

## **„Nem biztos csak a kétes a szememnek...”**

Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban

Pusztai Gabriella

### *Absztrakt*

*A felsőoktatás iránt megnövekedett társadalmi érdeklődés, a csökkenő erőforrásokért folyó verseny a figyelem középpontjába állította az intézményi teljesítmény és a produktivitás összemérésének problémáját. Kitiűntetett kérdéssé válik, hogy mennyit lépnek előre a hallgatók a tanulmányi évek alatt, hogyan és mivel járul hozzá az intézmény a hallgatói eredményességhez. Ez különösen fontos, ha számításba vesszük az intézményrendszer és az intézmények belső diverzitását és a hallgatótársadalom összetételének heterogenizálódását. Ennek következtében megkerülhetetlen a felsőoktatási eredményesség-fogalommal való kritikus szembenézés. Az oktatáskutatásban forgalomban levő egydimenziós eredményesség-felfogások hiányosságait felismerve egy többdimenziós mutató kialakítására törekedtünk.*

*Tárgyszó: felsőoktatási minőség, hallgatói teljesítmény, kognitív és affektív mutatók*

### *Abstract*

*Increased public interest in higher education and competition for the decreasing amount of resources have called attention to the problem of the comparability of institutions with respect to performance and productivity. High priority is given to how much progress students make during their years of study and how the institution contributes to student learning outcome. It is an outstandingly important question given the inner diversity of institutions and of the entire institutional system and the increasing heterogeneity of the student population. Consequently it is also unavoidable to review the concept of learning outcome in higher education in a critical way. Having realized the shortcomings of prevalent one-dimensional approaches to learning outcome in education research, we planned to look for the multidimensional achievement indicator.*

*Keywords: assessment and evaluation in higher education, student achievement, cognitive and affective outcomes*

A felsőoktatás intézményi eredményességi rangsorait korábban megkérdőjelezhetetlennek véltük, azonban az utóbbi évek nemzetközi és hazai felsőoktatás-kutatása rámutatott, hogy az egyetemek, főiskolák minőségi rangsorai, sőt a hallgatók eredményességi koncepciói egyaránt konstrukciók, melyek nem nyugszanak vitathatatlan, objektív szempontrendszeren és ismérveken (Hrubos 2008, 2012). Miközben ezen konstrukciók eredetét és alternatíváit kutattuk, szembe kellett néznünk azzal a felismeréssel, hogy a kutatók felsőoktatással kapcsolatos eredményesség-felfogása is egyéni vagy társas (pl. diszciplináris, regionális) értékpreferenciák, elméleti előfeltevések, episztemológiai orientációk, mérés technikai iskolákhoz tartozás eredménye. Hrubos Ildikó felsőoktatási intézményi missziók sokszínűségét bemutató kutatási eredményei arra ösztönöztek, hogy a hallgatói siker közszájon forgó, ámde tudományos konszenzusra nem támaszkodó fogalmával foglalkozzunk ebben a tanulmányban egy, 2012-ben e kérdésre fókuszálva összegyűjtött empirikus adatbázist is segítségül hívva.

### ***Versengő felsőoktatási minőségkonceptiók***

A felsőoktatási expanzióra adott válaszként létrejövő többciklusú képzési szisztéma alsóbb szintjein komprehenzív rendszer van kialakulóban (Szemerszki, 2013, Veroszta, 2013). Így egyre nagyobb hangsúlyt kap a felsőoktatás társadalmi integrációval kapcsolatos felelőssége (Hrubos 2009, Veroszta 2010). Ugyanakkor Astin és Antonio (2011) felhívja a

figyelmet, hogy az IEO<sup>1</sup> alapú vizsgálatok szerint gyenge előrehaladás mérhető a felsőoktatásban, a hallgatók felénél hatástalanok maradnak az itt eltöltött évek (Arum-Roska 2011). E ténnyel való szembenézést nehezíti, hogy a felsőoktatás eredményességének fogalma nem konszenszusos, verseng egymással az akadémiai, a pedagógiai és a gazdasági értékrend. Astin (1973, 1993) szerint a domináns kiválóság-felfogások egyik része az erőforrás-gazdagságot hangsúlyozza (magas pontszámú belépőket, minőségi infrastruktúrát), másik része a tudományos elismertséget (a kutatók és utánpótlásuk kiválóságát). A harmadik a fejlesztő potenciált, vagyis hogy milyen mértékben képes formálni a belépő hallgatók magával hozott tudását, képességeit, értékrendjét, attitűdjét. A képességfejlesztő potenciál kérdése a tradicionálisabb felsőoktatás értelmezések, valamint a bemeneti és a kimeneti tényezők meghatározásának és mérésének problémái miatt nem vált domináns kutatási kérdéssé, azonban a közoktatási rendszerbe egyre jobban beleolvadó harmadfokú képzés terén ennek feltárása fontos feladat (Hrubos 2008, Kiss 2011). Az intézményi szint megismerésének alapfeltétele az egyéni szinten mérhető eredményesség meghatározása, s a hallgatói előrelépés, az ún. „gyarapodás”<sup>2</sup> becslése többféle nehézségbe ütközik. Tény, hogy ehhez valamilyen egyéni szintű teljesítményről szóló adattal kell rendelkezünk. E tanulmány célja hozzájárulni a nevelésszociológiai vizsgálatok megalapozottabb egyéni hallgatói eredményességi mutatóinak kialakításához.

### ***Hallgatói eredményességi mutatók után kutatva***

Az eredményesség konceptualizálásánál több dilemmával szembesülünk. Van-e létjogosultsága egy sztenderdizált mérésnek vagy az egyes intézmények, sőt akár az egyes hallgatók határozzák meg érvényesen a saját eredményességkoncepciójukat. Objektív adatokra támaszkodjunk vagy önbesorolásra, esetleg a környezet általi besorolás percepciójára. Lényeges kérdés, hogy melyik időpont alkalmas az eredményesség regisztrálására, vajon a végzés pillanata vagy akár egy évvel későbbi. További dilemma, hogy a hallgatói eredményesség pozitív vagy negatív irányban ragadható-e meg. Negatív irányból a sikertelenség, lemorzsolódás, bukás, a tanulmányi célokból vagy az intézményből való kiábrándulás mértéke kínálkozik megfelelő mutatónak. Pozitív tényezők felsorolásával a képzési és kimeneti követelményekben is találkozunk, de ezek kritériumai nem definiáltak, adataikat nem gyűjtjük. Vitakérdés az is, hogy az eredményességet a felsőoktatás viszonyrendszerén belül maradvá értékeljük, vagy külső vonatkozási rendszerekre támaszkodjunk.

A külső mutatók a munkahelyen való sikeres elhelyezkedés, a beválás, a munkaadók által keresett munkaattitűdökkel való rendelkezés, azonban a munkaerő-piaci sikeresség nemzetközileg elfogadott mutatóit reflektálatlanul veszi át az oktatáskutatás (Hrubos 2010, Varga 2013, Pusztai 2013). A munkavállalói, szakmai eredményességet általában a jövedelem és a foglalkoztatottság, illetve a képesítésnek megfelelő elhelyezkedés extrinzik tényezői képviselik a modellekben, s ritkábban az intrinzik tényezők, vagyis hogy például teljesül-e a végzetek várakozása. Természetesen a beválás munkaadói oldala is nehezen követhető az országos vizsgálatokban (Beck 2009, Derényi 2010, Kiss 2012). Az emberi tőke elméletének alaptétele, hogy az iskolázottság és a munkaerőpiaci siker összefügg (Schultz 1983), de ma is feltáratlanok azok az prediktorok, amelyek a jelenleg még tanuló, leendő szakember későbbi beválására utalnak, ugyanis a diploma megléte és minősítése nem korrelál az egyén

<sup>1</sup> A felsőoktatási intézmény hatásának ún. IEO (Input-Environment-Output) modellje a hallgatói belépéskori jellemzőket, a környezeti hatásokat és a kimeneti eredményeket közös modellben értékeli (Astin 1993).

<sup>2</sup> A gyarapodást is kétféleképpen mérik, egyrészt hallgatói önértékelés, másrészt teszteredmények összevetése alapján. A belépéskori felkészültség alapján elvárható kilépéskori eredmény egyéni szintű becslése alapján kapott adat összehasonlítása a tényleges pl. a záróvizsga-eredménnyel (Rodgers 2007).

munkahelyi teljesítményével. A közgazdászok egy része a diplomához mint dokumentumhoz köti a produktivitás növekedését, de a báránybőr-hatás csak egy részét magyarázza ennek (Kun 2013). A munkaeredményesség mérések értékorientációkat, diszpozíciókat, attitűdöket jelölnek meg az e téren mutatott sikeresség előrejelzőiként: az önálló szerepbetöltésre való alkalmasságot, hivatástudatot, a szűkebb s tágabb társadalmi környezet iránti felelősségvállalást, az igyekezetet, az önfegyelmet, az együttműködni, tervezni és vezetni tudást (Knox et al. 1993, Bunderson–Thompson 2009, Hirschi–Fischer 2013). Az Európában kezdeményezett felsőoktatási eredményességmérések egy, az ezirányú társadalmi konszenzust feltáró vizsgálat szerint meghatározott kulcskompetencia-sorból indulnak ki (Rychen–Salgarik 2003). A felsőoktatási eredményesség megfogalmazásai ezekre épülnek, azonban nagyobb hangsúlyt kapnak az interaktív eszköztudásokra valamint a sokszínű társas környezettel való együttműködés és konfliktuskezelés (Vámos 2011), miközben a harmadik kulcskompetencia-csokorra<sup>3</sup> kevesebb figyelem irányul, noha ez tartalmazza leginkább a fentebb leírt munkaeredményességet előrejelző tényezőket.

Más modellek a hallgatók eredményességét nem a munkahelyi beválás, hanem a társadalmi kohézió, vagy az életminőség komplex fogalma felől közelítik. A gazdasági mellett társadalmi és etikai értelmezési tartományokkal számolnak (Camara–Kimmel 2005, Heuser 2007), amelyekből levezethetők a hallgatói eredményesség oktatási rendszeren belül is értelmezhető, belső mutatói is<sup>4</sup>. Az állampolgári kötelezettségvállalás, a társadalmi felelősség, a közösségért végzett szolgálat fogalomköre tartozik ide, melynek elismert pozíciója van a felsőoktatási eredményességmérésekben (Pascarella–Terenzini 2005). A kutatások rámutattak ezeknek a professzionális identitással és a vezetői képességekkel való pozitív összefüggésére (Smart et al. 2000). Hazai viszonylatban is történt kísérlet az állampolgári kompetencia felsőoktatási eredményességeként való interpretálására és mérésére (Koltói–Kiss 2011).

Úgy tűnik, hogy a kutatói érdeklődés a külső mutatók bizonytalan elérhetősége, vitatott érvényessége és csekély megbízhatósága miatt a megfelelő tanítás-tanulás orientált mutatók keresésére összpontosít inkább. A vizsgálandó dimenziók köre azonban jelentősen kibővült, a tanítás-tanulás eredményei mellett számos olyan prediktort találtak, amelyek a későbbi eredményességet jelzik előre. Ezek között a végzés utáni eredményes magatartás megvalósítását feltételezhetően támogató képességek (szociális és állampolgári kompetencia), vagy a performancia, azaz a szokássá váló tevékenységek, nézetekké összerendeződő attitűdök és vélemények keresztmetszeti vagy longitudinális (a felsőoktatásban eltöltött évek alatti) változását mérik.

Az áttekinthetőség végett a mutatók egy részét affektív-pszichológiai, másrészt affektív-magatartási dimenzióba sorolják a kutatók<sup>5</sup> (Astin 1993, Pascarella–Terenzini 2005). Ha az multikulturális közegben való együttműködés, a szociális problémamegoldás hallgatói tapasztalatait, létező gyakorlatát vagy az ezekkel kapcsolatos vélekedést igyekeznek feltárni, akkor önbevallásos, kérdőíves adatfelvétel statisztikai elemzését végzik el, ha pedig a hallgatók ezekkel kapcsolatos cselekvésének belső feltételrendszerét, tudását és képességét hasonlítják egymáshoz vagy egy előre felállított kritériumrendszerhez, akkor pszichometriai eszközt alkalmaznak. Így a mért kompetencia egy bizonyos szintjét vagy jelentősebb elmozdulását eredményesnek tekintik. A hallgatók kognitív és affektív elemekből összerendeződő szociális és interkulturális kompetenciája például a másokkal való hatékony együttműködés ígéretét hordozza (Berardo 2005, Deardorff 2006, Spitzberg–Changnon 2009, Polyák et al. 2012), de az igazi kérdés ezek létező helyzetekben való realizálása. Ezért

<sup>3</sup> Ezeket összefoglalóan az autonóm cselekvő kompetenciáinak nevezik.

<sup>4</sup> Ez a megközelítés a társadalmi hasznosságot is hangsúlyozza. Az eredményesnek számító hallgató értelmes tevékenységnek tartja felsőfokú tanulmányait, ezért önkéntes többletmunkát is végez, s természetes számára az intézményi normarendszerrel való azonosulás (Heuser 2007).

<sup>5</sup> Ezek azonban vektorokként viselkednek, s az egyes irányokban eltérő mértékű, ütemű lehet a változásuk (Chickering–Kytle 1999).

újabbán igény mutatkozik ezeknek a fogalmaknak az interdiszciplináris, többdimenziós megközelítésére, ahogy például a hallgatók interperszonális kompetenciájának vizsgálata során ez az elv már érvényre is jut (Buhrmester et al.1988).

Miközben Európában inkább a munkavállalói bevényt monitorozó vizsgálatok terjedtek el, s nincs konszenzus azzal kapcsolatban, hogy a tanulmányi teljesítmény megfigyelhető a laboratóriumi körülményeken kívül mobilizálható szakmai képességekkel, addig a nagy karriert befutott tengerentúli hallgatói eredményességi koncepciók többsége kompetencia-alapú (Kiss 2012). Az oktatás-orientált eredmény-koncepció e típusa oly módon látja megragadhatónak a tudás gyarapodásának mérését, hogy a belépők és a végzősök tudományterületi vagy általános képességeit hasonlítja össze. Az Astin-féle taxonómia ezeket kognitív-pszichológiai típusú eredményességi mutatókként azonosítja. A tanulmányi teljesítmény ebben az értelmezésben a képességek fejlődését jelenti, ami sztenderdizált eszközökkel megmérhető. Egy pályára, s általában a munka világába való bekerüléshez viszont a képességek széles skálájával kell rendelkezni (S. Faragó 1986). Egy felsőoktatási végzettséghez a dokumentumok „széles körű és jól konvertálható ismeret-, illetve kompetenciahalmaz birtoklását rendelik hozzá (Szemerszki 2012: 37), de igen kevés adatunk van arról, hogy ezek milyen mértékben realizálódnak. A középfokon alkalmazott teljesítménymérésekből ismert néhány általános képesség továbbfejlődését vizsgáló kezdeményezések közül a kritikus gondolkodást, elemző érvelést, problémamegoldó képességet és az írásbeli kommunikációs kompetenciát mérő CLA<sup>6</sup>-t emelhetjük ki, de vannak szakspecifikus mérések is (Kiss 2011). Ilyen az AHELO<sup>7</sup> közgazdász és műszaki tanulmányokat folytató hallgatóknak szóló része, de ha közelebbről megvizsgáljuk, az AHELO általános részében felhasznált CLA feladatok is elsősorban üzleti tervezési képességet képesek mérni (Shavelson 2012). A sztenderdizálással kapcsolatos fenntartások megfogalmazói szerint azonban a diszciplináris, területi és társadalmi specialitások miatt nehéz megegyezésre jutni a mérés tárgyában, mert a mérni kívánt kompetencia mindig egyik vagy másik képzési ág felé torzít, regionálisan akár egy országon belül eltérő társadalmi küldetések léteznek és a társadalmi csoportok eltérő habitusa jelentős befolyással bír a feladatok értelmezésére. Emellett abban áll a teljesítménymérő eszközök sebezhetősége, hogy hosszadalmas adatfelvételi procedúrával járnak, s a hazai viszonylatban még elérhetetlen informatikai infrastruktúrát igényelnek. Az értékelés terén számos problémát (szubjektivitás, körülményesség, költségesség) jelentenek például a feleletválasztást hosszabb szövegalkotással felcserélő vagy kibővítő mérések. Az egy hallgatóra jutó terhelés csökkentése érdekében a feladatsor különböző részein több hallgató dolgozik, ezért az individuális szintű adatelemzésnek nincs értelme (Klein et al. 2007, Klein et al. 2010). Ezek a mérések emiatt egyelőre nem hasznosíthatók az individuális és az intézményi szintet elkülönítve vizsgáló elemzésekben.

Az Astin-féle taxonómia a tanulmányi munkában felmutatott eredmény számos önbevalláson alapuló tényezőjét a kognitív-magatartási dimenzió részének tartja. Ha a tanulmányi előmenetel kerül a középpontba, eredményesnek tekinthető a sikeres, vagyis a személyes karriertervek szerinti belépés az egyes felsőoktatási szintekre, a szintek közötti továbbhaladás, a tanulmányi és intézményi folytonosság, a tanulmányi eredmények individuális vagy az aggregátumokéhoz viszonyított átlagai, a sikeres diplomaszerezés, a tanulmányok iránti elkötelezettség, az akadémiai normáknak megfelelő hallgatói munkavégzés (Klein et al. 2005, Pascarella–Terenzini 2005, Tinto 2006, Banta–Pike 2007).

Az oktatási rendszer sajátossága, hogy pontszámokban, jegyekben méri a teljesítményt. Kézenfekvő lenne tehát input adatnak a belépéskori pontokat, output adatnak pedig a diploma minősítését tekinteni. Sok kutatás operál a diploma minősítésével vagy a

<sup>6</sup> The Collegiate Learning Assessment, legismertebb változata a CLA Overview 2013.

<sup>7</sup> Assessment of Higher Education Learning Outcomes.

tanulmányi átlaggal. Ezek az átlagos osztályzatok objektív mutatójaként és –értékelési színvonalkülönbségek kiküszöbölésére– az intézmény/kar többi hallgatójához viszonyított tanulmányi átlag formájában szerepelnek az elemzésekben (Pusztai 2011, Veroszta 2013, Nyüsti–Ceglédi 2013, Gáti–Róbert 2013). Ezek alapján egyébként kiszámítható lenne az elvárható teljesítmény is, de ezt a hazai kutatásokban nem alkalmazzák, s nemzetközi szinten is sokan bírálják, mivel ennek alakulását változók sora befolyásolja (Rodgers 2007). Elfogadott eredményességi mutató még a szintek közötti átlépés, bár ez nem független az adott intézményben, régióban elérhető lehetőségektől, a képzési ágtól és formától, sőt a tervek és a tényleges átlépés között is eltérések vannak (Mullen et al. 2003, Pusztai–Fináncz 2003, Schomburg–Teichler 2011, Pusztai 2011, Veroszta 2013).

A kevésbé objektív eredményesség-indikátorok közé tartozik a tanulmányok melletti elköteleződés, mely szűkebb értelemben a tanulásban való elszánt és értékorientált részvételt jelenti, tágabb értelemben a tanulmányi környezetbe való aktív bevonódást. Általában belső (kognitív, ideológiai) és külső (napi gyakorlat, tevékenységek, magatartás) dimenzióját különítik el, s az elköteleződés a tanulmányi erőfeszítés (Pace 1984), az involváltság (Astin 1993) jelentését is magában foglalja. A kutatók különböző aspektusait emelik ki<sup>8</sup>, s az ezt mérő kérdőív több változata vált népszerűvé<sup>9</sup>. A tanulmányi eredményesség további szubjektív mutatói a tanulmányok megválasztásának személyes megfelelőségéről, az illeszkedésről vallott nézet, a kitűzött diplomaszerzési cél és a választott intézmény melletti kitartás (Bean–Bradley 1986, Tinto 1993, Thomas 2000, Rautopuro–Väisänen 2002).

### ***Elemzési kérdések és adatok***

Miután meggyőződünk arról, hogy a hallgatói eredményességet sokféle indikátor képviselheti a hallgatói pályafutás összefüggésrendszere és törvényszerűségei után kutató elemzésekben, láthatjuk, hogy sok konkurens, s többé-kevésbé releváns tényező verseng azért, hogy a vizsgálatok egyedülálló függő változója lehessen. Mivel vizsgálataink során folyamatosan törekszünk arra, hogy megbízható és a nemzetközi felsőoktatás-kutatás diskurzusában is elismert mutatóval képviseljük a hallgatói eredményességet, az újabb kutatásokban fontosnak tartottuk a kérdéskör korábinál is sokoldalúbb empirikus megalapozását. Jelen tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk egy kognitív magatartási dimenzióba sorolható komplex eredményességi mutató kialakításával kapcsolatos megfontolásainkat. Először az eredményességfogalom általunk alkalmazott értelmezését és dimenzióit valamint legfontosabb operacionalizálási döntéseit vizsgáljuk meg. Végül összefoglaljuk az alkotórészek és a komplex mutató hallgatói adatokban való megjelenésének leginkább figyelemreméltó összefüggéseit, ám ezúttal nem a minta leírása vagy jellemvonásainak bemutatása kerül főszerpbe, hanem az eredményességi mutató viselkedése.

Az elemzéshez a „Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area”<sup>10</sup> című kutatás nemzetközi adatbázisát használtuk. A kutatás Magyarország, Románia és Ukrajna határterületén<sup>11</sup> fekvő felsőoktatási térségben

8 Egyes értelmezésekben a hallgató szakmai hozzáértésének egyik dimenziója, s azzal mérik, hogy mennyit foglalkozik a tanulással, mások olyan attitűdnek tekintik, melynek révén megnő az egyén kapacitása a folytonos továbbfejlődésre (Astin 1993, Klein et al. 2005, Carini et al. 2006, Pusztai 2011).

<sup>9</sup> Részei az akadémiai kihívás szintjének való megfelelés, pl. mennyire tud tanult elméleteket összehasonlítani, alkalmazni, elemezni, ezekkel vitatkozni, mennyire képes az oktatók elvárásainak megfelelni. További mutatók az aktív együttműködő tanulás mértékét és a kampusz-környezethez való viszonyulást vizsgálják (Kuh et al. 2005, Pusztai 2011).

<sup>10</sup> kutatás az EU és Magyarország támogatásával, az ESZA társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” keretei között valósult meg.

<sup>11</sup> A történeti egységet mutató oktatási régió területén, három mai ország határmenti térségében működő felsőoktatás hallgatóit vizsgáltuk.

zajlott. Az adatfelvétel a térség felsőoktatási intézményeiben<sup>12</sup> folyt 2012-ben (N=2728). A mintába a nappali tagozatos első- és harmadéves alapképzéses hallgatók, valamint az elsőéves mesterképzéses hallgatók kerültek. Karonként arányos mintát vettünk, és a karok megfelelő évfolyamairól csoportos mintavétel alkalmazásával véletlenszerűen kiválasztott szemináriumi csoportokat kérdeztünk le teljeskörűen<sup>13</sup>. Jelen elemzéshez a terület intézményhálózatát megfelelően reprezentáló magyarországi és romániai adatokat használtuk fel.

### ***Az eredményességfogalom dimenziói és operacionalizálásuk***

Az eredményesség, mint látjuk, nem objektíve létező oktatáspolitikai cél, hanem kutatói konstrukció kérdése. Mivel mi olyan eredményességkoncepcióban gondolkodtunk, ami az intézményen belül mérhető, többdimenziós, hosszú távú prediktorokkal számol, ezt minimális szinten öt építőelemből látjuk felépíthetőnek. Az első dimenzióba soroljuk a tanulmányi karrierút törésmentességét, a továbbhaladás folytonosságát, amelynek keretében az intézményrendszer szelekciós pontjain (megszakítások, elkezdett, de félbehagyott félévek, képzések és a befejezett félévek és képzések arányának figyelembe vételével) mutatott teljesítményt vizsgáljuk. Ugyanide tartozónak tartjuk a tanulmányi cél melletti kitartást, ami a jövőbeni tanulmányokkal kapcsolatos állhatatosságban nyilvánul meg (az intézmény és a szak melletti kitartás). A célvesztésre való hajlam után kutatva a jelenlegi tanulmányok félbehagyásának, a halasztásnak, a tantárgyak és félévek sikertelen lezárásának önbevallás szerinti valószínűségét vizsgáltuk. Az intézmény- és a szakváltás kilátásba helyezését nem számítottuk be, mert ezek a korrekciók lehetnek egy alacsonyabb státusból érkező hallgató céltudatos feltörekvésének mérföldkövei is. A dimenzió negatív irányú vektoraival szemben azonban a pozitívak erejét is mérlegre tettük. A tanulmányi cél melletti kitartás szándékát is magába foglaló eredményességi komponens fontos részét képezik a hallgató számára értelemmel bíró tanulmányok vagy a tanulmányi munka különböző tevékenységeinek vállalásához fűződő önbizalom<sup>14</sup>.

A második dimenzióban a felsőoktatási intézmény kínálta tudásszerzési lehetőségekkel élést tartottuk megragadható csomópontnak. Ezek közé a lehetőségek közé egyaránt beszámítottuk a creditszerző és nem creditszerző, vagyis önként vállalt tanulmányi tevékenységterületeket és az ezek nyomán keletkező eredményeket. E dimenzió első komponense a hagyományos, szűkebb eredményességi mutatók tartalmára emlékeztet, melyek részben a Humboldt-i kutatóegyetemi modell hallgatói ideálját idézik fel<sup>15</sup>, részben inkább a sikeres szakértelmiségi modelljének tartozéka<sup>16</sup>, de összességében nem mondhatók

<sup>12</sup> A kutatásba bevont intézmények: Debreceni Egyetem (Magyarország), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (Debrecen, Magyarország), A Nyíregyházi Főiskola (Nyíregyháza, Magyarország), a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola (Beregasszony, Ukrajna), Az Ukrán Állami Egyetem magyar tannyelvű bölcsész- és természettudományi kara (Ungvár, Ukrajna), a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad, Románia), a Nagyvárad Állami Egyetem (Nagyvárad, Románia), A Babes-Bolyai Egyetem Szatmárnémeti Főiskolai Kara (Szatmárnémeti, Románia) és az Emanuel Egyetem (Nagyvárad, Románia). Az adatfelvétel a HURO/0901/253/2.2.2. nyilvántartási számú kutatás keretében készült.

<sup>13</sup> A romániai mintában kvótákat képeztünk, így a minta karok, képzési ciklusok és a finanszírozás forma szerint arányos, és súlyozásra nem került sor. Míg a romániai minta multietnikus, az ukrán mintába csak magyar tannyelvű intézmények, karok kerültek be. Az adatokat az egyenlőtlen válaszadási hajlandóság miatt kis mértékben súlyoztuk.

<sup>14</sup> Az olyan típusú állításokkal való egyetértés, mint például „A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során” vagy „Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon” egyes, az eredményesség okait vizsgáló modellekben magyarázó változóként is előkerülhetnének. Azonban a tanulmányi cél melletti kitartás értelmezési tartományához igen nagy mértékben illeszkednek, mivel a tudatosságról, a tanulmányok iránti elköteleződés racionalizálásának jelenségéről árulkodnak. A különböző tanulmányi kihívásokkal kapcsolatos önbizalom („képes vagyok”) szintén a tudatosság mozzanatát képviseli.

<sup>15</sup> A kutatóegyetemi modell hallgatójának lehetséges eredménymutatói a következők: saját kutatási téma, OTDK dolgozat, konferenciaszereplés, demonstrátori megbízás, tudományos publikáció, érdemet jutalmazó vagy tanulmányi ösztöndíj, önálló alkotás, tehetséggondozó program ösztöndíja, tudományos vagy köztársasági ösztöndíj.

<sup>16</sup> Itt a felsőfokú komplex nyelvvizsga, magyar és idegen nyelvi szakmai önéletrajz, évfolyamfelelős/ csoportfelelős poszt, a magántanítvány, az önmenedzselés, a vezetni tudás kompetenciájának ígéretét hordozzák magukban.

kar- vagy szakspecifikusoknak. E dimenzió második komponense a tanulmányi munkához köthető osztálytermi és azon kívül végzett tevékenységek rutinjára kérdez rá. Természetesen itt már felmerül, hogy a különböző mozzanatok nem azonos mértékben vannak jelen a különböző képzési területekhez tartozóknál, ezért az egyes hallgatók teljesítményét a kari átlagokhoz mértük, és az átlag fölöttieket tekintettük eredményesnek. A tanulmányi tevékenységek ezen jellemzőit tanulmányi és felkészülési intenzitásnak<sup>17</sup>, óralátogatási hajlandóságnak, vizsgaeffektivitásnak neveztük.

Az eredményesség harmadik dimenziójában a felsőoktatási intézményben deklarált tanulmányi és tudományos normák elfogadása jelenik meg. Ezt a tényezőt a társadalom kisebb vagy nagyobb együttműködő közösségeinek kohéziójához hozzájárulni tudó diplomás ember magatartásmintájának prediktoraként vontuk be önálló dimenzióként. Ahogy a nemzetközi kutatásokban, ahol egymástól elkülönítve vizsgálják a hallgatók morális ítéleteit és hétköznapi gyakorlatát, jelen esetben is a hallgatói pályafutás számos morális kihívást jelentő szituációjával kapcsolatos erkölcsi ítéletalkotás alapján soroltuk be a hallgatókat az eredményesek vagy kevésbé eredményesek közé, s a realizálódó cselekvésre nem kérdeztünk rá, annak morális besorolását így nem vizsgáltuk.

A negyedik eredményességi dimenziónk a munkavállalási hajlandóság. Ez a szándék a végzés utáni bevalás kiváló prediktora, ha elfogadjuk azt az előfeltevést, hogy ez a munkával kapcsolatos egyéni nézeteken alapul, s a társadalmi és közösségi felelősség figyelembe vételével vagy mellőzésével megformált jövőkép egyik központi eleme. Felsőoktatási évek alatti kialakulását, a munkavégzéssel kapcsolatos értékek, normák és attitűdök formálódását akkor is a hallgatói eredményesség fontos pillérének tartjuk, ha a konkrét gazdasági környezet állapota nem mindenütt egyformán biztató. Jelen elemzésben a munkavégzés iránti affinitást a munkavégzés bármely formájának élettapasztalatként való megjelölése<sup>18</sup> és a munkavállalás belátható időn belüli tervezése képviselte. Gyakran szerepeltetik eredményességi tényezőként, s a későbbi sikeres elhelyezkedés előrejelzőjeként a hallgatói munka illeszkedését a képzési területhez, szakhoz, azonban ennek mérlegelése fokozott óvatosságot követel az elemzőtől, mert korábbi elemzések kimutatták, hogy ez igen komolyan függ a hallgató társadalmi státusától (Gáti-Róbert 2013), s hozzáteesszük, a regionálisan eltérő diákmunka-lehetőségektől is.

Az eredményesség ötödik dimenziójaként a későbbi a továbbtanulásra és önképzésre való hajlandóságot jelenítettük meg, hiszen ez megkerülhetetlen a dinamikus változó környezetben. Azonban nem kizárólag a magasabb képzési szintre lépést, hanem bármilyen szintű felsőoktatási kiegészítő tanulmányokra való nyitottságot úgy értelmeztünk, mint a későbbi adaptivitás legfontosabb feltételét és előrejelzőjét.

Annak érdekében, hogy egy árnyalt és komplex eredménymutatót szerkeszthessünk, első lépésben a fenti öt dimenzió operacionalizálásához kérdőívünk 151 itemét, s az ezekből képzett 16 változót használtuk fel. Mivel minden komponens mögött összetett tartalmak rejtőznek, először komponensenként készítettük el az indexeket, majd a komponenseket képviselő tartalmakat összegeztük az összevont indexben. Egy olyan folytonos és normál eloszlású változót kaptunk, amelynek minimuma 0 és maximuma 14, s átlaga 6,2. Az átlagnál eredményesebbek aránya 47%, s a felső teljesítmény-harmadba 16,5% került. Egy átlagnál jobb és egy, az eredményességi pontok felső harmadát összegyűjtő, kiváló hallgatókat magában foglaló változó született az eredményesség érzékeny megragadása céljából.

### ***Az eredményességi mutatók viselkedése***

<sup>17</sup> A fentebb ismertetett hallgatói erőfeszítés, involváltság és elköteleződés fogalma kapcsán mért tartalmak jelennek meg ebben a komponensben, melyek az NSSE kérdőív adaptált kérdéssorainak használatával nyert adatokra épülnek.

<sup>18</sup> Ez a sokféleség a fizetett munka mellett a családi gazdaságbeli, ház körüli és az önkéntes munka terén szerzett tapasztalatot is magában foglalja.

A tanulmányi továbbhaladás vizsgálatát a nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan mi is részben a továbbhaladást megakasztó jelenségek felől közelítettük. Megállapítottuk, hogy miközben a megkérdezett hallgatók kevesebb, mint egytizedének pályafutásában történt valamilyen megtorpanás. A magyarországi intézmények hallgatói (12%-os arányban) több mint kétszer olyan magas arányban tudhatnak maguk mögött ilyen töréspontokat, mint a romániai intézményekben megkérdezettek, nem számítva az érettségi utáni évkihagyást<sup>19</sup>. Meglepő, hogy nem a finanszírozási vagy képzési forma mutat összefüggést a megszakításokkal tarkított hallgatói karrierrel, s nem is a fiúkat, az alacsony státusú családból vagy szakközépiskolából érkezőket jellemzi az ilyen típusú felsőoktatási továbbhaladás. A félbehagyások jellemzően nagyobb arányban fordulnak elő a magasán iskolázott szülők gyermekei körében, a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei majdnem kétszer annyian lavíroznak így a felsőoktatásban. Elgondolkodtató, hogy a folytonossághiány ugyanazt jelent-e a magyar felsőoktatásban, mint a szomszéd országokban, a többi európai vagy tengerentúli országokban.

Az a meggyőződés, hogy hosszú távon hasznosak, értelmesek a hallgató tanulmányai, a vizsgált nemzetközi minta kétharmadának megadatik, ám míg a magyarországi hallgatók 60%-a, a romániai hallgatók 70%-a él ennek tudatában. Megjegyezzük, hogy ez nem mutat összefüggést azzal, hogy kisebbségi vagy többségi hallgatóról van szó. A képzési forma sem befolyásolja az ezzel kapcsolatos meggyőződést, de a választott kar és finanszírozási forma igen, a költségtérítések nagyobb arányban bíznak ebben.

A tanulmányi feladatok elvégzésével kapcsolatos önbizalom tekintetében szintén szignifikáns különbséget tapasztaltunk a két ország között, a magyarországi hallgatók 63%-a, a romániaiak 71%-a vélekedett magáról pozitívan. A mesterképzésiek háromnegyede, míg a többi képzési formában tanuló alig kétharmada. A szülők iskolázottsága nem befolyásolja az erről való meggyőződést, viszont a nők jóval nagyobb arányban biztosak ebben.

A tanulmányi tevékenységek dimenzió első eleme, mely az eddig felmutatható jelentős, extrakurrikuláris eredmények mennyiségét összegezte, arra világít rá, hogy a kötelezőn túli szakmai munka csak a hallgatók egyharmadát érinti, a felsorolt tizennyolc vállalható feladatból átlagosan háromfelét végeznek a hallgatók. Ezen a területen is feltűnik az országok közötti szignifikáns eltérés, Romániában többen könyvelnek el átlag fölötti mennyiségű extrakurrikuláris eredményt. Elsősorban a rendelkezésre álló idővel magyarázható a mesterképzésesek és a levelezők szignifikánsan magasabb teljesítménye és a költségtérítések alacsonyabb eredménye. Az egyéni jellemzők közül a szülők magas iskolázottsága játszik karakteres támogató szerepet, az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek mintegy negyede, míg a felsőfokú végzettségűek több, mint 40%-a teljesít az átlag fölött ebben a tekintetben, s ugyanilyen mintázatot mutat a falusi és a nagyvárosi tanulók produktívitásának eltérése.

Az osztálytermi és azon kívül végzett tevékenységek körében elsőként a hallgató saját tanulásában való aktív részvételének gyakoriságát vizsgáltuk, majd a konkrét tanévre eső produktumok számát elemeztük. A két ország között a korábban tapasztalt eltérés itt is megjelenik, Romániában a hallgatók saját bevallásuk szerint gyakrabban vesznek részt aktívan a tanulmányi tevékenységben és a produktumok száma is magasabb. Gyakrabban előfordul, hogy a mesterképzésben a levelezőn, költségtérítésben több erőfeszítést tesznek, de a szülők iskolázottsága döntően nem áll ezzel összefüggésben.

A felsőoktatási munkavégzéssel kapcsolatos normák tekintetében a mintaátlaghoz, s nem a szabályzatokhoz viszonyítottunk, s így a hallgatók majd 60%-a kevésbé

---

<sup>19</sup> Az érettségi után nem közvetlenül felsőfokú tanulmányokat kezdők aránya a felsőoktatási régió másik két országhoz tartozó részen szintén jóval alacsonyabb arányú, mint Magyarországon, ahol a 2012-ben hallgatóként nyilatkozók 16%-a megszakította tanulmányai folytonosságát.



normaszegőnek bizonyult. Az országhatár itt is erős, de más irányú szeparációs felület, mert a magyarországi hallgatók valamivel több, mint egyharmada, a romániaiak fele került az átlagnál normaszegőbb kategóriába. A mester- és osztatlan képzésbe járó hallgatók, valamint az állami finanszírozottak és a nők teljesítettek jobban, míg a szülői iskolázottsági szint hatástalan maradt.

A megkérdezett hallgatók alig több mint egyharmadának volt átlagosnál nagyobb affinitása a munkához. Romániában a hallgatók bő 40%-a tartozott ide. A mesterképzésiek, a költségtérítések, a férfiak és az alacsonyabb iskolázottságú szülőktől származók inkább rendelkeztek munkatapasztalattal, ám a településtípus nem volt befolyásoló tényező. Az első sikertelen munkakeresési erőfeszítések után 17%-uk kézenfekvő opciónak tartja a munkánélküli segély igénylését. Ami a munkavállalást illeti, minden tizedik hallgatóról elmondható, hogy hosszú távú elkerülését tervezi, a hallgatók kétharmada viszont az átlagnál elszántabban készül munkavállalóvá válni. Az adatok alapján úgy tűnik, a képzésben való elhelyezkedés igen, a család társadalmi státusa nem befolyásolja a munkához való hozzáállást. A mintaterületek eltérése ebben a tekintetben is észlelhető, Magyarországon a hallgatók majd háromnegyede, Romániában alig több mint a fele tervezi a munkába állást. Ezen a ponton tehát valószínűleg máris egy külső tényező visszahatását ismerhetjük fel.

A későbbi továbbtanulásra és önképzésre való hajlandóság szempontjából majdnem kétharmaduknak van valamilyen, esetleges korrekciót vagy szintemelést szolgáló terve. Ebben a tekintetben nincs különbség az országok között. Az alapképzésesek akarják leginkább folytatni a tanulmányaikat (majd 60%-uk), az osztatlan képzésben tanulóknak pedig alig több mint az egyharmada készül erre. Meglepő, hogy a doktori tanulmányok megkezdését illetően nem volt eltérés a különböző képzési formák között, minden negyedik hallgató tervezi ezt, az osztatlan képzésből a vártnál jóval többen orientálódnak (nem doktori) posztgraduális tanulmányok felé. Romániában szignifikánsan több doktori képzést tervező, s a szülői iskolázottság mindenütt szignifikánsan emel ennek arányán (10%-ot).

### ***Az eredményesség komplex változói***

Az alábbiakban arra keressük a választ, hogy a többdimenziós eredményességi indexünk dichotomizálása nyomán kialakult két változó, a kiválók és az átlagnál jobban teljesítők, hogyan viselkednek néhány alapvető, gyakran szereplő háttérváltozóval összefüggésben vizsgálva. Azért tartjuk fontosnak ezt a lépést, hogy megtudjuk, nincsenek-e kiugró eltérések a társadalom azon csoportjainak eredményessége között, amelyeknek viszonya nem graduális, hanem nominális különbségen alapul. Ilyenek például a nemek közötti eltérések. A teljesítménymérések és az eredményességi mutatók tekintélyes része torzít valamelyik nem irányába, vagy nőies vagy férfias vonásokat díjaznak jobban. Feltettük tehát a kérdést, hogy hogyan viselkedik az eredményességi mutatónk a férfi és a nőhallgatók körében, s azt tapasztaltuk, hogy a kiválók közé kerülés mindkét nem számára elérhető. Az átlagnál jobbak között tapasztalható a lányok korábban már leírt iskolarendszerbeli előnye (Fényes-Pusztai 2006, Fényes 2010), azonban az eltérés a szignifikancia határán mozog.

#### **1. táblázat**

**Az eredményes hallgatók aránya a nők és férfiak körében**

	Nő	Férfi
A legfelső eredményességi harmadban	17,3%	15,3%
A legfelső eredményességi harmadon kívül	82,7%	84,7%
Átlagos teljesítmény fölött *	48,6%	45,1%
Átlagos teljesítmény alatt	51,4%	54,9%
N=	1672	887

Egy felsőoktatási eredményességi mutatóval kapcsolatban elvárható, hogy működjön nemzetközi összehasonlításban, s közben alapvetően egyéni teljesítményt jutalmazzon, s ne aggregátumok közös vonásait. A fentiekben azt tapasztaltuk, hogy a romániai és a magyarországi intézmények hallgatói körében egyformán értelmezhetőek voltak az eredményességi mutatóink komponensei. Emellett figyelemre méltó volt, hogy a romániai intézmények hallgatói többször a jobban teljesítők közé kerültek. Az alkotórészek vizsgálatakor észlelt mintaterületek közötti eltérés a komplex mutató használatakor is megjelenik, azonban az átlagosnál jobb hallgatók közé kerülésben nem mutatható ki az országok között lényeges eltérés, csupán a kiválók közé kerülők vannak nagyobb arányban a romániai intézményekben.

## 2. táblázat

Az eredményes hallgatók aránya a romániai és a magyarországi intézmények hallgatói körében

	<i>Romániai intézmények</i>	<i>Magyarországi intézmények</i>
A legfelső eredményességi harmadban	<b>18,5%</b> **	14,5%
A legfelső eredményességi harmadon kívül	81,5%	<b>85,5%</b> **
Átlagos teljesítmény fölött	48,1%	46,0%
Átlagos teljesítmény alatt	51,9%	54,0%
N=	1323	1295

Forrás: HERD 2012. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,002.

A hallgatóknak a képzési struktúrában való elhelyezkedése mérlegén is vizsgáznia kell az eredményességi mutatónak. A képzés finanszírozása szempontjából semleges viselkedik, azonban a képzési forma esetén a mesterképzésiek előnye óriási. Felmerül a kérdés, hogy nem tartalmaz-e az eredményességi mutató olyan alkotóelemeket, amelyek az alapképzésesek körében elérhetetlenné teszik az eredményesek kategóriájába kerülést. További dilemma, hogy vajon a speciálisan alapképzésesekre szabott eredményességi mutatónak milyen dimenziók mentén kell eltérnie.

## 3.táblázat

Az eredményes hallgatók aránya a különböző képzési formában tanuló hallgatói körében

	<i>Alap</i>	<i>Mester</i>	<i>Osztatlan</i>
A legfelső eredményességi harmadban	15,1%	<b>23,7%</b> ***	17,2%
A legfelső eredményességi harmadon kívül	<b>84,9%</b> ***	76,3%	82,8%
Átlagos teljesítmény fölött	44,5%	<b>60,8%</b> ***	47,3%
Átlagos teljesítmény alatt	<b>55,5%</b> ***	39,2%	52,7%
N=	2062	380	169

Forrás: HERD 2012. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\*\*=0,000.

Nem lep meg bennünket, hogy a hallgatók családjának társadalmi státusából adódó tényezők mind szoros összefüggést mutatnak komplex eredményességi mutatóinkkal, annak dacára, hogy a különböző dimenziókhöz rendelt indikátorok vizsgálatakor az esetek egy részében nem mutatkozott a magasabb státusúak előnye. A szülők iskolázottsága, a család anyagi státusa és a lakóhely települési hierarchiában való elhelyezkedése egyaránt az eredményességre gyakorolt szignifikáns hatásról árulkodik. A szerényebb anyagi helyzetűek

Pusztai Gabriella 2014. „*Nem biztos csak a kétes a szemeknek...*” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. Nagy Péter Tibor- Veroszta Zsuzsa 2014. A felsőoktatás kutatása. Budapest: Gondolat

és a falun felnőtt hallgatók 14%-a, az átlagnál jómódúbbak egyötöde került a kiválók közé, miközben az előbbieket 45-47%-a és az utóbbiak 51%-a lett átlagnál jobb. A szülők iskolázottság szerinti csoportjaiban az apák magas iskolázottsága erősen összefügg a kiválók táborába való bekerüléssel, míg az anyák iskolázottságának az eredményességi mutatókra gyakorolt befolyása nem tűnik ugyanolyan erősnek. A hallgatói eredményességet befolyásoló magyarázó tényezők keresésekor elkerülhetetlen összemérni az azonos társadalmi státusú környezetből érkező hallgatók teljesítményét egymással, s nem elegendő a hallgatói eredményesség intézményi összesített adatainak összevetése, mert ez homályban hagyja a hallgatói inputból adódó különbségeket. Itt jegyezzük meg, hogy a hallgatók családjának társadalmi státusa nemcsak egyéni szinten számít, hanem az intézményi kompozíció jellemvonásaként kontextus szinten önálló tényezőként is belép a hatásmechanizmusba (Pusztai 2011).

#### 4. táblázat

Az eredményes hallgatók aránya a hallgatók szüleinek legmagasabb iskolázottsága szerint

	anya			apa		
	alapfok	középfok	felsőfok	alapfok	középfok	felsőfok
A legfelső eredményességi harmadban	14,4%	16,7%	<b>19,7%**</b>	12,8%	17,7%	<b>22,1%***</b>
A legfelső eredményességi harmadon kívül	<b>85,6%**</b>	83,3%	80,3%	<b>87,2%***</b>	82,3%	77,9%
Átlagos teljesítmény fölött	44,9%	48,8%	50,1%	44,0%	49,6%	<b>51,9%**</b>
Átlagos teljesítmény alatt	55,1%	51,2%	49,9%	<b>56,0%**</b>	50,4%	48,1%
N=	617	1125	758	802	1070	603

Forrás: HERD 2012. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\*\* =,000, \*\*< 0,03, \*< 0,05.

## Összegzés

Tanulmányunk célja az volt, hogy hozzájáruljunk a nevelésszociológiai vizsgálatok megalapozottabb egyéni hallgatói eredményességi mutatóinak kialakításához. A kutatók jórészt egydimenziós eredményességi mutatók mellett teszik le a voksot, miközben érdemes felismerni a hallgatói sikerről alkotott felfogások sokféleségét, s a növekvő igényt arra, hogy többdimenziós és a hallgatói csoportok egyike felé sem torzító teljesítménymutatók szülessenek. Miután egy vázlatos térképet kínáltunk a hallgatói eredményességkonceptiókról, bemutattunk egy olyan komplex mutatót, amely a siker több dimenziójával számol, és lehetőséget kínál arra, hogy már az intézmény falai között diagnosztizálja a tanulóknak rejlő lehetőségeket, diszpozíciókat, tapasztalatokat és szokásokat, melyeket prediktorokként is értelmezhetünk. Az egyes komponensek, majd a komplex mutató intézményi, demográfiai és társadalmi háttérváltozókkal való összevetése nyomán, úgy tűnik, hogy egy többdimenziós eredményességi koncepció nyomán kialakítható egy, akár nemzetközi összehasonlításra alkalmas eszköz, amely legalább a nominális különbségek mentén nem torzít, igaz, a család társadalmi (kulturális, anyagi, települési) háttere tekintetében a korábban alkalmazott eredményességi mutatókhoz hasonló módon viselkedik. Várhatóan kihívást jelent a többciklusú képzési struktúra különböző szintjeire járók eredményességének konceptualizálása, valószínűleg az azonos és eltérő komponensek egyaránt részét képezhetik a szintek eredményességi koncepcióinak.

## Hivatkozott irodalom

- Arum, Richard– Roska, Josipa (2011): *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press 54-57.
- Astin, Alexander W. (1973): Measurement and determinants of the outputs of higher education. In L. Solmon–P. Taubman [eds.] *Does college matter? Some evidence on the impacts of higher education*. New York: Academic Press.
- Astin, Alexander W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, Alexander W.–Antonio, Anthony L. (2011): *Assessment For Excellence*. New York: Rowman and Littlefield.
- Banta, Trudy. W.–Pike, G. R. (2007): Revisiting the blind alley of value-added. *Assessment Update*, 19. 1:1–15
- Bean, John P.–Bradley R. K. (1986): Untangling the satisfaction performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57. 4. 393–412.
- Beck, Ulrich (2009): *A munka szép új világa*. Szeged: Belvedere.
- Berardo, K. (2005). *Intercultural competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. An Area Studies Project. University of Luton.
- Buhrmester, Duane–Furman, Wyndol–Wittenberg, Mitchell T.–Reis, Harry T. (1988): Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 6. 991-1008.
- Bunderson, Stuart J.–Thompson, Jeffrey A. (2009): The Call of the Wild: Zookeepers, Callings and the Double-Edged Sword of Deeply Meaningful Work. *Administrative Science Quarterly*, 54. 32-57.
- Camara, Wayne J.–Kimmel, Ernest W. [eds.] (2005): *Choosing students. Higher education admissions tools for the 21st century*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Carini, Robert M.–Kuh, George D.–Klein, Stephen P. (2006): Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47. 1:1–32.
- Chickering, Arthur W.–Kytle, Jackson (1999): The collegiate ideal in the twenty-first century. In: Toma, J.D.–Kezar, A.J. [eds.] *Reconceptualizing the collegiate ideal*. *New Directions for Post-secondary education*, 27. 1: 109-120.
- Deardorff, Darla K. (2004): The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. North Carolina State University. <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>. (Letöltés: 2012. augusztus 27.)
- Derényi András (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. *Educatio*, 18. 3. 361–369.
- Fényes Hajnalka (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolóddása? Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó
- Gáti Annamária–Róbert Péter (2013): Munkavállalás tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In: Garai Orsolya–Veroszta Zsuzsa [eds.]: *Frissdiplomások 2011* *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály* 93-111.
- Heuser, Brian L. (2007): Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, 37 3:293–303
- Hirschi, A.–Fischer, A. (2013): Work Values as a Predictors of Enterpreunerial Career Intentions: A Longitudinal Analysis of Gender Effect. *Career Development International*, 18 3. 216-231.
- Hrubos Ildikó (2008): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio* 18. 1.18-31.
- Hrubos Ildikó (2009): Az értékekről. In: Pusztai Gabriella–Rébay Magdolna [eds.] *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen: Csokonai 229–239.
- Hrubos Ildikó (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio* 19. 3. 347-360.
- Hrubos Ildikó, ed. (2012) *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Aula, Budapest
- Kiss Paszkál (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss, Paszkál [ed.] *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. [Budapest]: *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság. Felsőoktatási Igazgatóság*. 15-24.
- Kiss Paszkál (2011): Kompetenciák – a felsőoktatás hírvivői. In: *Felsőoktatási Műhely* 4. 11-16.
- Kiss Paszkál (2013): Pályakezdők munkával való elégedettségének meghatározói. In: Garai Orsolya–Veroszta Zsuzsa [eds.]: *Frissdiplomások 2011* *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály* 265-293.
- Klein, Stephen P.–Kuh, George D.–Chun, Marc–Hamilton, Laura S.–Shavelson, Richard J. (2005): An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions. *Journal of Higher Education* 46. 3. 251–276.
- Klein, Stephen–Benjamin, Roger–Shavelson, Richard–Bulus, Roger (2010): Felsőoktatási tanulmányi értékelés (CLA): Tények és hiedelmek. In: Kiss Paszkál [ed.] *Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest: *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság. Felsőoktatási Igazgatóság*. 73-91.
- Knox, William E.–Lindsay, Paul.–Kolb, Mary N. (1993): *Does college make a difference? Long-term changes in activities and attitudes*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Koltói Lilla–Kiss Paszkál (2011): Értelmiségi-utánpótlás. Politikai jártasság és végzettség összefüggése a fiatal felnőttek között. In: *Felsőoktatási Műhely* 4: 81-94.
- Kuh, George D.–Kinzie, Jillian–Schuh, John H.–Whitt, Elisabeth J. (2005): *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pusztai Gabriella 2014. „*Nem biztos csak a kétes a szemeknek...*” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. Nagy Péter Tibor- Veroszta Zsuzsa 2014. A felsőoktatás kutatása. Budapest: Gondolat

- Kun András István (2013): Oktatási jelzés és szűrés a munkaerőpiacon – az empirikus vizsgálatok tanulságai, *Competitio* 12.1. 39-60.
- Mullen, A.L.–Goyette, K. A.–Soares, J. A. (2003): Who goes to grad school? Social and academic correlates of educational continuation after college. *Sociology of Education* 76. 2. 143-169.
- Nyüsti Szilvia–Ceglédi Tímea (2013): Vándorló diplomások, diplomáért vándorlók. In: Garai Orsolya–Veroszta Zsuzsa [eds.] *Frissdiplomások 2011 Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály* 173-209.
- Pace, C. Robert (1984): *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education.
- Pascarella, Ernest T.–Terenzini, Patrick T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Polyák Ildikó–Andrási Gábor–Kéry Dóra–Tardos Katalin (2012): *Interkulturális kompetencia és szervezeti mérésének lehetőségei*. Budapest: International Business School.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai Gabriella (2013): A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In: Kun András István–Polónyi István [eds.] *Az Észak-alföldi régió oktatási helyzete. Képzés és munkaerőpiac*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai Gabriella–Fináncz Judit (2003): a negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. In: *Educatio* 13. 4. 618-634.
- Rautopuro, Juhani–Väisänen, Pertti. (2002): The function of goal orientation and commitment to studies in different fields of university education. *The Finnish Journal of Education, Kasvatus* 33. 1. 6–20.
- Rychen Dominique–Salganik, Laura (2003): *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber
- Rodgers, Timothy (2007): *Measuring Value Added in Higher Education: A Proposed Methodology for Developing a Performance Indicator Based on the Economic Value Added to Graduates*. *Education Economics* 15. 1. 55–74.
- Schomburg, Harald–Teichler, Ulrich [eds.] (2011): *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schultz, Theodore W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- S. Faragó Magdolna (1986): *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Shavelson, Richard J. (2012): *Assessing College Learning: The Collegiate Learning Assessment*. University of Padernborn.
- Smart, John C.–Feldman, Kenneth A.–Ethington, Corinna A. (2000): *Academic disciplines: Holland's theory and the study of college students and faculty*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Spitzberg, Brian H.–Changnon, Gabrielle (2009): *Conceptualizing intercultural competence*. In: Deardorff, D.K. [ed.] *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage 2-52.
- Szemerszki Mariann (2013): *Tanulási utak és képzési tervek a felsőoktatásban*. In: Garai Orsolya–Veroszta Zsuzsa [eds.] *Frissdiplomások 2011 Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály* 37-67.
- Thomas, Scott L. (2000): *Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence*. *The Journal of Higher Education*, 71. 5. 591–615.
- Tinto, Vincent (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (2006): *Research and practice of student retention: What next?* *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice*, 8. 1:1–19.
- Vámos Ágnes (2011): *Tanulási eredmények – szemlélet és gyakorlat összefüggése a felsőoktatásban*. In: *Felsőoktatási Műhely* 4. 33-48.
- Varga Júlia (2013): *A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci sikeressége 2011-ben*. In: Garai Orsolya–Veroszta Zsuzsa [eds.] *Frissdiplomások 2011 Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály* 143-173.
- Veroszta Zsuzsa (2010): *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. Ph.D. értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar Szociológia Doktori Iskola. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/506/1/veroszta\\_zsuzsanna.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/506/1/veroszta_zsuzsanna.pdf) (Letöltés: 2014. január 3.)
- Veroszta Zsuzsa (2013): *A mesterképzésig juttató erők – A felsőoktatási bachelor/master átmenet szelekciós tényezőinek feltárása*. In: Garai Orsolya–Veroszta Zsuzsa [eds.] *Frissdiplomások 2011 Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály* 9-37.