

ból persze meg kell, hogy feleljen az elvárásoknak. Az iskolai pedagógiai program része a nevelési program és a helyi tanterv. 1) Köznevelési törvényünk 48. §-ának (3) bekezdése értelmében az iskolai nevelési program részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját is. 2) A helyi tanterv többek közt ott jut anyagi-gyakorlati relevanciához, hogy ez alapján rendelik meg a taneszközöket, tankönyveket is. Nem mindegy, hogy egy iskola a nivósabb, de esetleg költségesebb könyveket, eszközöket rendel meg, vagy marad az „úgy is jó lesz” kategóriánál.

A pedagógiai programozás eredményessége empirikusan is mérhető, de a gyakorlati output többnyire nem minősíthető azonnal. Vannak prompt jelek, de a gyakorlati eredményesség jobbra nem ilyen jelzésekkel szolgál.

Az iskolai programozás és újraprogramozás szerves része a köznevelésnek. A hibák és hiányosságok felismerése a pedagógusok szakmai közösségének nem szégyene, hanem sokkal inkább erénye. A demokráciákra általánosságban is jellemző önkormányzatiság az iskolai nevelésben fokozottan van jelen. A környezeti nevelés pedig jól működtetett, felülről orientált, de semmiképp sem szűk gyepőlőn tartott köznevelés keretei közt érhet célba. Ezért is fontos, hogy a környezeti nevelés ne csak kógens szabályokon alapuljon, hanem legyenek diszpozitív normák is, és a jogalkotó tegye lehetővé egyes, felülről megfogalmazott normatív keretek lokális kitöltését.

*Julesz Máté*

## Láthatatlanok, létezők, közönyösek

### Hallgatói szocializáció ma

A modern kor társadalma, így iskolája is a nagy változások és kihívások korszakát éli. Zygmunt Bauman arra figyelmeztet, hogy a társadalom a biztosat elhagyván a bizonytalan felé vezető úton halad („solid” to „liquid”), amelyben a régebbi társadalmi minták, formák, értékek gyorsabban olvadnak, minthogy újak kerülhetnének a helyükbe. Ez soha nem látott kihívások elé állítja az oktatási rendszer, köztük a felsőoktatás szereplőit is.<sup>1</sup>

A felsőoktatás a klasszikus felfogás szerint több lábbon álló rendszer kell hogy legyen. Funkciói között az általános nevelés, a kutatás, a tudósképzés és a szakemberképzés egyaránt fontos. Legfontosabb szerepe mégis az, hogy a társadalmi integrációt szolgálja, a széles társadalmi közeg normáit közvetítse, s ezáltal csökkentse az elidegenedést.<sup>2</sup> A klasszikusok a hatvanas évek óta többször felhívták a figyelmet ezen integratív funkció hiányosságaira.<sup>3</sup> Azóta pedig egyre gyakrabban találkozunk a szakirodalomban azzal a nézettel, miszerint a felsőoktatás társadalmi felelőssége, értékadó szerepe csökken vagy hiányzik.<sup>4</sup>

1 Bauman, Zygmunt (2005) Education in liquid modernity. Review of education. *Pedagogy & Cultural Studies* 27. 4. pp. 303–317.

2 Parsons, Talcott, Platt, Gerald M. & Smelser, Neil J. (1973) *The American University*. Cambridge, Harvard University Press. Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati bélyegzettség és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).

3 Bourdieu, Pierre (1988) *Homo Academicus*. Stanford, Stanford University Press. Jencks, Christopher & Riesman, David (2002) *The Academic Revolution*. New York, Doubleday.

4 Hrubos Ildikó (2009) Az értékekről. In: Pusztai Gabriella & Rébay Magdolna: *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, pp. 229–239. Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati bélyegzettség és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).



Mindez a felsőoktatásban végbemenő folyamatok együttes eredménye, amelyek közül a tömegesedés csak az egyik, amely – a többi között – az intergenerációs kapcsolatok erodálásával további akadályokat gördít e szerep hatékony betöltése elé.<sup>5</sup>

A hallgatók saját szocializációjukban betöltött szerepéről eltérő elméletek léteznek. Alapvetően két irányt különíthetünk el: passzív és aktív, avagy a (1) rekonstrukciós és a (2) konstruktivista felfogásokat.<sup>6</sup>

A korábban elterjedt elméletek elsősorban *passzív hallgatóképből* indultak ki, az újabb munkák azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy a felsőoktatásban nem áll a hallgatók rendelkezésére olyan egységes, egyértelmű, társadalmilag legitimált norma- és értékrendszer, hallgatói magatartásminta, amelyet passzív befogadóként átvehetnének.<sup>7</sup> Ehelyett kisebb-nagyobb közösségek normái – legyenek azok széttöredezett intézményiek, hallgatóközösségiek, vagy az egyetemen kívülről érkezőek – egymásba mosódva vannak jelen az egyetemi élet mindennapjaiban. Az egyetemekre és főiskolákra beáramló fiatalok ebben a széttöredezettségben saját maguk konstruálják – tudatosan vagy tudattalanul – azt a hallgatói létet, amelyben eltöltik hallgató éveiket. Ez a felfogás *a korábbtól gyökeresen eltérő, aktív hallgatóképen* alapul, amely szerint a hallgató intra- és intergenerációs kapcsolatai, időbeosztása, értékpreferenciái kialakításában saját maga is aktívan részt vesz.<sup>8</sup>

A felsőoktatási intézményben és környezetében tehát párhuzamosan léteznek olyan értékek, időbeosztásra vagy az emberi kapcsolatokra vonatkozó minták, amelyek intézményi, hallgatóközösségi, vagy valamilyen külső közösségi (például vallási, munkahelyi) szinten keletkeznek. Ezek azonban nem mindenkit érintenek meg, és az is előfordulhat, hogy egy hallgató úgy tölti el tanulmányi éveit, hogy a felsőoktatás e színes szociális világának egyik közössége sem hat rá.<sup>9</sup>

Így találkozhatunk olyan hallgatókkal, akik sem passzív, sem aktív befogadóként nem vesznek részt a felsőoktatási kultúrák alakításában – vagy legalábbis messze nem teljes személyiségükkel. Hallgatói szocializációjukat így sem az intézményi, sem a közösségi normák átvétele nem jellemzi, sokkal inkább az individualizált befelé fordulás. Ők azok, akikbe kü-

5 Kozma Tamás (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum.; Kozma Tamás, Gál Attila & Ceglédi Tímea (2011) A bolognai folyamat megvalósulása Közép-Európában.

*Felsőoktatási Műhely*, pp. 69–78.; Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt); Bordás Andrea (2011) *Oktatáspolitikai gondolatok a Debreceni Egyetem oktatói körében* (megjelenés alatt); Szabó Anita (2011) *A felsőoktatók és a hallgatók helyzete a Debreceni Egyetem intézményrendszerében* (megjelenés alatt).

6 Somlai Péter (1997) *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest, Corvina Kiadó.; Kiss Gabriella (2008) The Relationship between the New Trends of Socialization and the Results of Differentiated (Educational) Tasks of Educational Institutions. In: Pusztai Gabriella: *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development [Régió és Oktatás sorozat IV. kötet] pp. 91–105.; Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).

7 Bauman, Zygmunt (2005) Education in liquid modernity. Review of education. *Pedagogy & Cultural Studies* 27. 4. pp. 303–317.; Hrubos Ildikó (2009) Az értékekről. In: Pusztai Gabriella & Rébay Magdolna: *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, pp. 229–239.; Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).

8 Huber, Ludwig (1991) Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D.: *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim-Basel, Beltz. pp. 417. 447.; Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Bp., Új Mandátum (megjelenés alatt).

9 Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).

lönböző kutatások során, különböző módszerekkel belebotlottunk: a láthatatlan, közönyös, létezőt hallgatók. Az ő figurájuknak körvonalait próbálja megrajzolni tanulmányunk.

## A „láthatatlan hallgató” puzzle

Előzetes kutatási eredményeink egy-egy dimenzió mentén már kitapintották e láthatatlan, létezőt, közönyös hallgatók létezését. Jelen írásban összegezni kívánjuk azon tapasztalatainkat, amelyeket egymástól független elemzéseink során szereztünk. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy a különböző dimenziók (időbeosztás, értékpreferenciák, kapcsolati beágyazottság) mentén kitapogatózott csoportok vajon ugyanazokat a hallgatókat jelentik-e, és beszélhetünk-e egy minden szempontból marginalizálódott, kiilleszkedett csoportról, vagy a probléma ettől komplexebb, és a különböző dimenziók olyan csoportokat rajzolnak körbe, amelyek kerületei csak szűk keresztmetszeten találkoznak.

Elemzésünkhöz a TERD kutatás adatbázisát használtuk. 2010 tavaszán 602 mesterképzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatót kerestünk fel<sup>10</sup> a Partium történelmi régió<sup>11</sup> magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeiben.<sup>12</sup> Kutatócsoportunk különböző tagjai más-más oldalról közelítettek az új képzési ciklus első generációjának megismeréséhez. A hallgatók kapcsolati beágyazódását vizsgáló elemzés során körvonalazódott a „láthatatlan”, kevésbé beágyazott, az egyetemi szférától és társaiktól is távol eső hallgatói kör, akik zárkózottabbnak tündek a többieknél.<sup>13</sup> Az értékpreferenciák alapján is kirajzolódott egy nem elhanyagolható nagyságú „közönyös” csoport, amely igen neutrálisnak, az értékek szempontjából arctalannak, kevésbé elkötelezettnek mutatkozott.<sup>14</sup> Az időmérleget vizsgáló kutatók pedig a „létezőt” nevet<sup>15</sup> adták annak a csoportnak, amely a tanulás, a munka és a szabadidő dimenziók tekintetében megfoghatatlannak bizonyult.<sup>16</sup> A debreceni fiatalok szórakozási szokásait vizsgáló kvalitatív kutatás szintén olyan jellegzetességeket fedezett fel az egyetemisták körében, amelyek eddig ismeretlenek voltak, vagy legalábbis kevesebb egyetemistát érintettek.<sup>17</sup> Jelen tanulmány a négy különálló elemzés eredményeinek összevetését kísérli meg.

10 A lekérdezést teljes körűen végeztük el, a válaszadási arány 68 százalék volt.

11 Az általunk Partiumnak nevezett határmenti régióba Magyarországon Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyék, Romániában Szatmár, Bihar, Szilágy és Máramaros megyék, valamint Ukrajnában Kárpátalja kompakt magyarsággal rendelkező járásai tartoznak. További részletek: <http://terd.unideb.hu/index.php?o=9>

12 A lekérdezés négy intézményben zajlott: a Debreceni Egyetemen, a Nyíregyházi Főiskolán, a Partiumi Keresztény Egyetemen és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Tanítóképző Főiskolán.

13 Pusztai Gabriella (2011), lásd 9. lábjegyzet).

14 Bocsi Veronika (2010) *A szabadidő értékszociológiai meghatározottsága a campusok világában*. Tematikus előadás. 2010. december 3. Campus-lét Műhelykonferencia. Debrecen.; Bocsi Veronika (2010) *Törésvonalak. Hallgatói értékvilágok belső rétegzettségé egy három ország határán fekvő régió felsőoktatási intézményeiben*. *Educatio*, No. 2. pp. 214–229.

15 Mészáros, Templom és Vajda 1982-es művéből kölcsönöztük az elnevezést: Mészáros József, Templom Katalin & Vajda Júlia (1982) *Determinált viselkedéstípusok a bölcsészkaron*. *Medvetánc*, 4. pp. 60–73.

16 Nyüsti Szilvia & Ceglédi Tímea (2010) *A három versengő dimenzió – Kísérlet hallgatói típusok kialakítására a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén*. In: Kozma Tamás & Ceglédi Tímea: *Régió és oktatás – A Partium esete*. Debrecen, Center for Higher Educational Research and Development [Régió és Oktatás sorozat VII. kötet] pp. 93–101.

17 Madarász Tibor (2010) *McDonalds Egyetem - az egyetemista lét mint a tömegkultúra hordozója*. Tematikus előadás. 2010. december 3. Campus-lét Műhelykonferencia. Debrecen.



## Tünetek

### *A szórakozás*

Noha a társadalom többségéhez mérten az egyetem nappali tagozatos hallgatóságának szabadidős elfoglaltsága igen széles skálán mozog, nem mondható, hogy minden értelemben éles határvonalakat érzékelhetünk. A szórakozás, a rekreáció és a társas élet a hallgatói lét sajátos vonása, azonban ennek tartalommal történő feltöltése egyénekre, csoportokra vár.<sup>18</sup> Abból indultunk ki, hogy a felsőoktatásban megjelenő fiataloknak egy jelentős csoportja kulturális, szabadidő eltöltési szokásaiban nem, vagy csak igen minimális mértékben különbözik hasonló korú, ám a felsőoktatás rendszerében jelen nem lévő társaitól.<sup>19</sup> Egy, résztvevő megfigyeléssel végzett kutatás során a nagyvárosi egyetemista létehez szervesen kapcsolódó szórakozóhelyeket és az ott megjelenő fiatalokat vizsgálva különböző ifjúsági csoportokat (átlagosak, dominánsok, harmincasok, nem hallgató bulizók) különítettünk el, és megvizsgáltuk, hogy milyen fogyasztási, megjelenés- és viselkedésszerű sajátosságok, csoportképző tényezők hatnak körükben. Noha az ifjúsági csoportok között valóban akadtak említést érdemlő különbségek, tapasztalataink azt mutatták, hogy hiába az autonóm hallgatói létre jellemző privilegizált helyzet, a látszólag egyetemi hallgatók világában szinte összeolvad az ifjúsági társadalom többféle rétege, csoportja.<sup>20</sup> Egyes szerzők felhívták a figyelmet a felsőoktatási mcdonaldizáció azon következményére, melynek révén a hallgatók a megfeszített tanulmányi munka helyett szórakozást,<sup>21</sup> kellemes élményeket várnak ettől az életszakasztól, akárcsak a fiatalok más csoportjai.<sup>22</sup> Vizsgált terepünkön azt találtuk, hogy hasonló viselkedési mintázatok mutatkoznak meg például az egyetemisták vagy éppen a középfokú oktatásból érkezett fiatalok körében. Egyesek kulturális minőségromlásként értelmezik, hogy az egyetemisták fogyasztási és viselkedési szokásai hasonlóak a munka világából érkező fiatalokéhoz – akik szintén alig észrevehetőek az egyetemi hallgatók által uralt közegben –, mások a felsőoktatás átfogó átalakulásának egyik tüneteiként értékelik.<sup>23</sup> Az azonban tény, hogy a hagyományos és általánosan elfogadott felsőoktatási értékek többé-kevésbé erodálódtak, s az egyetemisták szabadidős aktivitása egyre inkább csupán mennyiségi, semmint minőségi különbségeket eredményez más, társadalmilag világosan elkülöníthető ifjúsági csoportokhoz képest.<sup>24</sup>

18 Bocsi Veronika (2007) Az időfelhasználás nemek közötti különbségeinek vizsgálata a hallgatói populáció esetében. *Educatio*, No. 4. pp. 674–684.

19 Gábor Kálmán & Szemerszki Marianna (2006) *Sziget Fesztivál 2005. Az új fiatal középosztály és az élettervezés*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.

20 Gál Éva, Balogi Barbara, Dusa Ágnes & Sörös Anett (eds) (2010) Európai egyetem, lokális kötődések. *Kultúra és közösség*, No. 3.

21 A felsőoktatási életszakasz gondtalan időtöltésként való szemléletére utal az „edutainment” kifejezés Hayes, Denis & Wynyard, Robin (2002) *The mcdonaldization of Higher Education*. London, Westport, CT, Bergin and Garvey.

22 Ritzer, George (1997) A társadalom mcdonaldizációja. *Replika*, No. 27, pp. 103–115.; Smart, Barry (1999) Resisting McDonaldization. Theory, Process and Critique. In: Barry Smart: *Resisting McDonaldization*. London, SAGE Publications Ltd.; Hayes, Denis & Wynyard, Robin (2002) *The mcdonaldization of Higher Education*. London, Westport, CT, Bergin and Garvey.

23 Uo.

24 Bocsi Veronika (2007) Az időfelhasználás nemek közötti különbségeinek vizsgálata a hallgatói populáció esetében. *Educatio*, No. 4. pp. 674–684.; Gál Éva, Balogi Barbara, Dusa Ágnes & Sörös Anett (eds) (2010) Európai egyetem lokális kötődések. *Kultúra és közösség*, No. 3.

### *Láthatatlanok és kontaktusaik*

A hallgatók személyes kapcsolati beágyazottságát több inter- és intragenerációs relációk viszonylatában vizsgáltuk. Így egyrészt a kortárs kapcsolatok irányultsága, a beágyazódás ereje és multiplicitása kapott kiemelt figyelmet, másrészt pedig az oktatóval kialakított kapcsolattartás jellege és mértéke. Az intézményi kontextusban kirajzolódó kapcsolat-hálóok rendszere a strukturális beágyazódás mértékét és milyenségét jeleníti meg. Az inter- és intragenerációs kapcsolatokon túl a tevékenységek területén történő beágyazottság vonatkozásában az egyetemen belüli és kívüli társas tevékenységek körét és egymáshoz való viszonyát is megvizsgáltuk, mert úgy fogtuk fel őket, mint centrifugális vagy centripetális vonzerők vektorait. Ezek mutatják meg, milyen szálakkal kötődik a hallgató felsőoktatási intézménye társadalmához.<sup>25</sup>

A kapcsolati beágyazottság feltérképezésére beágyazottság-típusokat hoztunk létre klaszteranalízis segítségével.<sup>26</sup> Az így kialakított négy típus (*céhbeli, autonóm, diákközösségi és láthatatlan*) közül az utóbbi kapcsolathálózati szempontból erősen izoláltak számát mind az inter- mind az intragenerációs kapcsolatok terén.<sup>27</sup> A partiumi mesterképzéses hallgatók 17 százaléka tartozott a *láthatatlanok* közé, akik világlátásuk, értékrendjük tekintetében legkevésbé érzik magukat hasonlóknak a társaikhoz. Barátaik többségét nem az egyetemen találták meg, hanem az iskolai pályafutás korábbi lépcsőfokain, az interneten vagy más szabadidős tevékenységek közben. Intézményen belüli kapcsolatai alkalmiak, s csupán az esetenkénti taneszközcserére szimplifikált instrumentális kontaktusok. E hallgatók lényegében soha nem tanulnak együtt barátaikkal, nem érdeklődnek vagy látogatják őket betegség esetén, s nem folytatnak diskurzust velük sem tudományos kérdésekről, sem olvasmányélményeiről, az pedig végképp kizárható, hogy művészeti kérdés kerüljön említésre beszélgetéseikben. Az e típushoz tartozó hallgatók összefoglalóan maguk is úgy nyilatkoznak, hogy barátságaik szűk repertoárral rendelkeznek. Az oktatókkal kialakított kapcsolataik tekintetében a beágyazottságnak a minimális szintje sem merül fel. Lényegében a tömeges vagy csoportos – persze természetesen a hallgatói megjelenéstől függő – tantermi helyzeteken túl ez csupán arra szorítkozik, hogy elvéve tananyagról váltsanak szót oktatóikkal. Ezen túlmenően lényegében soha nem beszélnek velük. A tevékenységstruktúra felől közelítve sem beszélhetünk a *láthatatlan* hallgató felsőoktatási intézménybe ágyazottságáról. A passzivitás ilyen mértéke már nem magyarázható az intézményi kínálat szűkösségével. Külső tevékenységei árnyalatnyival kevésbé passzívok a belsőnél, bulizni járnak, emellett elvéve kirándulásra, sportrendezvényre, bálra vagy filmvetítésre, azonban ezek olyan ritkák, hogy csupán alkalmi interakciókat tesznek lehetővé.<sup>28</sup>

Az alapképzéses hallgatók körében végzett vizsgálatok során *láthatatlanként* feltűnő hallgatókkal összehasonlítva a mesterképzéses *láthatatlan* hallgatókról elmondható, hogy körükben tovább csökken a tanulás iránti vágy, azonban kétségbe vonhatatlanná válik az a meggyőződésük, hogy a felsőoktatás a mesterképzés alatt is jó hely arra, hogy egy elő-

25 Pusztai Gabriella (2011), lásd 9. lábjegyzet).

26 A felhasznált alapváltozók öt kérdéscsoportból származtak, melyek a hallgató intézményen belüli és kívüli tevékenységeire, a hallgatótársaihoz való viszonyulására, baráti kapcsolatainak tartalmára, a kapcsolathálóijában jelenlevő pozíciókra és az oktatókkal kapcsolatos viszonyára vonatkoztak.

27 Ezek részletes bemutatását lásd: Pusztai Gabriella (2011) *A hallgatói értelmező közösségek. Kapcsolati beágyazottság és felsőoktatási eredményesség*. Budapest, Új Mandátum (megjelenés alatt).

28 Pusztai Gabriella (2011), lásd 9. lábjegyzet).



nyös állás betöltéséhez szükséges jogosítványt szerezzon az ember. Habár az izoláltak már az alapképzésben is kevésbé bíztak a hallgatói szervezetekben, ez a hit a mesterképzésben tovább csökkent, s még ennél is jobban megcsappan a közintézményekbe vetett bizalmuk, csak az akadémiai szereplők iránt enyhül kissé a bizalmatlanságuk.<sup>29</sup>

### *A közönyös hallgatók és értékpreferenciáik*

Egy további szempont szerinti elemzés során a diákok értékrendszerét egy négyfokozatú skála segítségével térképeztük fel egy, az Ifjúság kutatás-sorozatra nagyban ráépülő kérdésblokk felhasználásával. A kirajzolódó eredmények alapján kijelenthetjük, hogy a partiumi mesterképzéses hallgatók értékpreferenciája nem tér el a magyarországi ifjúságétól. A diákok a családhoz és a szoros emberi kapcsolatokhoz kötődő értékeket preferálták a leginkább (család biztonsága, szerelem, barátság), a lista végén pedig a hatalom és a hit helyezkednek el. Kisebb eltérések is megfigyelhetők voltak az összehasonlításokor. Például olyan tradicionális értékek, mint a békés világ és a hagyományok tisztelete a diákok érték-rangsoraiban hátrébb sorolódnak.<sup>30</sup> A bizonyos értékek megítélésakor tapasztalt magas szóródás azonban felhívta a figyelmünket arra, hogy az értékpreferenciák nagy eltéréseket mutatnak a vizsgált hallgatói kontextusban. A típusalkotás során mind a hallgatói szocializációhoz, mind pedig a szabadidő felhasználásához hasonlóan beazonosíthatóvá vált egy olyan csoport, amelynek talán legfontosabb jellemzője a neutralitás. Korábbi elemzéseinkre alapozva<sup>31</sup> azt is feltételeztük, hogy a klaszterek kialakításakor kiemelkedő jelentőséggel bírt a vallásos hit értékelése. Ez a szeparációs pont jelentősen polarizálta a hallgatói értékvilágokat. A hallgatói csoportok az értékpreferenciáik alapján az *ateista-liberális, vallásos nyitott, nem vallásos nyitott*, valamint a *közönyös* elnevezést kapták<sup>32</sup> (1. táblázat).

A vallásos hit klaszterképző ereje szinte minden almintában érvényesült, kivéve a közönyösök csoportját. Ezen diákok jellemzője legtöbb esetben az alacsonyabb intenzitású értékválasztás lett: a legnagyobb differencia a belső harmónia, az érdekes élmények, valamint az eredetiség esetében található, amelyek leginkább a posztmodern értékvilághoz kapcsolhatóak, de közepesen magas eltérések mutathatók ki a szűkebb emberi kapcsolatokra vonatkozó tradicionális értékek esetében is (család biztonsága, barátság, szerelem).

A *közönyös* almintá két esetben produkált átlag feletti eltérést: a hatalom esetében a négy klaszter közül a legmagasabb, míg a hit esetében közepes skálaértékkel jellemezhető a vizsgált csoportba sorolható diákok. S bár az almintánkba a megkérdezett hallgatóknak csak kb. 15 százaléka került, jelenlétük jelzi a passzív hallgatói képet igazoló minták létjogosultságát, a campusok értékvilágain belüli komoly széttöredezettséget, valamint egy olyan csoport jelenlétét valószínűsíti, amelynek értékrendszerében a súlypontok sokkal alacsonyabb intenzitást mutatnak (2. táblázat).

29 Pusztai Gabriella (2011), lásd 9. lábjegyzet).

30 Bocsi Veronika (2009) *Az időszociológia pedagógiai vonatkozásairól*. Forrás: <http://www.ofi.hu/tudas-tar/bocsi-veronika>. Utolsó letöltés: 2010. június 8. vö: Bauer B. & Tibori T. (eds) (2005) *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Budapest, Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.

31 vö: Bocsi Veronika (2010) *A szabadidő értékszociológiai meghatározottsága a campusok világában*. Tematikus előadás. 2010. december 3. Campus-lét Műhelykonferencia. Debrecen.; Bocsi Veronika (2010) Törésvonalak. Hallgatói értékvilágok belső rétegzettségé egy három ország határán fekvő régió felsőoktatási intézményeiben. *Educatio*, 19. No. 2. pp. 214–229.

32 Többváltozós statisztikai eljárásunk során nem hierarchikus klaszterezéssel alakítottunk ki csoportokat a hallgatókból listweise eljárással. Hogy a felsőoktatási szocializáció és a szabadidő összevont változóival még elemezhető cellagyakorosságokat kapjunk, négy hallgatói csoport kialakítása mellett döntöttünk.

1. táblázat: Értékklaszterek a hallgatói mintában a négyfokozatú skála értékei alapján

	Ateista-liberális	Vallásos-nyitott	Nem vallásos-nyitott	Közönyös
Belső harmónia	3,521	3,811	3,731	2,880
Hatalom	1,695	2,011	1,987	2,107
Szabadság	3,495	3,566	3,652	3,106
Békés világ	3,126	3,718	3,573	2,980
Család biztonsága	3,704	3,979	3,947	3,505
Haza védelme	1,971	3,356	3,169	2,750
Szerelem, boldogság	3,738	3,867	3,822	3,137
Rend	2,726	3,530	3,431	2,853
Szokások	2,310	3,469	3,217	2,888
Hit	1,396	3,466	1,606	2,567
Eredetiség	3,304	3,435	3,123	2,590
Anyagi javak	3,111	3,149	3,211	2,915
Műveltség	3,519	3,646	3,558	2,992
Barátság	3,743	3,891	3,843	3,284
Érdekes élmények	3,590	3,693	3,592	2,853
Elemszám	105	224	157	89

Forrás: TERD 2010, N = 602

2. táblázat: A „közönyös” klaszter minta átlagához viszonyított eltérése

	Eltérés		Eltérés
Belső harmónia	-0,7049	Rend	-0,3876
Hatalom	0,1512	Szokások megőrzése	-0,2032
Szabadság	-0,3910	Hit	0,1155
Békés világ	-0,4732	Eredetiség	-0,6061
Család biztonsága	-0,3374	Anyagi javak	-0,1945
Haza védelme	-0,1991	Műveltség	-0,5037
Szerelem, boldogság	-0,5732	Barátság	-0,4638
Érdekes élmények	-0,6547		

Forrás: TERD 2010, N = 602

### *Létezők – a hallgatók időklaszterei*

Az első magiszteri generáció időfelhasználását vizsgálva arról kérdeztük a hallgatókat, hogy naponta hány órát töltenek tanuláshoz, munkához és szabadidőhöz köthető tevékenységekkel. A klaszteranalízis során négy csoport látszott kirajzolódni: a *tanulásorientált*, a *szabadidő-orientált*, a *munkaorientált*, és a *létező* csoport. Az utóbbi egy olyan masszív hallgatói tömböt alkotott, amely egyik tevékenységben sem mutatott kiugró értékeket (3. táblázat). Amikor megvizsgáltuk e csoport jellemzőit más változók mentén is, azt tapasztaltuk, hogy ez a csoport nemcsak idejével nem tud *elszámolni*, de más tulajdonságait tekintve sem mutat markáns vagy egyértelmű vonásokat.<sup>33</sup>

33 Nyüsti Szilvia & Ceglédi Tímea (2010) lásd 16. lábjegyzet.



3. táblázat: A klaszterek napi átlagos időfelhasználása a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén (óra)

Időklaszterek	Tanulás	Szabadidő	Munka	Arányuk a mintában
Tanulásorientált	11,8	5,7	1,1	10%
Szabadidő-orientált	5,6	8,9	1,5	19%
Munkaorientált	4,4	4,1	6,0	17%
Létezőtő	3,8	3,9	0,9	54%
Átlag	5,1	5,0	1,9	

Forrás: TERD 2010, N = 602

Kutatásunk folytatásaként megpróbáltuk ezt a masszív tömböt önálló almintaként kezelve további klaszterekre bontani. Ennek eredményeként halványan kirajzolódott egy inkább tanulás-orientáltsággal és egy inkább szabadidő-orientáltsággal jellemezhető csoport, de továbbra is maradt egy harmadik, még mindig a legnagyobb tömeget kitevő hallgatói klaszter (133 fő), akik időstruktúrája még jellegtelenebb, e három dimenzióra vonatkozó összidő-felhasználásuk pedig még kevesebb lett.

### Tünetösszegzés

#### *Láthatatlanok és közönyösök – a beágyazódás és az értékpreferenciák kapcsolata*

Az értékek és az egyéni cselekvések, valamint az életmód szoros egymásra hatása alapján feltételeztük azt, hogy a korábban már azonosított *láthatatlan* hallgatói csoporthoz tartozás valószínűsíti a *közönyös* almintába történő bekerülést is. A két változó, tehát a hallgatói beágyazódás típusok és az értékklaszterek szignifikáns összefüggést mutattak, feltevésünk megerősítést nyert (4. táblázat). A közönyös csoport valamennyi aktív beágyazódási típusban alulreprezentált, míg a láthatatlan csoportban való megjelenésük hangsúlyosabb. A neutrális értékválasztások tehát együtt járnak az eseti kommunikációs formákkal, a campusok világába való alacsonyabb szintű betagozódottsággal, valamint a passzívabb életmódjegyekkel is.

4. táblázat: A beágyazódás típusok és az értékklaszterek összefüggése (chi-négyzet próba)\*

Típusok	Értékklaszterek				
	Ateista-liberális	Vallásos-nyitott	Nem vallásos - nyitott	Közönyös	Összesen
Diákközösségi	41	71	61	30	203
Láthatatlan	19	22	<u>31</u>	<u>24</u>	96
Autonóm	32	56	41	21	150
Céhbeli	18	76	16	17	127
Összesen	110	225	149	92	576

Forrás: TERD 2010, N = 602

\* Sig.: 0,000

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

#### *A láthatatlanok és a közönyösök időfelhasználása*

Feltételeztük, hogy az értékpreferenciák szempontjából neutrális (közönyös) csoport, illetve az izolált (láthatatlan) hallgatói típus időfelhasználását tekintve is különbözik társaitól. Hipotézisünk szerint a többi csoporthoz viszonyítva mind a *láthatatlanok*, mind a



*közönyöse*k kevesebb időt fordítanak az egyetemi létet tekintve kulcsfontosságú dimenziókra: a tanulásra, a szabadidőre, illetve a munkára. Az időblokkon elvégzett főkomponens elemzés látványosan megmutatta, hogy az időtöltésben valóban e három dimenzió jelenti a fő strukturáló erőt – bár ez magyarázható az időblokk specifikusságával is (5. táblázat).<sup>34</sup>

5. táblázat: Az egyes főkomponensekhez tartozó értékek az elemzésbe bevont változók tükrében

Eredeti változó	Szabadidő	Tanulás	Munka
Tanulás	0,002	0,881	-0,019
Tanuláshoz kötődő olvasás	0,199	0,838	-0,031
Munka	-0,005	-0,052	0,959
Szabadidő	0,760	-0,041	-0,140
Olvasás szabadidőhöz kötődően	0,530	0,307	0,226
Beszélgetés barátokkal	0,828	0,056	-0,100
Beszélgetés szülőkkel	0,662	0,158	0,170

Forrás: TERD 2010, N = 602

Elsőként a három dimenzióra vonatkozó összidő-felhasználást vizsgáltuk (6. táblázat). A beágyazottság-típusok esetében előzetes várakozásaink beigazolódtak, ugyanis a *láthatatlanok* esetében találjuk a legalacsonyabb napi átlagos óraszámot (14,3 óra). Ez a *céhbeli és autonóm* hallgatói típusba tartozó társaiktól átlagosan napi két és fél órával kevesebb, de még a *diákközösségi* csoporttól is napi egy órával alacsonyabb fokú aktivitást feltételez. Az egy-egy dimenzióra vonatkozó időfelhasználást külön is vizsgáltuk. A beágyazottság-típusok esetében a szabadidő nem differenciált szignifikánsan, azonban a tanulásra (4,8 óra) és a munkára (1,4 óra) szánt napi átlagos óraszámok tekintetében a *láthatatlan* hallgatók *diákközösségi* társaikhoz hasonló, átlag alatti értékeket értek el. Hozzájuk viszonyítva az *autonómok* napi egy órával többet tanulnak, míg a *céhbeli*ek ugyanennyi idővel többet töltenek munkával.

6. táblázat: A beágyazottság-típusok és az értékklaszterek három vizsgált dimenzióra vonatkozó napi átlagos összidő-felhasználása (óra)

Típusok	Összidő-felhasználás	Tanulás	Munka
Diákközösségi	15,3	4,6	1,5
Láthatatlan	14,3	4,8	1,4
Autonóm	16,8	5,7	1,8
Céhbeli	16,9	5,1	2,5
Összesen	15,9	5,0	1,8

ANOVA (Sig.) 0,014 0,034 0,001

Forrás: TERD 2010, N = 602

34 Az idővel kapcsolatos elemzésünkbe korábbi tanulmányunkhoz képest (*Nyüsti & Ceglédi 2010*) két további változót is bevontunk: a barátokkal, illetve a szülőkkel való beszélgetésre szánt napi átlagidőket. Bevonásukat a beágyazottság-típusokkal illetve az értékklaszterekkel való közös elemzés indokolta, hiszen ezek a változók az inter- és intragenerációs kapcsolatok intenzitásának fokmérői, illetve az értékek átadásának és megerősítésének csatornáit lehetnek. A dimenziók számának csökkentése – ezáltal pedig az interpretálhatóság megkönnyítése – érdekében főkomponens elemzést alkalmaztunk, melynek eredményeként az időmérleg hét változóját bevonva három főkomponenst kaptunk: ezeket szabadidő, tanulás és munka változóknak neveztük el (5. táblázat). A kapott eredmények alapján az 5. táblázat egy-egy oszlopában félkövérrel kiemelt változókat összevontuk és a továbbiakban így használtuk. (Módszer: Principal components, Varimax, Kaiser-kritérium. Összes magyarázott variancia: 67 százalék).



Az értékklaszterek esetében nem szignifikánsak a csoportok közötti eltérések. Az időfelhasználásban egyedül a munka dimenziója differenciál e típusok között.

A láthatatlan és közönyös típusok még részletesebb jellemzéséhez érdemesnek találtuk a hétvégi és hétköznapi időbeosztást együttesen vizsgálni. E tevékenységek sorba rendezésével felfedezhetőek bizonyos mintázatok az egyes beágyazódás típusok között. *A diákközösségi és a láthatatlan csoport* ugyanis nagyon hasonlított egymásra aszerint, hogy mely tevékenységek a legfontosabbak a számukra. A láthatatlanok és diákközösségek hétköznapi sorrendjében majdnem egyforma prioritást élvez a szabadidő és a barátokkal való beszélgetés (közel kb. 3 óra naponta), míg a tanulásra kb. negyed órával kevesebbet szánnak. Hétfvégén a szabadidő még mindig magasan az első (több mint 4 és fél órával), de *a tanulás ekkor már előrébb kerül, s kb. 10 perccel megelőzi a barátokkal való beszélgetést* (amire átlagosan több mint 3 órát szánnak naponta).<sup>35</sup>

A hétköznapi-hétfégi időbeosztás egysíkúsága jellemző volt az értékek alapján *közönyösnek* tekinthető csoportra is. Egyedül a tanuláshoz figyelhető meg kimagasló hétfvégre tolődés, de még így is átlag alatti időt (3 és szűk  $\frac{3}{4}$  órát) töltenek tanulóval. A tanulás ilyen mérvű előretörése kevés ahhoz, hogy az éllavas szabadidőt fölülmúlja (napi 4 óra 40 perc), ahhoz viszont elég, hogy háttérbe szorítsa a barátokkal való beszélgetést (3 és  $\frac{1}{4}$  óra), amely hétköznap még prioritást élvezett a tanuláshoz képest. A láthatatlanokhoz és diákközösségekhez hasonlóan tehát *a közönyösök is hétfvégre halasztják a tanulást, a barátokkal való beszélgetésre így ennél kb. 40 perccel kevesebb időt szánnak*. Ami a munkát illeti, noha bár a hétköznapi másfél órához képest náluk figyelhető meg a legnagyobb mértékű hétfégi aktivizálódás, még ekkor is alulról súrolja a napi átlagos 1,8 órát.

A tanulásra, a szabadidőre és a munkára szánt idő előzetes várakozásainkkal ellentétben kevésbé differenciálja az értékek és a beágyazottság alapján létrehozott csoportokat. *A kapcsolati izoláltság, illetve az értékekkel szembeni közönyösség nem az időfelhasználás mennyiségi jellemzőivel függ össze, hanem sokkal inkább annak minőségével, tartalmával.*

## Összegzés

Tünetösszegzésünk nyomán rámutattunk a felsőoktatásban végbemenő hallgatói szocializáció vertikális dimenziójára, amelyben három szocializációs típust különböztethetünk meg: az intézményit, a közösségit és az individualizáltat. Ezek együttes jelenléte új kihívások elé állítja a felsőoktatást. Úgy véljük, egymástól független elemzéseinkben az individualizált hallgatói szocializáció áldozataira bukkantunk. Noha az eredeti elemzéseink során kirajzolódott típusok nem tökéletesen fedték egymást, mégis bebizonyosodott számunkra, hogy a láthatatlan, a közönyös és a létező hallgatók közös vonásokkal rendelkeznek. E hasonlóság leginkább abban ragadható meg, hogy mindannyiukat az elfordulás jellemzi valamitől: hallgatótársaiktól és oktatóiktól, az értékek között való döntéstől, vagy a hallgatói időfelhasználás hagyományos mintáitól (tanulás, szabadidő, munka). Kérdés, hogy ez az elfordulás az átalakulással járó bizonytalanságnak a tünete, vagy pedig egy állandósult helyzeté.

*Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Nyüsti Szilvia, Bocsi Veronika & Madarász Tibor*

<sup>35</sup> Ez azért érdekes, mert a másik két beágyazódás típusnál (az autonómnál és a céhbelineél) – amellet, hogy összességében mindenre 30–60 perccel többet szánnak – a tanulás hétköznap is 35–40 perccel megelőzi a barátokkal való beszélgetést. A láthatatlanoknál és diákközösségeknél pedig a tanulás inkább hétfvégén kerül előtérbe.