

HALLGATÓI SZOCIALIZÁCIÓ - OKTATÓI SZEMMEL

Szerzők:

Bocsi Veronika (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:
bocsiveron@gmail.com

Lektorok:

Prof. Pusztai Gabriella (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Jancsák Csaba (PhD.)
Szegedi Tudományegyetem (Magyarország)

Bocsi V. (2020). Hallgatói szocializáció – oktatói szemmel. *Különleges Bánásmód*, 6. (2). 19-33.
DOI [10.18458/KB.2020.2.19](https://doi.org/10.18458/KB.2020.2.19)

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy a hallgatói szocializáció két szálát, a szakmai szocializációt és a felsőoktatás nevelésszociológiai aspektusát az oktatók nézőpontjából mutassa be. Az elméleti keretet a hallgatói szocializáció és az értelmiségképzés lehetőségei adják. De kitérünk az egyetemek átalakuló világára is, amelyben az általunk vizsgált folyamat zajlik. Kutatásunk kezdete óta (2019. szeptembere) 21 félig strukturált interjú rögzítettünk egy olyan oktatói mintán, amellyel eddig a képzési struktúra tíz területét és az ország hét városát fedtük le. Jelen elemzésünk az interjú beszélgetések alábbi területeire fókuszál: a hallgatói populáció leírása, az egyetem kulturális klímája, illetve az egyetem hatásmechanizmusa (ez utóbbiban az oktatói hatásokat is áttekintjük). Eredményeink arra utalnak, hogy az egyetemi szocializáció intézményenként változatos képet mutat, amelyet a város nagysága, az egyetem kulturális klímája, az intézmények szervezeti jegyei és az oktatói közeg is alakít. A hallgatói szocializáció folyamatát a középiskolából érkező diákok sajátosságai is formálják, illetve olyan külső, az egyetemtől független kontextusok, mint a mediaticizáció, az olvasási-tanulási szokások megváltozása vagy a diákok motivációja.

Kulcsszavak: felsőoktatás, szocializáció, értelmiségképzés

Diszciplína: nevelésszociológia

Abstract

THE PROCESS OF STUDENTS' SOCIALIZATION - FROM THE ASPECTS OF LECTURERS

The aim of this study is to describe the university students' socialization from the aspect of educational sociology. We will use the phenomena of institutional socialization and the training of intellectuals as a base of our theoretical frame. The study will focus on the changing world of universities as well. From the beginning of our research project (September 2019), 21 interviews were made with university lecturers from ten segments of training courses and seven cities of Hungary. The analyzed fields were the following: the description of the student body, the institutional and cultural climate of the universities, and the process of students' socialization. According to our empirical findings, various patterns can be found and these patterns were shaped by the size of the city, the disciplines, the prestige of the training course, the features of the student body, and institutional policies. Campus-off circumstances are important as well for example the mediaticization and the changing forms of cultural activities.

Keywords: higher education, socialization, training of intellectuals

Discipline: sociology of education

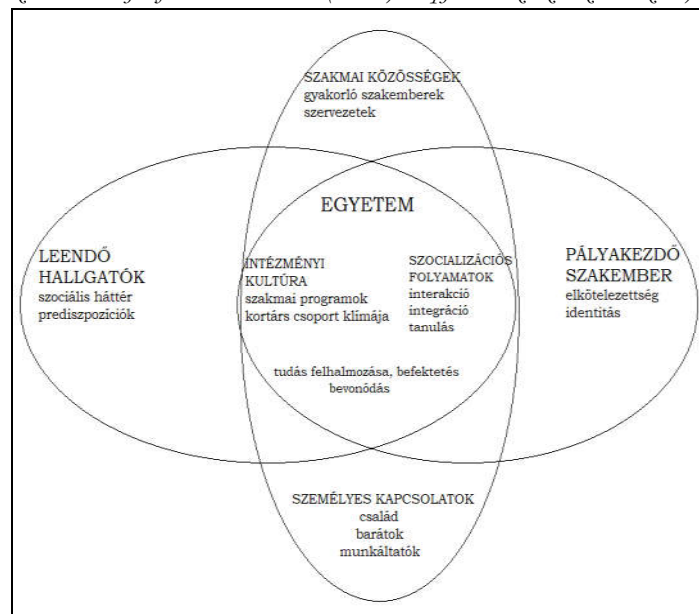
A tanulmány célja, hogy az oktatói narratívák alapján felvázolja a hallgatói szocializáció folyamatát. A vizsgálat szükségességét adhatja, hogy az a keretrendszer, amiben az általunk vizsgált jelenség zajlik, messzemenően átalakult. Az átalakulás összetevői mind az intézményeken belüli, mind pedig azon kívüli területekkel magyarázhatók. Intézményen belüli elemek a piacosodás, amely az alkalmazott kutatások előre törését is eredményezi, (Bok, 2000; Fitzgerald 2012), a hallgatói létszámok bővülése majd stagnálása (Híves és Kozma, 2014) és a hallgatói bázis átalakulása (Pusztai 2011), amely a szakmai és személyiségformáló komponensek átadását is alakítja. A hallgatói szocializáció azonban olyan külső kontextusokba is beágyazott, mint a mediatisáció amely a szakirodalmak olvasására, tanulási szokásokra vagy a könyvtárhasználatra gyakorol hatást, de a művelődési szokások (Peterson és Kern, 1996) és a tudáshoz való viszony is átalakulóban van (Bauman, 1987). Ez alapján kijelenthetjük, hogy az egyetemek értelmiségképző praxisában komoly változások történtek, és a hallgatói szocializáció folyamata már nem feleltethető meg az expanzió előtti sajátosságokkal. A hazai szakirodalomban

ismeretek a hallgatói szocializációra vonatkozó kutatások (Pusztai, 2015; Szabó, 2012), amelyek azonban jelen tanulmánytól eltérő elméleti keretekkel közelítették meg a problémát. Vizsgálunk újszerű eleme ezen kívül az oktatói perspektíva beemelése.

Hallgatói szocializáció és értelmiségképzés

Weidman (2006) modelljének segítségével a hallgatói szocializáció egész folyamata felvázolható. A modell szerint a folyamat bemeneti oldalán a leendő hallgatók állnak, a végpontján pedig a pályakezdő szakemberek, a kettő között pedig az egyetem helyezkedik el. A bemeneti oldalt meghatározó tényezők között a hallgatók háttérét és predispozícióit kell megemlíteni. Az egyetem világán belül kiemelkedő fontossággal bír az intézményi kultúra területe, ami egyrészt a szakmai tevékenységekbe ágyazott, másrészt pedig a kortárskapcsolatok területét érinti. A szocializáció folyamata interakciók, integráció és tanulás révén zajlik. Természetesen a diákokat nem csupán az egyetem felől érik impulzusok, hiszen az egyéni kapcsolatháló és a szakmai közösségekbe való beágyazódás is alakítja a folyamat kimenetét, ami a szakmai identitás kialakulásával jár együtt (v.ö. Hirschi, 2011a; 2011b) (lásd 1. ábra).

1. ábra A hallgatói szocializáció modellje (forrás Weidman (2006) alapján a szerző szerkesztése)



A fenti modell tanulsága, hogy a hallgatói szocializáció folyamata rendkívül soktényezős. Beágyazott a diákok szociokulturális hátterébe, az intézmény számos sajátosságába (kulturális programok, szakmai közösségek, hallgatói közösségek működése), a gyakorlati helyeken vagy más szakmai közösségeken megvalósuló tevékenységekbe, illetve a diákok külső kapcsolatháló-jába. Mindez egyéni mintázatokat mutat – hiszen minden diák esetében más kiindulópontokkal és integrációs folyamatokkal találkozhatunk, ugyanakkor jogosan feltételezhetjük, hogy bizonyos feltételek azonos eredményekhez vezetnek (pl. elsőgenerációs értelmiségi diákok, magas és alacsony presztízsű intézmények vagy az egyes tudományterületek esetében). Ezenkívül az is egyértelmű, hogy a művelődéshez, olvasáshoz és tudáshoz kötődő elemek általános, osztálytársadalmi változásával és a felsőoktatási tanulmányok aktuális motivációs hátterével is számolnunk elemzésünk során. Az is valószínűsíthető, hogy az expanzió különböző stációin más és más sajátosságok figyelhetők meg, és az intézmények hozzáállása is eltérő lehet. Teljesen eltérő lehet a szocializációs modell mintázata a diákok lakhatásának függvényében is: a kollégista lét, az ingázás, az

albérlet vagy a szülőkkel való együttélés más-más beágyazottságot produkál, hiszen eltérő lesz a beilleszkedés és az integráció mértéke, a campuson töltött idő vagy az egyetemi kapcsolatháló kiterjedése. A hallgatói munkavállalás elterjedése és a duális képzés megjelenése is alakítja a szocializációs mintázatokat.

Korábbi elemzésünk során egy országos mintán azt vizsgáltuk meg, hogy az egyetemek az értelmiségi lét milyen területeihez járulnak hozzá a legmagasabb mértékben. Az intézményi hatásokat 16 item segítségével, négyfokozatú skálán mértük fel (Család és Karrier Kutatás, 2017, vezette: Engler Ágnes). Az ekkor kapott eredmények arra utalnak, hogy a diákok az egyetem hatásait összetettnek látják (lásd az 1. táblázatot), amelyek a szakmai és a személyiségkomponensekre egyaránt irányulnak, ugyanakkor a folyamat beágyazott a háttérváltozókba és a tudományterületekbe is (Bocsi 2020).

Az előbbi vizsgálat fontos tanulsága az is, hogy a társadalomba való beavatkozás, a makrotársadalmi felelősségvállalás elemei háttérbe szorulnak az intézményi hatások kapcsán, illetve ezt maguk a hallgatók is kevésbé tartják fontosnak (Bocsi 2019).

1. táblázat Az intézmények értelmiségi szerepekre gyakorolt hatásai (négyfokozatú skálák átlagai. Forrás: a Szerző)

<i>az intézményi hatások itemei</i>	<i>átlagok</i>
szaktudás egy adott tudományterületen	3.22
szakirodalom ismerete	3.00
törekvés a jóra és a szépre	2.92
általános, a saját tudományterületén túli műveltség	2.81
mintaadás, motiválás, a lokális közösségek és a társadalom jobbra tétele	2.76
tudományos eredmények felhasználása és terjesztése, a társadalom jobbra tétele	2.74
szellemi függetlenség (például intézményektől vagy politikától)	2.67
magaskultúra fogyasztása	2.59
tudományos vagy művészeti alkotások létrehozása	2.54
társadalmi jelenségek elemzése, kritikája	2.53
nemzeti identitás és kultúra őrzése	2.52
közvetítő szerep a különböző társadalmi rétegek vagy érdekcsoportok között	2.46
hozzájárulás az európai és/vagy globális kultúrához, annak terjesztése, nemzetközi kapcsolattartás	2.43
részvétel a közügyekben, közfeladatok ellátása	2.40
nyilvános állásfoglalás közéleti kérdésekben, médiaszereplés	2.19
hatalom ellenőrzése és kritikája, tüntetéseken való részvétel	2.01

Ezek az adatok alapján egyértelműnek tűnik, hogy az egyetemi lét csupán szakmai ismeretek átadásával nem leírható, és a hallgatói szocializáció a szakemberré válás folyamatától jóval tágabb változás, még akkor is, ha az törvényi háttér csupán erre fókuszál (Polónyi, 2013). Az egyetemi szocializáció végén tehát nem „csak” a pályakezdő szakember áll, aki szakmai identitással és elkötelezettséggel bír, hiszen a folyamat egy másik síkon, a személyiségre ható, szakmához nem vagy lazábban köthető terepen is zajlik. Jelen kvalitatív elemzésünkben a hallgatói szocializáció e két szálára, a szakmai ismeretek átadására, illetve a személyiséget érő hatásokra fogunk fókuszálni.

Pusztai (2015) a hallgatói szocializációs modelleket összehasonlítva felhívta a figyelmet arra, hogy a modellek bizonyos típusában (például a rekonstrukciós vagy reprodukciós modellekben) a hallgatókép passzív, a szocializáció folyamatábrázolása pedig lineáris és teleologikus jegyekkel jellemezhető és kiszámítható a háttérváltozók függvényében. Ezek a megközelítések „felülről” vizsgálva a diákok változásait kevésbé tudnak választ adni az egyedi jelenségekre és eltérésekre. A konstruktivista megközelítés esetében találkozhatunk egy aktívabb, oktatók és hallgatók kölcsönös egymásra hatásából és a hallgatók aktív részvételéből építkező szocializációs modellekkel, amelynek során az elemzések a mikroszinteket is elérő módszertannal dolgoznak. Saját elemzésünk a mikroszintek és az intézményi klímák vizsgálatával, illetve az egyedi és sajátos jegyek feltárással inkább ez utóbbi vonulathoz áll közelebb.

A személyiségkomponensek keretrendszere

Korábbi vizsgálatunk során igyekeztünk azonosítani azokat az elemeket, amelyek a személyiségkomponensek köré sorolhatók (Bocsi 2019). Ide kapcsolhatjuk a morális állásfoglalások területét (melynek visszaszorulását az egyetemek történeti elemzése során Reuben (1996) modellezi), a kulturális fogyasztás összetevőit, ami értelemszerűen a magaskultúra elemeire is kiterjed, az általános műveltséget (ami a szakmai műveltség elemeinek a pozicionálásában, a tágabb összefüggések megkeresésében elengedhetetlen), a nyelvhasználat, az öltözködés vagy

a viselkedés elemeit, illetve az értékpreferenciákat ért hatásokat. A nemzetközi szakirodalomban találhatunk elemzéseket, amelyek a felsőoktatás identitásra gyakorolt hatását tárják fel (Tiele és tsai. 2017), de fontos terepét képezheti a változásnak az attitűdök átalakulása is (ez utóbbi elem az oktatói interjúkban is visszaköszön például az előítéletek lebontása kapcsán). Az egyetem a politikai és állampolgári szocializáció terepeként is értelmezhető, s mélyrehatóan alakíthatja az identitás idevágó mintázatait, a közösségi vagy civil aktivitások gyakorlatait (Jancsák 2014, 2019).

A személyiségkomponensek átadásának terepei az egyetemek világában rendkívül összetettek. Fontos a tudatában lennünk annak a ténynek, hogy sok diák az egyetemen találkozik először olyan magatartás- vagy normaelemekkel, amelyek eltérnek a családi vagy lokális környezetükben megszokottól. A fiatal felnőttkor első periódusa, ami az egyetemisták esetében legtöbbször az ifjúsági életszakasz (Zinnecker, 2006, Jancsák, 2013) része, a személyiségfejlődésnek még képlékeny szakasza.

Az elsajátítható elemek forrásai rendkívül összetettek: nagyon fontosak a kortárs kapcsolathálók, de az oktatók is modellként jelenhetnek meg ebben a folyamatban, és az egyes tudományterületek értékhatára is ismert (Knafo és Sagiv 2004). Természetesen mindezek az intézményi sajátosságokba is beágyazottak: az oktatói kapcsolatok mennyisége és minősége függ a hallgatói létszámtól és az egyes tárgyak típusától (elmélet, gyakorlat stb.), a hallgatói kapcsolathálók esetében pedig tudnunk kell, hogy az egyetemista lét nem jelent egy olyan izolációt, ami a diákok emberi kapcsolatait egyértelműen csak a campusokra helyezi. Arról sem szabad elfeledkeznünk, hogy az egyetemi szocializáció esetében sem vágnak egybe tartalmilag az egyéneket érő hatások (éppen úgy, ahogy a szocializáció más szinterein sem), a formális és informális elemek is eltérők lehetnek.

A szakmai szocializáció keretrendszere

A szakmai ismeretek átadásának folyamata is több szálon zajlik. Az egyik legfontosabb vonulat a tanórai keretekhez köthető. A tantermi átadás módja és lehetőségei szintén beágyazottak az intézményi

sajátosságokba, hiszen a tanulók létszáma, a tanórák módja és a tanítás során használt technikák és a követelmények mind-mind alakítják a szakmai ismeretek átadását. Mindehhez természetesen a középiskolákból hozott alapok kellene, de a közoktatás ezen szintjeinek hiányosságai a felsőoktatásban feltorlódhatnak (Zgaga, 2003). Kérdés, hogy erre a szituációra hogyan reagál egy olyan intézmény, amelynek nincs lehetősége szelektálni a jelentkezők között.

A tantermi és kötelező szakmai ismeretszerzésen túl hallgatók önálló szakmai érdeklődésére épített kutatói munkáját is érdemes megvizsgálni. A szakkollégiumokban, tudományos diákköri versenyeken való részvétel szakmai és kutatói ambíciókra épít, ugyanakkor a felsőoktatás különböző szegmenseiben ezek megjelenése eltérő (kutatóegyetemen, magas kutatói aktivitással leírható intézményekben ezek a lehetőségek elérhetőbbek).

A kutatói aktivitás motivációs háttérben feltételezhetően a praktikus motívumok (mesterszakos vagy doktori felvételi, CV-ben szerepeltetés). Az intézményi kultúra elemét képezik Weidman (2006) modellje alapján az egyetemeken által szervezett szakmai programok is. Joggal feltételezhetjük, hogy a kortárs kapcsolathálókon belül szakmai információcseré is zajlik, különösen, ha van lehetőség csoportmunkában elvégzett feladatok teljesítésére.

Veroszta (2010) rámutatott arra, hogy a hallgatók felsőoktatásra irányuló elvárásai utilitaristák, ami a szakmai ismeretek praktikus felhasználását valószínűsíti, és az előbb említett, személyiség-komponensekhez kapcsolódó elemeket hatását vagy a befogásukra irányuló attitűdöt csökkentheti. Redukálhatja a kötelező elemeken túli ismeretszerzést a munkaerő-piaci integráció is. Az utilitarista elvárások az elméleti tárgyakhoz, illetve szűken vett tudományterületen túlnyúló tudáselemekhez való viszonyt is alakíthatják, hiszen ezek felhasználhatósága első pillantásra nem minden esetben nyilvánvaló.

MÓDSZER

Hogy az általunk megvizsgálni kívánt folyamatot, a hallgatói szocializációt megismerjük, kvalitatív vizsgálatot végeztünk. Az interjú egésze több témakört is

érintett, ugyanakkor jelen tanulmányunkban a főbb kutatási kérdéseink a következők voltak:

- hogyan jellemzik az oktatók a hallgatói bázist, és látnak-e olyan változásokat, ami a szakmai és személyiségkomponensekre irányuló formáló hatásokat megváltoztatták az utóbbi évtizedekben
- milyennek írják le az adott intézményben a hallgatói szocializációt (mind a szakmai, mind pedig a kulturális és szabadidős elemeket)
- változtak-e, s ha igen, hogyan a szakmai ismeretek átadásának lehetőségei, milyenek az intézmények reakciói
- milyen változások jellemzik a tanulási szokásokat
- hogyan reflektálnak a megkérdezettek saját oktatói munkájukra, milyen szerepüket tartják hangsúlyosnak. Megjelenik-e ebben a személyiségkomponensek átadása, és vannak-e erre technikáik.
- elkülöníthetők-e bizonyos szegmensei a hallgatói szocializációnak bizonyos háttérváltozók mentén (képzési terület, városok nagysága, intézményi policy-k alapján stb.).

Minta

A kutatás során eddig 21 oktatóval készítettünk interjút. Az eredeti koncepció szerint fókuszcsoporthoz beszélgetések készültek volna, ugyanakkor a szervezési nehézségek miatt egyéni interjúk felvételét tudtuk elkezdni.

A közeljövőben további négy interjú felvételét tervezzük az egészségügyi (nem orvosi) képzési terület beemelésével, illetve az agrártudományi és a természettudományi képzési terület egy-egy fővel történő bővítésével. Az interjúalanyok számát, az intézményük városának betűkódját és a vizsgált képzési területet a 2. táblázat mutatja be.

Az interjúalanyok az intézményekben eltérő beosztásban dolgoztak: volt köztük egyetemi tanár és tanársegéd is, de a minta legnagyobb hányadát a docensek és adjunktusok adták.

2. táblázat. Az oktatói interjúk mintája* (forrás: a Szerző)

Képzési terület	Település (város betűkódja)						
	A	B	C	D	E	F	G
művészeti	1, 2,						
orvosi		3, 4,					
agrártudományi			5, 6,				
társadalomtudomány, jog	7, 8,						
műszaki		9,	10,				
társadalomtudomány, gazdaság				11, 12,			
bölcsészettudomány					13, 14,	15,	
természettudomány							16, 17,
műszaki tudományterület, informatika	18, 19,						
egyházi intézmény		20, 21,					

*A táblázatban lévő számok az interjúalanyok sorszámát jelölik.

Jelen interjúk egy tágabb kutatás részét képezik, amelyet kvantitatív elemzéssel, illetve min. 11 hallgatói fókuszcsoporthoz interjúval egészítünk ki. A tanulmány megírásának pillanatában hat hallgatói interjút már rögzítettünk. 10 interjú nappalisokkal készül (az oktatói keretnél meghatározott képzési területekkel megfeleltethető módon, ebből eddig ötöt vettünk fel), és egy interjú levelező tagozatos diákokkal (egy interjú már rögzítve van, de ezt az almintát a jövőben még bővíteni szeretnénk).

Eszközök

Az oktatói interjúkat félig strukturált formában, egyénileg vettük fel. A kérdésblokkok a következők voltak: az értelmiségi lét jellemzőinek meghatározása, a hallgatói bázis jellemzése, az egyetem szerepe az értelmiségképzésben és az intézmény kulturális klímájának jellemzői, az oktatói szerepek jellemzői, illetve elsőgenerációs oktatók esetén a lehetséges hátrányok és kompenzációs technikák leírása.

Eljárás

Az oktatói interjúk felvételét 2019 szeptemberében kezdtük. 18 interjút személyesen vettünk fel, ebből 17-et az adott intézményben és városban.

2020 tavaszától a járványhelyzetre való tekintettel a beszélgetéseket telefonon rögzítettük.

Eredmények

A hallgatói bázis leírása

Az első kutatási kérdésünk a hallgatók jellemzésével volt kapcsolatos. Az interjúknak egy kérdésblokkjában arra kerestük a választ, hogy milyen jellegzetességgel írják le az általuk tanított diákokat az interjúalanyok, s látnak-e ezekben a jellegzetességekben változást. A diákok jellemzése értelem szerűen összefüggött az intézmény presztízsével, s vagy úgy jellemezték a hallgatóikat, hogy ők azok, akik a fővárosi lakhatási költségeket már nem tudják vállalni, esetleg nem jutottak be a magasabb követelményekkel bíró képzésekre, vagy pedig egy szelektáltabb hallgatói összetételről beszéltek az interjúalanyok. Mind a két esetben megjelent azonban (egy-két kivételtől eltekintve) a narratíváknak egy olyan vonulata, amely a fiatal generáció azon sajátosságaira reflektált, ami az egyetemi szocializációt – mind a szakmai, mind pedig a személyiségkomponensekre irányuló részt – új alapokra helyezi. A diákok művelődési, olvasási szokásaira az interjúalanyok egy részének nem volt rálatása (ez inkább volt jellemző az orvosi és

természettudományi képzéseken), ami a megkérdezettek szerint a tananyag mennyiségével magyarázható (az órák nem biztosítanak lehetőséget a beszélgetésekre), más esetekben ugyanakkor részletes leírást kaptunk a diákok által olvasott könyvek típusáról vagy a szórakozási szokásairól (amelyben a magaskulturális elemek ritkábban jelentek meg). A diákok világról való tudásának elsődleges forrásaként az oktatók a közösségi oldalak hírfolyamait nevezték meg, ami ugyanakkor az oktatók és a hallgatók közötti távolságot is növelni tudja – hiszen, mint az egyik interjúalany megfogalmazta, néha olyan érzése van, mintha nem is ugyanabban a világban élnének. Az idősebb interjúalanyok esetében a rendszerváltás előtti időszakal összehasonlítás is megjelent a beszélgetések során, hiszen a mai világ olyan mértékben van nyitva a diákok előtt (tudomány fősodrába tartozó szakirodalmak elérése, külföldi ösztöndíjak, nemzetközi konferenciák), ami a Kádár-rendszerben elképzelhetetlen lett volna. A tudatosabb karrierépítés motívuma is megjelent a hallgatók jellemzésekor, ugyanakkor ez nem minden esetben kapott pozitív színezetet.

„Amúgy sem szeretem a fiatalokat leírni vagy szapulni valamilyen oknál fogva. Hiszek a fiatalokban, és mindig is hittem. Még ha nem is olvasnak, vagy más a magatartásuk, mások a cselekvési mintáink, mint a mieink voltak. Ebben rengeteg generációs dolog van. Ők abszolút alkalmasak arra, hogy embert faragjunk belőlük.” (14. alany)

„Itt van egy olyan 30-40, néha 50%, aki valószínű, hogy az oktatási expanziónak köszönhetően van egyáltalán a felsőoktatásban.” (15. alany)

„Annyi tárgyi jellegű dolgot már nem erőltetnek rájuk, mint egy vagy két generációval korábban. (...) Mert tudjuk, mindenki azt fogja mondani, hogy a következő generáció az már nem ér semmit. (...) Mindig mindenki ezt mondta a következőre. Pedig nem rosszabbak, csak mások. A súlypontok máshol vannak.” (5. alany)

„Az orvosképzésnek régen volt egy komoly presztízse, ezért viszonylag értelmes emberek jöttek ide, és magas volt a felvételi ponthatár (...) Amennyire én tudom, most már a legjobbak nem ide, hanem pénzügyi, jogi irányba mennek (...). Most nem olyan diákok vannak, akik tényleg nagyon intelligensek, értelmesek, hanem inkább olyanok, akik jól tudnak tanulni.” (4. alany)

„Tévé is néznek, olvasnak is, csak nem úgy, ahogy mi... Van most olyan csoportom, ami véleményt formál. Ez a ritkább eset. Mert úgy gondolják, hogy a politika meg a gazdaság az nem rájuk vonatkozik.” (18. alany)

„Gyakorlatot tartok nekik két évig, és így eléggé lejön a személyiségük, és akkor látom a leendő nőgyógyászt, aki BMW-vel fog járni, meg látom a lelkiismeretes gyermekorvost vagy háziorvost, aki elmegy akár a legeldugottabb vidéki helyre is. Ez utóbbi esetleg kevésbé magabiztos.” (3. alany)

„Abban mások (a mai hallgatók), hogy elfoglaltabbak. Másrészt több a családi probléma. Sokkal több szociális probléma és hátrány van, amit nekünk valahogy kompenzálnunk kell. (20. alany)

„Felszerelődnek néha a szerepek. Nekem most egy betem volt, hogy belejőjek a digitális oktatásba (a járványhelyzet miatt). Tőlük (a hallgatóktól) szoktam segítséget kérni, hogy hogy lehet radírozni vagy rajzolni, mert megosztom a képernyőmet. A lényeg, hogy digitálisan nagyon ott vannak, erre lehet alapozni.” (3. alany)

Integráció és egyetemi klíma

A hallgatói integrációt sok tényező alakította át, s ennek köszönhetően a beilleszkedés az egyetemekre máshogyan zajlik, mint a korábbi évtizedekben. Bizonyos képzési területeken a hallgatói munkavállalás ténye vagy a duális képzés az, ami lerövidíti a campusokon töltött időt (ez különösen igaz a műszaki és informatikai képzésekre), míg más esetben az óraterhelés és az

órarend teszi lehetővé azt, hogy a diákok alig pár napot töltsenek az egyetemen. Az ingázó diákok esetében a közlekedésre fordított idő vágja vissza az egyetemen töltött időkereteket, és teszi el nem érhetővé a délutáni-esti, szabadidős vagy szakmai programokat. A magasabb tanulmányi követelményekkel rendelkező képzéseken ugyanakkor a félfüggetlen, kötetlen életmód a leterheltség magas foka miatt nem valósítható meg (ezt a már felvett hallgatói interjúk is alátámasztották). Pedig a kortárs csoportban töltött szabadidős tevékenységek azért is fontosak, mert „értelmező közösségekként” funkcionálhatnak (Pusztai 2011), a kapcsolatépítés terepét is jelentik, illetve az itt zajló párbeszédnek szakmai és közéleti elemekkel is keveredhetnek. Sajátos hatása van azoknak a közösségi programoknak, amelyek a diákok és oktatók közös részvételére építenek – még akkor is, hogyha ezek témája nem szakmai jellegű.

Az intézményekben zajló közösségi életet az épületek közösségi terei, például a büfék és a könyvtárak is alakítják. Ezek a színhelyek mind szabadidős elfoglaltságoknak, mind tanulásnak, mind pedig szakmai beszélgetéseknek otthont adhatnak – ha kialakításuk, bútorzatuk ennek a célnak megfelel. A könyvtárak funkciója átalakult, több esetben rosszabb körülmények közé került az állomány, és csak kevesebb esetben történt minőségi és pozitív változás (ugyanakkor erre is volt példa). Azokon a képzési területeken, ahol a követelmények magasak, a könyvtárak szerepe továbbra is jelentős (pl. orvosi képzéseken, ahol éjjelnappali nyitva tartásra is találunk példát). A felsőoktatás másik pólusán a könyvtár használata sok esetben csak a szakdolgozatírással veszi kezdetét.

Az egyetemek intézményi klímájának fontos részeit képezik a különböző, hallgatók számára rendezett programok. Szakmai rendezvényekkel mindenhol találkozhatunk, ugyanakkor a kulturális programok megjelenése eltérő. Volt olyan helyszín, ahol gyakorlatilag ilyen jellegű rendezvények nem

voltak (ugyanakkor az érintett oktatók hozzátették, hogy valószínűleg igény sem volna rá). A közepes méretű városokban volt jellemző, hogy az egyetemek a közművelődési intézményekkel jól működő kapcsolatot alakítottak ki – az egyik helyszínen a színházlátogatásokra épülő kurzus még a tantervi hálóban is megjelent. Azokban az intézményekben, ahol művészeti képzés folyik a kulturális programok értelemszerűen máshogyan, más alapokon szerveződnek. A közepes és kisebb önálló intézmények igyekeznek lefedni ezek minél szélesebb körét. Ezekben a városokban számoltak be olyan rendezvényekről az oktatók, amelyek a város lakosságát is megmozgatták (akár több száz főt is elérve). A nagyobb egyetemek karaira járó diákok gyakran izoláltabbak, hiszen intézményi/kari rendezvényeket nem szerveznek, a központiakra pedig a diákok nem jutnak el. A nagyobb városokban az egyetem területi elhelyezkedése is meghatározza a diákok kulturális és szabadidős programokba való bekapcsolódását – az „egyetemváros” az oktatók elmondása alapján izolációs hatást fejt ki, a fővárosban pedig olyan sok alternatív lehetőség áll a diákok rendelkezésére, hogy az egyetem ezzel nem biztos, hogy tud vagy akar versenyezni.

„Még inkább meg lehet velük szeretetni (a mezőgazdaságot), mert kics csoportosak a képzéseink, és ebben hatalmas szerencsénk van. Felvehetnénk mi kétszer ennyit, de csak ennyien jönnek. 10-15 fő körüli csoportjaink vannak általában. Ez nagyon szuper, mert személyesen lehet kommunikálni velük. Meg tudom kérdezni Zsoltit, hogy mennyiért adták a disznókat (...), a másik hallgatót meg, hogy hogy ment a repce. Ilyen szintig le lehet menni, és azt mondom, hogy le is kell.” (5. alany)

“Az államvizsgához kell papír a könyvtárból, hogy nincs tartozása a diáknak, és szól a hallgató, hogy tanárnő, mi be sem voltunk iratkozva soha. Nekünk is kell a papír?” (15. alany)

„A könyvtárba nem nagyon lehet beleférni ma már. Volt egy szép nagy könyvtárunk, de az egyetem eladósodása miatt azt ki kellett adni bérbe egy banknak. Aztán egy harmad akkora területre zsúfolták be az egészet, így ott már leülni nem nagyon lehet.” (10. alany)

„Volt büfé, de most nem működik. A büfének volt egy ilyen közösségi funkciója, és asztalokat tettek ki, és az asztaloknál leültek, és beadandót csináltak. Közösen. Ott ültek teával, és dolgoztak. Akkor mondták, hogy jönnek majd hozzám előadást tartani.” (11. alany)

„Amikor én voltam főiskolás, számítógép sem volt. A kollégiumban volt két tévészoba, az egyik dohányzó, a másik nem. Eleve szorosabb volt emiatt a kapcsolódás, mert nem tudott mindenki külön elvonulni tévézni. De azt azért látom, hogy a kollégium még mindig összetart.” (2. alany)

Szakmai szocializáció és tanulási szokások

A szakmai ismeretek átadása a közoktatásban összeszedett tudáselemekre és készségekre épít. A hallgatói bázis átalakulása, a demográfiai helyzet és az intézmények működtetése ugyanakkor azzal jár, hogy a legtöbb egyetemen a korábbi követelményrendszereket, tanítási metódusokat egyszerűen nem lehet fenntartani. Ez alól kivételt csak azok a magas presztízsű intézmények képeznek, ahol a jelentkezések száma lehetővé teszi a szelekciót, és a lemorzsolódás következményei sem eredményezik a képzés/évfolyam megszűnését. Az intézmények reakciói a kezdeti egyéni vagy csoportos kezdeményezésekből a legtöbb helyen szervezeti szintű, formalizált gyakorlatokká alakultak, és tantervi hálóban szereplő, sok esetben nulla kredites tárgyként biztosítják a középiskolai tananyagok pótlását. Az egyik helyszínen tanulásmódszertani kurzus felvételét írták elő a hallgatóknak. Az oktatók egy része a változásokra a tananyagok csökkentésével reagált – a korábban leadott féléves anyag ugyanis már egyszerűen nem fér bele a rendelkezésre álló időkeretekbe. Más helyszíneken tu-

tori vagy mentori rendszer segíti a diákokat (vagy oktatók, vagy felsőbb éves hallgatók bevonásával).

A kisebb és közepes, relatíve alacsonyabb presztízsű intézmények oktatói több olyan esetről is beszámoltak, amikor nagyobb presztízsű egyetemekről már lemorzsolódott hallgatókat sikerült a felsőoktatásban megtartaniuk ezekkel a módszerekkel, illetve a személyes kommunikációt inkább előtérbe helyező intézményi működtetéssel. Arra is volt példa, hogy egy ilyen diák a mesterképzésre már vissza tudott térni arra az intézményi „szintre”, ahonnan korábban lemorzsolódott.

A szakmai ismeretek átadását nehezíti az oktatók szerint, hogy az a korábban megszokott, más tárgyakból hozott ismerethalmaz kevésbé áll a hallgatók rendelkezésére, vagy a képzések szűken vett tananyagát nem tudják tágabb kontextusba helyezni (ez mind reál, mind humán területen előfordul). Ezáltal az elméleti előadások megtartása egyre nehezebbé válik. Gondot okoz a különböző kurzusokon elsajátított elemek összekapcsolása vagy a valósághoz való illesztése, tovább gondolása is. A természettudományos tárgyak periferiára szorulása a középiskolai tanulmányok során több tudományterület interjúiban is megjelent olyan kihívásként, amelyre a felsőoktatásnak reagálnia kell.

A szakmai ismeretek átadását az elméleti és gyakorlati órák aránya, illetve a hallgatói létszámok is alakítják. Különösen érdekesek volt ebből a szempontból annak az oktatóknak a narratívája, aki egyszerre tanít magas és alacsony presztízsű intézményben. Az utilitarista hallgatói elvárások vagy a tananyag nagyobb mennyisége a témához lazábban vagy szorosabban kapcsolódó szakmai párbeszédeket redukálja, miközben ezek olyan értelmiségi szerepelemeket tudnának fejleszteni, mint az közéleti kérdésekben való állásfoglalás, vitakultúra vagy mások álláspontjának elfogadása és megértése.

A kutatói aktivitást sok elem hátráltatja – a hároméves képzési ciklus például nem elegendő sok esetben arra, hogy a nulláról fel lehessen készíteni egy diákot az OTDK szereplésre. Mindeközben több intézményben a mesterszak nem elérhető, így az alapszakos, eleve hátrányos helyzetű diákok a mesterszakosokkal együtt vesznek részt a diákköri versenyeken. Fontos a munkaerőpiac elszívó ereje is, és a duális képzés eltérő súlypontokkal látja el a hallgatói létet. A kutatói attitűd átadása az alacsonyabb presztízű intézményekben zárvány- vagy szubkultúraszerűen történik. Ezeken a szintereken a kutatócsoportokba való bekapcsolódás lehetőségei korlátozottak, és leginkább az oktatók egyéni hatására sikerül a diákokat elindítani ezen az úton. A felsőoktatás másik pólusán a tudományos munka sokszor a tudatos karrierépítés része. Ahol az egyetem elég lehetőséget kínál a kutatásra, s annak nagy hagyománya van, a diákok aktivitását az oktatók jónak ítélik meg, s gyakran még túljelentkezés van az egyes plusz feladatok elvégzésére.

„Érzékelhető, hogy egyre lentebb megy a színvonal. (...) Én most is a BSc záróvizsgákról beszélek (...) Például: futóhomok területek hol vannak az országban? Homokterületek. Ott utaznak át rajta a Duna-Tisza közén, mondom, nem néz ki az ablakon? (...) Sokszor azt látom, hogy nem a szándékkal, hanem az ismeretek összerakásával van a baj.” (17. alany)

„Vannak jó képességű hallgatók, de elhúzza őket a versenyfőréra. Ha alkalmas is lenne tudományos munkára... az idő és energiabefektetés, és akkor mérlegre teszi.” (12. alany)

„Állandóan azzal szembesülünk, hogy amit egy érettségizett embertől el lehet várni (...), azok a kompetenciák nagyon hiányosak. (...) Most már az összes olyan kolléga nyugdíjba ment, aki ezt egyszerűen azzal intézte el, hogy őt ez nem érdekli. (...) Ez pedagógiai szempontból nem megfelelő.” (10. alany)

„Felzárkóztató kurzusokkal kapcsolatban: „Egy csomó ideig nem akartunk változtatni a dolgon, de miután ki kellett volna hajítani az évfolyam háromnegyed részét, muszáj volt ezen változtatni.” (16. alany)

„Ezt most nem hallod, de mesteren az van, hogy bétfőtől keddig vannak órák, hogy utána tudjanak menni dolgozni” (19. alany)

„Van két tárgyam, amit húsz éve tanítok, és fokozatosan lejjebb kellett vinni a szintet, és ki kellett venni a tananyagokból.” (18. alany)

„A kommunikációs üzeneteknek az áramlását sokáig a Pál utcai fiúkon tanítottam meg. De kiderült, hogy nem emlékeznek rá, ha még olvasták is, és mondták, hogy tanárnő, nem lehetne inkább a Barátok köztjén? Hát, mondom, azt meg én nem ismerem, Így megegyeztünk a Hupikék törpikékben.” (15. alany)

„XY professzor. A férjem tanult nála, és azt mondta, hogy az egyetemnek a valaha volt legjobb oktatója. El kellett venni a tárgyat tőle, mert annyi panasz érkezett rá. Azt mondta, hogy addig nem lehet közgazdász valaki, amíg az alapvető dolgokat nem tudja, nem figyeli a híreket, nem olvas, és aktuális dolgokat kérdezett a vizsgán.” (11. alany)

A tanulási és számonkérési szokások is megváltoztak. Egyrészt a mediatisáció a klasszikus, olvasásra és jegyzetelésre épített technikákat háttérbe szorította, és előtérbe helyezte az interneten elérhető kidolgozott tételsorokat vagy pdf- és ppt fájlokat. A tanórák megtartásának módszere is változott, hiszen a hagyományos előadással jellemezhető formák az oktatók véleménye szerint már nem működnek. Az IKT eszközök bevonása (legalább egy ppt szintjén) már alapvető elvárása a diákoknak. A beadandó dolgozatok elkészítése is átalakult. Mindeközben a magasabb presztízű intézményekben ezekkel a problémákkal kevésbé élesen szembesülnek, és ezeken a helyszíneken olyan követelmények tekinthetők minimális

elvárásnak, amely például a pedagógusképzésben elképzelhetetlen. Fontos változás a korábbi évtizedekhez képest a szakterületeken túlnyúló kurzusok és tudáselemek közvetítése, ami az általános műveltséggel és a különböző tudományterületek közötti szálak erősítésével is összefügg. Az intézményekben az oktatók ezeknek az információknak a visszaszorulását írják le (egy-két jól működő, zárványként működő kezdeményezéstől eltekintve).

„Az értelmiségi modul, mint fogalom, gyakorlatilag megszűnt. Bár szabadon választható tárgyaknál bármit lehet választani. Értelmiségi modul... Ezt a szót azóta nem hallottam, hogy itt vagyok a karon. De mint szabadon választható tárgy, szerintem bármit fel lehetne venni, de ez nincs is közölve a hallgatókkal, és a hallgatók is inkább választanának szakirányos tárgyakat.” (19. alany)

„Beadandók kapcsán mindig azt kérem, hogy menjenek a könyvtárba, nézzenek szakirodalmakat. Fogja meg. Kérdeztem, hogy hol írta meg? Akkor a hallgató ilyeneket mond, hogy a parkban, mert van wifi.” (6. alany)

„Ezek megszünt anyagok (a tananyagok, amiből a diákoknak készülniük kell). Mindent kézbe adunk. A hallgatóknak nem igazán kell dolgoznia, jegyzetelni. Ez nagyon hiányzik – önmaga gondolatmenetének az irányítása.” (6. alany)

„Régebben jellemzőbb volt az, hogy megtervezték, amit csinálnak (a hallgatók). Mondjuk egy problémamegoldást. Egyik módon nem ment, megtervezték a másikat. Most azt látom, hogy nézik a Google-t, Youtube-ot, mi van rajta. A buszadik majd bejön, és megoldja a problémát. Kicsit furcsa, és én is fogom a fejem, hogy Úristen, de azt kell, mondjam, hogy működik.” (18. alany)

„Olyan elméleti tárgyak vannak, amivel formálnánk a gondolkodásmódját. De a folyamatok átlátása nélkül ő nem fog alakulni. Ha ő elnyomkodja az Instáját az óra alatt, és tudja, hogy neki egy résztmárból kell majd felkészülni, lehet,

hogy abból jól felkészül, de az a kurzus neki nem sok mindent tud adni. (15. alany)

„A lehető legmodernebb angol nyelvű könyveket szerezzük be a könyvtárnak. Ezekben az angol nyelvű könyveken alapul az oktatás. A hallgatóknak ott kell benn ülni, vagy megmondjuk, hogy mit kell megvenni – ezek nem örült drágák egyébként, de legalább nem esnek szét egy perc alatt (...) Ez a tudomány angolul van. Az nem jó mentség, hogy nem tudok angolul. Van lektorátus, tanítanak angolul. Küzdenek is, de megtanulják.” (16. alany)

„Most, az egész egyetemnek át kellett állni online oktatásra (...). Vannak dolgok, amiket még jobban is meg lehet így csinálni. A szövevény oktatás már 2-3 éve beszéltünk anyagokkal ment, és az, hogy minden hallgató otthon ül, nem hátráltatja a dolgot (...). Nekem sem kell egy órával korábban felkelni, összekészülni. A hallgatók is azt mondják, hogy kellemes, mert kényelmes széken ülnek, nem ilyen tantermi, támla nélküli kis bokedlikken, amik ott vannak. Nincs utazási stressz, hatékonyabban megragad az információ.” (3. alany)

„Miután ma már nagyon sok kémiai applikáció van, ki tudja tükrözni az ember az okostelefonját a kivetítőre (...). Én szerves kémiát szoktam tanítani, és animációk vannak, hogy hogyan alakul ki a szerves kötés, hogyan közelednek a molekulák. Megkapja az applikációt, és felhasználhatja.” (16. alany)

„Minden információ, ami kell, az gyakorlatilag ott van kéznél rögtön. Ez hatékonyabb a korábbiakhoz képest. (...) Hogy a hallgató ebből mennyit fog fel, az az ő dolga. De a tudás átadásának a hatékonysága a részünkről növekedett.” (4. alany)

Oktatói szerepek és oktatói hatások

Az interjúk egy kérdésblokkja az oktatói szerepekre, az ezek közötti egyensúlyozásra és a személyes, hallgatókra gyakorolta hatásokra reflektált. Az oktatók legtöbbször az tanítást tekintette a

számára legfontosabb szerepelemnek, s egy kisebb hányaduk, akik jellegzetes módon a magasabb presztízsű intézményekben tanítottak, hangsúlyozták a munkájuknak a kutatói szegmensét. Több esetben az interjúalanyok ciklikusságról számoltak be – a különböző életszakaszokban más és más szerepelemek kerülnek előtérbe az életükben (illeszkedve a családi vagy a tudományos ritmusokhoz). Volt olyan interjúalany, aki a hallgatók visszajelzéseinek feldolgozására saját elektronikus felületet alakított ki, hogy az itt kapott információkat beépítse a munkájába. A tanítás célja eltérő mintázatokot mutat annak mentén, hogy abban a nevelési feladatok milyen mértékben jelennek meg. Jellegzetes módon a magasabb presztízsű képzéseken találhattuk meg annak nyomát, hogy az egyetem nem vagy kevésbé tekinthető nevelési színtérnek: itt a tanítás értelemszerűen a szakmai szocializáció magas szintű megvalósítását célozta. Az oktatók egy másik, nagyobb csoportja úgy tekintett magára, mint a szocializációs folyamat mintaadó szereplőjére, aki munkájának minden percében ennek tudatában viselkedik. Arra is látunk példát, hogy a segítő és nevelési funkciók felvállalása olyan bevonódást eredményezett az oktatók életében, amelynek hatására később ezeket a feladatokat az interjúalany a jövőben hasonló intenzitással már nem szeretne volna felvállalni.

A hallgatói bázis átalakulásával bizonyos intézményekben a krízishelyzetet átélő hallgatók segítése egyéni és intézményi szinten is megjelent. Itt nem csupán arról van szó, hogy a személyes problémákban kértek életvezetési tanácsokat az interjúalanyoktól, hanem arról, hogy az intézmények tudatosan vállalják fel ezeket a feladatokat (több esetben lakhatási problémák megoldását). A felsőoktatás alsóbb szegmenseiben az interjúalanyok sok esetben nem (csak) tananyagot adnak le vagy kutatói készségeket fejlesztenek, hanem olyan szituációkba kerülnek, ahol szinte szociális munkát kell végezniük, életvezetési és karriertanácsokat kell adniuk, tanulási készséget

fejleszténiük, és számos olyan, a szakmai ismeretekhez nem kapcsolódó feladatot kell felvállalniuk, ami kulcsfontosságú, hiszen az adott hallgatói bázis egy része ezen segítségek nélkül a képzést nem tudná elvégezni. Mindezen hatások egy jövőbeni értelmiségi életpályát is megalapozhatnak.

A nevelési feladatokat előtérbe helyező oktatók esetében láthatjuk nagyobb gyakorisággal azt, hogy tudatosan építenek bele a tanítási technikáikba olyan elemeket, amelyek a személyiségkomponensek fejlesztését is célozzák. Ezek irányulhatnak a művelődési szokások megváltoztatására, az általános műveltség bővítésére, vitakultúra fejlesztésére vagy a magatartáselemek átalakítására (pl. könyvajánlók, színházi programok ajánlása stb.). Ezek használata ugyanakkor a hallgatói fogadókészségtől is függ, hiszen nem minden hallgatói csoportnak van erre szüksége, másrészt pedig a tananyag mennyisége is alakítja az órák felépítését és az oktatók mozgásterét. Összességében az oktatók látják a hallgatókban lezajló változásokat, és ebben a folyamatban az egyetem szerepét is azonosítani tudják – akár a szakmai, akár pedig a személyiségkomponensek területét.

„Nagyon sok nehez sorsú hallgató van. Jellemzően szakkolégisták. Telepekről jönnek. (...) Van olyan hallgató, akinek az anyukája enybe értelmi fogyatékos, és ő viseli gondját a testvéreinek. (...) Nem csak fogadóórán beszélgetünk (velük). Látom rajta az órán, hogy baj van, és akkor odamegyek, megkérdem. Többször ajánlottam már pszichológust, kerestem is nekik. Nagyon nehéz megtalálni, hol vannak a határaink. Sajnos nekünk volt egy hallgatónk, aki öngyilkos lett.” (13. alany)

„A hozzáállásom ehhez a témához a következő (hogy a szakmai ismereteken túl milyen értékeket, elveket próbál átadni az oktatás során). Minek próbáljunk segíteni valakinek, aki nem kérte? Ez nem feladata az egyetemi oktatónak. Általános meg középiskolás tanárnak még van-

nak nevelési feladatai. De ezek már felnőtt, szavazásra jogosult emberek.” (4. alany)

„A szakmai tartalom mellett nagyon erős az etikai diszpozíció, és szerencsére a főiskola ebben nagyon erős. Van egy etikai víziónk, amiért mi kiállunk. Kiállunk bizonyos normatív kategóriák mellett. Társadalmi igazságosság, egyenlőség és szolidaritás.” (21. alany)

„Sokszor azt látom, hogy kérdezni sem nagyon mernek (a hallgatók), nem merik elmondani a véleményüket. Addig sem jutnak el, hogy alkotnak egy véleményt – tehát nem csak, hogy nem mondják ki. Várják azt, hogy legyen egy megoldás. Pedig ez humán területen és a pedagógiában nem úgy működik, hogy na, akkor én megmondom, mi a megoldás, hogy kell viselkedni. De ez így beindul – minél több időt töltenek a képzésben, annál inkább mernek véleményt mondani.” (13. alany)

„Eleve az egyetemeken olyan légkör alakult ki (...), hogy az oktatók már nem tudnak szívvel-lélekkel és teljes mértékben odafigyelni a hallgatókra, hanem el vannak foglalva az átalakulásokkal, intézetátalakítással, meg mit tudjam én, hogy mivel (...) A metakommunikáció, tehát amit a hallgatók láttak egy értelmiségi életben, az már nem volt ugyanaz. (10. alany)

„Szerintem annak kéne történni (az egyetemeken), hogy önálló véleményalkotásra képes embereket bocsátunk ki amellet, hogy megtanulják a szakmát. Meg kellene tanítani azt, hogy hogyan alakítsanak ki önálló álláspontot, hogy érveljenek mellette. Hogy megkülönböztessék a személyeskedést az észérvekre alapozott vitáktól ... Ezt a felsőoktatási struktúra jelenleg nem támogatja.” (8. alany)

„Mire elég ez az idő? Három és fél év. Arra, hogy egy csomó barátot szerezzem, aki egy életen keresztül elkíséri. Ráadásul pont ugyanazokkal a szakbarbárokkal lett összeülteve egy kupacha, aki beletartozik abba a 4%-ba, akít a mezőgazdaság érdekel. (...) Egymást tudják segíteni, és én ezt tartom a legfontosabbnak. Bár ez szörnyen hangzik, mert akkor mit keresek én itt?” (5. oktató)

„Ha akarunk, ha nem, hatással vagyunk rájuk (a hallgatókra). Ez törvényszerűség, mint a gravitáció. Egy oktató pedig attól oktató, hogy ennek a tudatában van, és igyekszik a hallgatók épülésére használni.” (10. alany)

“Eljön a záróvizsga napja, és megjelennek ezek a diákok, akik három évig, vagy négy vagy öt évig a kezünk alatt voltak. Egyszer csak elkezdenek beszélni, és nem feltétlenül készültek fel rettenetesen, de értelmesen és világosan beszélnek. Kicsírázott a szelleme. Amikor ezt látja az ember, az egyértelmű visszaigazolás. A szakmai tudás az abszolút másodlagos.” (14. alany)

„Érdekes, hogy majd visszamenőleg tudja majd értékelni azokat, amiket itt tanult. Tehát, amikor ő már gyakorló tanár, sokszor akkor kapunk visszajelzést, ő akkor még nem tudta, hogy ez hová vezet, meg mi az értelme. De most látja, hogy mennyi minden pluszt tettünk az ő zsebébe.” (1. alany)

Korlátozások

Elemzésünk fő korlátjai a kutatás kvalitatív jellegéből adódnak. Igyekeztünk viszonylag magas elemszámot elérni, s az oktatói mintát úgy kialakítani, hogy a felsőoktatás minden szegmense képviseltesse magát, ugyanakkor az ebből adódó torzítást nem tudtuk kizárni. A helyszíneken és személyesen felvett interjúk által kinyert információk számosabbak voltak, ugyanakkor az egyéni interjúk felvételét telefonon kellett folytatnunk 2020 tavaszától. Elemzésünk korlátja továbbá, hogy az itt bemutatott olvasat csupán az oktatók véleményét tükrözi – az itt leírtak nem minden esetben egyeznek a hallgatói interjúk alapján kirajzolódó képpel.

Konklúziók

Vizsgálatunk összegzése előtt le kell szögeznünk, hogy jelen tanulmány kereteit az interjúk mélyebb elemzése szétfeszítené, és egyrészt bizonyos témakörök kibontására most nem vállalkoztunk, másrészt pedig az egyes kutatási kérdéseket nem

teljes alapossággal tártuk fel. A beszélgetések során nyilvánvalóvá vált, hogy a hallgatói szocializáció mintázatai sokfélék, intézményenként sajátos jegyeket mutatnak. Ezt a hallgatói bázis sajátosságai, az intézményi gyakorlatok és az oktatók személyisége és szerepértelmezése is alakítja, de fontos tényező az intézmények és a városok mérete is. Bizonyos változások hasonló eredményekhez vezetnek (pl. mediatisáció) a felsőoktatás minden szegmensében, azonban egyértelműnek tűnik az eltérés a magas presztízsű és az alacsony presztízsű intézmények között, a kislétszámú hallgatói csoportok és a tömeges képzések között, a különböző tudományterületeken vagy a városi hierarchia különböző szintjein. Azokban az intézményekben, ahol az egyetemeknek szelekciós lehetősége nincsen, az esetleges lemorzsolódás pedig a működést is veszélyezteti, olyan intézményi gyakorlatok épültek ki, amelyek során a szakmai szocializációt új alapokról kell, hogy indítsák. Mindez olyan kurzusokkal egészül ki, amelyek a szakmai szocializációt segítik, de inkább a kompetenciák fejlesztését tűzik ki célul (tanulásmódszertani vagy vitakultúrát fejlesztő kurzus, szabadon választható szakszövegolvasás stb.). Az oktatók ezekben az esetekben inkább alakítanak ki egy olyan szerepértelmezést, amely az egyetemet személyiséget formáló nevelési szintként értelmezi. Az interjúalanyok elmondása alapján több olyan campuson túli és campuson belüli hatást is azonosíthatunk, amelyek a hallgatói szocializációt az elmúlt évtizedekben megváltoztatták (például a diákok munkavállalásának az elterjedése, utilitarista elvárások). Ezek közös vonása, hogy inkább gyengítik az egyetemi integrációt, hiszen csökkentik a hallgatók egyetemi jelentőségét és a személyes kommunikációt. Összességében azt mondhatjuk, hogy az általunk feltárt változások az egyetemi hierarchia alsóbb szintjén jelentősebbek. A hallgatói bázis átalakulásával és az intézményrendszer diverzifikációjával a felsőoktatásnak ez az a szegmense, ahol a nevelési funkciók is felértékelődtek, hiszen

az hallgatói integráció és szocializáció intézményi szintű támogatása nélkül a diákok egy jelentős csoportjának a diploma nem volna elérhető.

Támogatók

A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János kutatási ösztöndíjával készült.

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-05 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

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

Irodalom

- Bauman, Z. (1987). *Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-modernity and Intellect*. Cambridge: Polity Press.
- Bocsi V. (2019). Hallgatók értelmiségképe. *Szociológiai Szemle*, 29(2), 94-111.
- Bocsi V. (2020). Intézményi hatások az értelmiségképzés területén. In Buda A. & Kiss. Á. (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia múlt és jövő között*. Kiss Árpád Archívumsorozata. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi és Művelődési Intézet. Megjelenés alatt.
- Bok, D. (2005). *Universities in the Marketplace*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Fitzgerald, T. (2012). Tracing the Fault Lines. In Fitzgerald, T., White, J. & Gunter, M. H. (Eds.), *Hard Labour? Academic Work and the Changing Landscape of Higher Education*, Bingley, UK: Emerald Group. 1-22.
- Hirschi, A. (2011a): Calling in Career: A Typological Approach to Essential and Optional Components. *Journal of Vocational Behaviour*, 79(1), 60-73.
- Hirschi, A. (2011b). Vocational Identity as a Mediator of the Relationship between Core Self-Evaluations and Life and Job Satisfaction. *Applied*

- Psychology*, 60(4), 622-644. DOI: [10.1111/j.1464-0597.2011.00450.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00450.x)
- Híves T. & Kozma T. (2014). Az expanzió vége? *Educatio*, 23(2), 239-252.
- Jancsák, Cs. (2013). *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Jancsák Cs. (2014). Student Self-governance in Hungary in the New Millennium: Advocacy, Organisation, Entrepreneurship in the Higher Education Supermarket. *Belvedere Meridionale*, 26(4), 64-80.
- Jancsák, Cs. (2019): *Fejezetek a magyarországi egyetemi hallgatói mozgalmak történetéből*. Szeged: Belvedere Meridionale
- Knafo, A. & Sagiv, L. (2004). Values and Work Environment: Mapping 32 Occupations. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), 255-273.
- Peterson, R. A. & Kern, R. M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900-907. DOI: [10.2307 / 2096460](https://doi.org/10.2307/2096460)
- Polónyi I. (2013). *Az aranykor vége – bezárnak-e a papírgyárak?* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. (2015). Mire jó a társadalmi tőke koncepció a felsőoktatás-kutatásban? In Kozma T.; Kiss V.; Jancsák Cs. & Kéri K. (szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás* (pp. 467-484), Debrecen: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
- Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk) (2015): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Debrecen - Nagyvárad: Partium PPS – Új Mandátum.
- Reuben, J. (1996). *The making of the modern university*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Szabó I. (2012). Az egyetem mint szocializációs színtér. In Dusa Á. R.; Kovács K.; Márkus Zs.; Nyüsti Sz. & Sőrés A. (szerk.), *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságpszichológiai tanulmányok I.* (pp. 13-35), Debrecen: Egyetemi Kiadó.
- Tiele, T., Pope, D., Singletin, A., Snape, D., & Stanistreet, D. (2017). Experience of Disadvantage: The Influence of Identity on Engagement in Working Class Students' Educational Trajectories to an Elite University. *British Educational Research Journal*, 43(1), 49-67.
- Veroszta Zs. (2010). *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. PhD-értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Doktori Iskola.
- Weidman, J. C. (2006). Socialization of Students in Higher Education. Socialization of Students of Higher Education: Organizational Perspectives. In Clifton, C. C. & Ronald, C. S. (Eds.), *The Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE. 235-262.
- Zinnecker, J. (2006). Gyermekkor, ifjúság és szocio-kulturális változások az Német Szövetségi Köztársaságban. In Gábor K. & Jancsák Cs. (szerk.), *Ifjúságpszichológia* (pp. 95-117), Szeged: Belvedere Meridionale.
- Zgaga, P. (2003). The External Dimension of the Bologna Process: Higher Education in South East Europe and the European Higher Education Area in a Global World Reforming the Universities of South East Europe in View of the Bologna Process. *Higher Education in Europe*, 28(3), 251-258.