményeket (negatív vélemény és elutasítás) jelölték meg kiváltó okként. A viktimizációra adott reakciók közt megjelenik az adott pillanatban adott válasz (a zaklató mellözése, érzelmek kontrollálása, asszertivitás), az esemény után adott válasz (pedagógusnak és/vagy szülőnek jelezni a problémát, a jelzés késleltetése az iskola befejeztéig, saját viselkedés módosítása, történetek lejegyzése). Megjelenik továbbá a megtorlás igénye (az esemény pillanatában vagy azután, fenyegetőnek mutatkozni), a minimalizálás igénye (a helyzet súlyosságát alábecsülni, bagatellizálni), a bántalmazó és áldozat közti kapcsolat megváltozása (bizalomvesztés, bosszantónak értékelni az elkövetőt) (Fisher és Taylor 2016).

Az eredményekre alapozva a szerzőpáros viselkedésmenedzsment-alapú beavatkozást javasol a bullying megelőzésére (Fisher és Taylor 2016). Fisher és Taylor számos más szerzővel egyetértésben hangsúlyozza, hogy az oktatás-nevelés terén megvalósuló inklúzió a gyakorlatban nem magától értetődően jár együtt a szociális inklúzióval (Harrower és Dunlap 2001; Hughes és mtsai 2002, id. Fisher és Taylor 2016). Az együttnevelés során a neurotipikus tanulók ellenállása, az esetleges félelem és negatív attitűd nehezíti az érdemi inklúzió megvalósulását és a fogyatékkal élő tanulók kapcsolati hálójának egészséges fejlődését. Ebből kifolyólag az anti-bullying célkitűzésű beavatkozások nem kerülhetik meg az inklúzió kérdését és a neurotipikus tanulókat (Fisher és Taylor 2016). A proszociális viselkedés és az attitűdváltozás támogatásának módszereként a szerzők a kortárssegítést nevezik meg. Ennek keretében a nem fogyatékos tanulók aktív tevékenykedő szerepbe lépnek és egyúttal modellszemélyként funkcionálnak a többi tanuló számára is, így nem csupán a kortárssegítők körében remélhető az attitűd- és viselkedésváltozás, de a többi tanuló részéről is (Copeland és mtsai 2004 id. Fisher és Taylor 2016). A kortárssegítés, mint anti-bullying stratégia és a hatékonyság igazolásának igénye további kutatási feladatokat jelöl ki. Mindemellett a bullying prevenció értelemszerűen az áldozati csoportra, tehát az autizmusban érintett tanulókra irányul. A kvalitatív kutatás eredményeinek értelmében az autizmusban érintett tanulók jól körvonalazható válaszokkal reagálnak az őket célzó bullying jelenségre, a bullying prevenció feladata, hogy segítse a lehetséges áldozatokat a hatékony és kevésbé hatékony válaszreakciók megkülönböztetésében. Ezzel párhuzamosan a pedagógusok támogatása is szükségesnek mutatkozik abban a tekintetben, hogy kompetensen és megfelelően reagáljanak az esetleges áldozati jelzésekre, amellet, hogy modellszemélyként funkcionálnak a nem fogyatékos tanulók számára (Cappadocia, Weiss és Pepler 2012; Schroeder és mtsai 2014; id. Fisher és Taylor 2016). További szempontokat vet fel az, hogy az autizmusban érintett fiatalok gyakran az események következményeinek minimalizálásával, bagatellizálással, vagy

a kortárskapcsolatok megváltozásával reagáltak az őket érő bullyingra. A viktimizációs érintettség a továbbiakban gátolta az érdemi kortárskapcsolatok kialakulását, kibontakozását. További kutatási feladat a bullying azonnali és késleltetett hatásainak összevetése, annak érdekében, hogy prevenciók beavatkozások révén facilitálni lehessen a további minőségi kortárskapcsolatok kialakítását és fenntartását. Miközben az általános bullying prevenció jól körvonalazható elemeket tartalmaz (zéró tolerancia alapelv, pozitív viselkedési stratégiák támogatása), a változó hatékonyság mellett figyelemreméltó, hogy az anti-bullying programok adaptációjára nem került sor az áldozati csoportra szabottan, emellett az individualizált beavatkozás is a hatékonyság irányába mutató elvárásnak mutatkozik. Fisher és Taylor olyan viselkedésmódosítási programok teljesítésében lát potenciált, ami magában foglalja a szociális képességek fejlesztését, mentálhigiénés konzultációt és a viselkedést érintő egyéb képességekre kiterjedő tréninget, amellett, hogy az adaptált anti-bullying program törekvései közt kell szerepelni a kortársak edukálásának és a kortárssegítés kiépítésének és facilitálásának (Fisher és Taylor 2016).

Weiss és Fardella (2018) autizmusban érintett felnőtteket vizsgált neurotipikus felnőttekkel való összevetésben az őket érintő viktimizáció és elkövetői magatartás kérdéskörében. A gyermekkorban tapasztalt viktimizáció kérdését körüljárva az autizmusban érintettek 6,7-szer nagyobb valószínűséggel számoltak be tulajdont érintő károkozásról, ezen belül a lopás valószínűsége is lényegesen magasabb volt. Neurotipikus felnőttek önbevallásos válaszaival való összevetésben az autista csoporton belül 4-szer valószínűbb a felnőtt elkövető részéről történt gyermekkori bántalmazás, köztük a fizikai, pszichológiai és érzelmi bántalmazás. 27,1-szer valószínűbb a kortársak részéről tanúsított verbális bántalmazás, 3,7-szer valószínűbb a bullying egyéb megnyilvánulása a kortárscsoportban, 7,3-szor valószínűbb a kortárs által elkövetett szexuális zaklatás. Összességében az autizmusban érintettek szignifikánsan nagyobb arányban számoltak be a gyermekkorban érintő krónikus poliviktimizációról, mint a neurotipikus csoportban. A felnőttkorban tapasztalt élményeket illetően 2,7-szer magasabb a verbális bántalmazás valószínűsége az autizmusban érintettek körében, illetve valószínűbb a szexuális zaklatás valószínűsége is, elsősorban ismert elkövető által. Ugyanakkor az autista válaszadók nem számoltak be nagyobb mértékű felnőttkorban tapasztalt poliviktimizációról, mint a neurotipikus csoport válaszadói. A válaszadók összehasonlításában a felnőttkori elkövetés terén sem mutatkozott jelentős különbség az eltérő bántalmazási típusok egyikében sem. Korábbi kutatási eredményeket megtámogatva az autizmusban érintett csoportban kevésbé fejlett szociokommunikációs kompetenciára és érzelemregulációs képességekre utalnak az eredmények, ugyanakkor meglepő módon sem a szociokommunikációs kompetencia, sem az érzelemregulációs képességek nem korreláltak szignifikánsan a gyermekkori, illetve a felnőttkori poliviktimizációval egyik csoportban sem. Így a szerzők - más kutatóktól eltérően - ezen tényezők szerepét nem veszik számba prevenciók-intervenciók ajánlásaik megfogalmazása során (Weiss és Fardella 2018).

Weiss és Fardella az erősségekre fókuszáló iskolai programok szükségességét látja indokoltnak a viktimizáció előfordulásának csökkentésére, amellett, hogy ezen beavatkozások hatékonyságának igazolása további vizsgálatokat igényel. Az a megállapítás, hogy az autizmusban érintett felnőttek körében nagyobb mértékű az érzelmi és

verbális bántalmazás, élethosszon keresztül fennálló rizikóra hívja fel a figyelmet. Ennélfogva az autista felnőtt munkavállalóként vagy a közösség tagjaként is jelentősen profitálhat olyan programok megvalósításából, melyek a bántalmazás és bullying, illetve az ezzel kapcsolatos helyzetkezelés kérdését járják körül. A szerzőpáros olyan program megvalósítását látja szükségesnek, mely eltérő kontextusban - otthoni, iskolai, munkahelyi, közösségi szinten - célozza meg az egészséges kapcsolati működés és az inklúzió igényének teljesülését. Azzal együtt, hogy sem a szociokommunikációs kompetencia, sem az érzelemreguláció képessége nem minősültek mediátornak a viktimizációs vulnerabilitás irányába, további egyéni és kontextuális tényezők vizsgálata szükségesnek mutatkozik a jövőben (Weiss és Fardella 2018).

Liu és munkatársai (2018) a tudatelméleti tréning hatását vizsgálták a bullying jelenségével szemben magasan funkcionáló autista gyermekek és adollescensek körében. Míg a vizsgálat során az egyik csoportban a tudatelméleti tréning képezte az intervenció módszerét heti rendszerességgel, addig az összehasonlításhoz szükséges másik csoportban szociális képességfejlesztés tréning zajlott szintén heti egy alkalommal. A résztvevők és a szülők egyaránt értékelték a bullyingban való áldozati és elkövetői érintettséget a lezajló tréninget megelőzően és azt követően (Liu és mtsai 2018).

A szerzők a tudatelméleti tréning eszközválasztását megindokolva utalnak arra, hogy az autizmusra jellemző tudatelméleti deficit negatív hatást gyakorol a szociális interakciókra. Sérülnek a szociális kapcsolatok, mert az autizmusban érintettek érzelmi és viselkedési válaszai függnek mások mentális státuszának megítélésétől. Alacsony szintű empátiás készség és mások szándékainak téves értelmezése esetén ez a nehézség alapvetően fennáll (Liu, és mtsai 2018). Szintén nem független a tudatelmélet fogalmától, hogy az autizmusban érintett személyek számára a bullyingként nevesülő helyzetek azonosítása nehézségbe ütközhet, az érintett áldozat mások attitűdjére és viselkedésére inadekvát módon reagálhat, ami következményesen növeli a bullying kockázatát (Sterzing és mtsai 2012, id. Liu és mtsai 2018). Mindemellett a tudatelmélet sérülése csökkenti a baráti kapcsolatok kialakulásának valószínűségét, így kevésbé lehet számolni az iskolán belüli szociális védelemmel és a kortársak védelmező asszisztenciájával akkor, amikor az autista tanulót bántalmazás éri (Liu, és mtsai 2018).

Mindkét intervenció heti egy ülésben zajlik két életkori (10-14 éves és 15-18 éves) csoportban, tíz héten keresztül. A tudatelméleti tréning az érzelmek megértésének és a hiedelmekhez köthető attribúció szintjén dolgozik Howlin és munkatársainak munkája nyomán. Az érzelemfelismerés érinti az arckifejezések dekódolását, a helyzet-, vágy- és hiedelemalapú érzelmeket. A tematikában megjelennek az első és második szintű téves hiedelmek, a nem szó szerint értendő nyelv, az úgynevezett kegyes hazugság és a szarkazmus. A tréning során az instruktor a bullying helyzetét egyúttal szemléltetéséként is használja az érzelmek tudatosításának eszközeként. Mindezzel összevetésben a szociális képesség tréning a mindennapi élet iratlan szociális szabályaira fókuszál, a tematika érinti a megfelelő öltözködés és étkezés kérdését, az elfogadott szociális interakciós protokollt, a baráti jellegű kapcsolatteremtés iránymutató szabályait. A tréning Liu módszerét adaptálja. Az instruktor ez esetben is illusztrációként alkalmazza a bullying lehetséges helyzetait, mindenekelőtt a szükséges szociális képességek elmélyítésében. Mindkét tréningben közös, hogy

nagy figyelmet szentel a szociális problémamegoldásra, az impulzuskontrollra, a társalgási szabályokra, a frusztráció- és stresszkontrollra. Mindkét intervenció kognitív viselkedésterápiás elméleti alapokon nyugszik azzal a különbséggel, hogy míg a tudatelméleti tréning motivációs és viselkedéses alapelveket követ, addig a szociális képesség tréning a viselkedés szintjére alapoz.

Az önbevallásos és a szülőktől kapott válaszok alapján a tréningeket megelőzően nem mutatkozott szignifikáns különbség a két csoport összehasonlításában sem az elkövetést, sem a viktimizációt illetően. A tudatelméleti tréninget követően az önbevallásos és a szülői válaszok szerint szignifikánsan csökkent a viktimizáció aránya. Az elkövetés terén nem mutatkozott szignifikáns különbség a tréninget megelőző és azt követő mérés szerint sem a szülők, sem az érintettek szerint. A szociális képességfejlesztés tréning mérései alapján az önbevallásos válaszokat követve szintén szignifikáns különbség mutatkozott a viktimizáció súlyosságának tréninget megelőző és azt követő állapota szerint, ugyanakkor a szülői válaszok alapján nincs szignifikáns különbség. Szintén nem mutatkozott különbség az elkövetés terén a tréninget megelőzően és azt követően. Az adatok további elemzését követően a szülői válaszok alapján a tudatelméleti tréning hatása a bullyingban való érintettség befolyásolására ígéretesebbnek mutatkozik, mint a szociális képességfejlesztés tréning esetében (Liu és mtsai 2018).

Habár a tudatelméleti tréning sikerességének oki feltárása és pontos mechanizmusainak feltérképezése további vizsgálatokat igényel, feltételezhető, hogy a kommunikációs képesség fejlődése által mutatkozik eredményesnek a bullying visszaszorításában. Mindez annak következménye, hogy a tudatelméletre ható beavatkozás során az egyén képessé válhat szimultán számba venni saját és a másik fél mentális állapotát. A szociális tér történéseinek pontosabb megértése révén fejlődhet az adaptív szociális viselkedés, így többé-kevésbé bejósolható mások viselkedése és elkerülhető a zaklató személye. Másrészt megtapasztalható, hogy a saját és mások mentális állapota változhat új információk hatására, így a viktimizáció tapasztalatából kiindulva új alternatív szociális interakciós minták fejleszthetők ki. A tudatelméleti teljesítmény javulásának következtében a szülő-gyermek interakciók hatékonyabbá válhatnak, vagyis hipotetikusan megerősödhet az a kapcsolat és „jelzőrendszer”, mely a bullyingban való érintettséget első ízben érzékeli (Liu és mtsai 2018)

Sreckovic, Hume és Able (2017) azt vizsgálták, hogy a kortárhálózatra épülő intervenció milyen hatást gyakorol az autizmus spektrum zavarban érintett (de társulói értelmi akadályozottsággal nem rendelkező) és neurotipikus középiskolás tanulók szociális interakcióira nézvést, illetve hogy az intervenció hatással van-e az autizmusban érintett tanulók viktimizációjának gyakoriságára. Az intervenció célcsoportját három autizmusban érintett tanuló alkotta, akik a meghatározott kritériumok alapján mindannyian többségi iskolába jártak, nem rendelkeztek társulói értelmi akadályozottsággal, a pedagógusi beszámoló alapján kevés vagy szegényes kortárskapcsolatokkal rendelkeztek és áldozatként érintettek a bullyingban. A kortárssegítő csoportba tizen-négyszáz tanuló került, akik a célcsoporttal és az iskola konzultánsával történő egyeztetés alapján partneri viszonyra alkalmasnak mutatkoztak, illetve hasonló érdeklődési területtel rendelkeztek, mint a célcsoportba tartozók. A célcsoport egyes tagjaival személyenként három, öt illetve hat kortárssegítő működött együtt. A célszemély és a kortárssegítő között megszervezett találkozások során rögzítésre kerültek a kezdeménye-

zések és kérdések, a viktimizációs érintettséget az intervenciót megelőzően és azt követően kitöltött kérdőívben (BVS) keresztül lehetett értékelni. Az intervenció tartalmában Carter és munkatársainak 2013-as ajánlásait követi, aminek része a kortárssegítőknek szervezett felkészítő találkozó, az ismerkedő találkozó (ahol minden résztvevő érintkezik és kialakulnak a célszemélyekből és kortárssegítőkből álló hálózatok), a kortárshálózati találkozók sorozata (ahol az egyazon hálózatban dolgozó kortársak és egy facilitátor konzultálnak) és a fenntartási időszak (mely a generalizálhatóságra adott rálátást). A célszemély-kortárs találkozások az ebédszünetekben valósultak meg. Az eredményeket tekintve növekedett a szociális interakciók aránya, a fenntartási időszakban (tehát a tényleges intervenció lezárta után) két tanuló esetében stabil és konzisztens maradt a szociális interakciók aránya az intervenció időszakához képest, egy tanuló esetében kezdeti enyhe csökkenés mutatkozott, amit emelkedés követett. Összességében a bevezető időszak és a fenntartási időszak összehasonlításában, tehát pre- és posztintervenció időszakok összevetését tekintve növekedés mutatkozott a szociális interakciók arányában. Ez azt is jelenti, hogy az autizmusban érintettek kezdeményezéseiben és válaszadásaiban emelkedés észlelhető a kezdeti és fenntartási időszakot összevetve. Hasonlóképpen a kortársak kezdeményezéseiben és válaszadásaiban is emelkedés mutatkozott autista társaik irányában. A bullying viktimizációt mérő kérdőív (BVS) alapján kapott eredmények eltéréseket mutatnak. Egy tanuló (1-es számú célszemély) esetében minimálisan csökkent a viktimizációs érintettség, miközben a kérdőív felvételének eltérő időpontjaiban mindvégig átlagos érintettséget produkált. Egy tanuló (2-es számú célszemély) esetében nem mutatkozott változás alacsony viktimizációs érintettség mellett. Egy tanuló (3-as számú célszemély) esetében jelentős változás jelentkezett: preintervenció szakaszban súlyos viktimizációs érintettség mutatkozott, ami a kezdeti szakaszban is fennáll, majd az intervenció időszakban klinikailag szignifikáns súlyosság észlelhető, ami fenntartási szakaszt követően már átlagos érintettséget jelent. A szerzők hipotetikusan megállapítják, hogy a szociális interakciók arányának növekedése és a baráti kapcsolatok erősödése kapcsolatban állhat a viktimizáció csökkenésével, így a kortárshálózatra épülő intervenció a szociális interakciók arányának befolyásolásán túl a viktimizáció csökkentésének eszközeként is hasznosulhat. A szerzők a kortárssegítés számos előnyét hangsúlyozzák, a kortársak a felnőttekhez képest jártasabbak az adolescensek közt elfogadhatónak tartott szociális interakciók protokolljában és aktuális szociális történésekben. Miközben a neurotipikus tanulók vonakodhatnak az autizmusban érintett társaikkal való érintkezéstől, a kortárssegítők bevonása nem csupán alkalmat teremt a szociális interakciókra, de egyúttal a többi neurotipikus tanuló számára is élő példát ad a kapcsolatteremtésre, ami az intervenció nélkül nem realizálódna (Sreckovic, Hume és Able 2017).

Diskusszió

A vizsgált közlemények példázzák, hogy az univerzális programokhoz hasonlóan az autizmusban érintett populáció számára működtetett/működtethető prevenció-intervenció is számos, a jelenségben érintett szereplő és változás előidézésére alkalmas

aktor bevonásával valósulhat meg. Abban eltérések mutatkoznak, hogy mely szinten válik hangsúlyossá a beavatkozás, vagyis, hogy az iskolapolgárok közül ki az az aktor, akitől a közbelépés elsődlegesen várható, ugyanakkor az a tendencia erősödik, hogy a kortársakra egyre nagyobb és hangsúlyosabb feladatok ruházhatóak.

Szerző	Kutatási kérdés	Ajánlás (A) vagy megvalósítás (M)?	Hozzárendelt eszköz	Mely szinten hangsúlyos a feladatvállalás
<i>Cappadocia, Weiss és Pepler, 2012</i>	Prevalancia, védő- és rizikófaktorok	A	Pozitív szociális architektúra	Felnőtt
<i>Fisher & Taylor, 2016</i>	Bullying szubjektív élményszerűsége	A	Viselkedésmenedzsment-alapú beavatkozás	- Felnőtt - Kortárs
<i>Weiss & Fardella, 2018</i>	Autista felnőttek érintettsége a bullyingban	A	Erősségekre fókuszáló iskolai programok, eltérő kontextusok számbavétele	(nem megnevezett)
<i>Streckovic, Hume és Able, 2017</i>	Kortárhálózatra épülő intervenció hatása	M	Kortárhálózatra épülő intervenció (kortárssegítés)	Kortárs
<i>Liu és mtsai, 2018</i>	Tudatelméleti tréning hatása	M	Tudatelméleti tréning	Felnőtt

A viktimizációs veszélyeztetettség fogalmának relevanciája igazolódik, ahogy az anti-bullying programok differenciálásának igénye is létjogosultságot nyer annak tükrében, hogy az autizmus önmagában véve meghatározott rizikófaktorokat jelez a bullying vonatkozásában, és ezekre célzottan reagálnia kell a programoknak. Mindezek fényében nem meglepő, hogy a működtetett/működtethető anti-bullying programok mindenekelőtt a kompetenciafejlesztésre helyezik a hangsúlyt, amellett, hogy nem nélkülözik az ismeretátadás eszközeit sem. Utóbbira elsősorban Cappadocia, Weiss és Pepler ajánlásai közt találtunk példát a kortársak inklúzió felé ható edukációja kapcsán (Cappadocia, Weiss és Pepler 2012). A kompetenciafejlesztés elsősorban indirekt megközelítésben képzelhető el, vagyis az érintett képességek széles körét megcélozza a bullying konkrét, szűken értelmezett szociális interakcióján túl. Ennek markáns példáját adja a tudatelméleti tréning, mely a teljes társkapcsolati működést befolyásolni hivatott (Liu és mtsai 2018). Ahogy a neurotipikus tanulók számára kialakított anti-bullying programok terén, úgy az autizmusban érintett tanulókat megcélzó prevenció-intervenció tekintetében sem találunk konzisztens megoldásokat. Ez nem csupán a jelenség kevésbé kutatott voltára mutat rá, de azt az alapvetést is támogatja, hogy az uniformizálás és a standard megoldásokra való törekvés elsődlegessége még egy ilyen szűkre szabott célcsoporton belül sem célravezető. Emiatt is mutatkozik szükségesnek az adott célcsoport bullying jellemzőinek további kutatása, a prevenció-intervenció gyakorlati megvalósításának hangsúlyozása, melyet utánkövetés és hatásvizsgálatok egészítenek ki.

Hivatkozott irodalom:

1. Cappadocia M. C., Weiss J. A., Pepler D. (2012) Bullying Experiences Among Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42 (2.) 266-277.
2. Dóczi-Vámos G. (2016). Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése. *Neveléstudomány* 4. (2.) 67-79.
3. Dóczi-Vámos G. (2017). Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés. *Neveléstudomány* 5 (4.) 68-80.
4. Figula E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új pedagógiai szemle* 54. (7-8.) 223-228.
5. Fisher M. H., Taylor J. H. (2016). Let's talk about it: Peer victimization experiences as reported by adolescents with autism spectrum disorder. *Autism* 20 (4.) 402-411.
6. Hill A. E., Zuckerman K. E., Hagen A. D., Kriz D. J., Duvall S. W., van Santen J., Nigg J., Fair D., Fombonne E. (2014). Aggressive behavior problems in children with autism spectrum disorders: Prevalence and correlates in a large clinical sample. *Research in Autism Spectrum Disorders* 8. (9.) 1121-1133.
7. Kloosterman P. H., Kelley E. A., Craig W. M., Parker J. D. A., Javier C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders* 7 (7.) 824-832.
8. Liu M. J., Ma L. Y., Chou W. J., Chen Y. M., Liu T. L., Hsiao R. C., Hu H. F., Yen C. F. (2018). Effects of theory of mind performance training on reducing bullying involvement in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *PLoS One* 13 (1.)
9. Metzsig W., Schuster M. (2010). Agresszió az iskolában. Elméleti háttér, előfordulás, beavatkozás és megelőzés. In: Hárdi I. (eds.) *Az agresszió világa* (223-251). Budapest: Medicina Könyvkiadó.
10. Montes G., Halterman J. S. (2007). Bullying among children with autism and the influence of comorbidity with ADHD: a population-based study. *Ambulatory Pediatrics* 7 (3.) 253-257.
11. Nabuzoka D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology* 23. (3.) 307-321.
12. Olweus D. (1999). Az iskolai zaklatás. *Educatio* 8 (4.) 713-739.
13. Premack D. G., Woodruff G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences* 1 (4.) 515-526.
14. Rowley E., Chandler S., Baird G., Simonoff E., Pickles A., Loucas T., Charman T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6 (3.) 1126-1134.
15. Schroeder J. H., Cappadocia M. C., Bebko J. M., Pepler D. J., Weiss J. A. (2014). Shedding Light on a Pervasive Problem: A Review of Research on

- Bullying Experiences Among Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 44 (7.) 2011-2018.
16. Sreckovic M. A., Hume K., Able H. (2017). Examining the Efficacy of Peer Network Interventions on the Social Interactions of High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 47 (8.) 3171-3178.
 17. Sterzing P. R., Shattuck P. T., Narendorf S. C., Wagner M., Cooper B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 166 (11.) 1058-1064.
 18. van Roekel E., Scholte R. H., Didden R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40 (1.) 63-73.
 19. Weiss J. A., Fardella M. A. (2018) Victimization and Perpetration Experiences of Adults with Autism. *Frontiers in Psychiatry* (9.)
 20. Zeedyk S. M., Rodriguez G., Tripton L. A., Baker B. L., Blacer J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders* 8 (9.) 1173-1183.



Határmenti ifjúság gazdasági és társadalmi viszonyulása a térséghez

Ludescher Gabriella

főiskolai docens, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 4400 Nyíregyháza, Sóstói u. 2-4.

INFO

Ludescher Gabriella
ludescher.gabriella@foh.unideb.hu

Keywords

border region, youth,
territorial identity,
cohesion

ABSTRACT

The Economic and Social Attitude of Young People to the Border Regions Where They Live. The study maps the North-Eastern European 17-19-year old young people living in the counties along the border in Poland, Ukraine and Hungary. The hypothesis of the research study is that the regional identity of the young people is in significant connection with their transborder economic, social activity. According to another research hypothesis those young people assess their attitude to the neighbouring nationalities „very positively” who travel abroad more often and/or whose relatives are members of that nationality.

The regions selected to the research have special geographical endowments, however, they face serious economic and social difficulties as well. The competitiveness and prosperity of these regions more and more depend on whether the people and enterprises living there are able to optimally use all the territorial advantages. The competitiveness of the economy depends on the development of relationships with other territories, however, research studies have shown that current enterprises in this region could not live with the opportunities offered by the region's location, which can be explained by their post-socialist past (Hardi, 2001).

From the 1990s cross-border cooperation started to appear among the North-Eastern European regions. The 2004 EU accession made free movement of goods, services and capital possible for two countries (Hungary and Poland) from among the examined countries. In addition to this movement, the flow of technology and ideas as well as cross-border cooperation have become a more and more important element of the regional development.

The reason why the 17-19-year old age group has become the target group of the research study is that they were not

only born into these new possibilities but they will also become a part of their daily lives. Hopefully during the next decade this age group will become the engine of the cross-border economy and cohesion due to their regional location and their relations.

Kulcsszavak

határmenti régió, ifjúság, területi identitás, kohézió

Absztrakt: A tanulmány Kelet-közép Európa három országának – Lengyelország, Ukrajna és Magyarország – egy-egy határmenti megyéjének ifjúságát (17-19 éves) kutatja. A kutatás hipotézise, hogy az ifjúságnak a területi identitása szignifikáns összefüggésben van határontúli gazdasági, társadalmi tevékenységével. Kutatási feltételezésként fogalmazódott meg az is, hogy azok a fiatalok értékelik a viszonyulásukat a szomszédos nemzetekkel „nagyon pozitívan”, akik gyakrabban utaznak külföldre, vagy/és rokonai kapcsolat fűzi ahhoz a nemzethez. A tanulmány a hipotéziseit a következő kérdések mentén tárgyalja:

- a határmenti fiataloknak mi a véleményük a saját régiójukban lévő lehetőségekről,
- mennyire érzik erősnek a kapcsolatukat, városukkal, megyéjükkel, régiójukkal, Európával, illetve saját etnikai csoportjukkal.
- Továbbá a vizsgálat tárgya az is, hogy az adott határmenti térség, milyen hatással van a megkérdezettek életére, a szomszédos országokhoz milyen kapcsolat, illetve gazdasági tevékenység fűzi a célcsoportot, valamint milyen gyakran szoktak külföldön járni és azt milyen célból teszik.

Kutatás fontos eleme volt a határmenti terület gazdasági és társadalmi hatásának mérésén túl az is, hogy a szomszédos nemzetekhez, milyen a viszonyulásuk a megkérdezetteknek. A vizsgálatra kiválasztott régiók különleges földrajzi adottságokkal rendelkező régiók, de emellett komoly gazdasági és társadalmi nehézségekkel küszködő térségek is. Ezen területek versenyképessége és jóléte egyre inkább attól függ, hogy az ott élő emberek és az ott élő vállalkozások optimalisan ki tudják-e használni valamennyi területi előnyt, mint például szomszédos ország gazdaság- és munkaerő- piacát, szolgáltatásokat, infrastruktúrát, valamint a nemzetközi kapcsolatokat. A gazdaság versenyképességének fejlődése függ más területekkel való kapcsolatok kiépítésétől. Az eddigi kutatások (Hardi, 2001) azt bizonyítják, hogy a jelenlegi vállalkozások a keleti térségben nem tudtak élni a régió elhelyezkedéséből fakadó lehetőségekkel. Ez magyarázható e térségek posztiszocialista mivoltával is. Az 1990-as évektől az észak-kelet európai régiókban határmenti együttműködések kezdenek megjelenni, de a 2004-es Európai Unió csatlakozás lehetővé teszi a vizsgált országok közül Magyarország és Lengyelország számára az áruk, a szolgáltatások és a tőke szabad mozgását. E mozgás mellett a technológia és az ötletek áramlása, valamint a határmenti kooperáció a területi

fejlődés egyre fontosabb elemévé válik, megjelennek a komparatív előnyök is. A vizsgálati célcsoportként többek között azért választottuk a 17-19 éves korosztályt, mivel ők az új lehetőségekbe beleszülettek és azok a mindennapi életük részévé váltak. Remélhetőleg az elkövetkezendő tíz évben e korosztály tagjai a területi elhelyezkedésük és kapcsolataikból adódóan a határon átívelő gazdasági és társadalmi kohézió motorává válnak.

Bevezetés¹

Az 1990-es évek óta végbement területi változások, mint például a határok szabad átjárása, a régiók felülről vezérelt „megszületése” és az Európai Unió közösségéhez való csatlakozás olyan változásokat hozott, melyek lassan beépültek az emberek mindennapi életébe. A társadalmunk fiatal korosztálya beleszületett e változásokba, így természetes számukra a régió fogalma és a határokon átívelő szabad mozgás. A kutatások (Egedy, 1996; Ristić – Nagy – Kicošev, 2013) azt bizonyítják, hogy fiatalok a településüket, a régiójukat, az országukat, a szomszédos országokat és Európát elsősorban emocionális alapon élik meg és értékelik. A regionális tudomány szakirodalma (Somlyódiné Pfeil, 2007; Palkó, 2009; Murányi – Szoboszlai, 2000; Nárai 2009; Paasi, 1989; Ludescher 2009) több évtizede foglalkozik területi identitástudattal, lokalitás vizsgálatával. Ugyan az empirikus vizsgálatokban kis számban jelenik meg (Ristić – Nagy – Kicošev, 2013; Egedy, 1996) a fiatalok lokális identitástudatának vizsgálata. Sajnálatosan az ifjúságkutatásokban még kevesebb figyelmet fordítanak a fiatalok lokális területeikhez, régióikhoz kapcsolódó identitás vizsgálatára. Fontos lenne e témára a szakmának jobban fókuszálni, mert a különböző helyek és terek – amelyekben a fiatalok élnek, és amelyek körülveszik őket – befolyásolják, alakítják az identitásukat. A társadalmi terekkel foglalkozó elméletek többségének egyik alapvető feltevése, hogy a térbeliség a társadalmi tevékenység fontos dimenziója. A teret értelmezhetjük olyan kontextusként, amelyben a társadalmi élet zajlik, a tér ugyanakkor a társadalmi élet lenyomata is (Strassoldo 1990).

Jól ismert, hogy a határmenti települések sajátos település-földrajzi, gazdasági, kulturális, szociológiai, oktatási térségeket (Süli-Zakar, 2010) – gyakran perifériális helyzetű térséget (Ilyés, 2004) – alkotnak. Hardi definíciója szerint „azt tekintetjük határ menti térségnek, amelynek mindennapi életét alapvetően befolyásolják a szomszédos határtérséggel fenntartott interakciók” (Hardi, 2008:4). A határ menti régiókat ráadásul úgy is felfoghatjuk, mint egyfajta átmeneti szintet: egyrészről megszűrjük a globális jelenségeket a lokális szintér és az egyén számára, másrészt összegyűjti a lokális és individuális jelenségeket, folyamatokat, attitűdöket (Süli-Zakar, 2010).

¹Jelen tanulmányt megelőzte ANON tanulmánya, mely a nyíregyházi fiatalokat mutatja be hasonló témakört körüljárva. E nemzetközi kutatás adatbázisa tartalmazza a nyíregyházi lekérdezés adatait így megegyezik a fent említett szerzők által e témában feldolgozott adatokkal.

A határmenti identitás nem minden esetben van szoros viszonyban a politikai-állami identitás által kialakított határokkal, sok esetben nagyobb hatással lehetnek a regionális, kulturális identitások, azok területi elemei. Elmondhatjuk, hogy az egyes ember gondolkodásában egyre kisebb jelentőségűvé válik a nemzetállam határa, sokkal inkább a határtérség kerül előtérbe, mivel a kulturális identitásokon keresztül az egybefüggő területek válnak a gondolkodás keretévé (Hardi, 2001).

Éppen ezért lehet érdekes megvizsgálni, hogy ilyen sajátos, államhatárhoz közeli városok, mint például Nyíregyháza (Magyarország), Rzeszów (Lengyelország) és Ungvár (Ukrajna) fiataljaira (11-12. évfolyamos középiskolai diákjaira) mennyire jellemző a regionalitás, s hogy e diákok mennyire kötődnek lokális, regionális szinten, vagy éppen mennyire mobilisak regionális vagy nemzetközi szinten.

Így az elemzések első részében azt vizsgáljuk, hogy saját családjukhoz, országukhoz, városukhoz/falvaikhoz, megyéjükhez, régiójukhoz és Európához hogyan viszonyulnak a fiatalok, mennyire erős a lokális identitástudatuk. Ebből következően a vizsgálatnak egyik fő kérdése, hogy az identitástudat mennyire határozza meg az életesélyeket, amit helyben látnak maguk számára. Nyilvánvalóan különösen meghatározó a lokális identitástudatunk tekintetében a területi hovatartozásunk. Böhm (2000) vizsgálatai során azt állapította meg, hogy a magyar lakosság körében az 1990-es években a lokális identitás felerősödött, a megyei identitás gyengült, a regionális szinte nem létezett. Ami magyarázható azzal, hogy a régió, mint térség egy felülről való kezdeményezés és kialakulófélben volt.

Az identitás *Csepeli* (1997) szerint a nemzeti, vallási, nemi, generációs, világnézeti kategóriákat a szocializáció során sajátítjuk el. Ezt követően pedig magától értetődően alkalmazzuk őket önmagunk és mások társadalmi helyének megállapításakor. Funkciója az, hogy az egyén a közvetlen személyes tapasztalat világán túlmenően képes legyen elhelyezni önmagát az ismerősség és az idegenség dimenziója mentén. Kérdés az is, hogy a 17-18 éves korosztály tud-e mit kezdeni egyes térség típussal és beépül-e mint identitási tényező, valamint a felsorolt identitástípusok közül, mely dominál erősebben.

A legfiatalabb múlttal az identitások közül a regionális kötődés rendelkezik. Létezéséről is többféleképpen vélekednek, Nárai (2009) úgy gondolja, hogy a regionális identitás nem más, mint egy területi kötődés azaz „személyiséget” kölcsönöz az adott térségnek. Paasi (2003) egy régió közös identitását abban látja, hogy társadalmi, területi, történelmi és kulturális gyökerekre nyúlik vissza. Raagmaa (2002) megállapítása szerint a regionális identitás egyszerre tudatos és emocionális azonosulás, kötődés egy térséghez (régióhoz), amely történelmi és területi szocializációs folyamat eredményeként jön létre. Míg Blotevogel és szerzőtársai (1989) regionális identitás különböző szintjeit határozták meg. Első a kognitív szint régió identitása, azaz egy régió azonosíthatósága, a második az affektív (érzelmi) mint a személyes identitás szempontja jelenik meg. A harmadik a konatív szint, mint a szociális identitás szempontja jelenik meg – a régió az ott élők mi-tudatának szerves alkotóelemévé válik (kialakulásában meghatározó a régióval való elégedettség is). Megállapíthatjuk, hogy minden szemlélet szerint elfogadott a regionális identitás léte, csak a megragadásában és mérésében különbözik.

A tanulmány a külföldi tapasztalatokat és terveket, a lokális, regionális kötődést egymáshoz viszonyítva vizsgálja. Továbbá a külföldi mobilitási tapasztalatokra és

tervekre koncentrálnak, valamint arra, hogy mennyire nyitottak jövőterveiket tekintve a külföldi tanulás, külföldi munkavállalás iránt. Az elemzések második része kitér arra, hogy a vizsgált fiatalok mennyit utaznak a határokat átlépve. Felmértük a nyitottságot, azaz a társadalmi távolságot a diákok szimpátiáján keresztül a szomszédos országok és más nemzetek iránt.

Ezek a kérdések napjainkban demográfiai okok miatt is jelentősek. Fontos megismernünk a fiatalság identitását, mind a lokális, mind az érzelmi kötődésüket, valamint a tervek és az identitás közötti összefüggések feltárása is meghatározó lehet az ifjúság megtartásában. A nagy mintás (N=8000) reprezentatív Magyar Ifjúság Kutatás 2016 (2017) is kitér a fiatalok munkavállalási szándékaira és a jövőtervezésükre. A magyarországi fiatalok kétharmada kizárólag Magyarországon képzei el a jövőjét, egyharmaduk hosszabb-rövidebb ideig külföldön dolgozna vagy tanulna. A külföldi tervekkel rendelkezők (N=2632) 83%-a egy pár évet szeretne külföldön dolgozni, 55%-uk pár hétre vagy hónapra tervezi a külföldi munkát, 45%-a külföldön szeretne letelepedni és 25%-uk tanulni szeretne külföldön. Az országos kutatás a külföldi jövőtervekkel kapcsolatban regionális eltéréseket tapasztalt: míg a Nyugat-Dunántúlon élő fiatalok 40%-a tervez valamilyen hosszabb-rövidebb külföldi tartózkodást, addig Közép-Magyarországon ez az arány 26%. Érdekes lenne megismerni, hogy ezen regionális különbségeknek a hátterében mi áll, valamint a többi régiókban milyen adatok születtek. E kérdéseinkre a tanulmányból nem kapunk választ, viszont a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 (2017) kitér arra, hogy azok a fiatalok, akik az itthon maradást választották, ezt milyen fő okokkal magyarázzák. Első leggyakrabban válaszként a családhoz való ragaszkodás (71%) jelenik meg, másodikként a barátok (51%) és a megkérdezettek közel fele (45%) a haza szeretetét jelölte meg, mint visszatartó erő.

A kutatás során a családhoz való kötődés mellett a magyar identitástudat is erősen mutatkozik. A fiatalok alapvetően büszkéek Magyarországra (42%), nyelvükre, hazájuknak érzik (50%) és szeretik az országukat (48%) (Magyar Ifjúság Kutatás 2016).

Kutatási módszertan

A tanulmány egy nemzetközi kutatás kérdőíves vizsgálat adatait dolgozza fel. A vizsgálat egy nemzetközi projekt keretében valósult meg 2015-ben (Youth in the Central and Eastern European Crossborder Areas), melyben a lengyel, ukrán, magyar határ menti térség egy-egy nagyvárosban élő érettségi előtt álló középiskolás fiatalokat kérdezték meg. A kiválasztott városok Magyarországon Nyíregyháza (N=359), Lengyelországban Rzeszów (N=413) és Ukrajnában Ungvár (N=468) volt.



Forrás: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:Oil_pipelines_in_Europe.png (látogatva 2016. 12. 03.)

A vizsgálat során a lekérdezetteket (N=1240), mind gimnáziumból, mind szakközépiskolából választottuk ki, csoportos rétegzett mintavételt alkalmaztunk. A célcsoportot 668 nő és 535 férfi alkotta, 133 fő nem jelölte meg a nemét (a figyelmetlen kérdőív kitöltése lehet az oka). 63%-uk városban és 35,8%-uk vidéken lakik. A megkérdezettek édesapjuknak a következő százalékból oszlik meg az iskolai végzettségük: 11%-nak alacsony, 60,3%-nak közép és a 28,7%-nak magas.

A „Youth in the Central and Eastern European Crossborder Areas” kérdőíves vizsgálat célja, hogy feltárja a határmenti térségben élő fiatalok tanuláshoz, munkához kapcsolódó jövőképeket, életcéljainak attitűdjeit. Megismerje a külföldhöz, a régiójukhoz kapcsolódó viszonyát és feltérképezze a fiatalok életmódjának és társadalmi háttérének elemeit. A jelen tanulmány tárgya a fent felsoroltaknál szűkebb, mivel csupán a három ország fiataljainak a regionális, és a lokális kötődésének mérésére, valamint a fiatalok szomszédos országokkal kapcsolatos attitűdjeinek, gazdasági tevékenységeinek vizsgálatára tér ki.

A legfontosabb alapstatisztikák ismertetése után varianciaelemzéssel, regresszió és khi-négyzet próbával elemezzük a legfontosabb társadalmi háttérváltozók (ország, nem, lakóhely településtípusa, szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci státusza és beosztása, szubjektív anyagi helyzet²) hatását a vizsgált kérdéskörökben.

² A szubjektív anyagi helyzet kérdése: *Jelölje meg, az alábbiakban felsorolt válaszok közül melyik mutatja legjobban az Ön családja anyagi helyzetét?* 1. Nagyon szegényen élünk, még az alapvető szükségletekre sem jut elég pénz; 2. Szerényen élünk, minden napot ki kell gazdálkodni; 3. Közepesen élünk, elegendő pénzünk van a mindennapi szükségletekre, de drágább dolgokra már nem jut; 4. Elég jól élünk, jut mindenre; 5. Másokhoz viszonyítva mi nagyon jól élünk, luxus dolgokat vagy megtakarítást is megengedhetünk magunknak

Lokális és regionális identitás a fiataloknál

Különböző lokális, nemzeti identitást vizsgáló kutatásokat áttekintve találtunk rá Ristić – Nagy – Kicošev (2013) kutatására. Vizsgálataik során megállapították, hogy a hely fogalmához gyakran kötődnek közösségekről alkotott elgondolások és képzetek, ugyanakkor a helyek nem jelentenek szükségszerűen közösségeket, habár elősegíthetik a közösség kialakulását. Ristić – Nagy – Kicošev, 2013-ban egy temerini (vajdasági)³ középiskolások körében végzett „hely” és identitás vizsgálatot. Zárt kérdést tettek fel azzal kapcsolatban, hogy legszívesebben hogyan értelmeznék magukat a diákok: európaiként, kelet-európaiként, szerbként vagy magyarként, esetleg temerininek, vajdaságinak tekintik identitásukat. Mind a szerb, mind a magyar diákok szemében az etnikai közösséghez tartozás jóval fontosabb, mint az egyéb, etnikailag vegyes közösségekhez (régió, település) való kötődés.

	Országok	Nagyon erős	Erős	Gyenge	Egyáltalán nem érzem	Nem tudom/nem válaszolok
Országai állampolgáraival	HU	3,7	23,2	42,9	16,6	12,7
	PL	20,9	46,8	26,6	37,1	0
	UA	16,6	37,1	33,7	7,1	5,5
Családdal	HU	63,3	29,1	5,9	0	1,7
	PL	63,7	29,5	5,4	1,5	0
	UA	71,4	22,5	4,6	0,4	1,1
Városával (falujával), ahol él	HU	7,3	35,3	40,3	10,4	6,7
	PL	14,1	46,8	31,2	7,8	0
	UA	16,1	39,8	35,9	5,5	2,8
Megyéjével	HU	2,2	19,9	46,9	19,1	11,8
	PL	3,7	15,2	58,4	22,7	0
	UA	7,8	27,5	50	9,4	5,3
Régiójával	HU	3,7	14,6	46,9	21,6	13,2
	PL	4,6	25,9	51,3	18,1	0
	UA	9	26	48,5	9,7	6,9
Európával	HU	7,1	18,7	31,7	28	14,4
	PL	6,9	26,2	44,4	22,5	0
	UA	10,8	15,5	44,2	21,2	8,2
Saját etnikai csoportjával	HU	24,4	33,7	17,7	4,8	19,4
	PL	4,4	20,1	57,4	18,1	0
	UA	12,7	32,1	32,1	12,5	10,6

Forrás: Youth in the Central and Eastern European Crossborder Areas 2015 adatbázis

1. számú táblázat: Mennyire érzi erősnek a kapcsolatát a felsorolt közösségekkel? (százalék, HU N=359, PL N=413, UA, N=468⁴)

³ Szerbia területe.

⁴ HU Magyarország; PL Lengyelország, UA Ukrajna

A nemzetközi kutatás az említett kutatáshoz hasonlóan a közösségekre kérdezett rá, melyet a különböző terekkel, területi nagyságokkal köt össze (*lásd 1. táblázat*). Így a diákok kapcsolatát különböző közösségekkel (mint pl.: ország állampolgáraival, családdal, városával, megyéjével, régiójával, stb.), zárt kérdésekkel tudakoltuk. A közösség fontosságát négy fokú skálán értékelhették, arra is lehetőségük volt, hogy egyik felkínált közösséget se értékeljék, ha azzal kapcsolatban semmit sem gondoltak, illetve nem akartak válaszolni.

A lengyel fiatalok jelölték a legerősebbnek a kapcsolatukat az országukkal (67,7%), míg a magyar fiatalok csupán egynegyede (26,9%-a) jelölte meg nagyon erősnek, illetve erősnek e kapcsolatot, mely eltér Magyar Ifjúság Kutatás 2016-os eredményeitől. Különbség mutatkozik az országok fiataljainak válasza között más földrajzi téregység esetében is. E témakör vizsgálata fontos lehet abban, hogy megismerjük, hogy a városával (falujával) való kapcsolat, elégedettség, hogyan befolyásolhatja a fiatalokat a helyben maradásban. A lengyel és az ukrán fiatalok a magyar fiataloknál szorosabban kötődnek a településeikhez, régiójukhoz és Európához. A lengyel és az ukrán fiatalok kötődése a szakirodalommal megegyező⁵, a diákok kötődése a városhoz erősebb, mint az etnikumhoz és az elvontabb földrajzi fogalomhoz.

Az elemzések során hasonlóságok is mutatkoznak abban, hogy a fiatalok nemzetiségtől függetlenül „gyengének”, illetve „egyáltalán nem érez” kapcsolatot a megyéjével. További hasonlóság, hogy a megkérdezett (N=1240) diákból a nemzetiségüktől függetlenül, több mint 90%-a azt jelölte be, hogy a családdal nagyon erősnek, illetve erősnek érzi a kapcsolatát. Azt a tényt, hogy a fiatalok pozitívan viszonyulnak a családjaikhoz, más empirikus ifjúsági vizsgálat (Magyar Ifjúság Kutatás 2016, R. Fedor, 2016) is alátámasztja.

A vizsgálatnak a saját etnikai csoportjával kapcsolatos kötődés eredményét a szakirodalommal összevetve azt állapíthatjuk meg, hogy alacsonyabb százalékban jelölték meg erősnek a diákok saját etnikai csoportjával való kötődésüket. A mi vizsgálatunk során a magyar fiatalok jelölték a legnagyobb arányban (24,4%-a), hogy nagyon erős a kötődésük és 33,7%-a a megkérdezetteknek erősnek jelölte meg a kapcsolatot a saját etnikumával. Ezzel ellentétben a lengyel fiatalok jelölték a legkisebb százalékban nagyon erősnek, illetve erősnek a kapcsolatát a saját etnikumával. Az eredmény figyelemre méltó: a magyar fiatalok körében az országhoz való kötődés alacsonyabb, míg az etnikumhoz való kötődés magasabb. Elsődleges feltételezésünk az volt, hogy az etnikai hovatartozás fontossága inkább a lengyel és az ukrán fiatalok körében lesz magasabb és az országhoz való kötődés alacsonyabb, mint a magyaroké. E feltételezésünket a lengyel és ukrán nemzetállam kialakulására és történelmi múltjára alapoztuk, valamint a határmentén lakók színes etnikumú összetételére.

A Ristić és társai (2013) kutatás eredménye nem összehasonlítható, de párhuzamba vonható és megállapítható a jelen kutatás során is, hogy a magyarok esetében

⁵ Magyarországon Egedy (1996) végzet empirikus vizsgálatot három városban (Győr, Szarva és Budapest), a kutatása során első kérdése az volt, hogy elégedett-e a diák a városával. A győri fiatalok döntő többsége (89%) elégedett, szarvasi fiatalok magas aránya (83%) elégedett, míg Budapesten jelentősen megoszlik a diákok véleménye a megkérdezettek 70%-a mondott igent a kérdésre.

a saját etnikai csoporthoz tartozás a kutatott ifjúság körében fontosabb, mint a lakóhely, megye, régió, ország és Európához való kötődés. Ennek ellenére a vizsgálat feltűnő eredménye az, hogy a magyar megkérdezettek ötöde (19,4%-a) nem tudott mit kezdeni az etnikai kérdéssel, illetve nem akart válaszolni a kérdésre. Fontos megemlíteni, hogy a „nem tudom és nem válaszolok” válaszok a legnagyobb százalékban, a többi kérdéskör esetében is a magyar válaszadók körében fordult elő leggyakrabban. Célszerű lett volna a kérdőív szerkesztésekor e két válaszlehetőséget elkülöníteni egymástól.

Az elvárások mérése, melyek a jövő felé irányulnak alkalmasak a regionális öntudat mérésére. „A régió identitása „szubjektív” és „objektív” részre is osztható. Az előbbi azokra az elképzelésekre utal, amelyekkel: 1. az ott lakók és 2. a régión kívül élők rendelkeznek az adott régióról. A második pedig azokra az osztályozásokra vonatkozik, amelyeket különböző diszciplinák képviselői kutatási eredményként alakítottak ki, pl. olyan regionális felosztások, amelyek a természeti környezetre, kultúrára, tájakra stb. épülnek” (Paasi, 1989:77-78). Így e nemzetközi kutatás a térséghez való viszonyulás témakörét elsőként a kérdőíves vizsgálat segítségével úgy operacionalizálta, hogy rákérdezett a véleményükre: szerintük a régiójukban a fiataloknak van-e lehetősége elérni céljaikat. Hat válaszlehetőség volt adott (igen, van; inkább nincs; van is, meg nincs is; inkább nincs; nincs; nem tudom/nem válaszolok). A megkérdezettek (lásd. 2. táblázat) közel fele (44,6%) igen van, inkább van választ adtak.

Célok elérésének lehetősége a régióban	Igen, van	Inkább van	Van is, meg nincs is	Inkább nincs	Nincs	Nem tudom, nem válaszolok	Missing
Országok							
Magyarország (N=359)	15,9	10,6	47,9	13,9	8,9	1,1	1,7
Lengyelország (N=411)	9,0	30,7	21,4	21,2	7,8	10,0	0,0
Ukrajna (N=468)	29,3	33,5	11,3	13,0	3,8	8,1	0,9
Összesen (N=1238)	18,7	25,9	25,3	16,0	6,6	6,7	0,8

Forrás: Youth in the Central and Eastern European Crossborder Areas 2015 adatbázis

2. táblázat: Célok elérésének lehetősége a régióban a fiatalok körében (százalék)

Az országok közül Ukrajna fiatalsága adta a legpozitívabb választ erre a kérdésre, 62,8%-a „igen van” és „inkább van lehetőségük” a határmenti régiójukban a céljaik elérésében. Ami talán azzal is magyarázható, hogy az ukrán fiatalok jobban kihasználják a határregió adottságait (lásd 3. táblázat). Ami nem más, mint a határon átnyúló rokon és baráti kapcsolatok, a munkavállalás, tanulás, gazdasági vagy szabadidő-eltöltési tevékenység. Fontos megemlíteni, hogy a vizsgálat célja az volt, hogy a diákok az adott várossal szomszédos régiók országaival kapcsolatban fogalmazzanak meg állítást. Vélhetőleg a fiatalok ezt nem minden esetben vették figyelembe az

eredmények alapján következtethetünk erre. Nehezen hihető ugyanis, hogy pl. a nyíregyházi diákok közel egyharmada Ukrajnában, Szlovákiában vagy Romániában akarna letelepedni, ugyanígy az is, hogy 40% beszelné ezen országok nyelvét. A kutatás nem tért ki arra, hogy a megkérdezett diákok honnan érkeztek (p. Kárpátalja, Erdély, stb.)

Országok	Magyarország (N=358)		Lengyelország (N=412)		Ukrajna (N=453)	
<i>Szomszédos országokban végzett tevékenység és terv:</i>	<i>Igen</i>	<i>Nem</i>	<i>Igen</i>	<i>Nem</i>	<i>Igen</i>	<i>Nem</i>
Bevásárlás	21,2	77,7	17,7	82,3	47,7	51,4
Szülei dolgoznak ott	7,3	91,6	7,5	92,5	27,5	71,4
Rokoni kapcsolat	37,2	61,7	33,3	66,7	58,4	40,7
Baráti kapcsolat	50,3	48,3	30,7	69,3	42,2	50,9
Tartja a szomszédos országok ünnepségét	16,8	82,1	6,8	93,2	31,1	68,0
Gyakran jár a szomszédos országokba	20,4	78,5	12	88	29,5	69,4
Tervezi tanulmányai folytatását valamely szomszédos országban	20,4	78,2	4,6	95,4	34,8	64,1
Tervez letelepedni a szomszédos országok valamelyikében	29,9	68,4	7,5	92,5	45,6	53,3
Beszéli a szomszédos országok valamelyikének nyelvét	38,5	60,3	23,1	76,9	52	47,1

Forrás: Youth in the Central and Eastern European Crossborder Areas 2015 adatbázis

3. táblázat: Fiatalok határon átvélő tevékenységeik és terveik (százalék)

Ha tüzetesebben megvizsgáljuk a kapott válaszokat, akkor láthatjuk, hogy a vizsgált három nemzet fiataljai különböző mértékben használják ki a határregioi lehetőségeiket. A khí-négyszet próba segítségével megállapítható, hogy adott állampolgárság és a kérdésre adott válaszok közötti összefüggés nem tekinthető függetlennek. A magyarok a legnagyobb százalékban (50,3%) igenlő választ arra adták, hogy baráti kapcsolattal rendelkeznek a szomszédos országok valamelyikében, illetve hogy rendelkeznek rokoni kapcsolattal, valamint beszélik a szomszédos országok valamelyik nyelvét. Az ukrán fiatalok, még a magyar fiataloknál is több igen választ adtak a megkérdezett témában, 58,4%-nak élnek rokoniak, közel fele jár bevásárolni és 45,6%-a tervez letelepedni a szomszédos országok valamelyikében. Ami sok tényezővel is magyarázható: elsőként a Kelet-ukrajnai háború miatt a fiatalok kivándorolnak, másik fő ok a gyenge gazdasági helyzet. A lengyel megkérdezettek határon átvélő szokásaik, kapcsolataik, illetve terveik kis százalékban jelennek meg, csak 4,6%-uk tervez tanulmányt folytatni és 7,5%-uk tervez letelepedni a szomszédos országok valamelyikében, holott 33,3%-uk rendelkezik rokoni

kapcsolattal és 23,1%-a beszéli a szomszédos országok valamelyik nyelvét. Az alacsony százalékos adatok várhatóak voltak, mivel a keleti régió fiataljai számára kevésbé vonzóak a szomszédos régiók, országok (Ukrajna, Fehéroroszország).

Határmenti megye és a szomszédos nemzetek

A határmenti területek jelentőségével és dimenzióival számos regionalista foglalkozott (Baranyai, 2004; Rechnitzer, 1997; Hardi, 2001, 2002, 2008). A határ önmagában hordoz másságot és egyediséget, minden határterület más-más gazdasági, nemzeti, politikai, kapcsolati, intézményi és térszerkezeti rendszerrel rendelkezik. Ezek az adottságok elősegíthetik vagy gátolhatják az adott lakosság megélhetését. A határmentiség jellemzője az is, hogy határon átnyúló rokoni és baráti kapcsolatok, a munka, tanulás vagy szabadidő-eltöltési célú határátlépés a mindennapok velejárója (Hardi, 2008). A vizsgálatunk során arra voltunk kíváncsiak, hogy a fiatalok mennyire érzik a határmentiség hatását az életükre (*lásd. 4. táblázat*). Zárt kérdés során öt válasz lehetőséget biztosítottunk (igen, hatással van; többnyire hatással van; van amiben van hatással, van amiben nincs; többnyire nincs hatással; egyáltalán nincs hatással).

Kérdés válasz lehetőségei	igen, hatással van	többnyire hatással van	van amiben hatással van, van amiben nincs hatással	többnyire nincs hatással	egyáltalán nincs hatással
Magyarország (N=354)	11	11,3	29,9	22,9	24,9
Lengyelország (N=409)	20	15,6	26,4	28,9	9
Ukrajna (N=448)	38,6	15	28,8	9,2	8,3

Forrás: Youth in the Central and Eastern European Crossborder Areas 2015 adatbázis

4. számú táblázat: A határmenti megye hatással van az Ön életére? (százalék, N=1211)

A magyar fiatalok 11%-a érzi, hogy hatással van az életére, míg az ukrán fiatalok 38,6%-a érzi e hatást, ami magyarázható ismét az ukrán háborús helyzettel. A magyar és a lengyel fiatalok hasonló válaszokat adtak a „többnyire hatással van”, „van, amiben hatással van amiben nincs” és a „többnyire nincs hatással”. A magyar fiatalok „egyáltalán nincs hatással” válaszaik kiugróan magasak (24,9%) a lengyelekhez (9%) és az ukránokhoz (8,3%) viszonyítva. Megvizsgáltuk regresszió elemzéssel, hogy ezeket az eltérő válaszokat milyen változók befolyásolják. Független változók voltak: ország, nem, hol él a családja (település típus), apja és anyja iskolai végzettsége és beosztásuk, a család szubjektív anyagi helyzete. A vizsgálat során megállapíthatjuk, hogy az ország és a család szubjektív anyagi helyzete szignifikáns hatással van (Sig=0,000 $p \leq 0,05$, $R^2 = 0,036$), gyenge pozitív a kapcsolat. Koefficiensek t-próbájának szignifikancia szintje alapján döntöttük el, hogy csak e két magyarázó változó maradhat. F-próba szignifikancia szintje 0,000 volt, azaz szignifikáns. A standardizált koefficiens beta száma alapján a két változó közül a szubjektív anyagi

jólét befolyásolja erőteljesebben a határmenti megye hatásainak érzékelését. Továbbá megvizsgáltuk azt is, hogy beszéli-e a szomszédos országok valamelyik nyelvét, vagy nem, e között találhatunk szignifikáns eltéréseket. Fontos a nyelvismeretnél kiemelni, hogy a vizsgált fiatalok (N=1188) 38,2%-a azt jelölte meg, hogy beszéli a szomszédos ország nyelvét annak ellenére, hogy nem nemzetközi nyelvekről van szó. A kapott válaszok a hétköznapi tapasztalatoknak ellent mondanak, mely további vizsgálatot érdemelne. Az elemzések során azt az eredményt is kaptuk, hogy a válaszadók minél jobb anyagi körülmények között élnek, illetve beszélnek a szomszédos ország nyelvét, annál jobban érzik a határmentiség kihatását az életükre. Továbbá az is megfigyelhető, hogy a szomszédos országokban végzett aktivitás (bevásárlás, szülők munkavégzése, rokon és barátok, tanulmány folytatás tervezése, letelepedés tervezése, szomszédos nyelvismeret) ugyancsak szignifikáns (Khí2 p=0,00) különbséget mutat a határmenti hatás megítélésben.

Az ifjúság határmenti térségi identitásának, illetve a határmentiség hatásának megismeréséhez fontos feltárni a fiatalok szomszédos országban végzett tevékenységét, e tevékenységek gyakoriságát (lásd 5. táblázat).

Kérdés válasz lehetőségei	havonta néhányszor	évente néhányszor	egyszer-kétszer életemben	még nem jártam
Magyarország (N=350)	6,6	42,6	39,1	11,4
Lengyelország (N=408)	2,2	32,4	47,1	18,4
Ukrajna (N=459)	17,2	24	22	36,8

Forrás: Youth in the Central and Eastern European Crossborder Areas 2015 adatbázis

5. táblázat: Milyen gyakran szokott külföldön járni (%)

A megkérdezettek (N=1217) többsége volt már külföldön életében, 9,1%-a havonta néhányszor, 32,1%-a évente néhányszor, 35,3%-a egyszer-kétszer volt már életében és 23,3%-uk még nem járt külföldön. A havonta néhányszor, évente néhányszor és egyszer-kétszer voltam életembe adott válaszokat összevontuk arra, hogy „volt már külföldön”, valamint külön válaszként kezeltük, hogy „még nem voltam”. A „volt már külföldön” válaszadó válaszait megvizsgáltuk, hogy milyen célból voltak külföldön; a leggyakrabban a következő célból: 71,2%-a turizmus, 5,5%-a üzleti út - ami alatt áru eladását vagy vételét kell érteni - és 13,7%-uk rokonok és barátok látogatása céljából. A külföldi utazás gyakorisága szoros összefüggésben áll a család szubjektív jólétével, valamint az apa és az anya iskolai végzettségével.

A határmentiség vizsgálatakor fontos figyelembe vennünk, hogy a fizikai térben létező határok mellett nagy jelentősége van a tudatunkban képződő mentális határoknak is, mivel a politikai határok létét erősíthetik vagy gyengíthetik. „A mentális határ fogalom alatt azt a képzeletbeli vonalat értjük, mely egyes ember területi identitásának végső földrajzi pontjait köti össze, s amelyen belül élöket még a „mi” csoportjába, s a rajta kívül élöket az „ők” csoportjába sorolja, tehát egy pszichikai távolság térbeli leképzése” (Hardi, 2002: 2). A határ másik oldalán élőkről kialakított

kép befolyásolja a két népcsoport közötti viszonyt. A kérdőívben egy kérdés különböző nemzeteket (lengyel, német, amerikai, orosz, litván, fehérorosz, román, ukrán, szlovák, cseh, francia, muszlim népek) sorakoztat fel és azt vizsgálja, hogy a megkérdezett hogyan viszonyul e nemzetekhez. A három nemzet fiataljait külön-külön vizsgálva megállapíthatjuk, hogy hasonlóság mutatkozik a társadalmi távolság érzet tekintetében. A lengyel, magyar és az ukrán fiatalok a legpozitívabb viszonyulást az amerikai, francia és német nemzettel szemben mutattak, és a negatív viszonyulást a muszlimokkal szemben tanúsítottak. Meglepő, hogy minden ország fiataljai a muszlimokkal megegyezően negatívan ítélték a viszonyulásukat a szomszéd országok egyikéhez. A magyar fiatalok negatívan viszonyulnak a román nemzethez, a lengyelek és az ukránok pedig az orosz nemzethez. Más nemzethez való viszonyról meghatározó, hogy milyen ismeretekkel, képességekkel és generációs tapasztalatokkal rendelkezünk, valamint milyen történelmi múltba ágyazódik a nemzeti kapcsolatunk.

Magyarázó változók (szülők iskolai végzettsége, nem és szubjektív jólét) segítségével próbáltuk feltárni, hogy e negatív és negatív „nehéz egyértelmű választ adni” válaszok mivel vannak összefüggésben. A vizsgálat során nem találtunk összefüggéseket ($p \leq 0,005$) a nemzetiségekhez való viszonyulásra kapott válaszok és a magyarázó változókra adott válaszok között. Azt is megvizsgáltuk, hogy a megkérdezettek nemzetiséghez való viszonyulását befolyásolja-e, hogy beszéli-e, vagy nem a szomszédos ország nyelvét, illetve rendelkezik-e, vagy nem rokoni, baráti kapcsolatokkal, valamint, hogy milyen gyakran „jár át a szomszédos országokba”. Azt az eredményt kaptuk, hogy e tényezők nem befolyásolják a szomszédos nemzetekhez való viszonyulásukat. Továbbá azt is megállapíthatjuk, hogy a diákok a nemzetiségekkel szemben tanúsított attitűdjeik alapján kevésbé elfogadók.

Összegzés

A 2015-ben 11-12. évfolyamos kelet-európai diákok ($N=1240$) körében végzett kérdőíves felmérésünk adatainak elemzése rávilágít a magyar, lengyel és az ukrán fiatalok regionális, lokális identitására, külföldi tapasztalataira, terveire, mobilitás vágyára.

A kutatás alapján megállapíthatjuk, hogy a lokalitásnak nagy szerepe van a fiatalok identitáskonstrukciójában. A három ország fiataljai identitástudata eltérő: míg a lengyelt az országához nagyon erős kötelék fűzi, addig a magyart gyenge vagy egyáltalán nem fűzi kötelék országához. A megkérdezett diákokat a családjukhoz és a saját etnikai csoportjukhoz fűzi a legerősebb kötelék. Ugyanakkor a három ország fiataljainak véleményében vannak közös jellemzők is, ilyen például, hogy a családhoz hasonlóan erős kapcsolat fűződik, valamint hasonlóan gyenge vagy egyáltalán nem fűződik kapcsolatuk a megyékhez, régiókhoz és Európához. Meglepő eredmény, hogy a megkérdezettek szomszédos országokkal lévő kapcsolata nem befolyásolja a szomszédos nemzethez fűződő viszonyulásukat, holott a vizsgált diákok erős regionális kapcsolatát jelzi, hogy a szomszédos országokban sok barátjuk, rokonuk él, gyakran járnak a szomszédos országokba. Általánosságban az utazási tapasztalatokat tekintve azt látjuk, hogy a szakirodalomban jellegzetes mintázatok rajzolódtak ki a vizsgált középiskolások mintájában is: a magasabb szocio-

ökonómiai státuszú fiatalok jártak már többször külföldön. A más népek iránti attitűdjeik, s a preferencia-sorrend is hasonló, mint a korábbi országos ifjúságvizsgálatokban. A társadalmi-távolság érzését befolyásolja a szülők iskolai végzettsége, s a család gazdasági helyzete is: a jobb helyzetű családok gyermekei pozitívabban vélekednek más nemzetekről. A vizsgált fiatalok nemzetközi mobilitási tervei hasonló trendeket mutatnak, mint más ifjúságkutatások. A markánsan megfogalmazódó tanulási tervek alacsonyak, azonban a külföldi migrációs tervek (munkavállalási, letelepedési céllal) már magasabb arányban jelennek meg, viszont a mobilitási tervek mögött meghúzódó háttérváltozók nem egyértelműek.

Végezetül megállapíthatjuk, hogy annak ellenére, hogy a diákok regionális, megyei identitása alacsony, mégis látnak esélyt a céljaik elérésére, valamint belátják, hogy hatással van rájuk a határ menti megyéjük. E területi identitástudatot szükséges lenne fejleszteni és gazdasági tevékenységre felhasználni, mivel a diákoknak minden rendelkezésükre áll: pl. rokoni-baráti kapcsolatuk van, nyelv és kultúra ismerettel rendelkeznek.

Hivatkozott irodalom

1. Baranyi B. (2004): Gondolatok a perifériaképződés történeti előzményeiről és következményeiről. *Tér és Társadalom* 18 (2) 1-21.
DOI: 10.17649/TET.18.2.942
2. Blotevogel, H.H.-Heinritz, G.-Popp, H. (1989) „Regionalbewusstsein” - Zum Stand der Diskussion um einen Stein Anstosses. - *Geographische Zeitschrift*. 2. 65-88. o.
3. Bóhm A. (2000): Térségi identitás. - Horváth Gy.-Pálné Kovács I. (szerk.) *Területfejlesztés és közigazgatás-szervezés*. MTA, Budapest. 111-127. o.
4. Csepeli Gy. (1997): *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
5. Egedy T. (1996): A város és az ifjúság – Budapest, Győr és Szarvas a fiatalok szemével. *Tér és Társadalom* 10 (2-3). 43-54.
6. Hardi T. (2001): Az egységes határrégiók kialakulásának feltételei – lehetséges határrégiók a Kárpát-medencében. Doktori értekezés, PTE KTK, Győr-Pécs.
7. Hardi T. (2002): Néhány földrajzi elmélet alkalmazása a Kárpát-medence határtérségeire és a határ menti együttműködéseire. In: Dormány G és társ. (szerk.) *A földrajz eredményei az új évezred küszöbén [Elektronikus dokumentum]: A Magyar Földrajzi Konferencia tudományos közleményei*: Szeged, 2001. október 25-27. Szegedi Tudományegyetem TTK Természeti Földrajzi Tanszék, 1-15.
8. Hardi T. (2008): A határtérség térszerkezeti jellemzői. *Tér és Társadalom* 22 (3). 3–25. DOI:10.17649/TET. 22.3.1183
9. Ilyés Z. (2004): A határforgalom változó tartalmai a geográfiától az empirikus kultúra kutatásig. In: Kovács, N. et al (eds.), *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből III.* (9-15). Budapest: Akadémia Kiadó.
10. Ludescher G. (2009): Kistérség és identitástudat. Egy kutatás tapasztalatai. *Területfejlesztés és innováció* 3 (4). 23-28.

11. Murányi I.; Szoboszlai, Zs. (2000): Identitás – jellemzők a dél-alföldi régióban. *Tér és társadalom* 14 (1). 27-49. DOI: 10.17649/TET.14.1.556
12. Murányi I.; Szabó, I. (2007): Középiskolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio* (1). 38-49.
13. Murányi I. (2012): Előítéletesség és demokrácia-értelmezés a fiatalok körében. *Educatio* (2). 259-271.
14. Nárai M. (2009): Gondolatok a regionális identitásról – identitáselemek a nyugat-dunántúli régióban. *Tér és Társadalom* 23 (4). 137-159.
15. Paasi A. (1989): A régiók fejlődése és a regionális identitás kialakulása. *Tér és társadalom* 3 (3). 70-79.
16. Paasi, A. (2003): Region and Place: regional identity in question. - *Progress in Human Geography*. 4. 475-485. o.
17. Palkó K. (2009): Mesterségesen létrehozott területi egység – regionális identitás (?) Burgerland példája. *Tér és társadalom* 23 (4). 207-224.
18. Pusztai G.; Nagy, É. (2005): Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio* (2). 360-384.
19. R. Fedor A. (2016): Családalapítás és gyermekvállalás a fiatalok körében. *Acta Medicinae et sociologica* 7 (20-21). 11-28.
20. Raagmaa, G. (2002): Regional identity in Regional Development and Planning. - *European Planning Studies*. 1. 55-76.
21. Rechnitzer J. (1997): Eurorégió-vázlatok a magyar-osztrák-szlovák határmenti térségben *Tér és Társadalom* 11 (2). DOI: 10.17649/TET.11.2.419
22. Ristić, D.; Nagy, I.; Kicošev, S. (2013): „Hely” és identitás. Egy temerini középiskolások körében végzett vizsgálat tanulságai. *Tér és Társadalom* 27 (2). 159-170.
23. Somlyódiné Pfeil E. (2007): Mozaikok a regionális identitás értelmezéséhez. *Tér és Társadalom* 21. (4). 57-71.
24. Strassoldo R. (1990): The social construction and sociologic alanalysis of space. In: Hamm, B.; Jalowiecki, B. (eds.), *The social nature of space*. Polish Academy of Sciences, Committee for Space Economy and Regional Planning (19-49). Warszawa.
25. Süli-Zakar I. (2010): A Partium régió esélyei a csatlakozás után. In: Juhász, E. (ed.), *Régió és oktatás V. Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. (15-24). Debrecen: Center for Higher Education Research and Development (CHERD).



RECENZIO

a „Lemorzsolódott hallgatók 2018” című tanulmánykötetről

Pázmány Viktória

tanársegéd, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 4400 Nyíregyháza, Sóstói u. 2-4.

INFO

Pázmány Viktória
pazmany.viktoria@foh.unideb.hu

Az OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA hatodik kötetét fellapozva az olvasó egy 2017-ben indult kutatói kezdeményezésű témapályázatra benyújtott művet tart a kezében.

A LEMORZSOLÓDOTT HALLGATÓK 2018 címet viselő tanulmánykötet a felsőoktatási intézményt végzettséget igazoló okirat hiányában elhagyó – ez a lemorzsolódás egyszerű és nagyszerű munkadefiníciója – hallgatók szempontjából vizsgálja a felsőoktatás világát. Nem csupán a megközelítés újszerű, tudtommal a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ kiadványaiban eddig ez a téma még nem szerepelt.

Pedig a probléma valós, hiszen a lemorzsolódás, amelynek tényleges mértékéről csak becslések állnak rendelkezésre, egyik legkirívóbb esete éppen az Észak-alföldi régió. Föltételezem, hogy ezért is lett a jelenség kutatásának egyik központja Debrecen. Az itt folyó műhelymunka egyébként országos viszonylatban 30-40%-os lemorzsolódással számol. (Lásd: DOI: 10.21549/NTNY.19.2017.3.1 Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján Fenyves Veronika, Bácsné Bába Éva, Szabóné Szőke Réka, Kocsis Imre, Juhász Csaba, Máté Endre, Pusztai Gabriella)

A példa is mutatja, hogy a kötet szerkesztője, Pusztai Gabriella, régebben foglalkozik a dolgozatok témájával; korábbi kutatásai meghatározták és körülhatárolták a lemorzsolódás vizsgálatát. A szakterület elemzésének az egyik nehézsége, hogy – jelen kötet megjelenéséig – nem állt rendelkezésre olyan adathalmaz, amely megjelenítette volna a felsőoktatást elhagyó hallgatók nézőpontját. Másik probléma, hogy egzakt számszaki elemzésekhez a jelenlegi felsőoktatási nyilvántartások nem megfelelő indikátorok, amit a fent említett debreceni kísérlet is ragyogóan példáz.

A jelentés szerzői hólabda módszerrel a felsőoktatás és az oktatásirányítás számára már láthatatlan – a rendszert már elhagyott – alanyokat kerestek meg, vállalva a nem reprezentatív mintán végzett kutatás hátrányait. Ezen hátrányokat úgy próbálták csökkenteni, hogy kombinálták az előzetes kvantitatív kikérdezést a végleges kvalitatív kérdőíves módszerrel. Így a kérdések már önmagukban a megkérdezettek nézőpontját képviselik, aminek megismerése a dolgozatok fő előnye és végső célja.

A számszaki elemzés (klaszter és faktoranalízis) így egységes módszertannal és közös adathalmazból történik, ami a későbbi feldolgozás számára többszörösen összehasonlítható mintákat nyújt. az elsődleges cél azon hátráltató tényezők felderítése volt, amik a lemorzsolódási döntés meghozatalakor hatottak a hallgatóra, illetve azon védőfaktorok „kitapintása”, amelyek a lemorzsolódást megakadályozhatják.

E döntéseket az első fejezet, amelyet Pusztai Gabriella, Fényes Hajnalka és Pallay Katalin készített, három, a nemzetközi szakirodalomból átvett kategóriába sorolja (pull, push és fall out) és az előzetes interjúkban azonosított 21 okot négy klaszterbe sorolja: anyagi okok, azaz pull, tanulmányi, intézményi okok (push), többféle okot megnevezők, ahol többszörös, nem priorizált, pull és push okok együttesen hatottak, valamint a szakban, továbbtanulásban csalódók (fall out).

A második fejezetben Szigeti Fruzsina, Fényes Hajnalka és Demeter-Karászi Zsuzsanna a lemorzsolódott hallgatók szociokulturális jellemzőivel foglalkoznak. A klaszterek elemzése férfi-nő, családi háttér, szülők iskolázottsága, gazdasági ereje illetve vallási hovatartozás alapján történik. A szerzők táblázatos formában is megmutatják az analízis eredményét, külön jelölve, hogyha az ok és a vizsgált tényező összefüggése nem szignifikáns. A következtetések egy része a kutatás nélkül is megérthető, például a kulturális fogyasztási szokások illetve a felsőoktatásának elhagyásának összefüggései, ugyanakkor nagyon érdekes összefüggések is napvilágra kerülnek az elemzés során.

A harmadik fejezetben a család szerkezete, a továbbtanuláshoz fűződő viszonya valamint a hallgató családi állapota kerül reflektorfénybe Ceglédi Tímea és Dusa Ágnes Réka írásában. Az itt kapott eredményekre fokozottan érvényes, hogy a megfigyelt összefüggések megfelelő kontroll csoport bevonásával fontos következtetésekre vezethetnek. Érthető módon a szülők nagy többsége nem helyeselte a tanulmányok abbahagyását, de kiderül a tanulmányból, hogy jelentős segítséget sem nyújtott a lemorzsolódás elkerülésében. A kötet fontos javaslata a felsőoktatási intézmények felé, hogy a lemorzsolódás csökkentése érdekében erősíteniük kell a hallgatók szüleivel a partneri kapcsolatot.

A negyedik fejezetben a hallgató által végzett középfokú iskola, a tanulás technikája, valamint a pályaválasztás kérdéseit veti össze a lemorzsolódással Németh Dóra Katalin, Csók Cintia és Hrabéczy Anett. Tanulságos, hogy a felsőoktatásból lemorzsolódott hallgatók között jelentős arányban szerepeltek a középiskolában iskolát váltó diákok, ugyanakkor a várakozásokkal ellentétben a többletteljesítményért többletponttal jutalmazott felvételt nyert hallgatók szintén nagy számban jelentek meg a felsőoktatási tanulmányaikat abbahagyók között.

Tóth Dorina Anna, Máté-Szabó Barbara, Kovács Karolina Eszter, Pallay Katalin és Pusztai Gabriella a felsőoktatásban való helytállás, az azzal való elégedettség, illetve az egyéni problémák (olvasás és szövegértési nehézségek) összefüggéseire derítenek fényt. Ebben a fejezetben a szerzők a képzés abbahagyásának alapvető

okait találják meg, bár a tanulmánykötet alapvetéseként meghatározott klaszterek vonatkozásában csak elvétve találunk explicit összefüggéseket.

Az utolsó fejezetek olyan tényezőket vetnek górcső alá, amelyeket a tanulmány elolvasása nélkül az egyetem folytatása mellett szóló érvek gondolnánk. Ennek ellenére a (külföldi) munkavállalás vagy az önkéntes munka nem egyértelműen, míg a felsőoktatáshoz köthető kapcsolati tőkék és a sport egyértelműen a tanulmányok folytatásának indikátorai.

A kutatókon kívül az oktatáspolitikai figyelmére is igényt tartó jelentés szerint (amint ezt az összegzés is megfogalmazza), a lemorzsolódást nem lehet leegyszerűsített hallgatóképpel magyarázni, abban a felsőoktatási intézmények is felelősek. Az állami gazdasági irányításnak, a középiskolai pályaorientációnak és a továbbtanuló családjának is juttat feladatot a képzettség megszerzésében a tanulmánykötet. Azonban – talán csak én érzékelem így – az összegzés vége lehangsúlyosabban mégis az oktatási intézmények felelősségét és tennivalóit emeli ki. Eszerint a rugalmasabb, személyesebb és komprehenzívebb felsőoktatási tér eredményesebben segítené (mentorálná) a lemorzsolódás veszélyének kitett hallgatóit.

A tanulmánykötet:

Kovács Klára - Ceglédi Tímea - Csók Cintia - Demeter-Karászi Zsuzsanna, Dusa Ágnes Réka - Fényes Hajnalka - Hrabéczy Anett - Kocsis Zsófia - Kovács Karolina Eszter - Markos Valéria - MátéSzabó Barbara - Németh Dóra Katalin - Pallay Katalin - Pusztai Gabriella - Szigeti Fruzsina - Tóth Dorina Anna - Váradi Judit: LEMORZSOLÓDOTT HALLGATÓK. In: OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 6. Debrecen, 2019.