

Veroszta Zsuzsanna

FELSŐOKTATÁSI ÉRTÉKEK - HALLGATÓI SZEMMEL

**A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói
értékstruktúrák feltárása**

Szociológia és Társadalompolitika Intézet

Témavezető:

Hrubos Ildikó

professor emerita

©Veroszta Zsuzsanna

Budapesti Corvinus Egyetem

Társadalomtudományi Kar

Szociológia Doktori Iskola

FELSŐOKTATÁSI ÉRTÉKEK - HALLGATÓI SZEMMEL

**A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói
értékstruktúrák feltárása**

Ph.D. értekezés

Veroszta Zsuzsanna

Budapest, 2010

Tartalomjegyzék

I. BEVEZETÉS.....	1
II. FELSŐOKTATÁSI ÉRTÉKEK TÖRTÉNETI KERETBEN.....	6
2.1. A KLASSZIKUS EGYETEMI ÉRTÉKEK A KÖZÉPKORTÓL A HUMBOLDTI EGYETEMIG	6
2.2. A FELSŐOKTATÁS TÖMEGESSÉ VÁLÁSA: A KLASSZIKUS ÉRTÉKEK MEGRENDÜLÉSE	12
III. A FELSŐOKTATÁSI ÉRTÉKEK ELMÉLETEI	20
3.1. AZ ÉRTÉKEK MEGRAGADÁSA ÉS HALLGATÓI VIZSGÁLATA	20
3.2. A MODERN FELSŐOKTATÁS ÉRTÉK ALAPÚ ÉRTELMEZÉSÉNEK IRÁNYZATAI	27
IV. FELSŐOKTATÁSI ÉRTÉK-DIMENZIÓK ELMÉLETI HÁTTERE.....	34
4.1. AZ EGYETEMI ÉRTÉKEK AKADÉMIAI ASPEKTUSAI	34
4.2. EGYETEMI ÉRTÉKEK A TÁRSADALMI FELELŐSSÉG KONTEXTUSÁBAN	46
4.3. PRAKTIKUS ÉRTÉKEK A FELSŐOKTATÁSBAN.....	57
V. FELSŐOKTATÁSSAL KAPCSOLATOS HALLGATÓI ÉRTÉKEK A BOLOGNAI FOLYAMAT NEMZETKÖZI DOKUMENTUMAIBAN	74
5.1. HALLGATÓI KÉPVISELET ÉS RÉSZVÉTEL A BOLOGNAI FOLYAMATBAN.....	74
5.2. AZ ESU BOLOGNA-RELEVÁNS TEVÉKENYSÉGÉNEK FŐBB ÉRTÉK-VONATKOZÁSAI	78
5.3. A DOKUMENTUM-ELEMZÉS FŐBB EREDMÉNYEI.....	96
VI. HIPOTÉZISEK ÉS INDOKLÁSUK	98
6.1. A HALLGATÓI ÉRTÉK-DIMENZIÓK HÁTTERE.....	98
6.2. A MODERN FELSŐOKTATÁS ÉRTÉK ALAPÚ ÉRTELMEZÉSÉNEK ELMÉLETEI	101
VII. A KVANTITATÍV VIZSGÁLAT.....	104
7.1. A KVANTITATÍV VIZSGÁLAT MÓDSZEREI	104
7.2. A HALLGATÓI ÉRTÉK-DIMENZIÓK KÉPZÉSI HÁTTERE.....	113
7.3. FELSŐOKTATÁS ÉRTÉK-ELMÉLETI KÉRDÉSEK A HALLGATÓI ÉRTÉKEK KÖZEGÉBEN.....	133
7.4. FELSŐOKTATÁSI ÉRTÉK-ALAPÚ HALLGATÓI CSOPORTOK SPECIFIKÁLÁSA.....	148
7.5. A KVANTITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÁTTEKINTÉSE	159
VIII. EREDMÉNYEK, KÖVETKEZTETÉSEK	161
HIVATKOZÁSOK JEGYZÉKE.....	166
MELLÉKLETEK	181

A TÉMÁBAN MEGJELENT SAJÁT PUBLIKÁCIÓK.....	205
---	------------

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: Az egyes felsőoktatási értékek fontosságának megítélése.....	106
2. táblázat: Az összevont érték-dimenziók.....	107
3. táblázat: A kari képzési profil és az akadémiai érték-dimenzió kapcsolata.....	114
4. táblázat: A képzési profil és az egyes akadémiai értékek kapcsolata.....	115
5. táblázat: Az elitképzési jelleg és az akadémiai érték-dimenzió kapcsolata.....	116
6. táblázat: Az elitképzés és az egyes akadémiai értékek kapcsolata.....	117
7. táblázat: A bölcsészet- és természettudományi képzési területek és az akadémiai értékdimenzió kapcsolata.....	118
8. táblázat: A bölcsészet-és természettudományi képzési terület és az egyes akadémiai értékek kapcsolata.....	119
9. táblázat: Az intézmény működési formája és a praktikus érték-dimenzió kapcsolata.....	121
10. táblázat: Az intézmény működési formája és az egyes praktikus értékek kapcsolata.....	122
11. táblázat: Az intézmény fenntartója és a praktikus érték-dimenzió kapcsolata.....	123
12. táblázat: Az intézmény fenntartója és az egyes praktikus értékek kapcsolata.....	124
13. táblázat: A gazdaságtudományi és a műszaki képzési területek és a praktikus értékdimenzió kapcsolata.....	125
14. táblázat: A gazdaságtudományi és a műszaki képzési területek és az egyes praktikus értékek kapcsolata.....	126
15. táblázat: Az elitképzési jelleg és a társadalmi felelősség érték-dimenzió kapcsolata.....	128
16. táblázat: Az elitképzési jelleg és az egyes társadalmi felelősség értékek kapcsolata.....	129
17. táblázat: Az intézmény fenntartója és a társadalmi felelősség érték-dimenzió kapcsolata.....	129
18. táblázat: Az intézmény fenntartója és az egyes társadalmi felelősség értékek kapcsolata.....	130
19. táblázat: A pedagógiai és társadalomtudományi képzési területek és a társadalmi felelősség értékdimenzió kapcsolata.....	131
20. táblázat: A pedagógiai és társadalomtudományi képzési területek és az egyes társadalmi felelősség értékek kapcsolata.....	132
21. táblázat: Felsőoktatási érték-változók korrelációs mátrixa*.....	135
22. táblázat: A tudományos kutatás fontosságának értékelése a képző intézmény típusa szerint.....	136
23. táblázat: A tudományos kutatás fontosságának értékelése a képző intézmény típusa szerint – a cella-átlagok eltérésének szignifikancia-próbája.....	136
24. táblázat: A tudományos kutatás fontosságának értékelése képzési forma szerint.....	137

25. táblázat: A tudományos kutatás fontosságának értékelése képzési szint szerint – a cella- átlagok eltérésének szignifikancia-próbája	137
26. táblázat: A tudományos kutatás fontosságának értékelése képzési terület szerint.....	138
27. táblázat: Elitképzési jelleg és az egyes praktikus értékek kapcsolata	141
28. táblázat: Az elitképzések hallgatóinak megoszlása a képző intézmény típusa szerint.....	142
29. táblázat: Az elitképzések hallgatóinak megoszlása képzési szint szerint	143
30. táblázat: A felsőoktatási érték-változók a kapott érték-átlagok sorrendjében.....	144
31. táblázat: A képzési szint és az egyes praktikus értékek kapcsolata	147
32. táblázat: Hallgatói érték-klaszterek standardizált érték-változók alapján számított klaszterközéppontjai	151
33. táblázat: Az egyes hallgatói érték csoportok jellegzetes felül- és alulreprezentáltsága az intézményi háttérváltozók kategóriáiban	154
34. táblázat: Az egyes hallgatói érték csoportok jellegzetes felül- és alulreprezentáltsága a szocio-demográfai háttérváltozók kategóriáiban	155
M1. táblázat: Az ESU által kiadott jelentések (policy paper) tematikájának időbeni alakulása	
M2. táblázat: Elitképzések megoszlása a magasabban iskolázott szülő végzettsége szerint	188
M3. táblázat: A tudományos kutatás fontosságának értékelése képzési terület szerint – a cella- átlagok eltérésének szignifikancia-próbája	189
M4. táblázat: Az intézményi háttér magyarázó ereje az egyes érték-változók vonatkozásában.....	1934
M5. táblázat: A képzési forma magyarázó ereje az egyes érték-változók vonatkozásában.....	194
M6. táblázat: A képzési terület magyarázó ereje az egyes érték-változók vonatkozásában	1945
M7. táblázat: Hallgatói értékcsoporthoz képzési terület szerinti eloszlása.....	1956
M8. táblázat: Hallgatói értékcsoporthoz nemek szerinti eloszlása	1978
M9. táblázat: Hallgatói értékcsoporthoz intézményi háttér szerinti eloszlása	1989
M10. táblázat: Hallgatói értékcsoporthoz intézményi fenntartó szerinti eloszlása.....	200
M11. táblázat: Hallgatói értékcsoporthoz előzetes szakmai munka-tapasztalat szerinti eloszlása.....	201
M12. táblázat: Hallgatói értékcsoporthoz képzési szint szerinti eloszlása	202
M13. táblázat: Hallgatói értékcsoporthoz eloszlása a magasabb iskolázottságú szülő végzettsége szerint.....	203
M14. táblázat: Hallgatói értékcsoporthoz eloszlása a képzés elit-jellege szerint	204
M15. táblázat: Hallgatói értékcsoporthoz eloszlása az állandó lakhely településtípusa képzés elit- jellege szerint	205

Köszönetnyilvánítás

E dolgozat megszületéséért, munkám lezárásakor elsősorban témavezetőmnek, Hrubos Ildikónak mondanék köszönetet. Első munkába állásom óta folyamatosan mellettem állva egy olyan szakmai háttérrel nyújtott nekem, amiben dolgozni mindig öröm és megtiszteltetés volt. Dolgozatom fő témáját, az egyetemi eszmét számomra ő képviseli.

A munkám számára rendelkezésre bocsájtott adatbázist és az omnibusz kérdéssor lehetőségét munkahelyem, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Igazgatósága biztosította, amiért Fábri István vezető elemzőt illeti külön is köszönet. Az empirikus adatfeldolgozás kapcsán köszönöm Kabai Imre értékes tanácsait.

Külön köszönetet szeretnék mondani Édesanyámnak, aki a dolgozat megszületéséhez szükséges időt biztosította számomra, gondoskodva arról, hogy gyermekeim számára minél kevésbé legyen megterhelő ez az időszak.

A férjem és gyermekeim - Lőrinc és Magda – által alkotott családi közeg nélkül nem tudtam volna elvégezni e munkát.

I. BEVEZETÉS

A hallgató nem csupán egy a felsőoktatási értékek közegeiben mozgó szereplők közül. Több ennél: ezen értékek alakítója és hordozója is. Ezzel a tétellel vezetnénk fel a felsőoktatási értékek elemző vizsgálatának alábbiakban olvasható hosszú sorait. Érték, felsőoktatás és hallgató. E fogalmak mindegyike – az előbbi kettő különösen – gyakori szereplője a társadalomtudományi elméleteknek és empirikus kutatásoknak. E dolgozat elsősorban az értékekről szól. Ezek alakulását elemezzük egyfelől elméleti orientációval a felsőoktatás történeti megközelítésében, másfelől az empirikus feltárás igényével a hallgatók vizsgálata révén. A fő kutatási cél mindvégig azonos: releváns kép alkotása a bolognai korszak felsőoktatási értékeiről azáltal, hogy ezek gyökereit elméleti szálakkal fűzzük össze a hallgatók konkrét megnyilatkozásaival. A dolgozat tehát az egyetemi - felsőoktatási - értékek elméleti igényű feltárása mellett, sőt ezek mentén a hallgatói érték-tartalmakról, s azok struktúrájáról kíván a modern felsőoktatás érték-elméleteinek fő kérdéseire reflektáló képet adni.

1.1.A FELSŐOKTATÁS-KUTATÁSI KÖZEG

Fontos és időtálló társadalmi képződményként az egyetem és a felsőoktatás igen sok tudományos megközelítés, metodika és cél számára nyújtott s nyújt ma is gazdag terepet. A lehetséges megközelítések a legkülönbözőbb nézőpontokat ölelik fel akár a kulturális antropológia, politikatudomány, szociálpszichológia, szervezéstudomány, közgazdaságtan tudományterületeiről is. A felsőoktatás-kutatás alkalmazott kutatás volta mellett tudományos diszciplína is a maga sajátos eszköz és fogalmi-rendszerével, problémáival, tudományos eredményeivel és történetével (Kozma, 2000). Miközben a felsőoktatás-egyetem kérdésköre a tudományos (valamint társadalmi, politikai, értelmiségi stb.) diskurzus kiemelt témájává vált, napjaink felsőoktatás-kutatását nagyfokú pluralitás jellemzi. A modern egyetemmel foglalkozó kutatások diszciplína-történeti nézőpontból a filozófiai és történeti szempontú megközelítésektől egészen az oktatás-szociológiai illetve oktatás-gazdaságtani irányultság dominanciájáig (s tovább) ívelnek. Olyan tudás-szférákat érintenek, mint a strukturális kérdések, a tudás-átadás és –szerveződés, a kutatás folyamatai, vagy akár szervezési, irányítási aspektusok (Teichler, 1996). A közös, a felsőoktatás-kutatást meghatározó kritérium eszerint nem a

szakterülettel, hanem a vizsgált témával azonosítható (Teichler, 2003). Az egyetemről való gondolkodás sokszínűsége lehetetlenné teszi egy látószög hegemoniáját. (Éppígy nincs egyetlen univerzális modell a „modern egyetemre” sem.) Tovább árnyalja a sokszínű képet a kutatási gyakorlatban alkalmazott szemléletmódok (pl. bürokratikus, meritokrata, technokrata, gazdasági, eurokrata) sokfélesége is (Tóth, 2001a). Az elméletek egymás mellettségében van helye az egyetem érték-központú vizsgálatának is, amely a kontinentális felsőoktatási rendszerek vizsgálatában dominánsan az „egyetemi eszme” fogalma köré épül fel, történetileg pedig a Humboldt nevével fémjelzett egyetemi korszak és intézménytípus bázisán áll. Az érték-központú elméletek másik vonulata a középkor egyetemének humanista értékeihez vezeti vissza a gyökereket. Ez a szemlélet újul fel azokban az elméletekben melyek az „elme felnyitásának” feladatát helyezik előtérbe, ezt példázzák John Henry Newman gondolatai a katolikus egyetem küldetéséről (Newman, 1982). Munkánk során érték-alapú megközelítéssel fordulunk a felsőoktatás felé, a tudományos előzmények és fogalmak számba vételekor is e szemléletmód kap hangsúlyt.

1.2.EGYETEM ÉS FELSŐOKTATÁS FOGALMI VISZONYA

A tömegessé válás szakasza után a felsőoktatás - elveszítve kivételes, még az egyetemhez kötődő pozícióit - az oktatási rendszer egészébe tagozódik be, az iskolarendszer részévé válik. Vizsgálatunk elméleti előzményeiben különösen a történeti szempontú megközelítés során az egyetem fogalmát használjuk. Ennek oka, hogy a legmagasabb szintű képzést a közelmúltig hagyományosan ez a fogalom fedi le, a szakirodalom erre épül. A felsőoktatás valójában a tömegessé válás utáni időszak releváns fogalma, s mint ilyen, magába foglalja mind az egyetemi, mind a nem egyetemi (Magyarországon főiskolai) szférát. Jóllehet az empirikus vizsgálati szakaszban a felsőoktatás fogalmát használjuk, a feldolgozott szakmai anyagok esetében a szerzők által alkalmazott megfogalmazáshoz alkalmazkodunk. A két fogalom viszonyában persze a használati elvek jelentősége az elméleti aspektusok mellett csak másodlagos lehet. Maga az egyetem fogalmának változása - a modern, posztmodern, későmodern egyetem, az európai egyetem, vagy akár a magyar (illetve egyéb nemzeti) egyetem-elnevezések relációja - is kitágítja az alkalmazást (Tóth, 2001a). A felsőoktatás definíciós körét a fogalom térhódításával jellemezhető időszak differenciálódási tendenciái gazdagítják, melyek az egyetem-felsőoktatás dichotómia

hangsúlyozása helyett a különböző missziójú intézmények létrejöttére helyezik a hangsúlyt (Hrubos, 2006).

1.3.A HALLGATÓ A FELSOÓKTATÁSBAN

Munkánk megalapozásához mindenekelőtt tisztán kell látnunk a hallgatók helyét e korszak - a bolognai folyamat időszakának - felsőoktatásában. Ez alatt elsősorban nem a hallgatókkal kapcsolatos elvárások, megítélések és motivációk alábbiakban vázolt átalakulása értendő, sokkal inkább egy elvi álláspont rögzítése: felsőoktatás és a hallgató, bolognai folyamat és a hallgatók szorosan összetartoznak, egymást kölcsönösen feltételezik. A felsőoktatás esetében e kijelentés evidenciának tűnik, ám a bolognai folyamat kapcsán mind elméleti mind történeti gyökerezése fontos lehet. Elméleti aspektusból arra a (társadalom)kutatói nézőpontra apellálunk, amely számára a felsőoktatási folyamatok nem önmagukban érdekesek tudományos figyelemre, hanem a folyamatok által érintettek kontextusában (Kozma, 2008a). Emellett a hallgatók már történelmileg is ezer szállal kötődnek a bolognai eszméhez, sőt a névadóként is emblematikus, első európai egyetemnek otthont adó Bolognához. A két középkori egyetemi alapmodell – a párizsi és bolognai – közül az utóbbi megszületése a magukat közösségbe szervező hallgatóknak köszönhető. Az ő alulról jövő szerveződésük képezte a középkori egyetemet meghatározó autonómia magját. Az első igazi egyetem – a bolognai - tehát a hallgatók külső erőktől biztosítandó önvédelmének megtestesülése. A XXI. század európai szintű felsőoktatási reform-törekvéseinek a legrégebbi európai egyetemenként e bolognai egyetem adta a nevét, jelképezve a közös gyökereket. A múlt és jelen összekapcsolása Bologna fogalmában a hallgatók kontextusában is jelentőssé emeli e kapcsolatot. A bolognai folyamat hallgatóit és nemzetközi szintén létrejött szerveződéseit vizsgálva kiindulópontunk mindvégig az, hogy a hallgatók a felsőoktatás értékkészletének meghatározó tényezői, jóllehet szerepük folyamatos változáson ment át.

Miközben az egykor exkluzív egyetem tömegeket befogadó felsőoktatássá válik, megváltozik a hallgatókhoz való viszony is. Ez a változás látszólag jelentőség-növekedés, hiszen a hallgató sok szempontból a figyelem fókuszába kerül. Azonban, miközben a felsőoktatási intézmények az ifjúsági kultúra terepeivé váltak (Kozma, 1997), az egyetemi hallgató klasszikus fogalmához tapadó értékek, mint a tudás keresése, tudományos érdeklődés, kutatva tanulás (Newman, 1982) helyett a piaci és

fogyasztói aspektusok erősödtek fel. A hallgatók körében lezajlott változásokat – jöllehet a megváltozott feltételekből egyenesen következnek – gyakran övezi pesszimizmus, az értékvesztés feletti sajnálkozás a felsőoktatás elemzői részéről (Karnououh, 2000). A „tömegegyetemek” hallgatói valóban rendkívül heterogének mind társadalmi-kulturális háttérük, mind motivációik, mind a tudáshoz való viszony tekintetében, ami nagy kihívás elé állítja az egyetemeket, újfajta tudásközvetítési metódusokat követelve. A tömegesség mindemellett infrastrukturális, adminisztrációs átalakításokat is szükségessé tesz, melyek immár piaci orientációval, a felsőoktatás szolgáltató szerepét hangsúlyozva kerülnek bevezetésre, következésképpen a hallgatók is fogyasztóként kapcsolódnak be a rendszerbe. Az egyetemeket érintő állandósult finanszírozási problémák és gazdaságossági elvárások által előidézett piaci szemlélet erősen befolyásolja mind a felsőoktatás képzési kínálatát, mind a hallgatók szemléletmódját, a képzéssel kapcsolatos elvárásait és motivációit (Bókay, 2004). A hallgatókkal foglalkozó vizsgálatok nagy része a társadalmi háttér hatásaira – bourdieu-i megfogalmazással az iskola társadalmi egyenlőtlenségeket újratermelő szerepére (Bourdieu, 1978) - fókuszál (Róbert, 2000; Gábor-Dudik, 2000; V. Pók, 2005), másik vonulata a továbbtanulási motivációkat célozza meg, különös tekintettel a munkaerő-piaci szempontokra (Berde–Czenky–Györgyi–Híves–Morvay–Szerepi, 2006). Az érték-alapú hallgatói felmérések jellemzően a napjainkban nagy érdeklődéssel övezett (piaci motiváltságú) intézményi rangsorokhoz kapcsolódva a hallgatók saját intézményükkel kapcsolatos értékítéleteit rögzítik¹. Az empirikus vizsgálatok mellett a felsőoktatás elméleti megragadásában a hallgató, mint egy közösség tagja is megjelenik, sajátos életformát képviselve (Kozma, 2004). Más elemzések a hallgatói szerepvállalás, önszerveződés, intézményi döntéshozásba történő bevonódás kérdéskörére fókuszálnak (Matiscsák, 2000). Vizsgálatom érték-központúsága gyökeresen eltér mind a rangsorok, mind az intézményi vélemény-felmérések legmeghatározóbb sajátosságától, amennyiben nem saját intézménye értékelésére kéri a hallgatót, hanem általános szintre emelve a felsőoktatás, mint egész feladat-meghatározása a cél.

¹ Magyarországon hallgatói értékelés-alapú rangsorokat 2000 óta jelentet meg az UnivPress Felsőoktatás-kutató Műhely és az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. - Országos Felsőoktatási Információs Központ.

1.4.A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE

A felsőoktatási értékek hallgatói leképeződésére irányuló vizsgálatunk első szakaszában a releváns érték-szempontok történeti háttérének feltárását végezzük el (II. fejezet).

A felsőoktatási értékek alakulásának történeti – az ókortól a tömegessé válás szakaszáig ívelő – elemzését a modern felsőoktatási érték-elméletek összegző ismertetése követi, megalapozva hallgatói érték-vizsgálatunk főbb hipotéziseit (III. fejezet).

Munkánk harmadik szakaszában a felsőoktatás három alapidokumentuma – a Magna Charta Universitatum (1988), a UNESCO World Declaration on Higher Education (1998) és a Bolognai Nyilatkozat (1999) - alapján megalkotott felsőoktatási érték-dimenziókat elméleti kontextusban vizsgáljuk. Az akadémiai, praktikus és társadalmi felelősség-orientált értékek történeti és fogalmi mögöttesét tárjuk fel részletesen, mindehhez mozgósítva a releváns felsőoktatás-elméleteket (IV. fejezet).

Az V. fejezettel a dolgozat empirikus szakasza veszi kezdetét. Az európai felsőoktatás legnagyobb nemzetközi hallgatói szervezetének (European Students' Union - ESU) Bologna-releváns dokumentumait elemezve azonosítjuk a hallgatói értékeket, megvizsgálva ennek kapcsán a tematizálódás és dominancia időbeni alakulását.

A kvantitatív vizsgálati szakasz hipotéziseit és indoklásukat a VI. fejezet tartalmazza.

A hipotézisek által kijelölt vizsgálati útvonalon haladva a hallgatói kérdőíves felmérés adatainak feldolgozása során az elméleti érték-dimenziók feltárását, a modern felsőoktatási érték-elméletek ellenőrzését és átgondolását, valamint a hallgatók érték-alapú csoportosítását és karakterizálását végezzük el (VII. fejezet).

A munkánk elméleti és empirikus szakaszaiban született következtetéseket az összegző fejezetben (VIII. fejezet) fűzzük össze, feltárva a téma lehetséges további kutatási irányait is.

II. FELSŐOKTATÁSI ÉRTÉKEK TÖRTÉNETI KERETBEN

2.1. A KLASSZIKUS EGYETEMI ÉRTÉKEK A KÖZÉPKORTÓL A HUMBOLDTI EGYETEMIG

Az egyetem érték-központú megközelítésében a történeti aspektust előtérbe helyező hazai tudományos munkák közül a Weszely Ödön által 1929-ben írt – rektori székfoglaló előadásnak szánt – tanulmány máig hasznos kiinduló alapnak bizonyulhat (Weszely, 1929). Ez a munka nagy történeti háttértudást mozgósítva vázolja fel az egyetemi eszme alakulását, az újkori egyetem megjelenéséig bezárólag. A mai egyetem-történeti érték-elemzések számára ez a mű azért is tűnik hasznos támpontnak, mert keletkezésének idejénél fogva „tisztá” mindazon tendenciák, változások hatásaitól, amelyek a felsőoktatás tömegesedésével átalakították azt a fogalmat, amit addig egyetemi eszmén értettünk. Weszely az egyetem lényegi jellemvonásainak számba vételekor egészen az egyetem előtti időkig megy vissza, az ókori iskoláig. Eszmetörténeti elemzése innen jut el a középkori majd a humboldti egyetemig. Munkájában számos egyetemi típus bemutatására vállalkozik, történetileg a skolasztikus, jogi, szakiskolai, humanista, reneszánsz, katolikus és református illetve a fölvilágosodás által teremtett típus után a német idealizmus típusa által kijelölt íven haladva. A történeti elemzés az egyetemi eszme földrajzi eltéréseivel fonódik össze, hisz a fenti típusok mindegyike egy-egy nemzet vagy inkább társadalmi-földrajzi tér „terméke” (Ambrus, 2000). A Weszely által oly szisztematikusan felépített egyetemi eszme fogalom lényegében az általunk vizsgált egyetemi értékek akadémiai aspektusát fedi le, középpontjában a tudomány legmagasabb fokú művelése áll fő feladatként. Ezen az alapon állva, ehhez a fő célhoz viszonyítva foglalják el helyüket az egyetemi eszmét alkotó egyéb értékek, úgymint az autonómia, a nevelés, az oktatás és kutatás összefonódása, a személyes kiválóság, a társadalmi hasznosság vagy akár az exkluzivitás. Mindezen értékeket az alábbiakban történeti aspektusból tekintjük át.

2.1.1. Felső szintű képzés az antik korban

Az egyetemi eszme történetével foglalkozó mai tudományos munkák jelentős része egyfajta viszonyítási pontként a humboldti német egyetemi típusra fókuszál, mondhatni azt is, hogy azok az értékek, amelyeket ma az egyetemi eszme fogalmába sűrítve

értelmezünk, ebben a típusban kristályosodtak ki. Ugyanakkor e típus felvázolása előtt az egyetemi értékek keresésében érdemes a felső szintű képzés korábbi – ókori, középkori - formáit, különösképp a középkori egyetem, a humanista eszmék meghatározó szerepét hangsúlyozni.

Az egyetemnek, amely a folytonosság és egyúttal az állandó alkalmazkodás intézménye is, értékeiben mindig is magában kellett hordoznia referenciális közössége felé irányuló elvárásait. Az egyetemi értékekkel foglalkozó történeti munkák központjában gyakran épp annak taglalása áll, ahogyan az egyetem különböző intézményi formáiban az alkalmazkodás, változás mellett megőrizve magába foglalja, őrzi a hozzá kapcsolódó kulturális értékeket. Ezek a hagyományos, klasszikus egyetemi értékek persze más-más korokban gyökereznek, a modern értelemben vett egyetemi eszme az intézmény különböző korszakaiból táplálkozik.

A klasszikus egyetemi értékek kontinuitásával foglalkozó, alábbiakban részletezett történeti munkájában Stephen Lay (2004) azokat az értékeket vizsgálja, amelyek révén az egyetem általános funkciója – az értelem befolyásának társadalmon belüli maximalizálása – mindenkor megvalósulhat. Jóllehet az egyetem a középkori Európa terméke, a felső szintű oktatás kezdetei az ókorig nyúlnak vissza. Az antik görög, római, bizánci társadalomban a legmagasabb képző intézmények az erős állami kötődés, a hiányzó autonómia miatt egyetemmé még nem formálódtak, ugyanakkor az érvelés, disputa készségének fejlesztésében fontos szerepet játszottak. Az athéni demokrácia virágkorában a Szókratész, Platon, Arisztotelész nevével fémjelzett nagy iskolákat a prosperáló társadalom tagjaiban felébredt igény is motiválta, mely szerint a polgárok szükségesnek látták gyermekeiket felvértetni a politikához szükséges képességekkel. Az oktatás és az állami erő ókori összekapcsolásának fontos jelképeként jött létre a Kr.e. 3. században az Egyiptomi Birodalom Alexandriai Könyvtára, a világ első oktatás és kutatás céljára létrehozott állami alapítású intézményeként. Az Athénnal versengő intellektuális központban az állam ereje testesül meg, amelyet az itt tanulók és dolgozók teljes fizikai és adminisztratív védelemként élvezhettek. A Római Birodalomban a felsőfokú képzés egyrészt az uralkodó osztályok luxusa volt, másrészt kiemelkedési lehetőséget is biztosított az alulról jövőeknek. Mivel a Pax Romana időszakában a mozgás, utazás kiemelt szerepet kapott, ez az időszak a korai nemzetközi oktatási rendszerek, kapcsolatok létrejöttének kezdete. A Római Birodalom szélesedő határain

belül egyre újabb képzési központokat létesített vagy élesztett fel. (Nyugat-Európa számos egyetemének nyúlnak ide vissza a gyökerei, pl. Reims, Toulouse). A birodalom iskolái ismét az állami szükségleteket szolgálták, ami a jogi képzés dominanciáját eredményezte. Összességében tehát mindhárom ókori intézményi forma erős állami dominanciát mutat, amely egyrészt a felső szintű oktatás államérdekké válását mutatja, másrészt azonban kedvezőtlenül hatott a minőségre és a kritikai attitűd megnyilvánulására. Az ókorban létrejött fejlett képzési és kutatási rendszerekhez képest a középkori egyetem főként az autonómia révén tudott minőségi változást produkálni. Az ókori intézmények esetében az intézmény és környezete – állam és egyetem – közti formális különbségtétel nem volt értelmezhető, emiatt a lényegi kritérium miatt az athéni Akadémia, vagy az Alexandriai Könyvtár még nem nevezhető egyetemnek.

2.1.2. Középkor: az egyetem születése

A társadalom és egyetem közti kapcsolat formalizálása egyértelműen a középkor terméke. Az egyetem létrejötte a társadalmi körülmények megváltozásában gyökerezik, mely során az addig elkülönült városállamokból álló Európában centralizált vezetésű államok formálódtak, amelyek terepet tudtak nyújtani a fő egyetemi kritériumot képviselő intézményi autonómiának, amelynek két komponense a jogi és gazdasági függetlenség, valamint a tudás feletti kontroll átvétele. A középkori egyetem tudta azokat a feltételeket megvalósítani - a folyamatos intézményi működés, a foglalkoztatott tanári gárda, a felkínált felsőfokú kurzusok, a folyamatosan adminisztrált vizsgák és a fokozathoz kötött rögzített kimenetek formájában - amelyek az egyetem definíciós alapjai. A középkori egyetemek története a XII. században kezdődött, két alaptípusa a párizsi és a bolognai egyetem, melyet több európai egyetem létrejötte követett, eszmeiségében mindahányan a tudás, szellemi kincs átadását, az elme iskoláztatását tartották szem előtt. A két egyetem, különböző elvi alapon szerveződve két meghatározó típust alkotott: a bolognai egyetem hallgató-centrikusságával szemben a párizsi egyetemen a professzorok dominanciája érvényesült. Mindkét egyetem komplex viszonyok szövedékén létrejövő intézményként, egyének kezdeményezésére született meg, politikai, ideológiai célok helyett egyfajta önvédelemként a külső erőktől, miközben ezen erőket (egyház, király, állam) védelmi stratégiaként is maguk mögé tudták állítani. Míg tehát a tudás önálló kezelésére létrejött intézmények története

egészen az ókorig nyúlik vissza, a tudás feletti jog kontextusát a középkori egyetem típusában kereshetjük.

A középkori egyetemek hagyományaira épülő humanista egyetem értékelte fel a disputa fogalmát, amely – ókori alapokon – a mai egyetemi értékekkel foglalkozó elméleteknek is kihagyhatatlan bázisa, a tudós és diák (később oktatás és kutatás) kölcsönös egymás mellé rendeltsége, azaz lényegében a képzés, mint humanista vezérfogalom az egyetem önmeghatározásában az egyik fő dimenzió. Az önmagáért való tudás, az önfejlesztés eszméje az ókori klasszikusokhoz való visszacsatolás révén a humanizmussal jelent meg és hódított teret, a képzésen belül az emberközpontú szemlélet, témák megjelenése révén, mely egyébként a későbbiekben az elitista tendenciák talaja is lett.

A középkorban önálló intézményként megszületett, saját szervezeti rendszerrel és értékészlettel rendelkező egyetem függetlensége a reneszánszsal, majd a reformációval vált határozottabbá. Míg a középkor egyetemi képzése erősen szolgált az állami, egyházi utánpótlást, a főként kereskedelemből érkező új elit új intellektuális értékeket és ideológiákat hozott be az intézmény falai közé. Az egyetem e másodvirágzását a XVII-XVIII. században egy (mind létszámban, mint intellektuális teljesítményben) stagnáló időszak követte, amelyet a szakiskolák megerősödése jellemez, magukhoz vonzva az innovációt is.

2.1.3. A klasszikus német és francia egyetem

A felvilágosodás időszakában csekély szereppel bíró egyetemek harmadik virágkora az 1800-as években következett el. A humboldti, napóleoni egyetemek létrejöttét sokszínű, összetett folyamatok táplálták. Politikai szempontból a nemzetállamok kialakulása, eszmei szempontból a tudományos forradalom, az intellektuális és kulturális változások, a gyengülő egyházi befolyás, társadalmi-gazdasági szempontból pedig a városiasodással, demokratizálódással lezajlott változások adták meg az alapot és szolgáltatott kihívást az egyetem megújulásához. Az egyetemek fontos szerepet játszottak e változások, az új kultúra adaptálásában, azonban e szerep inkább a követőé, semmit az előfutáré. A változás alapvető impulzusai kívülről jöttek (Scott, 2004). A középkori egyetemet a francia forradalom és a napóleoni háborúk vihára fizikailag is elsöpörte, kiváltva ezzel a konzervatív erők felszámolására született válaszként a XIX. századi új, kontinentális egyetemek létrejöttét.

Az egyetemi értékeket keresve a történeti vizsgálat számára kikerülhetetlen az egyetemi eszme klasszikus fogalma, melyet a „német egyetem” típusába gyökerezteszünk. Eszmeileg a Gessner és Heyne nevével fémjelzett neohumanizmus, valamint a Kanthoz s követőihez, Fichtéhez, Schellinghez és Hegelhez köthető filozófia révén meghatározható német idealizmus az a bázis, amelyen a német egyetemi típus nyugszik (Weszely, 1929). A német neohumanizmus gyökereit a XVIII. századi göttingai egyetem találhatjuk meg, amely mai terminológiával a kutatóegyetem speciális típusával mutat alapvető rokonságot, az oktatók fő feladatának tekintve a kutatást s a hallgatók tudományos kutatómunkára, mint hivatásra való felkészítését (Békés, 2001). A göttingai kutatóegyetem típusa bár egykorú, nem azonos a Wilhelm von Humboldt nevével fémjelzett klasszikus német egyetemi típussal. A „Humboldt testvérek” megnevezés Alexander von Humboldtot is belehelyezi a kor egyetemtörténetébe, akit tekinthetünk úgy is, mint a „göttingai szellem” egyik legtokéletesebb megtestesítője². Az újkori „humboldti” német egyetem – melynek első és leghitelesebb képviselője a Berliini Egyetem - erős filozófiai megalapozottsággal jött létre, a világ szellemi egységének gondolati talaján. Felépítésének elvét tekintve a német egyetem jelentős részt abból a kanti szemléletből táplálkozott, miszerint a filozófia a tudományok egyfajta vezetőjének, az egyetemes tudás képviselőjének tekinthető (szemben a teológia addigi uralmával). Kant *A fakultások vitája*-ként ismert munkájában (Kant, 1997) a filozófiai fakultás (lényegében a bölcsészettudományi kar) tudományos magasabbrendűségének kinyilvánítása mellett (melynek egyetem-szervezési konzekvenciái főképp Fichte munkássága révén igen jelentősek voltak) az akadémiai szabadság, autonómia értelmezésében tett igen jelentős megállapításokat. Az autonómia értelmezése a humboldti egyetem esetében kettős: a külső autonómia az egyetem állammal (s a társadalommal, egyházzal) kapcsolatos viszonyát fedi le, a belső autonómia a fakultások, az oktatás és kutatás, a tudomány és nevelés aspektusai közti bonyolult egyensúlyi rendszert takarja (Tóth, 2001/b). Kant elmélete (majd a humboldti gyakorlat) a bölcsészetet, illetve ezen belül a filozófiát egy kivételezett státusba emelte, amely abból eredt, hogy nézetük szerint ez a tudomány nem volt közvetlenül alávetett a kormányzati hasznosság követelményeinek, ilyen értelemben mentes eredményeinek

2 Mindebből következik a „humboldtiánus” fogalom kettőssége is, hisz a tudományfilozófiában használva jelölheti ez az Alexander von Humboldt nevéhez köthető komplex tudomány-felfogást (természetkutatási-programot), ugyanakkor gyakori megnevezése a Wilhelm von Humboldt nevével fémjelzett egyetemi reform-koncepciónak sőt magának az így létrejött egyetem-típusnak is (Békés, 2001). Munkámban a „humboldtiánus” kifejezést ez utóbbi értelemben használom.

közvetlen felhasználásától is. Miközben Kant a hagyományosan három magasabb egyetemi fakultás: a teológia, a jog és az orvostudomány, valamint az alsóbb fakultás, a filozófia viszonyát tárgyalja (maga épp ez utóbbi magasabb rangúságát hangsúlyozva), rávilágít arra, hogy ezek hol helyezkednek el a kormányzati-politikai illetve az ész szempontja által uralt erőterben. A filozófiára mindeközben úgy tekint, mint amely a függetlenség – akadémiai szabadság - letéteményese, egyben bármely más tan, fakultás igazságának felülvizsgálatára hivatott (Redl, 2001). Humboldt úgy vélte, az egyetemi célok teljesülésének biztosítása egyben az állami működést is elősegíti, így áttételesen az állam távolmaradása az egyetemtől lényegében állami célt szolgál. Ebből következően a porosz egyetem autonómiáját magának az államnak kell biztosítania. (Tóth 2001b) A kanti egyetem-felfogás mindemellett az egyetem lényegét az értelemben látja. Kant szerint az egyetemet „az értelem eszméjéhez” kell szabni, az adott idő szerint tanítható tudás teljességéhez (Derrida, 2001). Egyetem és kutatás a humboldti modellben elválaszthatatlanul fonódik össze, Humboldt elméleti munkájában az értelem folyamatos keresése, a nem lankadó kutatás jelenik meg a tudomány, így az egyetem lényegeként (Humboldt, 1985). Így mutatkozik meg a klasszikus német egyetemet jellemző alapvető értéknek az oktatás és kutatás egysége, amely aztán a későbbi elméletekben is fő dimenzióját képezi az egyetemi eszmének, kiegészülve a hallgatók és oktatók speciális, kölcsönösségen alapuló viszonyának hangsúlyozásával (Jaspers, 1990). A humboldti egyetemi értékekhez tartozik ugyanis a tanítva kutatók és kutató tanuló közössége, melyben hallgató és oktató együttesen hoz létre új tudást (Kulcsár Szabó, 2006). Éppen ezért az egyetem eszméjével kapcsolatos neohumanista felfogás el is vetette az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos utilitarista beállítottságot, ezt példázza Fichténél az egyéni érdek és a közjó (közérdek) éles szembeállítás. Amíg azonban a fichtei filozófiában a nevelés közvetlen célja az állam, közjó szolgálata, állampolgári erények átadása, addig Humboldt elméletében a nevelés az embert magát szolgálja s a liberális felfogáshoz híven a konkrét állami beavatkozás távoltartását szorgalmazta e szférában és általában a szellemi kultúra minden terepén. Schleiermacher munkáiban ugyancsak a tudomány abszolút politika-mentességét hangsúlyozza. (Tóth, 2001b).

Miként a német egyetemnek Humboldt, a francia egyetemnek Napóleon nevéhez fűződő újjászervezési törekvései határozták meg az intézmény modern típusát. A középkori egyetemet elsöprő francia forradalom után az új egyetemi modell a középkori típus

ellenében jött létre. A rendkívül erős, mindenre kiterjedő állami kontroll elvén működött, lényegében egy államosított, központosított és bürokratikus integrált elitképzésként (Karády, 2006). Az így kontrollált képzés által kibocsátott szakmailag magas szintű hivatalnok réteg volt hivatott az állam szolgálatában a közjó érdekében munkálkodni. A működés minden aspektusát kontrolláló erős állami túlsúly mindemellett egy teljes körű finanszírozással is járt, biztosítva a rendszer stabilitását. A francia egyetem korlátozott autonómiája e szoros állami felügyeletből, a szétaprózott egységek bürokratikus koordinálásából és a finanszírozási függésből (és biztonságból) adódott, amelynek révén az oktatás állami monopóliumként jelent meg.

2.2. A FELSŐOKTATÁS TÖMEGESSÉ VÁLÁSA: A KLASSZIKUS ÉRTÉKEK MEGRENDÜLÉSE

A kontinentális egyetem XIX. századi, virágzó korszakából táplálkozó, a fentebb felvázolt elemekből összeálló fogalmát a társadalmi változások radikálisan alakították át, újraértelmezésre készítve a teoretikusokat az egyetem szerepét, feladatát és értékeit illetően.

A humboldti egyetem, mint „klasszikus” modell valójában folyamatos átalakulásban volt a társadalmi-gazdasági-politikai változások hatására. Az európai egyetemek Humboldt utáni történetét válságok sora jellemzi (jóllehet a humboldti állami alapítású egyetem maga is egyfajta válság-megoldási törekvés gyümölcse). A nemzetállamok létrejöttével a nyitottság mérséklődése járt, majd a XX. század világháborúi, a diktatúrák időszaka mind az egyetem autonómiáján, mind tekintélyén sokat romboltak. Az 1968-as diák-megmozdulások a felsőoktatás körülményeinek Európa-szerte jellemző (tömegessé válás által előidézett) rosszabbodásából, a konzervatív generáció elutasításából és a döntéshozás és hozzáférés demokratizálásának követeléséből táplálkoztak. E fellángoló mozgalmak maguk is válság-megnyilvánulások tehát, amelyek egyébként alapvetően az egyetemi rendszer demokratizálódásához vezettek. Ám az európai egyetemek helyzete véglegesen nem stabilizálódott, a válság állandósult s a megoldására törekvő oktatáspolitikának már a hetvenes évektől új típusú válságjelenségekkel kellett szembenéznie.

2.2.1. A tömegesedés dimenziói

Az egyetem válságáról folytatott diskurzus alapvetően meghatározta a XX. század második felének felsőoktatás-kutatását (Wittrock, 1993; Readings, 1995), a válság tényét tekintve a tudományos élet közegét konszenzus uralta. A tömegoktatás szakaszába lépett felsőoktatás minőségi problémákkal és állandósult finanszírozási nehézségekkel is küzdött, az állam fokozatosan visszavonult a megnövekedett terhek vállalása alól. Így a XX. század utolsó évtizedeinek felsőoktatásában a piaci gazdasági szempontok is erősen felértékelődtek (Hrubos, 1995a, 2004; Veroszta, 2004; Lukács, 2005). A felsőoktatás irányításának technokrata aspektusait a gazdasági racionalitás, pénzügyi logika dominanciája váltotta fel. A felsőoktatásról való diskurzus, a témára irányuló kutatások immár nem kerülhették meg az akadémiai világ és az állami bürokrácia mellett a piaci szereplők, mint fő aktorok elemzését, melyhez egyebek mellett Clark nyújtott részletesen kidolgozott elméleti bázist (Clark, 1983, 1998).

Érték-szempontról több aspektusból is lényeges következményekkel járt a piac behatolása a felsőoktatás világába. Olyan értékek felülvizsgálatára, újraértelmezésére kényszeríti a kutatókat, mint az egyetem autonómiája, a racionális tudomány, vagy a demokratikus egyetem (Tóth, 2001a). A felsőoktatási érték-aspektusokban bekövetkezett változások alapvetően a XX. század közepétől kezdődő feltartóztathatatlan tömegesedési folyamatban gyökereznek. Ez a folyamat a válság kontextusában évtizedekre meghatározta – meghatározza ma is – a felsőoktatásról szóló diskurzust tudományos, társadalmi, vagy politikai szinten egyaránt. A tömegesedés statisztikai megragadásában a nemzetközi és hazai munkák rendszerint Trow kategorizációjára alapozva (Trow, 1974) vázolják fel a hallgatói létszám-növekedés dinamikus folyamatát. (A hazai szakirodalomban lásd erről Polónyi, 2000, 2004). A tömegesedés a felsőoktatást gyakorlatilag minden aspektusból új követelmények elé állította, ami természetesen a hagyományos értékek súlyának és jellegének megváltozásával járt. A korábban elitista, zárt rendszernek mind mennyiségi, mind minőségi szempontból megváltozott hallgatói rétegek beáramlásával kellett szembenéznie. A tömegessé vált felsőoktatás hallgatói tudásukat, társadalmi helyzetüket, motivációjukat, igényeiket tekintve jóval heterogénebb csoportot alkottak, mint a hajdani elitoktatásba bekerült hallgatók.

A felsőoktatás tömegesedésével párhuzamosan jöttek létre az egyetemek mellett az alternatív intézmény- és képzési típusok, melyek nagyobb munkaerő-piaci orientáltsággal és rövidebb képzési idővel tudták kiszolgálni a hallgatókat. Az új típusú intézményekkel többszektorú felsőoktatás jött létre, amely mind a szektorok közt, mind azokon belül erősen hierarchizált és differenciálódott (Neave, 1991; Hrubos, 1995a). A többszektorú felsőoktatás intézményeit jellemző igen erős differenciálódás az intézményi lét legszélesebb értelemben vett területeire kiterjed, mint a méret, misszió, szakmai irányultság, presztízs (Hrubos, 2006). Ezt a hierarchizáltságot és differenciálódást kívánják több-kevesebb sikerrel, de mindenképpen kényszerű kompromisszumok közepette megragadni a felsőoktatás világában egyre nagyobb teret hódító rangsorok (Török, 2006).

2.2.2. A tömegesedés mint értékvesztés

A tömegesedés és differenciálódás révén megváltozott felsőoktatási értékészletet számos szempontból aggodalom és szkepticizmus övezi a felsőoktatás teoretikusai, kutatói és szereplői körében. E szempontok összefoglalása jól jelzi az érték-alapú elemzés lehetséges csomópontjait.

Az egyik ilyen dimenzió kétségtelenül a hallgatói közeg sokfélesége mely az átlag-minőség romlását is jelenti. Logikailag levezethető, hogy minél többen kerülnek be egy-egy korosztályból, annál nagyobb lesz a kevésbé kiváló hallgatók bekerülési esélye. Ennek következménye aztán nem csupán az oktatói oldalon tapasztalható kritikai attitűd (Bojda, 2000) hanem a már fentebb említett intézményi hierarchizálódás is. A tömegoktatás által keletkezett kihívások az oktatói oldalt is érintik, hiszen a hagyományos partnerségen alapuló tanár-diák együttműködés a hallgatók számának felfutásával nem valósítható meg. A tömeges korszak felsőoktatásában maga az átadott tudás változik meg jelentősen. A klasszikus egyetemi korszak tudásátadásához képest – a tudástípusok kettősségéből kiindulva (Pléh, 2002) – a tömegigényeknek megfelelni akaró felsőoktatásban egyre nagyobb súlyt kapnak a pragmatikus tudáselemek, a felülről lefelé építkező ünnepi tudás helyett az alulról felfelé építkező köznapi tudás átadása (Ferge, 1976), az explicit tudás (tudni mit) helyett az implicit ismeretek (tudni hogyan) dominálnak. Jól érzékelhető mindez a kettősség a tömegképzés és elitképzés viszonylatában, amely ugyancsak megkerülhetetlen témája az érték-alapú felsőoktatás-kutatásnak. Pléh szerint a kettős tudás kérdése a tömeg és elitképzés kapcsán azért is

hangsúlyos, mert a kétféle képzés-típus közti pusztán hierarchikus különbségtétel a tömegképzést egyfajta forráshiányok révén csökkentett explicit tudásalapú elitképzéssé degradálhatja (Pléh, 2002), holott két különböző, önmagában értékes tudástípusról van szó. Különösen aktuális ez a megfontolás annak fényében, hogy a tömegoktatás hazai és nemzetközi megítélésében az elitképzés szerepének csökkenésén való sajnálkozás, a tömegesség eszméjének egyetemtől távol tartása, elutasítása gyakori gondolati elem. Elmondható tehát, hogy a tömegoktatás a XX. század második felének felsőoktatás-kutatásának fő paradigmájává vált, melyet számos elméleti és empirikus munka jár körül. Ezen munkák jelentős része a tömegoktatással járó negatív következményekre fókuszál (pl. Readings, 1995), ezek közül is kiemelten kezelve a hallgatói és oktatói minőség kérdését. A nagyobb merítési bázissal – s ebből következően heterogén hallgatói körrel - dolgozó tömegegyetemek a létszám-emelési kényszer és az akadémiai értékek őrzésének kettős szorításában az előbbi felé mozdultak el, tekintve hogy a visszaszoruló állami támogatások helyett működési költségeik nagy részét is hallgatóiktól nyerik. A képzés, mint eladásra szánt termék, a hallgató, mint fogyasztó, vevő megjelenése a felsőoktatásban a kommercializálódás sőt „McDonaldizálódás” mechanizmusát erősítette fel (Ritzer, 1988). Ez irányba hatnak a modern tömegtársadalom tendenciái is, a tömegtájékoztatás és infokommunikációs technológiák előretörése, a reklámok és az általuk konstruált ál-ismeretek és eljárások térhódítása, melyek együttesen vezettek az értelmiségi modelljének átértelmezéséhez is (Karnoouh, 2000). A tömegesedést szkepticizmussal szemlélő akadémiai szféra a közvetlen, kézzelfogható haszonnal nem járó tudás szerepének csökkenésében, a piaci mechanizmusok előtérbe kerülésében a szellemi kultúra általános hanyatlását látja. Míg a heideggeri eszmeiségben (Heidegger, 1993) a (német) egyetem feladataként megfogalmazott öngazgatás, önmegnyilatkozás, öneszmélés, mint a sajátos szellemiség karizmája volt a központban, addig a XX. század közepén megjelenő egyetemeken a tömegtermelés és tömegkultúra tanulást behálózó volta a fő tendencia. Mindazonáltal látnunk kell azt is, hogy az öncélú, önmagáért való tudás-szerzés visszaszorulása és a tanulás fogyasztói célú alárendelődése nem tisztán csak a modernitás, sőt poszt-modernitás szülte gondolat. A tudás-formák kettőssége az ókorig nyúlik vissza, bár kétségtelen, hogy a piaci típusú értékmérő abszolútumát a modern világ vállalta fel (Garaczi, 2000). A szélsőséges kritikai hangnemben felvázolt alacsony előképzettségű, fogyasztóvá degradálódott, sőt az infokommunikációs eszközök elterjedése következtében szeparálódott, a könyvtárak helyett a számítógépek

előtt ülő hallgatók mellett a tömegesedés negatív tendenciái a felsőoktatás professzori gárdáját sem hagyták érintetlenül (Hrubos, 2007). Altbach (2002) szerint a tömegesedéssel felhígult az oktatói kar, veszélyeztetve a hagyományos tudományos közösségek identitását is. A tanárok körében bekövetkező negatív tendenciák a tömegesedés mellett az autonómiát korlátozó elszámoltathatóság növekedéséből, a privatizáció anyagi eredményességet követelő szorításából és a piacosítás hallgatói, munkaadói igényeket kiszolgáló voltából táplálkoznak. A tömegessé vált felsőoktatás szervezeti aspektusaira koncentrálna a hazai szakirodalom is jól mutatja az ebből adódó folyamatokat és konkrét lépéseket (Hrubos-Szentannai-Veroszta, 2003), az elitoktatásból a tömegoktatásra történő áttérés problémáit (Barakonyi, 2004) és az ezekhez társuló negatív következményeket, mely a felsőoktatást ért tömegnyomás révén a diplomák inflálódásában (a felsőoktatás „tudásgyárból papírgyárrá” alakulásában) ölt testet (Polónyi-Tímár, 2001).

2.2.3. A tömegesedés, mint új érték hordozója

A tömegoktatás-elitoktatás problémája a felsőoktatás teoretikusai közül többeket indított az elitoktatás új útjainak keresése felé. A humanista tradíciótól áthatott egyetemi közeg ethosa az egyetemes tudást és egyéni kiteljesedést szolgáló magas minőségű oktatás. Míg a középkori egyetemek hallgatóikat állami, egyházi szolgálatra készítették fel, a humanista egyetem a reneszánszsal teremtette meg az önmagáért való, tiszta tudás eszméjét. Az elméleti és gyakorlati képzés ókori görög iskoláig visszanyúló kettőssége olyan dichotómiákban testesül meg, mint a retorika és filozófia, a gyakorlat és elmélet, a hasznosság és az egyéni fejlődés. A tömegképzés korszakában az e kettősség közt egyensúlyozó egyetemi oktatást a külső elvárások a képzés gyakorlatiasabb régiói felé mozdítják el, amely összecseng a hallgatói igényekkel is. A felsőfokú képzés e tekintetben olyan befektetésként értelmezhető, amelynek munkaerő-piaci megtérülést kell produkálnia. A hallgató e szempontból mint fogyasztó, vevő lép be a felsőoktatásba, amely a gyakorlati oktatás során ellátja készen kapott tényekkel, ám ezek kapcsolatát elméleti háttér híján már nem tudja értelmezni. A tömegesedés kinyitotta ugyan a kapukat a „tudás templomaihoz”, a kérdés azonban az, milyen érték maradt még e templomokban, amihez ezáltal a hallgatók hozzáférhetnek? (Lay, 2004) A tömegesedéssel aláásott hagyományos egyetemi értékek esetében persze nem csupán a gyakorlati, gazdaságossági szempontok hatása érezhető. Megváltozott a felsőoktatást

körülevő társadalmi közeg (Scott, 1995). A tudás alapú társadalomban az egyetem értékei a korábbinál sokkal közvetlenebb kapcsolatban állnak a társadalom értékkészletével. Azáltal, hogy az egyetem csak egyike a tudás alapú társadalom intézményeinek, a szervezet függetlenségének megóvása és értékkészletének rögzítése is nehezebbé vált. Az egyetem normatív hatalma összességében csökkent (Scott, 2004). Ebben a közegben az elitoktatás szeparálása sokak számára megfelelő érték-átmentési útnak tűnhetett. Az elit egyetem sajátossága a társadalomtól tartott kritikus távolságban ragadható meg leginkább, hiszen ez az elkülönülés biztosítja az elit számára saját értékkészletének megőrzését és képviselétét, másrészt utánpótlásának megfelelő formálását. A tömegegyetemek ezt a kritikai függetlenséget több okból sem tudják kialakítani, sokkal inkább bevonódnak a társadalomba, amiből az is következik, hogy értékkészletük is képlékenyebb az elit egyetemekénél. Ezek az okok Scott (2004) összegzésében a tömegegyetem olyan sajátosságaiban keresendők, mint a képzés tudományos orientáción túlnövő gyakorlati beállítottsága, amely új intézményi formákban is megtestesül (üzleti iskolák, K+F és szolgáltató központok, a technológiai transzfer intézményei). A társadalomhoz több szállal kapcsolódó tömegegyetemek nem lehetnek az elit-reprodukció intézményei, már csak azért sem, mert a modern társadalom sokkal mozgékonyabb hatalmi struktúráihoz kell alkalmazkodniuk. Jóllehet a tömegképzés nem tudott saját érték-struktúrát stabilizálni és konzerválni, számos tekintetben előnye kétségtelen az elit-egyetemekhez képest. Ez az érték főképp a nyitottságban és az ebből fakadó demokratizálódásban ölt testet. A tömegesedés érték-vonzata a felsőoktatás kontrolljának megváltozása is: az addigi szilárd belső viszonyítási pontok helyett a külső elszámoltathatóság, az eredményességi mutatók váltak relevánssá, a hagyományos értékeket és magasabb hallgatói kiválóságot az erősödő verseny és növekvő nyilvánosság váltotta fel (Mazsu, 1995). Az elit-egyetemekre mind társadalmi, mind intellektuális értelemben jellemző zártság kapacitásaikat is limitálja, ezzel szemben a tömeg-intézmények mind az átadott ismeretek, mind a fogadott hallgatók társadalmi helyzetét tekintve nagyfokú nyitottságot és heterogenitást képviselnek. Ez a nyitottság a tudás alapú társadalommal kiépített kölcsönös kapcsolatok variabilitása mellett egy új etikai bázis megszületésének alapja lehet, amely épp a sokféle tudás-tradíció összetartásában képviselhet alapvető szerepet, miközben etikai szempontokkal gazdagítja az ismeretek, gyakorlatok korábban tisztán technikai területeit is (Scott, 2004). Scott alaptétele szerint tehát az egyetemi

autonómia csökkenése és az egyetemi értékek inkoherens átalakulása nem feltétlenül jelenti az egyetem bukását, sőt betagozódása a tudás alapú társadalomba épp a folyamatosan változó intézmény adaptációs sikerét mutathatja és egy új típusú egyenlőségeszmény, újraértelmezett társadalmi felelősség felé nyithat utat.

2.2.4. Válaszok a tömegesedésre

A hagyományos akadémiai szférában a tömegoktatás értékeinek számba vétele helyett tehát sokkal inkább az elitképzés féltése, az egyetem tradicionális értékei feletti aggodalom tendenciája erős, miközben magának az elit fogalomnak a jelentésváltozása is végbemegy (Setényi, 1995). A *felsőoktatás* tradicionálisan kevesek számára létrejött rendszerének – ahogy ezt a *közoktatástól* való elkülönülést nevében is hordozza – a tömegek befogadására kellett készen állnia, ami kulturális változást is eredményezett. Az akadémiai kultúra visszaszorulásával párhuzamosan a felsőoktatás az ifjúsági kultúra terepe lett. A tömegképzésből eredő, felsőoktatást veszélyeztető problémák kezelésére az akadémiai világ számos eszmét és szervezeti megoldási javaslatot termelt ki, amelyek a minőség védelmében hangoztatott „szalonképtelen” ideológiáktól egészen a konstruktív strukturális koncepciókig terjedtek. A Kozma (1997) által felvázolt egyetemi koncepcióban a tömegek képzését a középfokú oktatás és a felső szintű – egyetemi - képzés közti harmadfokú képzési intézmények (rugalmas és földrajzilag szétaprózott megyei, sőt városi főiskolák) látják el. Az egyetemi rendszer az e szintről kikerültek befogadását szolgálná, így nem kerülne szembe közvetlenül a tömegesség által diktált új és megoldhatatlannak tűnő infrastrukturális és képzési igényekkel. Mindez támogatná az e körből kiemelt hagyományos egyetemi képzési forma elit jellegét, amely újjászervezve, posztgraduális szinten az elitképzés feladatát végezheti el, míg az alsóbb szinteken tömeges méretekben zajlik a munkaerő-piac diktálta képzettségek megszerzése (Kozma, 1997). A defenzív érték-féltés helyett a tömegesedési tendenciákra adandó releváns felsőoktatási válasz már csak azért is sürgetővé vált, mert a globalizált környezetben a nemzeti felsőoktatási rendszerek konkurensként rendre jelentkeztek és sok hallgatót vonzottak a külföldi franchise rendszerben működő képzési intézmények (Mazsu, 1995). A tömegesedett felsőoktatást fenyegető számos veszély – fragmentálódás, atomizálódás, balkanizálódás – kiküszöbölésében Hrubos (1995) a közvetítő, avagy puffer-intézmények szerepét hangsúlyozza, melyek a piac és a finanszírozó állam által korlátozott intézményi

autonómiát ellensúlyozva a kollektív autonómia letéteményeseként működhetnek. Ilyenek a különböző akkreditációs szervezetek, a Magyar Rektori Konferencia, avagy a kutatási alapokat elosztó szervezetek. Küldetésük a társadalmi igények tolmácsolása, lefordítása az akadémiai világ számára, amellyel a felsőoktatás és kormányzat közti konszenzus kialakítását szolgálják.

III. A FELSŐOKTATÁSI ÉRTÉKEK ELMÉLETEI

3.1. AZ ÉRTÉKEK MEGRAGADÁSA ÉS HALLGATÓI VIZSGÁLATA

3.1.1. Érték-definíciók

Hallgatói érték-vizsgálatunk elméleti megalapozása megkívánja az általunk használt érték-fogalom tisztázását és elhelyezését az elméleti közegben. A feladat korántsem olyan egyértelmű, mint amilyennek távolabbról nézve tűnhet. Miközben az érték fogalma a szociológiában gyakran használatos, definícióját tekintve nem alakult ki tudományos konszenzus. Az egymás mellett élő érték-fogalmakról és az ebből adódó definíciós és használati nehézségekről nyújt áttekintő elemzést tanulmányában Rohan (2000), aki a különböző érték-felfogások kapcsolódási pontjait keresve jut el egy használhatónak tűnő, tisztán körvonalazott érték-definícióhoz. Rohan munkája átfogó és rendszerező jellegénél fogva kiválóan alkalmas az érték-fogalom áttekintésére, ezért a következőkben magunk is ehhez a gondolati sémához igazodva vázoljuk fel a legjelentősebb társadalomtudományi érték-elméleteket.

Az értékek fogalmát jellemző definíciós és alkalmazási inkonzisztencia nagyrészt épp a fogalom túlzott használatának tudható be. Számos tudományterület – pszichológia, politológia, antropológia - használja kulcsfogalmaként az értékeket, s ennek során a fogalomhoz kapcsolódó kontextus erőteljesen alakít a jelentésen. A probléma felvetése nem új keletű. Miként Adler (1956) megállapítja, az érték-definíciók körül kialakult zavaros helyzet következtében az értékek előtérbe kerülése inkább lassította, semmint előmozdította a társadalomtudományok fejlődését. Az érték-fogalom rendezésére vállalkozott Campbell (1963) aki az értékekkel, attitűddel és motivációval kapcsolatos elméletek összegyűjtésével a fogalomhasználat mögött rejlő közös tartalmi jegyek felfedésére törekedve azt találta, hogy mindegyik elméleti fogalom a viselkedés irányítójának tekinthető. E kapcsolódási ponton túl természetesen ezen alapvető koordinátorok természete, működése nagy eltérést mutat. Az értékek körül kialakult definíciós zavar feltárása mellett – illetve ennek tapasztalataiból építkezve - Rohan egy tiszta érték-fogalom megalkotására törekszik, melyben egyébként az előbbi, Campbell által kiemelt közös nevező – a motiváció - dominál. Az érték e tekintetben egy elérendő állapotra vonatkozó motiváció kognitív reprezentációja – tehát olyan motiváció, amely a cselekvőben tudatosult a cél elérése érdekében (Keller, 2008). Rohan az értékekkel

foglalkozó kutatók számára Allport (1955) nyomán haladva egy olyan elméleti kiindulópontot javasol, amelyben az egyéni értékpreferenciák az emberi viselkedést, vélekedéseket alapvetően meghatározó tényezőként fogalmazódnak meg.

Rohan az érték-definíciók összegyűjtése során az alábbiakban összegzett főbb tételeket tartotta fontosnak kiemelni. Lewin (1952) szerint az értékek a viselkedés alakítói, de nem céljai. (Példája szerint az egyén nem törekszik az igazságosság értékének elérésére, ám viselkedését vezérelheti az igazságosság értéke.) Heider (1958) azt emeli ki, hogy az érték fogalmát tekinthetjük egy dolog tulajdonságának (amennyiben valaminek van bizonyos értéke) illetve pozitív konnotációval bíró dolgok csoportjának is (amennyiben valami önmagában érték). Rokeach (1973) definíciója szerint az értékek egyénileg vagy társadalmilag kívánatosnak tartott viselkedésekre, végállapotokra vonatkozó tartós vélekedések. Feather (1996) az értéket úgy definiálja, mint a viselkedés, vagy az általános célok kívánatos avagy nem kívánatos módjaira vonatkozó vélekedések összességét. Schwartz (1994a) munkáiban az értékek eltérő fontossággal bíró elérendő általános célok, amelyek vezérlő elvként szolgálnak egyének vagy egyéb társadalmi szereplők életében. Más munkájában hasonló alapvetésből kiindulva Schwartz (1999) úgy definiálja az értékeket, mint a kívánatosra vonatkozó vélekedéseket, amelyek a különböző társadalmi cselekvők (az egyének mellett például szervezeti vezetők, politikai döntéshozók, stb.) viselkedését irányítják számos területen, így például a cselekedetek közti választásban, az emberek és események értékelésében, vagy ezek magyarázatában.

Kategorizálva a társadalomtudományban született érték-elméleteket Rohan (2000) úgy véli, hogy a fogalom körül kialakult inkoherens kép öt értelmezési illetve használati aspektusra vezethető vissza. Pusztán említés szintjén ezek az igei vagy főnévi használat (értékelés vagy érték problémája), a tipizálás, rendszerezés, érték-szerveződés kérdésköre, az értékek vélemény-, ítéletalkotásban betöltött szerepe, az értékrendszerek egyéni, társadalmi vagy kulturális aspektusai, illetve az értékrendszerek és a világnézet, ideológia fogalmának kapcsolata. A distinkciók tisztázása azért mutatkozik oly fontosnak, mert a kialakult zavaros helyzetben a fogalom tiszta tudományos alkalmazásához szükséges lehet annak specifikálására, hogy adott esetben a szerző e szempontok szerint miként helyezi el az általa alkalmazott érték-fogalmat. A különbségtétel főbb dimenzióinak kifejtése során Rohan tehát arra a megállapításra jut, hogy az érték-fogalom használata és értelmezése körüli zavar lényegesen csökkenthető

annak specifikálásával, hogy mikor beszélünk érték-preferenciáról, értékrendszerről és mikor a véleményalkotási kategóriákról, amelyek értéktípusként írhatók le. A szerző emellett elkülöníti az attitűd kifejezést is, amely egy adott tárgy értékelésére vonatkoztatott vélekedések összessége, azáltal eltér az érték egyénileg, vagy társadalmilag kívánatosnak tartott konkrét viselkedésmódokra, végállapotokra vonatkozó általános fogalmától (Rokeach, 1969). Ugyancsak elkülöníti az érték-fogalomtól a világnézetet és az ideológiát – nem mellőzve ezek érték-kapcsolódásait. Lényeges distinkció emellett az egyéni és társadalmi értékrendszerek közti különbségtétel, hangsúlyozva e kettő szétválasztásának Allport (1955) által is kifejtett nehézségeit.

Vizsgálatunkat tekintve az érték definícióra vonatkozó elméleti alapok áttekintése után kijelenthetjük, hogy a Rohan (2000) által is kínált definíciónak megfelelően az értékeket a cselekvőkben bizonyos célok elérése érdekében tudatosult motivációknak tekintjük.

3.1.2. Az értékek strukturálódása

Az érték-fogalom tisztázáshoz az előbbieken segítségül hívott Rohan (2000) is egyik fő szempontként emelte be elemzésébe az értékek szerveződésének kérdéskörét. A fő elem itt az univerzális és az egyéni szint kapcsolata, szerveződése. Az értékszociológiai paradigmák közül Parsons strukturalista nézőpontja szerint (Parsons, 1968) az értékek közösségi szinten léteznek, mint kötelező normák, individuális szintű elemzésük ezáltal nem lehetséges. Weber (1982) szerint az értékek individuális egységként elemezhetők, hiszen az egyén életvezetésének mikéntjéhez kapcsolódnak, irányítják a viselkedést és a gondolkodás által adekvátan megfogalmazódva hozzáférhetőek a vizsgálat számára (Füstös-Szakolczai, 1999). Más elméletek, mintként Schwartz (1992) alaptétele is az értékek univerzális voltát hangsúlyozzák, mely szerint az egyének érték-prioritásait tekintve különböznek ugyan, ám az emberi értékek rendszere univerzális. Az univerzális e megragadásában Maslow biológiai alapokon nyugvó elméletében a szükségleteket tekintette közös alapnak (Maslow, 1954). Elméletében az univerzális emberi szükségletek hierarchikus – piramis – elrendeződést mutatnak a fiziológiai szükségletektől az önmegvalósítás felé tartva. A szükségletek szerveződésüket tekintve a biológiai szinttől haladnak tehát a társadalmi, pszichológiai szintek felé. Ugyanakkor a szükséglet egyben hiány is, amely időszakosan kielégíthető ugyan, ám ezzel más szükségletek esetében okoz hiányt (Maslow, 2003). A hiány az értékek központi

meghatározó eleme Inglehart (1997) szükségesség-hipotézisében is, mely szerint ez ember értékesebbnek tartja a relatíve nehezebben rendelkezésére álló dolgokat. A létfenntartás követelményének teljesülésével az emberek értékpreferenciái ezért fordulnak a produktivitás és hatékonyság materialista értékei után az önkifejezés és a kapcsolódó posztmateriális értékek felé. Amint azt Keller (2008) kiemeli, a maslowi hiánymotiváció ingleharti értelmezésben azt is jelenti, hogy valamit akkor tartunk értékesnek, ha nem rendelkezünk az adott dologgal, így tehát az elért és a még elérendő dolgok megítélésében a szükségletek vezérelnék. A hiányként mutatkozó tényezők ezáltal motiváló erővel rendelkeznek. Inglehart elmélete ebben a tekintetben a motivációközpontú értékfelfogásokhoz kapcsolódik.

Rokeach definíciója, amely szerint az értékek kívánatosnak tartott viselkedésekre, végállapotokra vonatkozó vélekedések (Rokeach, 1973), már magában foglalja elméletének kettősségét: a viselkedést meghatározó instrumentális (eszköz-) értékeket és a végső világállapatra vonatkozó terminális (cél-) értékeket, melyekre az előbbiek visszavezethetők. A célértékek az elérni kívánt – még hiányzó – állapotra vonatkoznak, ezáltal a (hiány)motivációhoz kapcsolhatóak, míg az eszközértékek középpontjában (a kívánt cél elérésének módjában) jellemzően valami már meglévő tulajdonság áll (Keller, 2008). Rokeach elméletében az egyes emberek értékei közti különbségeket nem az egyes értékek megléte, vagy hiánya okozza, hanem ezen értékek strukturálódása különböző értékrendszerekké. Rokeach elmélete az általa összeállított 18 cél- és 18 eszközértékből álló tesztben manifesztálódott, amely a társadalomtudományi érték kutatások fontos eszközévé vált. Legfontosabb hazai vonatkozásai a Hankiss Elemér vezetésével, az MTA Szociológiai Intézet Értékszociológiai Műhelye által az 1970-es évek végétől végzett országos reprezentatív felmérések sorozata, amelyek a Rokeach teszt alkalmazásával tárták fel az ország értékrendszerét s annak változását (Hankiss, 1986; Hankiss-Manchin-Füstös-Szakolczai, 1982; Füstös-Szakolczai, 1999). A hetvenes évektől kezdődően mindemellett a hazai érték-vizsgálatok köre számos témával gazdagodott, így például az életmód- és időmérleg vizsgálatokkal (Füstös-Tibori, 1996; Losonczy, 1977), a társadalmi helyzet, rétegződés és az értékek kapcsolatával (Utasi, 1987, 1995; Füstös-Tibori, 1995) illetve az értékek és a kultúra kapcsolódásaival (Tibori, 2001).

Az az elgondolás, mely szerint az egyes emberek különböznek aszerint, hogy ugyanazon értékeknek milyen relatív fontosságot tulajdonítanak, stabil háttérrel nyújtott az univerzális értéktípusok megalkotásának. Ennek értelmében Schwartz érték-elméletében (Schwartz, 2003) nem pusztán arra törekszik, hogy feltárja az emberi értékrendszer összetevőit, hanem annak megragadására is, hogy az értékprioritások különbségei alapján hogyan rendezhetőek csoportokba az emberek. Schwartz a korábbi elméletekhez kapcsolódik annyiban, hogy az értékeket szükségletekből levezetve különíti el egymástól a biológiai, társas és jóléti szükségleteket. Meghatározásában az értékek a cselekvés vezérlő elveként ható elérendő célok, melyek struktúráját – tíz alapérték beemelésével - két egymásra merőleges tengely mentén ábrázolja. Az első tengely két pólusán a nyitottság és a zártság (konzerválás) értékei állnak, a második tengely az egoizmustól (önmegvalósítástól) az altruizmusig terjed (Keller, 2008). Az egyes értékek a négy magasabb rendű érték által behatárolt térben ábrázolhatóak, a kör alakra vetített merőleges tengelyek az értékek közti távolságok, sőt kapcsolatok szemléltetését is lehetővé teszik.

3.1.3. Hallgatók érték-vizsgálatai

Az értékek fogalmával és vizsgálatának elméleti lehetőségeivel foglalkozva tárgyalt Schwartz féle megközelítés és mérési módszer vizsgálatunk szempontjából azért is releváns, mert a nemzetközi szinten zajlott hallgatói értékvizsgálatok gyakorta alkalmazták e mérési eszközt. Jelenleg a hallgatói értékekkel foglalkozó-kutatások tekintetében a hangsúly nemzetközi szinten is az értékek helyett sokkal inkább az értékelésen van. Mind az egyre hangsúlyosabb minőségbiztosítási szempontok kapcsán, mind a piacosodó felsőoktatásban teret hódító rangsorok révén előtérbe került a hallgató, mint a felsőoktatás értékelője (Török, 2006). A rangsorkészítés hazai gyakorlatában e szempontból kiemelendő az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft – Országos Felsőoktatási Információs Központ és az Univ-Press Felsőoktatás-kutató Műhely által kidolgozott és vezetett 2000-óta működő „Felvi rangsor” projekt, amely két évente ismételt kérdőíves adatfelvételek alapján építi be a hallgatói vélekedéseket is a felsőoktatási rangsorokba.

A nemzetközi szinten lezajlott általános hallgatói értékutatások meghatározó vonulata Schwartz azon elméletéhez kötődik, mely szerint a különböző csoportok értékprioritásait tekintve is különbséget mutatnak. Ezek a különbségek egyes

hallgatói kutatásokban országok szerinti csoportosításban, másokban képzési terület szerinti összevetésben alkotják a vizsgálat alapját. A tétel bizonyítására és finomítására maga Schwartz is számos empirikus kutatást vezetett le, egyebek mellett hallgatók körében is. Schwartz 2002-es vizsgálata az érték-hierarchiák alakulását hasonlította össze a különböző országok – illetve az általuk képviselt kulturális közeg - hallgatói és oktatói körében (Schwartz, 2002). A kutatás célja az volt, hogy a különböző csoportok érték-prioritásaiban gyakran vizsgált eltérések tanulmányozása helyett az értékek hierarchiájában feltárt hasonlóságokra – ahogy Schwartz nevezte, pán-kulturális (kultúrközi) értékrangsorra – helyezze a hangsúlyt. A rendkívül kiterjedt, 13 ország lakossága mellett 56 ország tanárait és 54 ország hallgatóit a Schwartz-féle 56 itemes érték-vizsgálattal (Schwartz Value Survey) mérő adatfelvétel eredményeképpen Schwartz az általa bevett tíz érték vonatkozásában felállított egy országok feletti érték-hierarchiát, amellyel az egyes helyszíneken mért eredmények erősen korreláltak. Az egyes vizsgálati alcsoportok közül az 54 ország 81 hallgatói mintáján alapuló általános érték-hierarchia a következő: jóindulat, önállóság, univerzalizmus, teljesítmény, biztonság, konformitás, hedonizmus, stimuláció, tradíció, hatalom³. A kultúrközi értéksorrend tudományos felhasználása tág lehetőséget nyújt egyebek mellett a nemzeti, regionális értékhierarchiák specifikálására, amennyiben az adott elemzési egységre vonatkoztatott adatokat a kultúrközi eredményekkel való összevetésben értelmezzük. A Schwartz által kidolgozott eszköz alkalmas tehát az egyes csoportok érték-jellemzőinek, lényegében az értékek adaptív társadalmi funkcióinak részletes feltárára.

Ugyancsak a különböző országok hallgatóinak értékkészletét elemezte részletesen számos kutatásában Feather, aki 1998-as vizsgálatában amerikai, ausztrál és kanadai hallgatók értékhierarchiáját hasonlította össze (Feather, 1998). A Feather által végzett hallgatói vizsgálatok középpontjában általában a kiválóságához való viszony (tall poppy szindróma) áll. Feather alaphipotézise szerint azokban az országokban, ahol – mint például Japánban - a kollektívizmus értéke erős, a kiválóságához való viszony negatívabb, mint azokban, amelyekben - mint például Ausztráliában - az individualizmus tekinthető központi értéknek. Ez utóbbi országok hallgatói jobban tolerálják és elismerik az átlag feletti egyéneket, teljesítményeket, míg a kollektívizmus

³ Az általános kultúrközi értékrangsorban a jóindulat, önállóság és univerzalizmus bizonyult a legmagasabbra értékeltnek, ez követték a biztonság, konformitás, teljesítmény és hedonizmus értékei, majd a hatalom, tradíció és végül a stimuláció (Schwartz, 2002).

magas szintje a kiválóság leértékelésével jár. (Feather - McKee, 1993). 1998-as kutatásában Feather e hipotézist finomítva három olyan ország hallgatóit vetette össze, amelyekben az individualizmus alapvető érték (Feather, 1998). A megkülönböztetés ezúttal az országok horizontális és vertikális tagoltságának mértéke volt, amely a hipotézis szerint ugyancsak befolyásolja tagjainak egyenlőséghez, vagy sikerhez kapcsolódó értékelését, ehhez kapcsolódóan a kiválósághoz való viszonyt. Feather pszichológus hallgatók körében, Rokeach teszt alkalmazásával végzett kutatása azt az eredményt hozta, hogy bár az individualitás alapértékén nyugvó mindhárom ország hallgatói pozitívan viszonyulnak a kiválósághoz, e viszony mértéke országonként eltérő⁴. Feather hipotézise egy Schwartz (1994b) által végzett elemzéssel is összecseng, amelyben - bár Schwartz az ausztrál és amerikai kulturális értékek terén nagy hasonlóságot talált - Amerikában a kiválóság, Ausztráliában a harmónia felülértékelését tapasztalta.

Vizsgálatunk szempontjából különös figyelmet érdemelnek azok a nemzetközi szintén lezajlott hallgatói értékvizsgálatok, amelyek országok helyett az egyes képzési területek szerinti érték-különbségekre irányították figyelmüket, erre vonatkozóan ugyanis hallgatói vizsgálatunkban magunk is rendelkezünk háttér-adatokkal. A különböző képzési területek hallgatóinak érték-preferenciáiról végzett kutatást egyebek mellett Verkasalo, Daun & Niit (1994), akik azt találták, hogy a tanulmányok szakterülete erősebb hatással van a hallgatói értékprioritások alakulására, mint az országok közti eltérések. A vizsgálat a gazdasági, bölcsészettudományi és műszaki képzési területek hallgatóinak értékpreferenciáit elemezve azt találta, hogy a gazdasági képzések hallgatói a hatalmat és a teljesítményt magasabbra értékelték a műszaki és bölcsész hallgatóknál. A bölcsészek körében az univerzalizmus és spiritualizmus mutatkozott felülértékeltnek, míg a műszaki hallgatók nem tűntek ki az előbbi értékek vonatkozásában. Szintén az egyes képzési területek hallgatóinak érték-készletét elemezte 2003-ban publikált kutatásában Myyry, alapvetően a hallgatói munkamorál feltárásával foglalkozó munkájának részeként. Myyry (2003) vizsgálatában Schwartz érték modelljét kibővítve és felhasználva Verkasalo, Daun & Niit (1994) képzési terület és a hallgatói

⁴ A kiválóságot az amerikai hallgatók értékelték legmagasabbra, akárcsak a teljesítmény, a kompetencia és önmegvalósítás értékeit. Az ausztrál hallgatók értékészletére az individualizmus és kollektívizmus összekapcsolódása jellemző, a konformitás alulértékelése mellett a proszociális és egyenlőség-értékek szintje ugyanis körükben igen magas. A kanadai hallgatók körében a társas szükségletek iránti igény mutatkozott az átlagnál alacsonyabbnak.

értékpreferenciák viszonyára vonatkozó megállításait építette be kutatási hipotézisei közé. A 10 érték-típussal dolgozó Schwartz Value Surveyt Myyry egy tizenegyedik, munkaértékekre vonatkozó dimenzióval egészítette ki és vette fel gazdasági, társadalomtudományi és műszaki hallgatók körében. Myyry hipotézisei szerint a gazdasági képzés hallgatói a hatalmat és teljesítményt magasabbra értékelik a többiekénél, a társadalomtudományi (Verkasalo, Daun & Niit kutatásában bölcsészettudományi) hallgatók az univerzalizmust, jóakaratot, spiritualitást értékelik felül, míg a műszaki terület hallgatóinak körében a biztonság a többiekhez képest fontosabbnak tartott érték. A kutatási eredmények szignifikáns összefüggést mutattak az értékprioritások és a képzési területek között a munka, teljesítmény, univerzalizmus, spiritualitás, jóindulat, tradíció, konformitás és a biztonság értékeinek vonatkozásában. Myyry vizsgálati eredményei a várak szerint alakultak. A gazdasági képzések hallgatói a munka-értékeket és a teljesítményt felülértékelték a többiekhez képest. A társadalomtudományi terület hallgatói a jóakarat, univerzalizmus és spiritualitás területén mutatkoztak érdekelttebbnek, a műszaki képzések hallgatóinak körében tradíció, konformitás és biztonság kapott magasabb prioritást.

3.2. A MODERN FELSŐOKTATÁS ÉRTÉK ALAPÚ ÉRTELMEZÉSÉNEK IRÁNYZATAI

A tömegoktatás egyeteme, felsőoktatása számára a XX. század második fele nagy kihívásokat tartogatott, melyek érték-alapú értelmezésére olyan meghatározó elméletek születtek, mint a posztmodern, vagy a virtuális egyetemi koncepciók, illetve az egyetem morális aspektusát, diverzifikáltságát, avagy európai hagyományait középpontba állító munkák és szerveződések.

3.2.1. A posztmodern egyetem-értelmezése

A modern felsőoktatás érték-alapú megközelítéseinek összegzésekor a posztmodern elméletének érintését mind a tömegesedés, mind a piac-orientáltság kérdésköre indokolja. A posztmodern XX. század végi előretörése az egyetem elméleteit sem hagyta érintetlenül, már csak azért sem, mert a posztmodern gondolkodók – miközben a humboldti eszmét „nagy elbeszélésként” aposztrofálják - központi témaként foglalkoznak a tudás legitimációjának problémájával (Lyotard, 1993). A tudás posztmodern átalakulásának lényege hogy saját logikája helyett érvényességét szétaprózódott társadalmi érdekek és különböző hatalomérvényesítő stratégiák

határozzák meg. Ezzel párhuzamosan az eddig univerzitási eszmét megfogalmazó, az univerzális tudomány-integráción alapuló egyetem alapjainak átértelmezése zajlik, hisz a posztmodernben az egyetem, mint a legmagasabb szintű tudás szervezésének, termelésének a tere is rejtett természetű társadalmi elvárások, egyéni és társas hatalmi- és vágy-mechanizmusok kényszere alá kerül. Az integráció alapelvét így váltja fel a kultúrák és szemléletmódok integrálhatatlanságának tudatosításán alapuló szemlélet (Bókay, 2004). Gyökerét tekintve e gondolat Heideggerig nyúlik vissza, aki a „Német egyetem önmegnyilatkozása” című munkájában (Heidegger, 1993) magát a kérdezést, az igazság keresését magasabb rendű egyetemi feladatnak tartja az igazság kimondásánál. A posztmodern egyetem fő fogalma az irracionizálódás, mely mind külső, mind belső világát áthatja. Autonómiáját megrendíti az intézmény felé irányuló érdekek, elvárások esetlegessége és töredezettsége s az ebből eredő elkötelezettségek hálójában, miközben a tiszta tudás eszméjének megszűnésével, a reklám logikájának egyre dominánsabb érvényesülésével belső világa is megrendül. A posztmodern lebontotta az elitizmus és az univerzalitás egyetemhez oly erősen kötődő eszméit, helyükbe állítva a tömegesség és a töredezettség (helyi igazságok) szempontjait (Marshall-Peters, 1997). Bár a tömeg jogának (ezzel együtt a piaci érdeknek) előtérbe helyeződésében az eddigi elit-orientált szempontokhoz képest számos gondolkodó a kultúrát ért veszteséget hangsúlyozza (Garaczi, 2000), mások a posztmodern misszionálási karakterére is hangsúlyt fektetnek (Kiss, 1999; V. Pók, 2002). E pozitív folyamatokat hangsúlyozó szemlélet szerint, míg a tömegesedés az addigi merev kategóriák lebomlását hozta, ezt a töredezettséget egyfajta szintetizálódás, a tudásalapú társadalom létrehozása követheti. A tömegesedett felsőoktatásban kapott tudás töredezettsége olyan posztmodern tendenciákra rímel, melynek során a résztudások egészként kezdik definiálni önmagukat, saját feladatokkal, szakirodalommal, eredményekkel. Szintén pozitívan árnyalja a posztmodern a tömegesedés egyetemének képét a hierarchikus tendenciák megszűnése a heterogenitás, multikulturalizmus tendenciáinak érvényesülése révén, mely a nemi, életkori, etnikai, szociális homogenitás helyett a különbségek magától értetődőségén alapul.

Mindezek a jellemzők s maga a misszionálási karakter is morális színezetet ad a felsőoktatásról való gondolkodásnak. A felsőoktatás morális szempontú megközelítésében mértékadó dokumentum az 1998-ban, Párizsban megrendezett, felsőoktatásról szóló UNESCO konferencia nyilatkozata (World Declaration On Higher

Education, 1998). A dokumentum a felsőoktatás társadalmi felelősségét, értékadó szerepét etikai, lelki sőt spirituális szintre emelve hangsúlyozza (Hrubos, 2000).

Az egyetem újfajta felelősségének keresésében hangsúlyos szempont, hogy hogyan viszonyuljon az intézmény az információs technológiák mindent behálózó térnyeréséhez (Derrida, 2000). Az egyetem ezen technológiáknak való alávetettsége kikerülhetetlen tény, ebben a helyzetben az elzárkózás eredménytelen stratégia volna. Az információs társadalom térhódítása valamint a posztmodern egyetem-képhez is köthető internacionalizálódási folyamatok (Barblan-Eckel-Green, 2002) képezik az alapját a virtuális egyetemi koncepcióknak. Az internacionalizálódás konkrétan olyan globalizációs, infrastrukturális és szervezeti-informatikai előfeltételek elterjedésén alapszik, mint az információs-kommunikációs technológiák alkalmazása, az egyetemek bekapcsolása a világhálóra, az ECTS, vagy akár az oklevél-melléklet. A virtuális egyetem elképzelése posztmodern jellegénél fogva a tudásegész és ezáltal az egyetem, mint intézmény széttöredezettségén alapul, miközben az egyéni-hallgatói sajátosságoknak nyújt nagy teret, technológiailag pedig a világháló tanulási környezetként történő felhasználása biztosítja háttérét. A virtuális egyetem esetében – bár technikailag rokonságban állnak - nem távoktatásról van szó, vagy legalábbis annak új, XXI.-ik századi formájáról, mely a távolság áthidalása helyett annak kiküszöbölését tűzi ki célul. (Nyíri, 2000). A koncepció érték-vonatkozásai leginkább az oktatói bázis és az adminisztratív dolgozók szemléletének gyökeres átalakulását (Csepeli, 2002), valamint az új eszközök használati kultúrájának kialakulási folyamatait fedik le, melyhez a választás kultúrájának is csatlakoznia kell (Vámos, 1992). A tudás alapú társadalomban az infokommunikációs eszközök erős hatásához tágabb értelemben az idő és tér felszabadítása kapcsolódik. Ez a társas viszonyokat, gazdasági struktúrákat, kommunikációt egyaránt átható felszabadító hatás azonban e viszonyok heterogenitásával, viszonylagosságával, sőt kiszolgáltatottságával is együtt jár. A heterogén működési közeg, a kölcsönös kapcsolatok e rendszere akár a társadalom egészét, a felsőoktatást is jellemzi, amely diffúzabbá és komplexebbé vált, nem pusztán működésében, hanem etikájában is. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatás nagy kérdései már nem kezelhetők önmagukban, pusztán technikai, vagy gazdasági problémaként, a diffúz környezetben minden tényezőhöz etikai vonatkozások is társulnak (Scott, 2004).

3.2.2. A differenciálódás és diverzifikálódás elméletei

Jóllehet a differenciálódás és diverzifikálódás - a felsőoktatási rendszerek immanens tulajdonságaként – minden korban jellemezte a felsőoktatás folyamatait, a modern felsőoktatási intézményrendszerek differenciálódása az expanzióval, a képzés tömegessé válásával párhuzamosan vált központi jelenséggé (Hrubos, 2002). A két fogalom – differenciálódás és diverzifikálódás – elméleti megalapozásában és elhatárolásában Huisman (1995) biológiai alapokra építkező meghatározása szerint a differenciálódás az a folyamat, amely során a korábban integrált egészből különböző struktúrák fejlődnek. Ebben az értelemben differenciálódásnak tekinthetjük a felsőoktatási intézményi tanszékek, adminisztrációs szintek, egyéb szervezeti egységek számának megnövekedését. A diverzitás statikus fogalomként az egyes egységek különböző típusainak létezésére (pl. intézmények, képzési programok), lényegében a változatosságára vonatkozik egy adott rendszeren belül. A diverzifikálódás pedig ennek a folyamata, mely során egyre több különböző típus jön létre, vagy bekövetkezik a különbségek szélesedése, e tekintetben tehát dinamizmus jellemzi. Bár a differenciálódás és diverzifikálódás fogalmi elhatárolása közelségük miatt meglehetősen nehéz, Hrubos (2002) alapján e különbséget legjobban talán abban ragadhatjuk meg, hogy míg a differenciálódás folyamata az „egészet” érinti, addig a diverzifikálódás központjában a „részek” viszonyának alakulása áll. A differenciálódás és diverzifikálódás fogalmainak meghatározásában a felsőoktatási elméletek nem egységesek. Parsons és Platt elméletében például a differenciálódás a nagyobb egységből kiváló specializált egységek megjelenését jelenti (Parsons-Platt, 1973). Rhoades értelmezésében a differenciálódás az adott rendszeren belüli intézménytípusok számának emelkedése (Rhoades, 1983), míg Clark e témában írt munkájában a diverzifikálódást az egyes intézmény(típusok) közti különbségek növekedéseként értelmezi (Clark, 1983).

A tömegesedett magyar felsőoktatás differenciálódási folyamatai a fejlett európai országokhoz képest némi késéssel kezdődtek meg. E folyamat olyan főbb lépésekben azonosítható, mint az 1990-es években megkezdődött hallgatói létszámmexpanzió, a felsőoktatási intézményhálózat bővülése, illetve az új intézményi formák megjelenésével a felsőoktatás többszektorúvá válása. A differenciálódás további lépésének tekinthető az új képzési szintek – PhD-képzés (1993-tól), felsőfokú szakképzés (1998-tól) – és tagozatok (távoktatás) megjelenése és a szakok, képzési

programok számszerű felfutása is. A differenciálódás folyamatával párhuzamosan a felsőoktatást a homogenizálódás jellemzően külső hatásra zajló tendenciái is erősen érintik (Hrubos, 2002). A nemzeti oktatáspolitikai szintjén ilyen folyamat volt a kilencvenes évek intézményi integrációja, míg nemzetközi téren a kontinens szintű felsőoktatási reform - a bolognai folyamat – célozta meg a homogénebb felsőoktatási struktúra létrehozását. Látnunk kell azonban azt is, hogy bár az európai reform a felsőoktatási rendszerek harmonizálása révén a homogenizálódás, sőt képzési struktúra tekintetében az egységesítés irányába hatott, intézményi szinten mégis a differenciálódási folyamatokat erősítette fel (Hrubos, 2009). Ez a tendencia az intézményi autonómia kulcsszerepéből ered, mely a reform-követelmények megvalósításában lehetővé teszi a saját intézményi misszió, fejlődési út megfogalmazását. Az egyetemi működés és missziók sokféleségében egymás mellett élnek a tradicionális, többszáz éves víziókhöz kötődő „rugalmatlan”, érték-megőrzési missziót vállaló egyetemek például a pozitívista-haszonelvű cselekvési utat választó, avagy működésüket egyfajta szolgálatként értelmező intézményekkel, illetve a funkcionalizmus által dominált önértelmezéssel, amelyben az intézmény egy rendszeren belüli speciális szerep betöltésében látja feladatát (Marga, 2009). E sokféleség mind az intézmények, mind a társadalom, mind a hallgatók számára előnyökkel jár. Az intézmények ezáltal tudják a tömegoktatás mellett az elitképzési feladatokat is megvalósítani, miközben a sokféleség az innováció számára is hasznos – egyúttal kevésbé kockázatos – terepet biztosít. A munkaerőpiac számára a diverzitás a végzettek szélesebb választékát és az intézményi kapcsolatok kiszélesedését jelentheti. A diverzitás nagy nyertesei a hallgatók is, akik számára az így létrejött kliens-orientált rendszer a lehetőségek sokféleségét kínálja fel, amelyek közül motivációik, értékeik, társadalmi vagy élethelyzetük, érdeklődésük függvényében válogathatnak (Hrubos, 2009). A hallgatók tehát e diverzifikálódott rendszer felé mind motivációikat, értékeiket, mind konkrét képzési terveiket tekintve ugyancsak sokféleképpen fordulnak (Veroszta, 2009a). A diverzifikálódás és homogenizálódás folyamata ezáltal válik a felsőoktatással kapcsolatos hallgatói értékek szintjén is értelmezhetővé.

3.2.3. A nemzetköziesedés értékei – intézmények közti verseny avagy különböző intézményi missziók

Az érték-bázisú koncepciók legmarkánsabban körvonalazódó vonulata az európaiság eszméjén nyugszik. Mint azt a későbbiekben részletesen taglaljuk majd, az európai

felsőoktatás válságából kivezető lehetséges stratégiaként egy egész kontinensre kiterjedő összefogás, összehangolás bontakozott ki, amelynek akadémiai vonulata az európai egyetemi eszme megmentésének érdekében, a humanista hagyományokra alapozva fogalmazódik meg az 1988-ban aláírt Magna Charta Universitatumban (Magna Charta Universitatum, 1988). Ez az összefogás – melyet az egyetem jövője felett érzett aggodás mozgatott, s idővel egyre több, nem pusztán európai tagot nyert meg az ügynek – intézményesült is egy, a dekrétum elveinek megvalósulását szondázó testület formájában (ez az Európai Egyetemi Szövetség és a Bolognai Egyetem által létrehozott Magna Charta Observatory). Az időközben zajló társadalmi, gazdasági változások természetesen állandóan megújuló környezetét jelentik ezen elvek érvényesülésének, ami nagy kihívás a dekrétumban foglalt értékek folyamatos alkalmazkodóképességének (Barblan, 2007; Lay, 2004; Hrubos, 2006). Míg a Magna Charta Universitatum megalkotóit és aláíróit (az egyetemek rektorait) az európai egyetem akadémiai értékeinek megőrzésének vágya mozgatta, az európai felsőoktatási kormányzatok rendkívül nagy volumenű reformba fogtak praktikusabb célok – az európai felsőoktatás versenyképességének - jegyében. Az 1999-ben, az emblematikussá vált Bolognai Nyilatkozat (The European Higher Education Area, 1999) aláírásával megkezdett „bolognai folyamat” nagyívű összeurópai reformjai gyökeresen határozták meg az európai felsőoktatás-politikát (Hrubos-Szentannai-Veroszta, 2003). Elérendő célként az (USA-val szemben) versenyképes felsőoktatást megcélzó törekvéseik európai szintű nemzetközi dekrétumok és szervezetek képében öltöttek – öltének – folyamatosan testet.

A nemzeti felsőoktatási rendszerek és kormányzatok európai nyitása és összehangolása csak közös érdekek s főképp közös értékek talaján születhetett meg. A közös érdek az élesedő globális versenyhelyzet kezelése, az értékeket pedig az európaiság és nemzetköziség fogalmi képviselik. A nemzetköziség természetesen nem a (poszt)modern egyetem sajátja, ám kétségtelen hogy e korszak soha nem látott mértékben, számos stimuláló (és gátló!) tényezővel alakítja e tendenciát (Altbach – Knight, 2007). A folyamat erősségét mutatja az a négy felsőoktatási fejlődési utat felvázoló foratókönyv, amely a folyamatok irányát két dimenziós koordináta rendszerben ábrázolva a fejlődési utat az igazgatás felől a piac felé, a nemzeti szint felől a nemzetközi felé prognosztizálja (OECD, 2006). E tipizálásban a változás olyan intézmény-formákat hív életre, mint a nemzetközi jelleget mutató „szabad

hálózatépítés”, avagy a „felsőoktatási Rt.” típusa, nemzeti szinten pedig a „helyi közösségek szolgálata” illetve az „új közszolgáltatási menedzsment” fogalmakkal írja le az intézményi működést. A felsőoktatás nemzetköziesedésének scénárióihoz van der Wende (2007) a kooperáció és verseny különböző kategóriáit társítja, amelyben a legerősebb nemzetközi versennyel a „felsőoktatási Rt” formában működő intézményeknek kell szembenézniük, amelyek a nemzetközi és piaci orientáltságot egyaránt ötvözik magukban. A nemzetközi kooperáció legmagasabb szintje a „szabad hálózatépítés” működési elvével jellemezhető intézményekben található, amelyet a nemzetközi jelleg mellett a piac helyett az igazgatási mechanizmusok erőssége jellemez. Az egyetem jövőjének globális – tehát az európai szempontokon túllépő – kezelése és érték-szemponturnak átgondolása során az egyetemi szintű intézmények számának olyan nagy felduzzadásával kell számolnunk, ami a verseny szempontjai mellett a sokféleségnek és a különböző intézményi missziók önmeghatározásának és kezelésének ad különösen nagy jelentőséget. Míg tehát a felsőoktatási szektor minőség-növeléséért zajló törekvéseiben az élesedő felsőoktatási versenyre mint pozitív, motiváló tényezőre tekinthetünk, az érték-készlet másik oldalán, mintegy ellensúlyként olyan fogalmak erősödését is tapasztalhatjuk, mint a sokféleség elfogadása, a társadalmi felelősség vagy a különböző kultúrák közti kölcsönös megértés (Hrubos, 2009b).

IV. FELSŐOKTATÁSI ÉRTÉK-DIMENZIÓK ELMÉLETI HÁTTERE

Az alábbi fejezetekben hallgatói érték-kutatásunk vizsgálati dimenzióinak elméleti megalapozása a cél. Az egyetemhez kapcsolódó akadémiai, praktikus, illetve társadalmi felelősséghez kötődő értékeket felépítő fogalmak tisztázását, értelmezését és történeti-társadalmi kontextusba helyezését szolgálják az alábbi fejezetek. Törekvésünk volt, hogy a három érték-dimenzióval foglalkozó tematikai egység hasonló felépítést, logikát kövessen, ezáltal is leképezve a kutatási koncepcióban kapott szerepének párhuzamosságát. Az alábbi három fejezetben tehát a három érték-dimenziót képviselő dokumentum bemutatása után végighaladunk az általuk képviselt értékek történeti alakulásán, eljutva egészen a mai felsőoktatásban játszott szerepükig. A történeti aspektust követően a bevett fogalmak rendezésére, definiálására, elméleti gyökerük azonosítására törekszünk, annak érdekében, hogy a későbbiekben, a kutatás empirikus szakaszában, jól kezelhető, tisztán definiált fogalomkészlettel dolgozhassunk majd.

4.1. AZ EGYETEMI ÉRTÉKEK AKADÉMIAI ASPEKTUSAI

4.1.1. A Magna Charta Universitatum alapelvei

A vizsgálatunkban alkalmazott „akadémiai értékek” fogalmának kibontásában és az empirikus kutatás akadémiai érték-dimenzióját mérő változó-szett összeállításában az európai rektorok által 1988-ban Bolognában aláírt Magna Charta Universitatum deklarált értékeit tekintjük definíciós alapnak. A kezdeményezés, mely később Európán túli intézményekre is kiterjedt az akadémiai világ hangját artikulálva a hagyományos egyetemi értékeknek s magának a tudás átadásában megtestesülő egyetemi küldetésnek a megőrzését tűzte ki célul. A dokumentumban az akadémiai világ képviselői a középkori egyetem missziójából kiindulva négy fő alapelvet rögzítettek (Magna Charta Universitatum, 1988). E négy alapelv közül az első az intézményi autonómia, második az oktatás és kutatás egységének deklarálása. Harmadik értékként rögzítették az akadémiai szabadság alapelvét, a negyedik alapelv pedig az egyetemet az európai humanista hagyományok letéteményeseként azonosítja, ilyen értelemben az intézmény földrajzi és politikai határok felettiségét hangsúlyozva. Az akadémiai szféra nézőpontjából a közös értékek azonosítása során egy olyan egyetem képe rajzolódik ki,

amelynek funkciója az értelem szerepének maximalizálása a társadalmon belül (Lay, 2004). Ez volna tehát az akadémiai értékek vonatkozásában az a definíciós alap, amelyre az egyetem mindenkori működése visszavezethető, s az a zsinórmérték is, amelyhez mérve az intézmény társadalmon belül betöltött szerepe értékelhető. A közös alapértékek azonosítása azért is oly fontos, mert az egyetemnek folyamatosan változó környezetben kell betöltenie szerepét. A Magna Charta Universitatumban definiált „ideális” egyetemnek folyamatosan szembe kellett és kell néznie a felé irányuló elvárásokkal, az értékeit, működését befolyásoló külső erőkkal.

4.1.2. Az akadémiai értékek szerepének történeti áttekintése

Az európai egyetemek Magna Chartájában az akadémiai világ hagyományos értékeinek megőrzéséért zajló folyamatos küzdelem kap deklarált formát, hiszen e nagy múltú intézmény a „klasszikus” egyetemek időszakától folyamatosan külső kontrollnak alávetve próbálja a benne megtestesült értékeket óvni. Az egyetem, mint önálló szervezeti rendszerrel és értékészlettel rendelkező intézmény a középkorban született meg. Az ekkor még az állami és egyházi értelmiségi-utánpótlást szolgáló intézmény függetlenedésének folyamatában a reneszánsz, majd a reformáció fontos előrelépést hozott azzal, hogy egy új – világi – elit intellektuális értékeit, ideológiáit olvaszthatta magába. A másodvirágzást követő XVII-XVIII. századi – mind intellektuális teljesítményben, mint hallgatói létszámban – stagnáló időszak a szakiskolák alapításának kedvezett, amelyek jobban alkalmazkodtak a tudományos, technikai felfutás követelményeihez. Az európai egyetemek harmadik virágkorát hozó XIX. század a humboldti és napóleoni – német és francia – egyetemek alapításával vette kezdetét. Ennek politikai forrását a nemzetállamok kialakulása jelentette, intellektuális háttéréül a tudományos forradalom indukálta kulturális fejlődés szolgált, míg társadalmi-gazdasági táptalaja a városiasodás, a vallás visszaszorulása, a tömegesedés és demokratizálódás folyamatai voltak⁵. A középkori egyetemekre jellemző rendkívül erős, szinte céhszerű működést eredményező autonómia a XIX. század egyetemeit már nem jellemezte, ám épp az erős állami háttér miatt tekinthetünk e korszakra a stabil

⁵ Ez a társadalmi meghatározottság is mutatja, hogy az egyetem változásainak értelmezésében általánosan nem tekinthetünk el a társadalmi folyamatok elemzésétől, hiszen az intézményre nem feltétlenül egy változás előfutáraként, hanem hangsúlyosan egy ahhoz adaptálódó szervezatként is tekinthetünk – a változás irányába ható belső impulzusok nagyrészt a külső környezet termékei (Scott, 2004).

akadémiai működés időszakaként. A kor állam által alapított, finanszírozott és ellenőrzött intézményei közt a humboldti modell a széleskörű akadémiai szabadságot példázza, míg a napóleoni modellre jellemző stabil állami finanszírozás az intézményi autonómia biztosítékát is jelentette (Hrubos, 2006).

Az egyetemek akadémiai autonómiáért vívott küzdelme ezen időszak lecsengése után végigvonul a XX. századon. A totális állami kontroll gyökerei az imént említett napóleoni egyetemig nyúlnak vissza, a felsőoktatás ilyen mértékű államosításával a későbbiekben a totalitárius (német, szovjet) rendszerekben, illetve a szocialista országokban találkozhatunk. Ez az akadémiai értékeket sarokba szorító, totális állami kontroll alapvetően határozza meg az egyetemi szféra szereplőinek értékrendjét, nagyban táplálva a humboldti értékek iránti nosztalgiát, hiszen a német egyetemi típusban az állami kontroll jóval csekélyebb volt, alapvetően a professzori kinevezések állami monopóliumában csúcsosodott ki. Az állami kontrollal szembeni ellenérzés olyannyira erős az akadémiai világban, hogy a felsőoktatás szupranacionális szinten zajló összehangolási folyamataiban (bolognai folyamat) is rendre hangot kapnak az ilyen irányú kritikák (Schlett, 2004). Míg a hatvanas évek Nyugat-Európájában a szociális állam által nyújtott gazdasági biztonság az egyetem kritikai szemléletének, kultúrájának növekedését hozta, ez a stabilitás az állam visszavonulásával, a gazdasági kiszolgáltatottság erősödésével gyökeresen csökkent (Scott, 2004). Az akadémiai értékeket veszélyeztető külső tényezők idővel átalakultak. Az egyetemek működésében az állami beavatkozást a 80-as években felváltó indirekt irányítás a piaci kötelmek erősödésével járt, újfajta elvárások alá vonva az intézményeket, miként azt Neave „lelancolt Prométheusz” hasonlatában oly képletesen ábrázolja (Neave-Vught, 1991). Míg a 60-as-70-es években a demokratizálódás, a 80-as években a gazdasági hatékonyság, a 90-es években már az oktatás minőségének megőrzése állt a felsőoktatás felé irányuló társadalmi elvárások központjában (Hrubos, 2006). Ezeket a felsőoktatást mozgató érdekeket és elvárásokat testesítik meg a clarki háromszög aktorai (Clark, 1983), melyek dinamikája révén jól értelmezhetőek a tömegesedés fokozatosan sarokba szorító hatásai az akadémiai értékekre (Hrubos, 2000). E tekintetben tehát az akadémiai stáb által képviselt eszmék szabadság-küzdelmének egy fontos dokumentuma a Magna Charta Universitatum. A dokumentum időszerűségét természetesen az is adta, hogy a XX. század második felének demokratizálódásával párhuzamosan kiszélesedő

tömegoktatás aláásta a hagyományos egyetemi értékeket (Scott, 1995). Olyan értékek és igények léptek előtérbe, amelyek sokkal inkább a munkaerőpiac, vagy a technológiai fejlődés szolgálatát sürgették.

4.1.3. A Magna Charta Universitatum értékeinek újraértelmezése

A mai egyetemnek már a tudásalapú társadalom kihívásainak kell megfelelnie. Értékei e társadalom értékészletébe tagozódnak, amelynek tudás-szükségletét szolgáló intézményeinek – számos más tudás-termelő szervezet mellett - csak egyike az egyetem (Scott, 2004). Ez az új szerep kétségtelenül megnehezíti nemcsak a szervezeti függetlenség megőrzését, hanem egy időszerű egyetemi értékészlet rögzülését is, és szükségképpen vezet el a Magna Charta Universitatumban deklarált akadémiai értékek újraértelmezéséig, felülvizsgálatáig. E vállalkozás szervezeti szintű megvalósulása a 2000-ben a Bolognai Egyetem és az Európai Egyetemek Szövetsége által Observatory of Fundamental University Values and Rights néven létrehozott szakértői szervezet, amely a Magna Charta Universitatumban foglalt elvek érvényesülésének vizsgálatát tűzte ki feladatul (Hrubos, 2006). A szervezet által megjelentetett elméleti irányultságú munkák közül Stephen Lay, a Magna Charta Universitatum elveinek modern értelmezésével foglalkozó tanulmánya korunk egyetemének értékészletét meghatározó társadalmi folyamatok átfogó képét nyújtja (Lay, 2004). A dokumentum 1988-as aláírásakor az európai egyetemek rektorai egy olyan, évszázadokon átívelő, az aktuális társadalmi szükségletek felett álló ideális egyetemi képet vázoltak fel, amelyben a tudás humanizmus szellemétől vezérelt átadása és bővítése köt össze generációkat. A Magna Charta Universitatum alapelvei mellett azonban a modern egyetemek a feljuk irányuló társadalmi elvárások erőterében is állnak, amely egy folyamatos kompromisszumokkal, egyensúlyozással terhelt működést eredményez. A modern egyetem optimista megközelítésben tekinthető e kompromisszumok sikeres termékének is, hiszen elterjedtsége és működése e körülmények között is töretlen. A Magna Charta Universitatum megszületését követő időszak legfontosabb társadalmi folyamatának a globalizáció tekinthető, amelyet a tömegkommunikáció, tömegkultúra terjedése, és az angol nyelv dominanciájának erősödése kísért. A globális verseny az egyenlőtlenségi viszonyok kiszélesedését, a nemzeti szuverenitás gyengülését hozta. Az egyetemeken a globalizáció a versenyhelyzet fokozódásával is járt, az intézményt kettős teherként érinti az állami finanszírozás csökkenése és a hallgatókért – és az általuk fizetett tandíjért –

folytatott küzdelem. A finanszírozási kényszerhelyzetben az akadémiai értékek őrzése és a tömegoktatási igények piacképes kiszolgálása közti kettős nyomás gyakran az utóbbi szempontból erősebb, ami az egyetem kommercializálódásának, sőt „McDonaldisálódásának” folyamatát indította el (Ritzer, 1998). A tömegoktatás hatása a Magna Charta Universitatumban deklarált elvekre e minőségi kérdések mellett szervezeti, intézményi szinten is meghatározó, amennyiben a megnövekedett eredményességi és gazdaságossági elvárásokkal társuló forrás-diverzifikálódás az intézményi autonómia klasszikus fogalmát kezdte ki (Lay, 2004).

Az egyetem tömeg-karakterének erősödésével sérült, sőt megvalósíthatatlanná vált az oktatás és kutatás összekapcsolódása, a tanárok és hallgatók kollegiális, közös munkán alapuló viszonya, amely az egyetem által nyújtott szellemi és spirituális fejlődés kulcsát jelentette. A szemináriumi képzés klasszikus formáját az előadások túlsúlya vette át, miközben a képzésben a túlterhelt professzorok helyett nagy súllyal jelentek meg a fiatal, részidős, vagy kutatásban nem jártas oktatók (Szostek, 2004). E szellemi távolodást erősítik fel fizikai aspektusból a modern információs-kommunikációs technológiák által nyújtott lehetőségek, amelyek akár virtuálissá is tudják tenni a hagyományosan személyes involválódást feltételező viszonyt. A modern felsőoktatás hallgatói mást kapnak tehát az egyetemtől, ám más elvárásokkal is fordulnak felé, mint a klasszikus, humboldti korszakban. Napjainkban az egyetem munkaerő-piaci felkészítő szerepe jóval hangsúlyosabb, hiszen alapvetően jövőbeni munkavállalókat bocsát ki, szemben a humboldti egyetemmel, amely egy olyan sajátos munkaerő-piacra készítette fel hallgatóit, amelyen az érvényesülés kulcsa nem a gyakorlati tudásban, hanem az elsajátított szimbolikus tudástartalmakban, habitusban, viselkedésmódokban rejlett (Nagy, 2006). A megváltozott oktató-hallgató viszonyban a hallgató nyilvánvalóan csak az egyik érintett fél. A képzési környezet megváltozása – a tömegesedés, az elszámoltathatóság, a gazdasági hatékonyság és a vállalkozói magatartás kényszere – magát az akadémiai foglalkozást rendítette meg. Az akadémiai munka feltételeinek általános romlásával a klasszikus egyetemi professzió szerepe is sérült. A hagyományosan felvállalt feladat, a komplex tudás átadása és létrehozása és az ehhez csatlakozó racionalitáson és függetlenségen alapuló foglalkozási kultúra megváltozása együtt járt a „céhszerű” működési keretek felszámolódásával, az atomizálódás, fragmentálódás egyre erősebb jeleivel (Hrubos, 2007). A tudományos pálya weberi

„zsinórmértékéhez” mérve (Weber, 1995) az akadémiai szféra a társadalmi alkalmazkodás sürgető szükséglete miatt elvesztette ártatlanságát, s félő hogy a szférát átható szabálytalanságok a felsőoktatás és kutatás intellektuális és tudományos hiteleségét gyengítik, figyelmeztet tanulmányában Andris Barblan, a Magna Charta Observatory főtitkára (Barblan, 2007). Az intézet az Európai Hallgatók Szövetségével (ESIB, ma ESU) összefogásban egy 2005-ben zajló kutatás során (Statement of Concern, 2005), tárta fel az akadémiai közeg visszasságait, a korrupció és szabálytalanságok által leginkább érintett területeket, tevékenységeket egyrészt a szankcionálás hivatalos formáit keresve, másrészt elméleti igényű magyarázatot adva arra, hogy ezen szabálytalanságok miként és miért veszélyeztetik az akadémiai szabadságot és intézményi autonómiát.

Az egyetemnek a társadalom egyik leginkább értéktelített intézményeként (Scott, 1995) a tudásalapú társadalom közegében is meg kell találnia helyét. A modern tömegegyetem – magna charta-i értelemben vett – ethoszára ható legjelentősebb változások egyaránt erednek belülről, a Trow által az egyetem privát szférájának nevezett oktatás és kutatás világából (Trow, 1974) és kívülről, az társadalom, gazdaság, kultúra, politika világából, ilyen értelemben az egyetem közszférájából. Az intézmény önképére ható drámai változások az elitképző jelleg elvesztését is jelentették. Forrásuk a gyakorlati képzések dominanciája, a tanításról a tanulásra helyeződő hangsúly-eltolódás, a konzumerizmus terjedése, valamint a minőségbiztosításhoz kötődő folyamatos és szervezett önellenőrzés, amely az akadémiai munkát univerzálissá, az egyetemi működést szisztematizálttá teszi. Mindennek következtében a modern tömegegyetem gyakorlatiasabb, kevésbé normatív jellegű intézmény, mint a tradicionális elit-egyetem. A tudásalapú társadalomban elvesztett, vagy legalábbis felülírt egyetemi értékek újraértelmezésében Scott (2004) egy negatív és egy pozitív nézőpontot is felvázol. Negatív értelmezésben, az autonómia és akadémiai szabadság idealizált mítoszának nézőpontjából a modern tömegegyetemre értékhiányos intézményként tekinthetünk, amely sokrétű társadalmi függőségeinek következtében nem válhat a társadalom független kritikusává, s nem képes saját értékészlet létrehozására sem. Pozitív nézőpontból a tudásalapú társadalom egyetemének folyamatai nem redukálhatók pusztán a gyakorlati alkalmazkodásra. E szemlélet a függőségek révén az egyetemek érték-struktúrájában lezajlott változásokat hangsúlyozza. Az intézmény az általa

képviselt hagyományos tudományos, kulturális, morális és szervezeti értékek mellett a modern tudástársadalomban betöltött szerepe révén lényeges eszköz-értékek hordozójává is vált. Scott értelmezése szerint a szolgáltató jelleg és a problémamegoldó szerep előtérbe kerülése a hagyományos egyetemi értékek (a kritikai szemlélet, az etikai irányultság és az intézményi autonómia) rovására nem feltétlenül negatív folyamatok. E tendenciák révén tud ugyanis korunk egyeteme sikerrel betagozódni a tudásalapú társadalomba és ott megtalálnia új szerepét (Scott, 2004).

4.1.4. Az akadémiai értékek fogalmi keretei

Egyetem

Az egyetem hagyományos értékeinek újraértelmezése egyben a Magna Charta Universitatumban megtestesülő egyetem-definíció módosításának igényével is fellelhető. A modern társadalom új egyetem-fogalmat követel meg, amely a magna charta-i folytonosság mellett a sokrétű funkciót betöltő intézményi jelleget is magába olvasztja. Közös definíciós alapként az értelem szolgálata kínálja magát – mely az ókori Athéntól kezdődően napjainkig hatja át az egyetemmel kapcsolatos képzeteket. E motiváció a mögöttese az oktatás és kutatás egységét hangsúlyozó alapelvnek, ez áll a humanista tradíció megőrzésének háttérében is. Az egyetem univerzális definíciójaként ez alapján azt mondhatjuk, hogy az egyetem olyan intézmény, amelynek feladata az értelem hatásának maximalizálása a mindenkorai társadalomban (Lay, 2004). E definíció - amelyben az értelem hatásának maximalizálása egyfajta egyetemi védjegyként jelenik meg - kezelhetővé teszi az intézményt körülvevő környezet állandó változását, miközben kapcsolódik a Magna Charta Universitatumban rögzített alapelvekhez. E védjegy számos egyetem-definíció központi eleme. A tudás szolgálata áll a központjában az egyetem Szostek által meghatározott fogalmának is, amely szerint az egyetem oktatók és hallgatók az igazság keresésére irányuló szövetsége, melynek forrása a gondolkodó és morális emberi jellem (Szostek, 2004). Blasi megfogalmazásában az egyetem a bölcsességen alapuló társadalom létrehozásáért tevékenykedő intézmény (Blasi, 2006).

Autonómia

A Magna Charta Universitatum autonómia-fogalma az aktuális gazdasági és politikai hatalomtól való morális és intellektuális függést utasítja el, visszanyúlva a középkori

egyetemi gyökerekhez. Az intézményi autonómia ugyanis ennek a kornak a terméke, ekkor jött először létre az egyetem elkülönülése az egyháztól mind jogi, mind képzs-tartalmi értelemben. E képzési függetlenség csúcsosodik ki a német egyetemben, paradox módon annak ellenére, hogy ezen intézményi modell a stabil állami finanszírozásra épül. A modern egyetem autonómiája is értelmezhető e fogalmi körben – lényegében azt jelenti, hogy az intézményt érintő döntések az egyetemen belül születnek meg, függetlenül gazdasági, politikai hatásoktól. Túlságosan egyszerűsítő volna azonban az intézményi autonómiát veszélyeztető tényezőket csupán az egyetem falain kívül keresni. Az egyetemi döntéshozásra nehezedő nyomás adódhat belső mechanizmusokból is, mint a működés bürokratizálódásának fokozódása (Lay, 2004).

Az egyetemi autonómia klasszikus fogalma tehát az intézmény külső beavatkozásoktól való mentességét jelenti, alapvetően a szervezettel kapcsolatos belső döntések szabadságát. A teljes autonómia megvalósulása ugyanakkor természetesen fikció szintjén létezik csupán, az egyetem működése soha nem volt és napjainkban különösen nem független külső hatásoktól (Hrubos, 2006). Ezt tudomásul véve az autonómiát az önirányítás képességének tekinthetjük, amely lehetőséget ad egy szervezet számára saját önmegvalósítási útjának kiválasztásához (Barblan, 2007). E definíció magába építi az intézményt körbevevő környezetet is, amennyiben az autonómiát nem az izolációval azonosítja, hanem egy olyan működési módként értelmezi, amelynek révén az egyetem az átalakulását, történetét, fejlődését formáló külső és belső kihívásait kezeli. Az autonómia tehát az egyetem környezetével szoros összeköttetésben létezik, nem privilégium és nem is egy fal, amely mögé az intézmény bevonulhat. Barblan az egyetem és környezete közti kapcsolatot azáltal tekinti az autonómia alapjának, ahogy az intézmény a szervezetének különböző szintjeit átható alkalmazkodási szükséglettől vezérelve maga jelöli ki ezen alkalmazkodás, környezeti válasz prioritásait. Ezzel a döntéssel az autonómia természete egyúttal specifikálja is az intézményt, hiszen a társadalmi igényekre való közvetlen reagálás (reaktív viselkedés) helyett az egyetem hosszú távú érdekeinek megfelelően (proaktív módon) választ a társadalom felől érkező igények közül. A német mondás szabadsága révén az autonómia funkcionális értelemben korlátozza az egyetem kapacitását, egyúttal felelős intézménnyé téve azt (Barblan, 2007).

Akadémiai szabadság

Amíg az autonómia intézményi kötődésű fogalom, addig az akadémiai szabadság az intézmény mellett az egyénekre is vonatkozik. Az akadémiai szabadság a kutatók, oktatók és hallgatók hagyományos európai egyetemi tradícióban gyökerező joga, amely minden diszciplínában biztosítja a témák és módszerek közti választás szabadságát és garantálja hogy az egyetem szereplőit semmi ne akadályozza küldetésük, az igazság keresése, a tudás bővítése során (Miller, 2006). Az akadémiai szabadság azáltal, hogy biztosítja azt a védett közeget, amelyben a kísérletezés, fejlesztés, a tudás bővítése és újjászervezése zajlik, egyben a felelős akadémiai viselkedés sarokköve is, hiszen lehetőséget ad mindazon javaslatok, kérések, igények hárítására amelyek nem szolgálják a diszciplína, tágabban a tudomány sőt a társadalom érdekeit (Barblan, 2007). Ebből következően az akadémiai szabadság nemcsak jog, hanem társadalmi felelősség vezérelte kötelesség is (Hrubos, 2006). Az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság fontos sarokkövei az intézményi identitásnak, amelyben az egyetem tagjai felismerik saját hozzájárulásukat az egész közösség fejlődéséhez. Az ezen alapuló konszenzus, a közös célok ereje az intézmény stabilitását, ellenálló képességét növeli a kívülről és belülről érkező fenyegetettséggel szemben. Ilyen tekintetben e két fogalom az akadémiai túlélésért folytatott küzdelem kulcsfontosságú tényezője is (Barblan, 2007).

Humanista tradíció

A Magna Charta Universitatum az akadémiai értékek közt kiemelten hangsúlyozza a humanista tradíció őrzését, mint amely az egyetem identitásának alapjaként nagyban hozzájárul az intézmény fennmaradásához és magas presztízisének megőrzéséhez. E hozzájárulás alapja, hogy az egyetem érvényesen válaszol az ember természetéből fakadó igényére, amennyiben az igazságot, a lét értelmét, a dolgok lényegét keresi. Az ember, mint önmagát környezetétől elkülöníteni képes, gondolkodó lény e környezet és önmaga értelmezésére törekszik. Ehhez az egyetemes kereséshez – voltaképp az emberi lényeg kiteljesedéséhez - nyújt az egyetem megfelelő keretrendszert, lehetőségeket (Szostek, 2004). Ebben a közegben nemcsak adottak a keresés szervezeti, intellektuális feltételei, hanem a világra nyitott, tudásra törekvő ember mindehhez társakat is talál. A humanista tradíció, mint a Magna Charta Universitatum alapelve azt jelenti, hogy az

egyetemnek magas minőségű oktatási és kutatási tevékenységével kell az egyéni fejlődést és az egyetemes tudást szolgálnia. Mai kontextusban mindez felveti a képzés felé irányuló gazdaságossági elvárások problémáját, amelyet némiképp képvisel az elméleti és gyakorlati képzések közti hangsúlyok alakulása is (Lay, 2004). E kettősség végigvonul a felsőoktatás történetén. A retorika és filozófia elkülönítésében már az ókori görög oktatásban kikristályosodó, az egyéni fejlődés és a társadalmi hasznosság közt feszülő ellentét az állami vagy egyházi karrierre felkészítő középkori egyetemmel az utóbbi szempont prioritását hozta. Az önmagáért való tiszta tudás és a személyes fejlődés eszméje a humanizmussal lépett be újra az egyetem alapértékei közé. E tradíció feletti aggodást az akadémiai stáb részéről az elméleti és gyakorlati képzések közti hangsúly-eltolódás is motiválja, hiszen részint gazdaságossági szempontból, részint a hallgatói igényekre reflektálva a mai felsőoktatás inkább az utóbbi felé orientálódik, ami az intézmények részéről az értékek és igények közötti folyamatos egyensúlyozással jár.

Az oktatás és kutatás egysége

Miként Veress Károly (1997) megfogalmazza: „Az oktatás és a kutatás kapcsolatában ragadható meg a legmélyebben és a legtisztábban az egyetem lényege: az egyetem egyszerre szemlélet és képzés”. Mint szemlélet, az igazság felé tartó folyamatos úton levés mentalitását hordozza, a tudáshoz való olyan viszonyt, mely szerint az igazságnak, ismeretnek nincs végső, rögzített formája. Az egyetem épp az igazság kritériumainak kereséséhez nyújt terepet. Ez a keresés nemcsak hogy nem magányos tevékenység, hanem az e célból születő együttműködések, közös munka és kölcsönös tanulás oktató (kutató) és hallgató között az egyetem meghatározó sajátossága. A kutatás és egyetem szoros összefonódása a kutatóegyetem ideáltípusában a XVIII. századi göttingai egyetem működésében mutatkozik meg tiszta formájában (Békés, 2001). Az egyetem az oktatás és kutatás ötvözésével egyedülálló terepe a széles értelemben vett tanulásnak. Ez a főként az akadémiai érték adja az alapot az egyetem, mint (tudás)közösség azonosításához, amely a tanárok és hallgatók kollegiális, egyenrangú kapcsolatán alapul (Miller, 2006).

E szempontból főképp a szemináriumi forma jelentős, amelynek keretében – legalábbis a klasszikus értelemben vett szeminárium esetében – a professzor bevezeti hallgatóit saját kutatási eredményeibe, bevonódási lehetőséget biztosítva a tudományos munka

bizonyos fázisaiba. A kutató-oktató és a hallgató közti személyes kapcsolat, együttműködés és kölcsönös hozzájárulásuk a tudás gyarapításához (akár személyes tudásuk, akár a tudomány elvont szintjéről van szó) teszi unikálissá az egyetemi munkát. Ezt a személyes involváltságot feltételező formát a tömegképzésben megkerülhetetlenül felduzzadó előadások, gyakorlatok és módszertani kurzusok nem tudják helyettesíteni, a távoktatás – egyéb szempontokból sokat ígérő – ideája pedig lényegében negligálja (Szostek, 2004). A szemináriumi formában az ismeretek mellett a tudományos magatartás mintáit is átadó professzorból napjaink felsőoktatásának hallgatói már keveset kaphatnak. A nagy hallgatói létszámot elbíró előadások felszaporodása mellett azért is, mert az oktatás és kutatás közti, a humboldti modellben még hagyományosan erős kapcsolat napjainkra meggyengült. Az oktatás és kutatás szétválási tendenciájában a legnagyobb veszteség mégsem pusztán az, hogy a kutatás hozadékai nem tudnak közvetlenül hasznosulni az oktatásban – e tekintetben korunk információs robbanása sem képes kompenzálni. Sokkal nagyobb veszteség annak a kritikai faktornak a felszámolódása, amelyet a humboldti egyetemen az oktatás és kutatás kölcsönösen egymás irányában fejtettek ki, egyben legitimálva is a másik szférát (Lay, 2004).

Európaiság és nemzetköziség

Az akadémiai értékek európaisághoz és nemzetköziséghez kapcsolódó aspektusait bár e helyt együtt tárgyaljuk, a két szempont mögöttese nem feltétlenül azonos. A nemzetköziség, nemzetek felettsége értéke lényegében az egyetlen a Magna Charta Universitatumban foglalt elvek közt, amely a modern globális trendekkel összesimul. Bár az akadémiai élet és a tudomány nemzetek felettsége a dokumentum aláírásakor (1988-ban) még nem tűnt reálisan megvalósítható célnak, napjainkban a dekrétum elvei épp e vonatkozásban illeszkednek leginkább a világméretű fejlődési trendekbe. Az internacionalizmus eszméje a kulturális sokszínűség, tolerancia, megértés elősegítése révén a társadalmi, sőt egyetemes fejlődés szolgálatához kapcsolódik, amelyben az egyetem nemzeteken átívelő történelméből és nemzeti beágyazottságából fakadó kettős helyzete okán egyedülálló eszköznek bizonyulhat (Lay, 2004). A napjainkban központi értékévé vált hallgatói, oktatói szabad mozgás, a mobilitás már az ókori Görögország oktatásában értéként tematizálódott, gyökerei határozott formában a Római Birodalomig nyúlnak vissza s alapvetővé válását a középkor egyeteméhez

kapcsolhatjuk. A felsőoktatás mindenkori feladata, a személyiség komplex fejlődésének igénye is a nemzetköziesedés felé tereli az értékeket. Az egyetemi képzés ugyanis – ahogy nevében, az universitas-ban is szerepel – az univerzum polgárává, világpolgárrá is nevel. Valóban, az egyetemek évszázadok óta a világ fiatalságának olyan találkozási pontjai is, ahol a kulturális, vallási, nemzeti sokszínűség képviseltetheti magát. Ez az érték jelenik meg az egyetemi város fogalmában is, amelyben az egyetem léte legitimálja a várost tudományos, kulturális, civilizációs központként (Szostek, 2004). A nemzetközi dimenzió fontossága tehát nem maradhat el az európaiság hangsúlyozása mellett, már csak azért sem mert az európai felsőoktatásban zajló folyamatokat is alapjában határozza meg az a mód, ahogy Európa nemzetei, intézményei és polgárai a világ többi részével kapcsolatban állnak, s egyúttal az a mód is, ahogy a világ többi része látja az európai egyetemet (Filippov, 2006).

Az európai humanista tradíció őrzésének fogalmában a Magna Charta Universitatum központi elvként tematizálja az európaiság fogalmát. Az egyetem évszázados múltján átívelő eszme napjaink felsőoktatás-politikájának is központi eleme, amennyiben a bolognai folyamat kiindulási alapjaként Európa felsőoktatási versenyképességének megőrzése volt a cél. Ehhez kapcsolódóan akadémiai szinten is megfogalmazódott egy válasz arra a kérdésre, hogy miben áll az európai felsőoktatás vonzereje, sajátossága. A válasz az egyetemi gondolkodók részéről nem meglepő módon nem a felsőoktatás szerkezeti reformját, hanem az értékek megőrzésének szükségességét hangsúlyozza. Az európai egyetem versenyelőnyének biztosításához e nézőpont szerint az intézmény természetének, identitásának, sőt intellektuális kuriozitásának hangsúlyozása szükséges, így a vonzerő növelését megcélzó stratégiáknak az európai egyetemet, mint a kontinens memóriájának megtestesítőjét kell megjelentetnie (Miller, 2006).

Európa felsőoktatási vonzerejének interpretálásában a kulturális örökség előtérbe helyezése a központi elem, ugyanakkor az európai egyetem erejét az értékek konzerválása mellett adaptációs képessége is meghatározza (Sadlak – Miller – Bergan, 2006). A diverzitás és közös értékek kapcsán Sáska (2003) az Európa-képzetek tagolatlanságát hangsúlyozva arra hívja fel a figyelmet, hogy az Európáról szóló diskurzus valójában nem fedi le a teljes kontinenst, a képet egy-egy terület túldimenzionálása, mások negligálása jellemzi. A tendenciát erősíti a „tömblogika” alkalmazása mely a rendszerváltást megelőző időszak mellett napjaink felsőoktatás-

politikáját is jellemzi, mindössze a hangsúlyok tolódtak el az USA – Nyugat Európa - Kelet-Európa - Szovjetunió alkotta tömböktől az USA – Európai Unió tengely irányába. Európai értékekről beszélve tehát fontos szem előtt tartani egyrészt az egyediségek fontosságát, másrészt azt hogy az európaiság és Nyugat-Európa értékei közé nem tehető egyenlőségjel. Erre figyelmeztet a bolognai folyamat meglehetősen szkeptikus értékelése kapcsán Tomusk (2008) is, aki az egyetem versenyképességéért létrehozott kontinentális összefogásban egyfajta gyarmatosító logikát vél felfedezni, amely a központi és perifériális országok közti egyenlőtlen viszonyból táplálkozik.

4.2. EGYETEMI ÉRTÉKEK A TÁRSADALMI FELELŐSSÉG KONTEXTUSÁBAN

4.2.1. A UNESCO által propagált értékek

A hallgatói értékek vizsgálatát célzó kutatás társadalmi felelősséghez kapcsolt dimenziójának fogalmi keretei a UNESCO 1998-ban kiadott dekrétumának főbb tételein alapulnak. A kutatásba beemelt felsőoktatási érték-dimenziók mindegyikében a felsőoktatás morális aspektusai kapnak hangsúlyos szerepet, egy olyan kiterjesztett és érték-telített felfogásban, mely egy széles körű társadalmi nyitáson alapul. Az 1998-ban Párizsban megrendezett UNESCO konferencián elfogadott dekrétumban (World Declaration, 1998) felsorakoztatott felsőoktatási feladatok – missziók - közül vizsgálatunkban a három, hallgatók szempontjából leginkább relevánsnak tekintett szempontot emeltük ki: a kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadását, az egész társadalom iránti felelősségvállalást valamint a társadalmi esélyegyenlőség elősegítését. Míg az előbbieken tárgyalt Magna Charta Universitatum az akadémiai szféra értékeit tartalmazta, a UNESCO dokumentum számos aspektusból épp ellentétes nézőpontot képvisel. Az akadémiai értékek sajátjaként jellemzett hagyományos, tudás alapú, ugyanakkor hangsúlyosan elitista egyetem-felfogással szemben a UNESCO dekrétum épp a demokratizálódás, esélyegyenlőség, társadalmi nyitás eszméinek talaján fogant, felismerve a felsőoktatás (s immár nem pusztán az egyetem) felelősségi köreinek változását a tömegesedés időszakában. A dokumentum a felsőoktatás feladatait morális, szociális sőt lelki dimenziókra is kiterjeszti, e nyitásban látva esélyt a megújulásra. A dekrétum kiindulási alapként az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 26. cikkelyének 1. pontjára támaszkodik, amely az oktatáshoz való jog mindenkit megillető voltát és a felsőoktatás tekintetében az érdem szerinti elérési esélyeket deklarálja: *„Minden személynek joga van a neveléshez. ...a felsőbb tanulmányokra való felvételnek*

mindenki előtt - érdeméhez képest - egyenlő feltételek mellett nyitva kell állnia.”(Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata, 1948). A UNESCO dokumentum szélesre nyitja a felsőoktatás társadalmi vonatkozásait, kitágítva szerepét egészen az emberi jogok, a béke, a demokrácia és a fenntartható fejlődés biztosításáig, alapvetően értékek átadása és egy intellektuális közösség mobilizálása által. E felfogásban a felsőoktatás missziója a társadalom legtágabban értelmezett szolgálata, egyrészt az oktatás és kutatás, másrészt etikájának felelős képviselte és átadása révén. A társadalmi felelősséghez kapcsolódó értékek dekrétuma mellett a UNESCO-dokumentum az ezen alapuló célok és felvázolt akciók dekrétuma is. A felsőoktatás aktuális kihívásaira a társadalmi felelősség kontextusában megfogalmazott konkrét válaszok nagy része a hozzáférés esélyegyenlőségére vonatkozik, emellett a célok a tudományos kutatás szerepének hangsúlyozását, a hosszú távú szemléletmód elterjedését, a hallgatók bevonását, az élethosszig tartó tanulás és a diverzifikálódási folyamatok szorgalmazását foglalják magukba. A dokumentum 1998-as megjelenése óta eltelt több mint egy évtizedben a felsőoktatás helyzetét elemző diskurzusok a bolognai folyamat sodrásában e nemzetközi állásfoglalásra kevésbé reflektáltak (Hrubos, 2009), jóllehet az itt lefektetett elvek jelentős mértékben köszönnek vissza vezérmotívumként az Európai Felsőoktatási Térség megteremtéséért folytatott munka későbbi szakaszaiban. Különös mértékben jellemzi ez a hozzáférés kérdéskörét, amely – mint a későbbiekben láthatjuk – jórészt hallgatói nyomásra az ezredfordulótól kezdődően folytonosan erősödő hangsúlyt kap a bolognai folyamatban. Az 1998-as konferenciát az UNESCO részéről folyamatos regionális szintű egyeztetések, majd 2009-ben egy újabb deklaráció megfogalmazása követte. Az ugyancsak a felsőoktatás jövőjével foglalkozó dokumentum (The New Dynamics, 2009) elődjéhez hasonlóan a társadalmi felelősséget helyezi a középpontba, ugyanakkor reflektál a gazdasági válság révén bekövetkezett új kihívásokra is. A dekrétum felsőoktatás-képe változatlan a tekintetben, hogy az intézménytől a tudás és készségek átadásán túl olyan tágabban értelmezett társadalmi misszió felvállalást is várja, amely etikai vonatkozása révén az aktív állampolgári attitűdöt, a kreatív gondolkodást, illetve a béke, az emberi jogok és a demokrácia védelmét is szolgálja. Ugyanakkor a dokumentum tanulmányozása során az elemző figyelmét nem kerülheti el a praktikus, sőt gazdasági vonatkozások a korábbihoz képest jóval erőteljesebb súlyú megjelenése. Előbbi kapcsán a diverzitás hangsúlyozásával, utóbbi kapcsán a finanszírozás állami felvállalásának propagálásával találkozhatunk nagy gyakorisággal.

4.2.2 Az oktatás társadalmi felelőssége történeti nézőpontból

A felsőoktatás társadalmi felelősségének kérdésköre általánosságban az oktatástól elvárt értékek értelmezéséből eredeztethető. Különösen hangsúlyos ez a tömegesedés utáni korszak vonatkozásában, amikor az érintett korú populáció felsőoktatási részvételi aránya korábbi korok közoktatási arányainak volumenét éri el. Ezért alkotják a modern felsőoktatás értékészletét olyan, egymással ellentmondó viszonyban és hangsúlyukat tekintve változó dominanciában lévő értékek, mint a közoktatásból átemelődött *(esély)egyenlőség*-eszmény, a felsőoktatást elitképzésként értelmező *tehetséggondozás*, valamint a megváltozott társadalmi-gazdasági körülményekkel előtérbe kerülő *hatékonyság* (Hrubos, 2009a).

Az értékek alakulásának történelmi, társadalmi mögöttesét tekintve az oktatás Európában betöltött szerepének múlt század második felében kezdődött alapvető változása kínálja magát kiindulópontként. Az oktatás addig csak kevesek számára elérhető legmagasabb szintje a hallgatói létszám megugrásával szélesre nyílt a társadalom nagy tömegei előtt. A gazdasági, politikai és társadalmi változásokból egyaránt táplálkozó hallgatói expanzió alapvetően változtatta meg a felsőoktatás természetét, struktúráját, társadalmi funkcióit, miközben folyamatos változásban voltak a felsőoktatástól társadalmilag elvárt követendő értékek is (Hrubos, 2006). Az expanzió folyamatát tápláló demokratizálódást, gazdasági fellendülést és a szolgáltatóipar megnövekedett kvalifikációs igényeit napjainkra a tudásalapú társadalom megváltozott követelményei váltották fel, amelyek az innováció, a készségek, az információ tekintetében támasztanak erősen minőség-orientált elvárásokat a felsőoktatás felé. A II. világháborút követő nyugat-európai gazdasági fellendülés időszaka a létszám-expanzió mennyiségi vonatkozásai mellett a hozzáférés növekedésének társadalmi hatásai révén minőségi változást is hozott. Ezt a változást mutatja a hozzáférésre irányuló megnövekedett figyelem, amely az oktatási lehetőségek kiszélesedésében a meritokratikus tendenciák erősödését látta. Ebben az elméleti közegben az oktatási lehetőségek szélesebb társadalmi elosztása az egyenlőtlenségek leküzdésének eszközévé, egyben a modern demokratikus társadalmak alapjellemezőjévé vált (Koucký – Bartušek – Kovařovic, 2009).

Azonban, mint azt a meritokrácia koncepciójának kritikusai bizonyították, a modern demokráciákban formálisan garantált egyenlő hozzáférés érvényesülését erős

társadalmi-háttérváltozók akadályozzák. Az oktatás ideológiai gerinceként értelmezett meritokrácia ebben a kontextusban egy mítosz – jóllehet Goldthorpe (2003) szerint szükséges mítosz - csupán, amely valójában nem képes az igazságosság szintjének emelésére, sőt elfedi az oktatás alapvető társadalmi funkcióját, amely épp a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése. A társadalmi háttér teljesítményt meghatározó szerepével foglalkozó elméletek és kutatások egész sora támasztja alá azt a tényt hogy a stimulálóbbr, avagy anyagi, társadalmi, kulturális értelemben kedvezőbb származás jobb feltételeket biztosít, átörökítve a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ezen átörökítési folyamatban pedig, épp az oktatás szerepe mutatkozik kulcsfontosságúnak (Bourdieu – Passeron, 1977). Az oktatási egyenlőtlenségek témája köré a hatvanas-hetvenes évek szociológiájában módszeres és intenzív kutató munka szerveződött, amely egyebek mellett az USA-ban Coleman (1991), az Egyesült Királyságban Halsey és Goldthorpe, Franciaországban Bourdieu és Boudon, hazánkban mindenekelőtt Ferge Zsuzsa (1976), Gázó Ferenc (1971), Ladányi János (1994; Ladányi-Csanádi, 1983), Csákó Mihály és Liskó Ilona (1978) nevéhez fűződött. A téma kutatása nemzetközi összehasonlító vizsgálatok keretei közt is zajlott (Boudon, 1974). Az oktatási rendszer társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében játszott kulcsfontosságú szerepéről szóló elméletek közül a legnagyobb hatásúnak Bourdieu (1978) tőke-elméletét tekinti a tudományos konszenzus, aki a francia iskolarendszer vizsgálata alapján fogalmazta meg azt a tézist, amely szerint az iskolák az objektív kritériumokon – azaz a teljesítményen – nyugvó értékelés helyett valójában társadalmi helyzet, származás – illetve ezen alapulva a különböző tőkefajtákkal való ellátottság - alapján jelölik ki a tanulók helyét a társadalomban. Ennyiben az oktatási rendszer, célzott és hangoztatott funkciója, a társadalmi mobilitás elősegítése helyett a társadalmi reprodukció feltételeit teremti meg. Ezen egyenlőtlenségek „átörökítéséről” fogalmazta meg Bernstein (1975) nagy hatású, a nyelvi kódokon alapuló elméletét, amelyben az eltérő társadalmi helyzetű gyerekek nyelvhasználatuk közötti szisztematikus különbségeket alapul véve bizonyítja, hogy a felső és felsőközép osztályok gyermekei jobban tudnak alkalmazkodni az iskola kultúrájához. Annak az optimista várakozásnak, amely szerint az oktatás kiterjesztése az egyenlőtlenségek kiegyenlítődése felé hat az USA-ban az 1966-ban megjelent Coleman-jelentés (Coleman és szerzőtársai, 1966) mutatott tükröt, amelynek eredményei igazolták a származás és családi háttér erős hatását az iskolai teljesítményre. Az iskolázottság tömegessé válásával, a beiskolázottsági arányszámok jelentős

növekedésével egyre inkább előtérbe kerültek az oktatás eredményességének problémái is. A felsőoktatási expanzió és a gazdaság fejlettsége (munkaerő-felszívó ereje) közti disszonáns kapcsolat miatt kiéleződő feszültségeket elemezve Boudon (1981) levezeti, hogy a beiskolázási arányszámok növekedése, az alsóbb rétegek bekerülése a felsőoktatásba nem feltétlenül csökkenti a társadalmi egyenlőtlenségeket. Amennyiben ugyanis a gazdaság fejlődése nem biztosít megfelelő felvevőpiacot, azaz kellő számú, felsőfokú végzettséghez kötött állást a friss diplomások részére, az elhelyezkedés nagymértékben társadalmi kapcsolatoktól – azaz társadalmi helyzettől, származástól – függ. Kapcsolati tőke híján az alacsonyabb társadalmi státusú diákok kedvezőtlenebb foglalkozási-társadalmi pozíciót biztosító, gyakran középfokú végzettséghez kötött munkahelyekkel kénytelenek beérni.

A felsőoktatás tömegessé válása, amelynek révén a képzés az érintett korosztály többsége számára vált elérhetővé, csak az egyenlőség és méltányosság illúzióját teremthette meg, változatlanul limitált maradt az oktatás valódi hozzájárulása a társadalmi egyenlőtlenségek csökkenéséhez. Ez az illúzió egyébként, amit az oktatásba vetett hitként fogalmazhatunk meg a reprodukciós tézis ellenére tartja magát, túlzott várakozásokat eredményezve például a felsőoktatási expanzió felé a volt szocialista államok demokratizálódó társadalmában (Gaber, 2006).

4.2.3. A felsőoktatás szociális dimenziójának aktuális kezelése

A felsőoktatás szociális dimenziójának kezelése a jellemzően gyakorlat-orientált modern megközelítésekben döntően a részvétel kérdésére, a hozzáférés méltányosságát célzó stratégiákra összpontosít. A hozzáférés társadalmi kiszélesítésére tett törekvések Scott (2009) tipizálása szerint az 1960-as évektől a nyolcvanas évekig három egymást váltó, avagy összekapcsolódó stratégiában öltöttek testet. A *pozitív diszkrimináció* stratégiája a tömegoktatási szakasz kezdetén a társadalmi tervezés által kívánta módosítani a hallgatók összetételét a hátrányos helyzetű csoportok javára. A második stratégia a *növekedés általános hatására* apellálva promotálta az egyenlőbb elérést, arra hivatkozva, hogy a nagyobb bekerülési mutatók által minden társadalmi csoport pozitívan érintett. E stratégia fennmaradása folytonosnak tekinthető, hatása azonban igen kiszámíthatatlan, sőt elégtelen a az elérés egyenlőbbé tételében. A harmadik stratégia a napjainkat is leginkább jellemző hozzáférés kiszélesítését célzó *programokban és politikákban* ölt testet, amelyek a hozzáférés méltányossá tételében

olyan eszközökkel élnek, mint a hallgatóknak nyújtott támogatások, vagy az intézmények anyagi ösztönzése az alulreprezentált csoportok hallgatóinak rekrutációjára. Ez utóbbi, jelenleg domináns stratégiára számos támogató és ösztönző program szerveződött mind nemzeti, mind nemzetek feletti szinteken. Scott ugyanakkor figyelmeztet az e programok hatását mérséklő gyenge pontokra is, például arra, hogy az intézményi szintű megvalósítás során más egyéb intézményi érdekű kezdeményezések kiolthatják, vagy felülírhatják a célzott eredményeket. Szintén gyengítheti e programok eredményességét a túlzott heterogenitás, fragmentáltság, amennyiben a stratégiák a diszkriminációk kezelhetetlenül széles skálájára irányulnak.

A hozzáférés, mint a felsőoktatás társadalmi felelősségének fő faktora az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésére tett összehangolt nemzetközi politikának és cselekvési terveknek fokozatosan vált központi elemévé. A Scott által tipizált célzott támogató programok és politikák a monitorozás iránti igény erősödésével együtt nagyrészt hallgatói nyomásra jelennek meg egyre nagyobb súllyal a bolognai folyamatban (Joensen, 2008). Az ESU (Európai Hallgatók Szövetsége) által következetesen propagált méltányos hozzáférés témája először a 2001-es Prágai Közleményben (2001) kapott hivatalos formát. Innentől tekinthetjük a szociális dimenziót a bolognai folyamat integráns alkotóelemének. Az ezt követő 2003-as Berlini Közlemény (2003) deklarálta, hogy a kormányzatoknak (alapvetően gazdasági) lépéseket kell tenniük a szociálisan hátrányos helyzetű hallgatói csoportok hozzáféréseinek kiszélesítésére. A Londoni Közleményben (2007) már a szociális dimenzió határozott koncepcióját találjuk, amely révén a belépő, résztvevő és végző hallgatók társadalmi sokféleséget leképező összetétele az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésének egyik deklarált elvárásává lépett elő. A populációs arányok felsőoktatási párhuzamossága egy olyan definíciós alap, amely összecseng a hallgatói szervezetek hozzáféréssel kapcsolatos céljaival. E szinten azonban a szociális dimenzió még csak a miniszteri ajánlásokig ér, az egyetemeket érintő társadalmi, gazdasági elvárások (versenyképességi, minőségi követelmények, a finanszírozás nehézségei, az oktatás kommercializálódása) a méltányossági elvek érvényesülése ellen ható tendenciákat és intézményi döntéseket eredményeznek. A 2007-es állásfoglalás lényegi hozadéka a szociális dimenzió tekintetében nem pusztán a határozott tematizálás, hanem a cél mögé rendelt eszközök meghatározása volt. Az európai oktatási miniszterek a

hallgatói mobilitás és szociális helyzet mérésére az Eurostatot (az Európai Bizottság statisztikai szervezetét) valamint a Hochschul-Informationen-System GmbH (HIS) szervezeti keretei közt futó Eurostudentet kérték fel, kezdeti szakaszban egy nemzetközi szinten összevethető és releváns indikátorrendszer kidolgozására, majd rendszeres hallgatói adatfelvételek koordinálására. Az Eurostudent projekt 2000-es indulása óta összeurópai szintű programmá nőtte ki magát, amelynek 2007-es harmadik ciklusához 23 ország csatlakozott. Hazánk bekapcsolódása a hallgatói adatfelvételbe jelenleg még nem realizálódott, az egyeztetés fázisában van (Szemerszki, 2009). A szociális szempontok tekintetében a 2009-es Leuveni Nyilatkozat (2009) tovább erősítette az Európai Felsőoktatási Térség elköteleződését, amellyel e kérdés biztos helyet kapott a bolognai folyamat második évtizedének prioritásai között.

A szociális dimenzió, mint láthattuk a bolognai folyamat keretei közt alapvetően a méltányos hozzáférés, tanulás és végzés elősegítésében tematizálódik. Elméleti megközelítésből szemlélve a hozzáférés szerepének felértékelődését, Scott (2009) alapján két szempontot is érdemes kihangsúlyoznunk. A hozzáférés a jövő felsőoktatásában azáltal válhat fő formáló erővé, hogy nem csillapul a széles társadalmi csoportok részvételi aspirációja. E szándékokkal a tudásgazdaság magasan kvalifikált munkaerő iránti igénye is összekapcsolódik. Másfelől e szempont súlyát növelik a tömegesedés kvantitatív hatásán túlmutató kvalitatív következményei, amelyek a szociális tényezők felsőoktatási beáramlásában mutatkoznak meg. Jóllehet az egyetemek már a tömegesedés szakasza előtt is nyilvánvalóan társadalmi intézményként működtek, a mai kor felsőoktatási intézményeitől ennél jóval konkrétabb társadalmi feladatvállalást várnak. A modern felsőoktatási intézmények a társadalom aktív formálói, társadalmi és kulturális értékek létrehozói, sőt a gazdaság potenciális motorjai mind lokális, mind nemzeti szinten. A társadalom és egyetem közti határvonal napjainkban kapcsolatokkal olyannyira átszőtt, hogy szétválasztásuk szinte lehetetlen. Ezt az erős társadalmi vonatkozást nagyrészt a hozzáférési minták megváltozása emelte be a felsőoktatásba.

A felsőoktatás és társadalmi igazságosság viszonyának értelmezését a sokféleséggel foglalkozó elméletek tovább árnyalják. E szemléletmódnak kulcsszerepe van annak felismerésében, hogy a modern társadalomban az egyenlőség eszméje a diverzitás két formájával – az egyének és az egyenlőtlenségi dimenziók sokféleségével - szükségszerűen konfrontálódik, nagyban hozzájárulva a társadalmi dinamikához. E

dinamikát egyébként a felsőoktatás szintjén is alapvetően épp az igazságosság-egyenlőség és hatékonyság közti feszültség táplálja (Gaber, 2006). A felsőoktatás expanziója együtt járt a diverzitás intézményi, képzési, szervezeti, tudományos szinten értelmezhető növekedésével, miközben a hallgatói értékek, tervek, stratégiák szféráját is nagyban meghatározta (Veroszta, 2009). A modern felsőoktatásban a diverzifikálódás egyenlőtlenségi viszonyok alakulására gyakorolt hatását elemezve a kutatók a hierarchiák új formáira hívják fel a figyelmet. A jelentősen felduzzadt hallgatói létszám következtében a felsőoktatás által kínált fő társadalmi választóvonal már nem a belépés ténye, hanem a résztvevők elosztása – hallgatói oldalról nézve választás, pozicionalizálódás - a rendszeren belüli szintek és képzési területek között. A hozzáférés limitáltsága tehát egy magasabb szintre avagy más szférára áttevődve továbbra is fennmaradt (Koucký – Bartušek – Kovařovic, 2009). A diverzitás korábbi fejezetünkben már tárgyalt tényezői a társadalmi felelősség kontextusában azért is bizonyulnak kiemelendőnek, mert mindkét hivatkozott UNESCO dekrétumban (World Declaration, 1998; The New Dynamics, 2009) kulcsszerepet kapnak, alapvetően a nemzetközi felsőoktatási kooperáció víziója kapcsán.

4.2.4. A felsőoktatási társadalmi felelősség fogalmi háttere

Társadalmi felelősség

A társadalmi felelősség fogalmának kezelésében annak hangsúlyozását tartjuk legfontosabbnak, hogy a felsőoktatás szociális dimenzióinak tárgyalásakor a hozzáférés szempontja a jelenlegi oktatáspolitikai tendenciák ellenére sem törhet kizárólagosságra, a fogalom értelmezésében (is) egy jóval szélesebb és diverzitáson alapuló személelmódra van szükség. A fogalom valódi „szélességére” mutat rá Ford (2004) az egyetem társadalmi felelősségének formáit összegző tanulmányában, amely az eddigieknél nagyobb léptéket kínál elemzési nézőpontunk kialakításában. Az egyetem felelősségének öt szférája a vallásos és szekularizált értékeket egyaránt figyelembe vevő fordí összeállításban az alábbi:

- intergenerációs (hosszú távú) orientáció: a megfelelő időlépték felelőssége, amellyel az intézmény az értékek megőrzésében és terjesztésében mindig a következő generációk felé irányul

- az oktatás általi személyiségformálás: az információ, tudás, készségek oktatás minőségét meghatározó átadása mellett a felelős és a társadalomhoz hozzájárulni képes személyiség formálásának felelőssége
- az oktatás és kutatás összekapcsolása: a tudásbővítés és tudásátadás kölcsönösségen alapuló közegének biztosítása
- a társadalmi hozzájárulás: a társadalom hosszú távú egészséges működéséért viselt felelősség, amelybe az előbbi szempontok mindegyike beletartozik, mégis új dimenziót képvisel azáltal, hogy a felelősségteljes, normavezérelt cselekvések középpontjában a társadalmi folytonosság és szolgálat biztosítása áll.
- a kollegialitás és vezetés felelőssége: az etikai és politikai dimenziók felelősségi köre, amely az egyetem nyitott intellektuális közegében zajló intenzív és személyes diskurzusban látja az intézmény fundamentumát és kulturális hozzájárulását a társadalomhoz.

Jóllehet a Ford összegzéséből kirajzolódó tág értelemben vett társadalmi felelősség szemléletével napjaink szupranacionális oktatáspolitikáját korántsem jellemezhetjük, a gondolkodás kitérítésére találhatunk törekvéseket (ha nem is gyakorlatokat) nemzetközi szinten. Lényegében ilyennek tekinthető az általunk e témában kulcsfontosságúnak választott két UNESCO dokumentum is, de ez a szemlélet hatotta át az Európai Régió 2009-ban megrendezett felsőoktatási konferenciáját is (UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region, 2009) amely az egyetemek felelősségét különösen a szegényebb régiók iránt gazdasági, társadalmi és kulturális vonatkozásban egyaránt hangoztatja. A konferencia konklúziójaként a felsőoktatási felelősséget a fenti tág fogalmi keretben helyezhetjük el, beemelve a széles értelemben vett szolidaritást, a társadalmi kohézió és fejlődés szolgálatát, a személyes felelősség és állampolgári tudatosság fejlesztését (Hrubos, 2009b).

Értékek átadása

Értékek és felsőoktatás kapcsolatáról a korábbiakban már több szemszögből szó esett s vizsgálati témánk következtében folyamatosan e körül összpontosul majd figyelmünk a következőkben is. Mégis, az értékek kérdése a társadalmi felelősség kontextusában sem hagyható ki értelmezésünk köréből. Már csak azért sem, hogy pontosan

meghatározhatjuk a vizsgálatunk számára leszűkített nézőpontot, amely az érték-vonatkozások gazdag fogalmi köréből a társadalmi felelősség kapcsán az egyetemek érték-átadáshoz kapcsolódó morális felelősségét emeli ki. E szempont kiemelését azért tartjuk indokoltnak, mert segítségével elválaszthatók az egyetem által képviselt, megőrzött értékek és a társadalom számára közvetlen hozzájárulásként, felelősséggént definiálható értékek köre, amelyek közvetítése jelentős részben a kibocsátott hallgatókon keresztül történik. A felsőoktatás morális felelőssége az értékek átadásában napjainkban azért is különösen fontos, mert az új évezredben felnövő generációt a globalizálódás, technológia és média fejlődése, a gazdasági és társadalmi problémák kihívásai oly mértékben és főleg olyan sebességgel érik el, amelyhez pusztán naprakész tárgyi ismeretekkel alkalmazkodni lehetetlenség. A felsőoktatásnak tehát vállalnia kell (és kellett mindig) az értékek átadásának feladatát is, ami a végzetek felé egyfajta morális felvértezésben, a társadalom felé aktív és felelős állampolgárok kibocsátásában testesül meg. Ezen értékek átadását Marga (2009) olyan, gondolkodásmódot kifejező fogalmakba rendezi, mint a fegyelmezett, a szintetizáló, a kreatív, avagy az etikus elme fogalmai.

Az egyetemek morális felelőssége a hallgatói dimenzió mellett a társadalom széles értelemben vett etikai, morális kérdéseire is kiterjed, mint például az emberi élet méltósága, a környezetvédelem, vagy a rendelkezésre álló javak igazságos elosztása. Különösen erős e felelősségi dimenzió hangsúlyozása az egyházi felsőoktatás területéről, amelynek teoretikusai folyamatosan az etikai vonatkozások kitágított és társadalmi szempontú értelmezése mellett érvelnek, szembeállítva ezzel például az eljárásokra koncentráló kutatási etika instrumentális jellegét (Miller, 2006). E természettudományok és technológia kapcsán különösen fontosnak tartott morális állásfoglalást foglalják össze II. János Pál pápának a párizsi UNESCO székházban elhangzott szavai: *"Fontos, hogy meggyőződünk az etika elsőbbségéről a technikával szemben, a személy elsőbbségéről a tárgyakkal szemben, a lélek magasabbrendűségéről az anyaggal szemben"*(II. János Pál, 1980).

Méltányosság

Hallgatói értékvizsgálatunk harmadik társadalmi orientációjú érték-dimenziója az esélyegyenlőség biztosítása. A nemzetközi szakirodalomban és állásfoglalásokban e

téma jellemzően a méltányosság – equity – fogalmában tematizálódik. Ennek kapcsán is szükséges azonban a tisztánlátás érdekében némi fogalmi elhatárolást tennünk. A legfontosabb az equity és equality (magyarul kevésbé összemosható: méltányosság és egyenlőség) fogalmak közti viszony tisztázása. Az egyenlőség ideológiai bázisát adó egyformasággal, sőt ha úgy tetszik uniformizáltsággal szemben a méltányosság a morális igazságosság talaján állva épp a társadalmi különbségekből adódó igazságtalanságok kiküszöbölését, kompenzálását célozza meg. A méltányosság tehát szemben az egyenlőséggel mindig individuális élethelyzetekhez kötődik. (Koucký – Bartušek – Kovařovic, 2009).

Láthattuk az előbbieken, ahogy az európai felsőoktatási folyamatokban a méltányosság kérdése az egyik leginkább exponált szemponttá vált. Ez természetesen hozta magával a fogalom hivatalos értelmezésére, újraértelmezésére tett oktatáspolitikai törekvéseket is. Így például az OECD (2008) fogalomhasználatában a méltányosságon alapuló felsőoktatási rendszerek feladata annak biztosítása, hogy a hozzáférés, a részvétel és a kimenet egyaránt az egyéni képességeken és teljesítményen alapuljon. Az Európai Bizottság (European Commission, 2006) a méltányosság definiálásában a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek széles körére (egyebek mellett a nemi, etnikai, vallási hovatartozásból, fogyatékosságból fakadó hátrányokra) támaszkodik. Definíciója szerint a méltányos rendszerek lényegi jellemzője az oktatás társadalmi-gazdasági háttértől független kimenetének biztosítása. E megközelítés az egyéni szükségletek talaján állva hangsúlyozza a tanulási sajátosságokon alapuló differenciált bánásmódot is.

A méltányosság fogalmának tisztázása után annak felsőoktatáson belüli kezelésére és mérésre is szükséges kitérnünk. A fenti definíciók is mutatták, hogy használatot tekintve a bolognai folyamaton belül a fogalom felsőoktatási „karrierje” a hozzáférés méltányosságától a tanulási lehetőségek méltányosságán keresztül egészen a kimentig, tehát a tanulmányok sikeres lezárásáig ível. A mérés oktatáspolitikai beépülésének folyamatáról és az ennek érdekében európai szinten zajló törekvésekről, az Eurostudent projekt kapcsán a korábbiakban már adtunk képet (Szemerszki, 2009). Bár a méltányosság mérésével kapcsolatos általános módszertani dilemmákra az európai közeg egységes indikátorrendszer kidolgozásával reagált, a problémát nagyobb távlatokban vizsgálva jól érzékelhetők a méltányosság mutatójának összevethetőségi akadályai. A mérés eredményeit ugyanis alapvetően az adott közegben relevánsan

használható mutatók, illetve az azt meghatározó és társadalmanként igen eltérő háttérfogalmak határozzák meg. Gondolhatunk itt arra, hogy míg például az Egyesült Államokban a méltányosság releváns mutatójának a rassz, vagy a jövedelem kínálja magát, addig Nagy Britanniában hagyományosan az osztály-fogalom szerinti hierarchikusság dominál. Sőt, a mutatók idővel is átértelmezésre szorulnak, jó példa erre Európán belül a migrációból adódó esélykülönbségek szempontjának kikerülhetetlen tényezővé válása (Usher, 2009).

4.3. PRAKTIKUS ÉRTÉKEK A FELSŐOKTATÁSBAN

4.3.1. A Bolognai Nyilatkozat és dokumentációs környezete

A hallgatók felsőoktatáshoz kötődő értékkészletének vizsgálata során az általunk „praktikus” értékeként azonosított változó-szettbe a bolognai folyamatban előtérbe kerülő szempontokat emeltük be. E gyűjtőfogalom vizsgálatunkban a széleskörű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítását, a munkaerőpiacon jól felhasználható végzettséget és a rugalmas képzési rendszer megteremtését foglalja magába, mint a felsőoktatás felé irányuló érték-vezérelt várakozásokat. A három vizsgált érték nyilvánvalóan egy része csupán a bolognai folyamatot vezérlő felsőoktatás-politikai céloknak és befogadói várakozásoknak, kiemelésük során a reformok alapidokumentumát képező, Európa oktatási miniszterei által 1999-ben aláírt Bolognai Nyilatkozatban (1999) deklaráltakat vettük alapul. A Bolognai Nyilatkozat - melynek fő célja az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása - lényegében egy kontinens-szintű összefogás az európai felsőoktatás versenyképességének biztosítására, elsősorban a nagy konkurens, az Egyesült Államok intézményeivel szemben. Az előzőekben tárgyalt két dekrétum eszmei irányultsága mellett különösen erősen érzékelhető a Bolognai Nyilatkozat, illetve az általa jelképezett folyamat gyakorlatias jellege, melynek központjában az európai felsőoktatási rendszerek szisztematikus összehangolása áll. A nyilatkozat aláírói a nemzeti oktatási miniszterek, azaz nem az akadémiai szféra tagjai (Magna Charta Universitatum, 1988) s nem is a nemzetközi diplomácia képviselői (World Declaration, 1998) hanem az állami oktatásirányítás vezetői, akik ezen összefogás keretében a felsőoktatás szupranacionális intézmények és elvek általi összehangolására törekcsenek. A folyamat komplexitásának következtében a vizsgálatunkban kiemelt praktikus értékek az összefogás általános célkitűzéseinek teljes körét nem tudják lefedni, mindössze a hallgatók számára leginkább releváns

csomópontok azonosítására törekedtünk. Mindeközben látnunk kell azt is, hogy az általános elvek – praktikus értékek - mellé, lényegében ezeket szolgálva hogyan sorakozik fel - intézményi és adminisztratív szinten egyaránt - megvalósult avagy folyamatban lévő konkrét projektek egész sora (mint például az Európai Kredit Átviteli Rendszer (ECTS), az Oklevélmelléklet (Diploma Supplement), a minőségbiztosítás rendszere stb.).

A Bolognai Nyilatkozat emblematisztikus dokumentuma az európai felsőoktatás jelenének, ugyanakkor a felsőoktatás versenyképességének megőrzéséért zajló ezidáig példa nélküli európai összefogásnak már ezt megelőzően (Sorbonne Joint Declaration, 1998) és főként a Bologna óta két évente megrendezett miniszteri találkozók közleményeinek formájában ezt követően számos egyéb alapidokumentuma született (Prágai Közlemény, 2001, Berlini Közlemény 2003, Bergeni Közlemény 2005, Londoni Közlemény 2007, Leuveni Közlemény 2009). E keretek között nem célunk a bolognai folyamat dekrétumainak részletes, kronologikus elemzése, jóllehet e munka elvégzése háttér-vizsgálatként természetesen elengedhetetlennek bizonyult, hiszen ezen dokumentumok feldolgozása révén bizonyosodhattunk meg arról, hogy az általunk kiemelt három praktikus érték - a széleskörű nemzetközi hallgatói mobilitás, a munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség és a rugalmas képzési rendszer – a bolognai folyamat egészén belül folytatólágosságot mutat.

4.3.2. A bolognai folyamat történeti gyökerei

A bolognai folyamatra, mint az európai egyetem napjainkban zajló nagy vállalkozására tekintve egy változásra kész felsőoktatási rendszer képe jelenhet meg előttünk. A reformok történeti előzményeinek feltárásával célunk éppen az, hogy e folyamatban az egyetemek aktív és reaktív szerepét egyaránt tisztán láthassuk. A változóban lévő egyetem ugyanis egyben az egyik legrégebbi intézmény-forma, amely fennmaradásának folytonosságát épp a társadalmi igényekhez történő alkalmazkodásából meríti. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az egyetemek a változások elindítói, motorjai volnának, épp ellenkezőleg, az egyetemek jellemzően a hagyományos, „egyetemes” értékeket képviselik a változó világban, miközben fennmaradásukhoz nélkülözhetetlen az adaptálódás a megváltozott társadalmi elvárásokhoz. Az intézmény tehát reagál a változásokra, sőt elszenved, nem pedig elindítja azokat. A megfelelő történeti távlat érzékeltetéséhez remek példa az egyetem általunk is taglalt „klasszikus” akadémiai

értékkészlete, amely napjainkban tradíció által övezett referencia-alap, ám megszületésekor radikális változásokra adott intézményi válasz volt csupán, amely létrejöttével elsöpörte a középkori egyetemet és értékkészletét (Barakonyi, 2008). Miként a középkori egyetem fennállása is csak addig volt lehetséges, amíg működése és értékei ki tudták elégíteni korának szükségleteit, a nemzetállamok születésével párhuzamosan létrejött és virágzó modern egyetemi modellek – a humboldti és a napóleoni - szintén a feljük irányuló igények és az őket körülvevő társadalmi környezet gyökeres megváltozásáig tudtak működőképesek lenni. Az egyetem átalakulását előidéző külső erők közül ezúttal döntően a tömegesedés és demokratizálódás késztette reagálásra az intézményt. Az egyetem XX. századi történetét a hatvanas, hetvenes évekig a domináns állami szerepvállalás is meghatározta, abban a tekintetben is, hogy e „kegyelmi állapot” megszűntével a felsőoktatás finanszírozási, gazdasági aspektusai kerültek előtérbe (Hrubos, 2006). Az egyetem XX. század végi válsága azonban nem pusztán a gazdasági vonatkozásokra terjedt ki, az elégedetlenség és a reakció, az átalakulás sürgetése a munkaerőpiac, a hallgatók, kormányzatok, sőt a társadalom egésze részéről fennállt, a megújulás, reformok ismételten külső nyomásra váltak halaszthatatlanná. A megújulásként létrejött kontinens-szintű felsőoktatási reformok az európaiságban gyökereztek, filozófiájuk egy új társadalmi szerződés megkötésének szükségességéből indul ki (Hrubos, 2006). A felsőoktatás európai szintű eszmeiségének megszületése Neave (2003) meglátása szerint az egységes európai közösség eszméjének útját járta be. Miként az Unió is megküzdött az adminisztratív, gazdasági egységből való átlépését, átlényegülését egy ezek felett álló politikai entitásba, úgy az felsőoktatásban is lezajlott a piaci és kulturális vezérlő elvek közti erőpróba, amelyből a közös európai kultúrkincs, mint alapérték jelentette a továbblépés bázisát, az átlépést a pusztán gazdasági funkciókon. Az európai felsőoktatás összehangolási folyamatának kezdeti lépései már a hetvenes évek harmonizálási törekvéseivel megindultak, válaszként olyan társadalmi kihívásokra, mint a fiatalok hetvenes évek végétől növekvő munkanélkülisége, avagy a jóléti államgazdasági támogató erejének nyolcvanas években bekövetkezett visszaszorulása⁶.

⁶ Ugyanígy a magyar felsőoktatást napjainkban meghatározó változások, reformok – mint például a felsőoktatás decentralizációja, az intézményi autonómia megeremítése - sem kizárólag a bolognai folyamattal indultak útjukra, hanem a kilencvenes évek elejétől, a rendszerváltással kezdődően tartanak a mai napig (Pusztai - Szabó, 2008).

Az összehangolási törekvések láncolatában konkrétan magához a bolognai reformok elindulásához is hosszú út vezetett, amely során az Európai Unió adminisztratív jellegű kezdeményezései több szempontból kiszélesedtek. Ezalatt az uniós törekvések európai szintre emelkedtek, a célok mellé előbb az akadémiai világ, majd az európai államok miniszterei sorakoztak fel (Hrubos, 2003). A reformok motorja ismét külső, társadalmi jelleggel bírt, amennyiben a globalizálódás, a nemzetközi felsőoktatási versenyhelyzet élesedése, illetve az a meggyőződés táplálta, hogy az egyetem és ipar kapcsolatának szorosabbra fűzése nélkül Európa két kritikus területen – az infokommunikációs technológiák és a tudástársadalom fejlődése területén - is lemaradását fokozhatja az USA és Japán, mint vezető nagyhatalmak mögött. Az azidáig az amerikai felsőoktatási modellt jellemző piaci orientáció és erős verseny

gondolatának és értékeinek megjelenése a tömegessé válással, a finanszírozási és munkaerő-piaci problémák élesedésével, az állam háttérbe vonulásával került át a kontinentális Európa felsőoktatásába. A sok szempontból igen eltérő európai felsőoktatási intézmények összehangolásának adminisztratív és gazdasági természetű folyamatai során a reformok elfogadtatásában az európai egyetem közös kulturális gyökereinek tematizálása képvisel fontos bázist (Neave, 2003).

A korábbi törekvésekhez képest azonban a bolognai folyamat egyértelműen újszerű és példa nélküli az európai felsőoktatási összefogás tekintetében, mégpedig számos szempontból, melyek közül Hrubos (2003) az alábbiak kiemelését tartja érdemlegesnek:

- A reformok földrajzi kiterjedése és komplexitása túlhaladja az eddigi kereteket.
- A reformok céljai túlmutatnak a felsőoktatáson, kinyúlva egyebek mellett az európai gazdaság versenyképessége, az esélyegyenlőség, az akadémiai értékek irányába.
- A reformok végrehajtásának kulcsa a szankciók helyett olyan belső ösztönző erőkben rejlik, mint a lemaradástól, leszakadástól való félelem, vagy a gyors reagálásból adódó lehetséges helyzeti előnyök felismerése.
- A reformok időtávja nehezen megbecsülhető, ezáltal a különböző (anyagi, időbeni, politikai) ráfordítások hatékonyságával is nehéz kalkulálni.

4.3.3. A bolognai folyamat értelmezésének elméleti megközelítései

A bolognai folyamat történeti kontextusa után az elméleti, értelmezési keretek felvázolásában sem a konkrétumok (dokumentumok, szervezetek, intézmények,

irányelvek) felsorakoztatása a célunk. Egyrészt azért mert ez túlnyúlna munkánk tematikai keretein, másrészt azért mert e feladatot sokan, sokféleképpen elvégezték már, a bolognai folyamattal kapcsolatos összegző, összehasonlító munkák, táblák, ábrák „szürke irodalma” számtalan forrásból áll az érdeklődő szakma és közvélemény rendelkezésére. Sőt, épp ez az információs túlkinálat - amely mint Kozma (2008/a) rámutat inkább erősen mennyiségi, semmint minőségi dimenziókban értelmezhető – nehezíti a folyamat elméleti megragadását és kutatási szempontú megközelítését. A kritikai, társadalmi hatásokra fókuszáló tudományos vizsgálat nehézségeit a szinte áttekinthetetlenül duzzadt szakanyag-mennyiség mellett – amely funkcionalista-tervezési megközelítésével a megértés illúzióját adja csupán - egyéb tényezők is fokozzák (Kozma, 2008a). Ilyen sajátosság a kutatók involváltsága a folyamat egészében. A felsőoktatási szakemberek és kutatók, kiktől a reformok társadalmi, tudományos szempontú értékelése és értelmezése várható, maguk is érintettek, hisz felsőoktatási szereplőként, oktatásirányításban vagy puffer szervezetekben vállalt szerepük révén résztvevők a bolognai folyamatban. Mindez erősen meghatározza – mondhatnánk behatárolja - lehetséges vizsgálati nézőpontjukat. A leghangsúlyosabb sajátosság az elemzési szintek kérdésköre. A reform-politika több-szintűségének következtében nehézséget okoz a döntési középpontok lokalizálása, a folyamat adott helyzettől függően számos nézőpontból vizsgálható. A hierarchikus sokféleség mellett a folyamat térben és időben is nehezen behatárolható, változó helyi sajátosságokkal és prioritásokkal, ami azzal is jár, hogy nagy súlyt kap a nemzeti szinteken megszületett döntések megvalósulásának lokális szintű vizsgálata. E helyi implementációs sajátosságokat fokozza a bolognai folyamat átpolitizált jellege is, amennyiben a reformok megvalósítása mélyen gyökerezik a helyi társadalmi-politikai környezetben, sőt nem ritkán a hivatalosan Bologna szellemében fogant reformok mögött a szükséges oktatáspolitikai döntések véghezvitelének motivációja rejlik. Ennélfogva a reform-folyamat interpretálása nemzeti szinten is többféle hivatalos narratívát szült, amelyek az európai felzárkózás mellett az általános globalizációs kihívásokra is apellálnak (Kozma, 2008b).

A bolognai folyamat elemzési szintjeinek sokféleségéből fakadó kutatási nehézségekre hívja fel a figyelmet Keeling is (2008). A bolognai folyamat értelmezését az európai uniós bürokrácia lényegi jellemzőjénél fogva áthatja a szintekre tagolt hierarchikusság és az ezeken a szinteken lezajlott folyamatok, eredmények adatolása. Ennél fogva

beszélhetünk Európa „Bolognájáról” illetve ennek nemzeti, sőt akár régiós megvalósulásáról. A „nemzeti Bologna” fogalma - miként arra Ruth Keeling (2008) rámutat - a felsőoktatás-kutatók számára több megközelítést is kínál. „Felülről lefelé” értelmezve tekinthetjük úgy, mint az uniós szándékok helyi megvalósulásának adminisztratív mérhető fokát. „Alulról felfelé” tekintve a nemzeti Bologna a bolognai eszmék helyi értelmezése és érvényesülése, kapcsolódásuk egyéb célokkal, vitákkal és alkufolyamatokkal. Ez utóbbi irány a kutatások során kisebb súlyt kap, nagyrészt annak köszönhetően, hogy a folyamatok irányítása is szupranacionális szinten zajlik, a nemzeti szintre alapvetően a döntések beépítése hárul.

A bolognai folyamat értelmezésének lehetséges szintjeit felvázolva Neave (2003) úgyszintén hangsúlyozza a lokális és globális keretek közti speciális viszonyt. Összegzésében megkülönbözteti a konkrét intézkedésekre fókuszáló technikai értelmezéseket, melyek alapvetően az egységes képzési keretrendszert, az alapszakoktól a doktori szintig terjedő egységesített fokozatokat hangsúlyozzák a politikai irányultságú értelmezésektől, illetve a bolognai folyamat kulturális szerepére fókuszáló elemzésektől. Ez utóbbi szempontot, a résztvevők egymásra gyakorolt kulturális hatását Neave a reformok sikerességében, sőt az európai civilizáció életképességében, túlélésében kulcsfontosságú tényezőnek látja. Ebben az értelmezésben a bolognai folyamat épp azáltal tudott túllépni a szervezési kérdések technikai szintjén, hogy sikeresen egyensúlyozott a folytonosság és a változás kihívásai közt, összefonva a reform-törekvések és az európai kultúra kontinuitásával.

Az értelmezési keretek számba vétele során a különböző szintek értelmezésében Neave (2003) a nemzeti és európai szint mellett a regionalitás szerepét hangsúlyozza. Lényegi meglátása, hogy a bolognai elvek implementációjának sikerességét kulcstényezőként meghatározó referencia közösségek nem pusztán nemzeti szinten dominálnak, hanem szükséges a még kisebb egységek, a regionális közösségek vizsgálata is, amely ebben az értelemben a nemzeti közösség fragmentálódását jelenti. E szintek nem pusztán az elemzés lehetséges kereteit jelölik ki, vizsgálatunk szempontjából sokkal inkább a felsőoktatási intézmények mozgásterének és értékeinek behatárolásában lényegesek, amelyeknek egyre differenciáltabb, heterogénebb referencia-közösségekre kell érvényesen reflektálniuk. A társadalmi környezethez való alkalmazkodás kontinentális keretrendszerbe foglalt szükséglete a felsőoktatási intézmények differenciálódásának irányába is hatott, amely szervezeti megnyilvánulása mellett az értékek, intézményi

célok és missziók szintjén is meghatározóvá vált, sőt nem hagyta érintetlenül a hallgatói tanulási terveket és motivációkat sem (Veroszta, 2009a).

A bolognai folyamat értelmezésében a nemzeti, nemzetek feletti szintekre fókuszáló hierarchikus megközelítés bologna-szkeptikus nézőpontból az egyenlőtlenséggel rokonítható. Tomusk (2008) a bolognai folyamatot a westernizáció tipikus megnyilvánulásaként azonosítja, melynek során a nyugati országok a felsőoktatási rendszerek névleges harmonizációjával valójában gyarmati szemlélettel idomítják hozzá Kelet-Közép-Európa felsőoktatását saját meglévő rendszerükhöz. A „felzárkóztatás” zászlaja alatt zajló európai egységteremtési törekvés ebben az értelmezésben a nyugat-európai felvilágosodás szellemének továbbélése, mely a kelet-európai posztkommunista felsőoktatási reformokban a centrum (mag) és a perifériális országok egyenlőtlen viszonyán alapszik. E megközelítésben a képzeletbeli lejtő alján lévő nemzetek lényegében elszenvedői a közös reformoknak, megfosztatva attól ahogy saját kulturális értékeikkel hozzájárulhassanak a közös európai értékhalmozhoz.

4.3.4. A praktikus értékek fogalmi háttere

Rugalmas képzési rendszer

Miként a fentiekben az értelmezési keretek számba vétele során, a bolognai folyamat praktikus értékészletét alkotó konkrét fogalmak feltárásban is a technikai szempontoktól haladunk az átfogó, eszmei szint felé. Így jutunk el a képzési rendszer összehangolásától a nemzetköziség elvont fogalmának értelmezéséig.

A korábban nagyon eltérő felsőoktatási struktúrák összehangolása kétségtávol a bolognai reformok leggyakorlatiasabb szegmense. A bolognai folyamat megjelenése Magyarországon a médiában és közéletben leginkább a duális (főiskolai és egyetemi szintet magába foglaló) szisztémát felváltó háromciklusú képzési rendszerhez kötődik. A gyakorlatiasabb jellegű, nem-egyetemi szektorhoz tartozó felsőoktatási intézmények létrejötte Európa-szerte a nagy létszámexpánzió következménye, az új intézménytípus formája és betagozódása a felsőoktatás rendszerébe azonban eltérő. A lineáris – egymásra épülő képzéseken alapuló - modell az angolszász országokból elterjedve a világ nagy részén működik, míg a felsőoktatás duális modellje, egy rugalmatlanabb és zártabb rendszerként a kontinentális Európa jellemzője volt (Hrubos, 2006). A különböző felsőoktatási rendszerek összehangolása, a képesítések közös kereteinek kialakítása a technikai alapfeltétele az európai felsőoktatás értelmezésének. Az

átalakítás országonként, rendszerenként eltérő nehézségeket okozott, főként az egyetemi és főiskolai szektor súlya közti különbségek függvényében. A képzési szisztéma összehangolása mellett az oktatási miniszterek az Európai Felsőoktatási Térség átfogó képesítési keretrendszerének 2005-ös létrehozásával vállalták az ehhez illeszkedő nemzeti képesítési keretrendszerek létrehozását is, amelyek tartalmazzák az adott oktatási rendszer képesítéseinek és az azok közti kapcsolatoknak a részletes leírását. A rendszer rugalmasságát biztosító lineáris, avagy háromciklusú képzési szisztéma első ciklusában (alapképzés, bachelor, BA/BSc szint) szerzett oklevelek a munkaerő-piaci kilépést és a tanulmányok második ciklusában történő folytatását egyaránt lehetővé teszik. A második képzési ciklus (mesterképzés, MA/MSc szint) a tanulmányok elméletibb orientáltságú folytatása, amely a hallgatók szűkebb körét csatornázza be. A mesterképzést követi a még szűkebb hallgatói létszámot fogadó doktori képzés (PhD/DLA) amely doktori fokozat megszerzésével zárul. E képzési formát, mint a lineáris képzési rendszer harmadik ciklusát 2003-ban emelték be a bolognai folyamatba, prioritásként kezelve a kutatás és tudásátadás európai szempontjait. A három ciklusú képzési rendszer által a kimeneti és bemeneti szinteken egyaránt biztosított rugalmasság, a tanulmányok megszakításának, újrakezdésének, módosításának lehetősége a bolognai koncepció szerint európai szinten a végzettségek kölcsönös elismerésével is társul, s adminisztratív szinten az oklevélmelléletek (Diploma Supplement) kidolgozásában ölt testet. A végzettségek és elvégzett kurzusok elismertetésének problémája már az ötvenes évektől, lényegében a hallgatói expanzió és az ebből is fakadó diplomás-mobilitás kapcsán megjelent a felsőoktatás-politikában. A probléma-felismerés és tematizálás hosszas szakasza után szervezeti lépések is történtek, kezdetben az Európa Tanács, majd a UNESCO, később az Európai Unió tűzött ki ambiciózusabb célokat a mobilitás támogatására, amelyen belül a tanulmányok kölcsönös megfeleltetése kulcskérdésként merült fel. Az Erasmus program épp e téren tudott konkrét előrelépést hozni, rendszer-feltételként beépítve a hallgatót visszafogadó anyaintézmény számára a külföldön teljesített tanegységek elismerését. A kölcsönös megfeleltetést segítő európai törekvések és programok (európai minőségbiztosítás, diploma melléklet, Európai Kreditátviteli Rendszer, Europass) mellett figyelembe kell vennünk azt is, hogy az intézmények közti versenyhelyzet erősödése az intézmények közti különbségek hangsúlyossá válásával épp ezt a rugalmasságot, elismertetést nehezítheti (Teichler, 2003a).

Munkaerő-piaci megfelelés

A munkaerőpiac és a felsőoktatás közti történetileg mindig átrendeződő kapcsolat az intézmény közelmúltját tekintve is folyamatos átalakulásban van. E viszonyban a XX. század közepén bekövetezett tömegesedés a diplomás munkanélküliség veszélyével fenyegetett, amelyet fokozatosan a nem megfelelő foglalkoztatás félelme váltott fel. A felsőoktatás expanziója során a mennyiségi problémák – a diplomás túltermelés – veszélye mellett a humán tőke megszerzésének, felhalmozásának és hasznosításának strukturális problémái váltak egyre hangsúlyosabbá. A felsőfokú végzettségűek arányának növekedésével egyre nőtt azok köre, akik nem találtak végzettségüknek megfelelő munkahelyi státuszokat, a munkaerőpiac és az oktatási rendszer összehangolatlansága a strukturális munkanélküliség erősödéséhez vezetett. A jelenség egyrészt társadalmi problémákat szül, amennyiben a végzettségüknek nem megfelelő, kisebb tudásigényű pozíciókban foglalkoztatott diplomások egyben kiszorítják a foglalkoztatottságból az adott feladat ellátására képzett alacsonyabb végzettségi státusú munkaerőt, ami e szinten munkanélküliséget eredményezhet. Gazdasági szempontból pedig a befektetett képzési ráfordítás nem megfelelő hasznosulása jelenti a problémát (Jóna, 2008). A kilencvenes években mindemellett a létszám expanziót az új technológiák, információs és tudásalapú társadalom kihívásaival összekapcsoló új trendjei a kihívások és veszélyek újratematizálásával is jártak. A tudástársadalom felsőoktatási kihívásaink számba vétele során Teichler (2003b) számos munkaerő-piaci relevanciájú problémára hívja fel a figyelmet. Az átadott ismeretek gyakorlati relevanciájával szembeni társadalmi nyomás erősödése a gazdasági hatékonyság és technikai haladás szellemében a reflexív funkcióval szemben a tudás instrumentális és innovatív elemeire helyezték a képzés hangsúlyát. Ezt a tendenciát erősítették a diverzifikálódás értékelésével kapcsolatos viták, amelyek az elitképzés illetve tömegképzés minőség-növelése közti pozíciókat foglalták el. A dilemma a képzések formájáról a tartalmi vonatkozásokra is továbbterjedt, a foglalkoztathatóság elvének támogatói a specializált, gyakorlati ismeretek átadását hangsúlyozták az átfogó, elméleti tudás-átadás helyett. Különösen az élethosszig tartó tanulás kapcsán kapott hangsúlyt az ismeretek és készségek elsajátításának optimális sorrendisége. A felsőoktatás XXI. századi társadalmi illeszkedéséről összefoglalóan elmondhatjuk tehát, hogy a tömegesedést követően az akadémiai szerepkörből kilépve egyre inkább a gazdaság

szerves részévé vált, ami egyben a minőség kérdéskörének előtérbe kerülésével is járt. Amellett, hogy a gazdaság szereplői felől érkező kritikákra – miszerint a felsőoktatás nem a gazdasági igényeknek megfelelően képez - válaszolni kellett, az erősödő versenyhelyzetben és a finanszírozási megszorítások közepette a felsőoktatás is egyre jobban igényli a transzparenciát, abban az értelemben, hogy munkájának minőségéről visszajelzést kapjon (Bálint – Polónyi – Siklós, 2006).

A munkaerő-piaci megfelelés problémái mentén értelemszerűen jutunk el a lehetséges eszközök felvázolásában az állami szerepvállalás kérdésköréig. Polónyi és Tímár (2001) megállapítása szerint a munkaerő-piaci kereslet és a felsőoktatás kibocsátó-képességének, illetve az oktatás minőségének és tartalmának kongruenciája a társadalmi és gazdasági növekedés alapfeltétele. Jóllehet elvi síkon a tökéletes „minőségbiztosítást” a jól működő piac meg tudná oldani (*„egy tökéletes piacon és teljesen individualizált társadalomban a minőségbiztosításra semmi szükség”* In.: Polónyi, 2006) a felsőoktatás már csak azért is, mert lényegénél fogva alapvetően nem piaci szereplő más szabályozást igényel és eltérő minőségi indikátorokat mutat. A felsőoktatás munkaerőpiac-orientált fő minőségi indikátora a végzett hallgató alkalmazhatósága, amelynek definiálására számos megközelítés létezik és ebből következően mérése is igen sokrétű és komoly probléma. Ilyen mutatók lehetnek a képzés személyi és tárgyi feltételeit jelző input indikátorok, a hallgatók képzési adataira vonatkozó belső hatékonysági indikátorok (pl. végzetek, lemorzsolódók aránya), a munkaerő-piaci vonatkozásokat sűrítő külső indikátorok (pl. munkanélküliség, elhelyezkedés mutatói), a hallgatói (intézményi) elégedettség és a szubjektív kongruencia mutatói (a végzett és elhelyezkedett hallgató mennyire érzi magát kompetensnek munkahelyén, mennyire készítette fel az oktatási rendszer leendő munkájára) (Siklós, 2006). A különböző indikátorok alkalmazhatósága számos tényező függvénye, az oktatáspolitikai prioritásaitól kezdve a statisztikai és információs rendszeren át az egyes indikátorok adatainak megbízhatóságáig (Polónyi, 2006).

A felsőoktatás és munkaerőpiac összehangolásának állami feladatként való kezelése nem pusztán a piac szabályozó szerepének elégtelen volta miatt evidencia. Az állami szerepvállalás szükségszerűségét okozza a humán tőke megszerzésének nagy időigénye is, amely – piaci hitel helyett - állami biztosítékokat követel meg a humán tőkefelhalmozás megvalósulásához, már csak azért is mert annak hozadékaiból az egyén mellett a társadalom

is számos szempontból profitál (Jóna, 2008). Ezen szempontok közt van a hozzájárulás a tudásalapú társadalom létrehozásához, a képzettség társadalmi integrációt és kulturális szintet emelő szerepe, vagy a munkanélküliség elkerülésének nagyobb esélye, tehát a sikeres betagozódás a társadalmi munkamegosztásba. Az összehangolás irányába ható állami intervenció eszköztára igen széles körű és alkalmazása időben, társadalmi térben nagyon változó. Az e témában született tipizálások (lásd. pl. Jóna, 2008, Galasi-Varga, 2006) a Friedman-i megközelítés alapját képező szabad piaci mechanizmusokkal ellentétben (Friedman, 1996) főként a *munkaerő-megközelítésen alapuló oktatástervezés* módszerét emelik ki, mint egymást követő, kapcsolódó, kiegészítő és ellenőrző iteratív lépések konzisztens rendszerén alapuló tervezési folyamatot (Polónyi-Tímár, 2001), amely az állami szerep erősödésével jár. A *költség-haszon elemzés* módszereit követve a felsőoktatás és munkaerőpiac összehangolása a társadalmi megtérülési ráták alapján történik, amelynek elve, hogy a társadalom számára leghasznosabb oktatási szinteken növeli a ráfordításokat (Jóna, 2008). Az összehangolást, mint a felsőoktatás programkínálatának szabályozását tekintve a tendenciák a *közvetlen bemeneti szabályozás* (központi létszámkorlátozás) irányából a *szerződés és kimenet alapú támogatási rendszerek* elterjedésének irányába mutatnak (Galasi-Varga, 2006). Ez utóbbi módszerek alkalmazásával az állam a programkínálat meghatározását a felsőoktatási intézmények hatáskörébe utalta, épp a munkaerő-piaci igények rugalmasabb követése céljából. A szerződés alapú rendszerek középtávra (három-négy év) határozzák meg a támogatott hallgatók, végzősök számát, míg a kimenet alapú támogatási rendszerek a veszteségek (lemorzsolódás, tanulmányok meghosszabbítása) csökkentésére ösztönzik az intézményeket. Az összehangolást segítő egyéb eszközök közé tartoznak a felsőoktatás és munkaerőpiac közti egyeztető szervezetek (ilyen Magyarországon a Felsőoktatási és Tudományos Tanács), az európai felsőoktatásban egyre nagyobb súllyal megjelenő karrier-tervezés és tanácsadás, valamint a munkaerő-piaci tendenciákat felmérő, elemző vizsgálatok (Galasi-Varga, 2006). Ezek során a kínálati oldal felmérésében statisztikai adatgyűjtés, másodelemzés mellett a nemzetközi trendeknek megfelelően Magyarországon is nagy hangsúly esik a pályakövetéses vizsgálatokra, az ennek rendszeres és egységes adatfelvételeihez szükséges országos és intézményi Diplomás Pályakövető Rendszer most van kiépülőben (Horváth, 2008). Annak jelei, hogy lineáris képzési rendszer, mint a munkaerő-piaci kimenet sikerességét prioritásként kezelő képzési szisztéma magyar viszonylatban sikereket eredményez

majd, kellő időtáv hiányában még nem egyértelműek. A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci fogadtatásával kapcsolatos vizsgálatok (Berde – Czenky – Györgyi – Híves – Morvay – Szerepi, 2006; Galasi – Nagy – Varga, 2004) leginkább a kompetenciák, benne az egész életen át tartó tanulás képességének felértékelődésének irányába mutatnak, amely a bolognai képzési elvekkel párhuzamba állítható.

Mobilitás

A mobilitás elősegítése az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának egyik kulcseleme, amelynek kezelésében az egyéni, intézményi és európai szempontok egyaránt szerepet kapnak. A mobilitás strukturális fontossága mellett azonban releváns mutatóként, fogalomként is főszereplője a bolognai folyamatnak, amennyiben a nehezen megragadható, mérhető előrehaladás, eredményesség lényeges mérőszáma (Hrubos, 2005). E szerepében kvantitatív megragadhatósága mellett a folyamat szellemiségének több szempontú képviselője is megerősíti. A mobilitás fogalma ugyanis lényegében magában hordozza az összes fő bolognai irányelvet, mint a minőségbiztosításnak, a végzettségek kölcsönös elismerésének, vagy a képzések összehangolásának az elősegítését, miközben a reform átfogó koncepciójával és társadalmi hatásaival is erős kapcsolatban van.

Jóllehet a hallgatói mobilitás bolognai folyamaton belüli koncepciójában – miként az Európai Felsőoktatási Térség koncepciójában is – meghatározó az USA hatása, az európai mobilitás gyökerei visszanyúlnak a kontinens felsőoktatásának kezdetéig. A nemzetállamok megszületése előtt a középkori hallgatói mobilitást még nem az állami, hanem a regionális hovatartozáson keresztül értelmezték, mértéke pedig igen jelentős volt, amit megkönnyített az intézmények számos közös jegye, mindenekelőtt a közös (latin) nyelv használata, a hasonló szerkezeti felépítés és tantárgy-készlet. A nemzetállamok megszületése után, a XIX-XX. században a felsőoktatás is nemzeti keretbe ágyazódott, így e tekintetben a mobilitás-fogalom is megkapta modern – nemzeti – karakterét. A mobilitás szempontjából a XX. század első felét a két világháború visszahúzó hatása dominálja. Az európai hallgatói mobilitás értelmezésében a nemzeti kötődés mellett a mozgás irányában és a tanulmányi motivációkban lezajlott változások is meghatározók (Hrubos, 2005).

A hallgatói mobilitásnak az európai egység koncepcióján nyugvó elősegítésére jóval a bolognai folyamat indulása előtt születtek programok és döntések. Az átjárhatóság elősegítésére vonatkozó törekvések uniós szintre korlátozódva már a II. világháború után megindultak, jórészt a CRE (Európai Rektorok Konferenciája) szerepvállalásával. A szocialista rendszerek felbomlása után a nemzetközi együttműködés szervezeti keretei Kelet-Európa felé is kitolódtak, megtestesülve több támogató szervezet létrehozásában is. E törekvésekbe ágyazódtak be az olyan európai szintű keretprogramok, mint az Erasmus, a Comett, a Tempus Program, vagy a Socrates program. E programok előfutárai voltak a későbbi európai szintű összehangolási törekvésnek, ám nem tudták produkálni annak összehangolt, kiterjedt jellegét. Az 1980-as évek végén indult Erasmus program például megfelelő szervezeti támogatást biztosított az európai egyetemeken végzett 3-12 hónapos résztanulmányokhoz, ám ez a program által biztosított adminisztratív keret csak rögzített időre és a tanulmányokba beágyazódó képzésekre vonatkozott, a mobilitás egyéb, nem illeszkedő vonatkozásait – például a külföldi oklevél-szerzést - nem tudta kezelni (Teichler, 2003/b). Az előkészítő jelleg mellett e szerveződések hozadéka volt az is, hogy működésük révén hamar rávilágítottak arra, hogy még az egymással szomszédos országok felsőoktatási rendszere is mennyire eltérő, össze nem illeszthető. Jól látszott, hogy a nemzeti identitáshoz kötődő intézményi karakterisztika a mobilitás ellenében hatott, a diverzitás mind az oktatási rendszer egésze, mind a tanítási stílusok, az adminisztráció, a képzési szisztéma szintjén nagy akadálya lehet az európai egységnek (Neave, 2003).

Jóllehet a hallgatói mobilitás mindig is részét képezte az európai fiatal generáció szocializációjának, munkaerő-piaci felkészítésének, a bolognai folyamat előzményeként, ám annak szellemében született, az USA egységes kreditrendszere által inspirált Európai Kredit Átviteli Rendszer (ECTS – European Credit Transfer System) létrejötte nem pusztán névleges változásokat hozott. A mobilitással kapcsolatos adminisztráció, forráselosztás, szervezeti mechanizmus egyaránt új alapokra helyeződött. Amíg az ECTS a tanulmányokon belüli összehangolást célozza meg, az oklevél-melléklet (Diploma Supplement) 1994-re megszületett formája a megszerzett képesítés nemzetközi elfogadását segíti elő, a végzettség nemzetközileg összehangolt leírásával, amelyet egyúttal a megszerzés szerinti felsőoktatási rendszerben és az átfogó képesítési keretrendszerben is elhelyez. Ezekről az eszközöktől, programoktól és a

bolognai folyamat egészét átható kitüntetett figyelemtől, amely a mobilitás problémáját övezi, az európai és nemzeti oktatáspolitikai szereplői számos eredmény realizálódását várják (Barakonyi, 2008). A mobilitás fokozódásától várt fő eredmény kétségtelenül a rugalmas európai munkavállalás feltételeinek megteremtése. A hallgatói mobilitás másik fontos hozadéka az európai felsőoktatás verseny-pozíciójának javítása, amely presztízs-építő jellege mellett tetemes bevételi forrásként is értelmezhető. Teichler (2003) a mobilitás tudásépítő hozamait hangsúlyozza, amelyben a nemzetköziségből fakadó előnyök (nyelvismeret, kapcsolatépítés, kereskedelem) és az anyaországban nem hozzáférhető ismeretek megszerzésének lehetősége mellett a „ellentét által stimulált gondolkodás” pozitív hatására hívja fel a figyelmet. Ez utóbbi tényező a hallgató gondolkodási horizontját épp az ellentétes nézetek, iskolák megismerésével helyezi megfelelő perspektívába, utat nyitva a reflexió termékeny lehetőségeinek. A mobilitás nemzeti szintű szorgalmazását mindezen előnyök mellett az egyetemek európaiságának hangsúlyozásából fakadó hozadékok is motiválják, hiszen ennek révén a kevésbé rangos felsőoktatási intézmények is európai egyetemként jelenhetnek meg a felsőoktatás világpiacán, egyebek mellett a nemzetközi rangsorokban is (Tomusk, 2008).

Nemzetköziesedés

A bolognai folyamatban a nemzetköziesedés fogalomköre megkerülhetetlen értékfordozó. A nemzetköziség/nemzetköziesedés (internacionalizáció) fogalmát gyakran a globalizáció szinonimájaként használják, egyrészt a külső körülmények változására, másrészt arra a belső, intézményi szintről kiinduló folyamatra vonatkoztatva, amely során a felsőoktatást a korábbinál kevésbé határozzák meg a nemzeti keretek. A két kifejezés közös tartalmát tehát a felsőoktatás működési feltételeinek, környezetének megváltozása és belső átalakulásának megindulása adja (Teichler, 2003). Nemzetköziesedés és globalizáció között azonban lényegi különbség, hogy míg az előbbi egy továbbra is fennmaradó (felsőoktatási) rendszert feltételez, amely tevékenységében lépi át a nemzeti határokat, addig a globalizációval épp e határok eltűnése, a rendszerek összemosódása jár együtt (Scott, 1998). Más megközelítések a két kifejezés használatának különbségét hangsúlyozzák, amelyben az internacionalizálódás mobilitásra, együttműködésre, tudásátadásra fókuszáló fogalmával szemben a globalizációban inkább a verseny, piacirányítás szempontjai erősödnek fel. E megközelítésben a nemzetköziesedés vizsgálata a verseny és kooperáció kettősségében

értelmezhető, amely az európai felsőoktatási törekvések esetében is releváns kérdés-felvetés (van der Wende, 2001). Altbach - Knight (2007) a globalizációs és nemzetköziesedés elkülönítése során a globalizáció elkerülhetetlen, megváltoztathatatlan voltára hívja fel a figyelmet, szemben a nemzetköziesedés sok választási lehetőséget biztosító folyamatára. Ebben az értelmezésben a globalizáció, mint társadalmi (politikai, gazdasági, akadémiai, stb.) trend, lényegében a XXI. század realitása. A nemzetköziesedés ezzel szemben aktív fogalomként azokat a politikákat, gyakorlatokat foglalja magába, amelyek e globális környezetben az egyének, intézmények alkalmazkodási erőfeszítéseit, kooperációját tükrözik.

A nemzetköziség fogalma természetesen nem a bolognai folyamat integrációs törekvéseivel bukkant fel az európai felsőoktatásban, hiszen az – már csak az egyetem lényegénél fogva is – eredendően magában hordozza az egyetemességet. Ilyen értelemben a létrehozott, felhalmozott tudás, a kozmopolita értékrend, a nemzetközi elismertség, mint minőségi mutató létezése mindig is a felsőoktatás nemzetköziségét képviselte. A bolognai reformokkal azonban „*a nemzetközi aspektusok marginálisból központivá, esetlegesebből szisztematikussá váltak*” (Teichler, 2003). E strukturális meghatározottság elemeit foglalja össze Bode (2009) az európai felsőoktatás nemzetközi tendenciáinak számba vétele során, a felsőoktatás-politika nemzetközi koordinációja (lényegében a bolognai folyamat) mellett olyan jelenségekre fókuszálva, mint az angol nyelv dominanciájának terjedése, a gyorsan növekvő transznacionális kutatási, oktatási hálózatok, konzorciumok kiépülése, a megnövekedett hallgatói és oktatói, kutatói mobilitás, a nemzeti tanulmányi programok, eljárások összehangolása, vagy az oktatási és tudományos szolgáltatások exportjának növekedése a fejlődő országok irányába. A bolognai folyamattal zajló nemzetköziesedést Altbach - Knight (2007) az intézményi motivációk mellett (mint a nemzetközi mobilitásból adódó kézzelfogható profitálás) a kontinuitás megteremtése érdekében számos egyéb szinten is értelmezi, összekötve időben, vagy térben zajló jelenségekkel. Tradicionális szinten az a hagyományos, főleg a tudás- és presztízs-szempontrú intézményközi kapcsolatokat jelenti, amelyek mindig is léteztek a felsőoktatásban. Európai szinten a bolognai folyamatot megelőző integrációs törekvések, programok (pl. az Erasmus) jelentik a fogalmi kapcsolatot. A fejlődő országok nemzetköziesedése is lényeges értelmezési szempont, nagyon jelentős hallgatói létszámról lévén szó. A nemzetköziesedés feltárását

a szerzők az egyéni motivációkig tágítják, kiemelve a hallgatókban (és családjukban) rejlő meghatározó anyagi forrást is, amelynek volumene az európai nemzetközi mobilitásban jóval meghaladja az állami és kontinens-szintű programok által ráfordított összegeket. Miként a nemzetköziség kibontásának fenti sokszínűsége is mutatja, a fogalom számos aspektusból szemlélhető, vizsgálható a felsőoktatásban. E sokszínűsége és a felsőoktatás-kutatásokban e téren tapasztalt hangsúly-eltolódásokra mutat rá Teichler (2004) aki a fő tematikai erővonalakat a nemzetköziesedéstől a globalizáció irányába, az információs társadalomtól a tudás alapú társadalom irányába, a strukturális sokféleségtől a konvergencia felé, az adminisztrálástól a stratégiai akciókig rajzolja fel. A kilencvenes évek közepétől végzett felsőoktatás-kutatások elemzése (Kehm - Teichler, 2007) is a nemzetköziesedés fogalmi gazdagságát mutatja. Az utóbbi évtized e témával foglalkozó kutatásai olyan témákat ölelnek fel, mint a mobilitás, a felsőoktatási intézmények kapcsolata, a tudástranszfer, a kooperáció és verseny, a tanítás/tanulás tartalmának összehangolása, vagy a nemzetközi és nemzeti politikák közti kapcsolat feltárása. Ez utóbbi szempont, a nemzetköziség szintjeinek kérdésköre a bolognai folyamat kapcsán valóban fontos értelmezési kérdéseket vet fel. Ezen meghatározások egy része az európaiság és az Európai Unió közti kapcsolatra vonatkozik, hangsúlyozva, hogy a bolognai folyamat nem uniós, hanem európai szinten zajló törekvés (Field, 2003). Sőt, a bolognai diskurzusban a folyamat Európán kívüli kiterjesztése kap egyre nagyobb hangsúlyt.

Az eddigi elemzések nagy része mégis a nemzetközi és a nemzeti, sőt regionális szintek kapcsolatának kérdéskörét érinti. Neave (2003) a bolognai folyamat történeti orientációjú értelmezésében az egyetem referencia közösségének azonosítására törekszik, keresve azt a közeget, amelyre az intézmény működési gyakorlatában érvényesen reflektál. E tekintetben az angolszász országok és Európa államai közt lényegi különbséget talál. Véleménye szerint a kontinentális Európában a felsőoktatás nemzetköziesedését annak nemzetiesedése előzte meg, amennyiben az európai egyetem érvényességi közege a napóleoni modellnek megfelelően az államhoz kapcsolódik, az egyetem nem regionális, és még kevésbé lokális közösségre reflektált. Az erős állami kötődés a jogi környezet uniformizáltságában, az állami (és nem intézményi) szinten hitelesített diplomákban és az állami szintű akkreditációban ölt testet. Ezzel szemben az angolszász (brit és amerikai) modellt kevesebb szál köti össze az állammal és az állami

szintű adminisztrációval, sokkal inkább a helyi közösségek igényeit elégíti ki. Egyetem és állam viszonylatában ez azt takarja, hogy míg a napóleoni (európai) modellben az állam védi meg az egyetemet a külső érdekektől, addig az angolszász modell lényege épp az egyetem integritásának védelme az államtól. Mindezen tendenciák alapvető fontossággal bírnak az európai felsőoktatási közösség értelmezésében. Ezt a változást azonban a regionális szerveződések létrejötte is megalapozta, amelynek során a hetvenes évek második felétől kezdődően számos európai országban a nemzetállam egyetem működésében betöltött történelmi szerepe fragmentálódott, elindítva a felsőoktatás referencia közösségének újra-definiálási tendenciáit. Ezen új definíciók szerint a modern európai felsőoktatás működésében e három szintű - regionális, nemzeti, európai - közegre reflektál (Neave, 2003).

A nemzeti és nemzetközi szint viszonya a bolognai folyamat legitimációjának is kritikus pontja, hiszen az Európai Unió működési elvének és hivatalos egyezményeinek (pl. az 1992-es Maastrichti Egyezménynek) fontos eleme a nemzeti oktatási rendszerek önállósága, amely e módon mégis korlátozódik a nemzetek feletti felsőoktatási puffer szervezetek révén – gyakran épp a nemzeti kormányok erős ösztönzésére (Kozma, 2008a). E helyzetből adódóan a bolognai folyamat állásfoglalásainak nincs kötelező érvénye, sőt az aláíró miniszterek sem vállalnak teljes mértékű kötelezettséget a reformok minden elemének megvalósítására – a nemzeti sajátosságok függvényében minden államnak lehetősége van az alapelvektől eltérni (Barakonyi, 2008). A „nemzeti Bologna” fogalom a bolognai folyamat recepciójának vitatott kérdésköre, amennyiben jelentheti a rendszer rugalmasságát, melyben minden nemzet a közös elvek szemmel tartásával, de a maga sajátosságainak megfelelően alakítja ki saját „Bolognáját”, ugyanakkor szkeptikus álláspontból a bolognai elvek részleges, névleges vagy módosított érvényesítése nemzeti szinten a reform felhígulását, a kiépített rendszer diszfunkcióját eredményezheti (Veroszta, 2009b).

V. FELSŐOKTATÁSSAL KAPCSOLATOS HALLGATÓI ÉRTÉKEK A BOLOGNAI FOLYAMAT NEMZETKÖZI DOKUMENTUMAIBAN

5.1. HALLGATÓI KÉPVISELET ÉS RÉSZVÉTEL A BOLOGNAI FOLYAMATBAN

5.1.1. A hallgatói tevékenység dokumentáltsága

A hallgatók értékkészletével foglalkozó kutatók számára a rendelkezésre álló, elemzésre felkínálkozó adatok köre határozottan egy irányba mutat. Kimondottan a hallgatókra irányuló survey típusú általános értékvizsgálat az európai oktatási rendszer vonatkozási körén belül nem zajlott, így a hallgatói értékek azonosítása során kézenfekvő olyan írott anyagokat, dokumentumokat keresnünk, melyekben az értékek kikristályosodását feltételezhetjük. A bolognai folyamat kontextusában a dokumentáltság magas szintje miatt a feldolgozásra kínálkozó írott anyagok esetében inkább a szelekció okoz problémát, semmint a rendelkezésre álló nyersanyagok szűkössége (Kozma, 2008). A széles körű dokumentáltság a hallgatói szervezetek világát is jellemzi, nyilatkozatok, állásfoglalások, kutatási jelentések egész tömege szegélyezi azt az utat, amelyet a hallgatói mozgalom bejárt az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása és a széles körű hallgatói részvétel érdekében végzett tevékenysége során. Kézenfekvő tehát, hogy az európai hallgatók által fontosnak tartott értékekhez ezen anyagok feldolgozásával is keressük az utat, szem előtt tartva természetesen, hogy semmi egzakt bizonyítékunk arra nézvést nincsen, miszerint a hallgatói képviseletek, szövetségek és önkormányzatok a hallgatók összességének értékeit sommáznák.

Az alábbiakban a legfőbb európai hallgatói szervezetek tevékenységének bemutatásával és súlyponti értékeinek azonosításával mégis arra törekszünk, hogy ha szervezetségénél fogva egyszerűsítve is, de képet alkothassunk az európai unió hallgatóiról - érték-szemponitú megközelítésben. Ennek érdekében mutatjuk be a nemzetközi hallgatói szervezeteket és tevékenységeik időben egyre szélesedő körét és formáit, részvételüket a bolognai folyamat koncepcionális és operatív szakaszaiba, és legfőképpen mindazokat a fontosabb értékeket, célokat amelyeket a hallgatói szervezetek képviselnek a Bolognáról szóló diskurzusban mind tagjaik, mind a felsőoktatási döntéshozók irányába.

5.1.2. Hallgatói szervezetek európai szinten

Az európai hallgatókat számos szervezet tömöríti intézményi, országos és kontinentális szinten egyaránt. A bolognai folyamatban legaktívabb és a hallgatókat tekintve leginkább átfogó európai szintű szervezet a European Students' Union (ESU). A belgiumi székhelyű szervezetet 1982-ben, WESIT (West European Student Bureau) néven alapították, 1993-tól neve ESIB-re (National Union of Students) módosult. A jelenlegi ESU (European Students' Union) elnevezést 2007-től vette fel a szervezet. Az ESU az európai hallgatók széles körű – oktatási, társadalmi, gazdasági és kulturális – érdekképviselését vállalta fel, tevékenysége során egyre befolyásosabban kapcsolódva be az Európai Felsőoktatási Térség megteremtéséért zajló munkába (Programme of principles, 2004). A szervezet súlyát mutatja, hogy a bolognai folyamat megkerülhetetlen szereplőjeként az E4-ek⁷, illetve a Bologna Follow Up Group (BFUG) tagja, kulcsszerepet kapott ezáltal egyebek mellett a felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjeinek (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG) és az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Regiszter (European Quality Assurance Register in Higher Education) kidolgozásában. Az ESU a hallgatói érdekek artikulálása során az Európai Unió, az Európa Tanács, a UNESCO tárgyaló partnerévé nőtte ki magát, köszönhetően a folyamatos szakmai munka és a professzionális szervezetépítés és menedzselés mellett a szervezet bázisát adó nagy súlyú hallgatói tömegeknek is. Az ESU-nak jelenleg⁸ 38 európai országból 42 nemzeti hallgatói szervezet a tagja. Ez több mint 11 millió európai hallgató képviselését jelenti.

A bolognai folyamat kapcsán kétségtelenül az ESU involváltsága és partneri elismertsége a legnagyobb a hallgatói szervezetek közül. A dokumentumok elemzése során alapvetően e szervezet deklarált értékeire, preferenciáira támaszkodunk majd. Mindemellett európai szinten számos egyéb hallgatói szervezet is működik, különös tekintettel a szakmai alapú szerveződésekre.

⁷ Az E4 (tagjai a European University Association - EUA, a European Association of Institutions in Higher Education - EURASHE, a European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA illetve az ESU) négy európai szintű szervezetet tömörít. A csoportot az oktatási miniszterek a 2007-es Londoni Közleményben formalizálták az E4 elnevezéssel, ám a négy szervezet már a 2005-ös bergeni értekezlet előkészítése óta dolgozik együtt az európai felsőoktatás számos kérdésében.

⁸ Forrás: www.esib.org, 2009

Az európai hallgatói szövetségek sorában az ESU mellett másik domináns és az Európai Unió által elismert szervezet az 1985-ben, párizsi egyetemisták által alapított AEGEE (Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe – magyar jelentése: Európai Hallgatók Egyesülete). A megközelítőleg 15 ezer hallgatót képviselő, 43 ország 232 egyetemi városában jelen lévő szervezet fő motívuma az európai egység gondolata, felépítésében a helyi és kontinentális szint közti nemzeti tagi szerveződés nincs is jelen. Az AEGEE nem kizárólag, sőt alapvetően nem a felsőoktatás tematikájával foglalkozik, tevékenysége sokkal inkább kulturális természetű, illetve általános társadalmi célokra irányul. Európai szintű elismertségét mutatja, hogy a szervezetet támogatja az Európai Bizottság, az Európa Tanács, és tanácskozási, illetve véleményezési joggal bír az UNESCO-ban (AEGEE, 2009).

Szintén nemzetközi és képzési szakterületek felett álló európai szervezet az Erasmus Student Network (ESN) amely 1990-es megalakulása óta a hallgatói mobilitás támogatásán dolgozik. A szervezet 32 ország 297 felsőoktatási intézményében van jelen⁹, ahol közel 150 ezer hallgatónak nyújt szolgáltatásokat elsősorban az internacionalizált oktatási környezetben való eligazodáshoz. A cél a külföldi hallgatók helyi szocializációjának elősegítése.

Jelen munkában alapvetően az ESU dekrétumaiban fellelhető érték-orientációkat elemezzük, nem célunk tehát az európai szervezetek teljes és átfogó képének megrajzolása. A teljesség kedvéért mégis tegyük hozzá, hogy a kontinentális szinten működő átfogó szervezetek, - mint az ESU, illetve az AEGEE, ESN - mellett a felsőoktatási képzési területek közül nagyon sok úgyszintén létrehozta a maga európai szintű szerveződéseit. Ezek a szervezetek aztán szakspecifikus jellegüknél fogva kapcsolódhatnak ez egyes felsőoktatási intézmények konkrét képzéseihöz, karaihoz. Európai hallgatói szerveződések találunk például a műszaki tudományok (BEST - Board of European Students of Technology, ELASA - European Landscape Architecture Students' Association, EASA - European Architect Students' Assembly), az orvostudomány (EMSA - European Medical Students' Association, EDSA - European Dental Students Association, EPSA - European Pharmaceutical Students

⁹ Forrás: www.esn.org, 2009

Association), a pszichológia (EFPSA - European Federation of Psychology Student's Association) vagy jog területén (ELSA - European Law Students' Association).

5.1.3. A hallgatói szervezetek bevonása a bolognai folyamatba

Az európai hallgatói szervezetek részvétele és fajsúlyos szereplővé válása a bolognai folyamatba fokozatos fejlődés eredménye (Tück, 2008). 1999-ben a Bolognai Nyilatkozat az oktatási kormányzatok vezetői írták alá. Bár a felsőoktatási intézmények képviselőinek bevonása már ekkor megtörtént, sem a hallgatók, sem a tervezett változásokban érintett egyéb csoportok nem képviseltethették magukat. A nagy áttörés 2001-ben, a Prágai Közleménnyel következett be, ahol a felsőoktatási intézmények mellett a hallgatókat is aktív és kompetens szereplőként vonták be az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése érdekében végzett munkába (Hrubos, 2005). A bolognai folyamat hivatalos nyomon követésében és az eredmények értékelésében olyan szervezetek vehettek így részt, mint az EUA, az EURASHE, az ESU (akkor még ESIB néven), illetve az Európai Bizottság és az Európa Tanács. A 2003-as berlini miniszteri találkozó tovább növelte a hallgatói szervezetek státusát, amennyiben megerősítette az intézmények és a hallgatók szerepét a felsőoktatási átalakítás folyamatában. Ennek az állásfoglalásnak szervezeti leképeződéseként létrehozták az új Bologna Follow Up Group Board-ot, amelyben az említett érintettek hivatalosan is szerepet kaptak. 2005-ben, a bergeni találkozóval aztán tovább bővült a bolognai folyamatba hivatalosan is bevont érintettek köre. Beemelték ugyanis számos egyéb kapcsolódó terület érintett szervezeteit, így a minőségbiztosítást (ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education), az Oktatási Internacionálé (EI - Education International) Páneurópai Szervezetét, illetve a gazdasági szféra szereplőit (BUSINESSEUROPE - The Confederation of European Business, korábbi nevén UNICE). Az érintetteket aztán a bolognai folyamat különböző területein ténylegesen bevonták a szakmai munkába. A hallgatókat képviselő ESU így lett része a már említett E4-eknek, amelyben az EUA, EURASHE és ENQA szervezetekkel együttműködve kapta feladatul a minőségbiztosítás európai standardjainak kidolgozását (hivatalosan a projekt és az elkészült dokumentum neve European Standards and Guidelines for Quality Assurance). Szintén hivatalos hallgatói részvétellel készült el és lépett működésbe az EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education) az E4-ek hatókörébe tartozó feladatként. A folyamatban érdekelt bevonásának

különösen jelentős és az egész bolognai folyamat szempontjából hasznos példája az Európai Egyetemi Szövetség (EUA – European University Association) folyamatos munkája a Trends jelentéseken, melyekből ezidáig öt kötet készült el, melyek lényegében az európai szintű felsőoktatási összefogás alapvető és hivatalos információs bázisának tekinthetők (Trends I., 1999; Trends II., 2001; Trends III., 2003; Trends IV., 2005; Trends VI., 2007).

Az érintettek bevonásának folyamatos kiterjesztését a bolognai folyamat számos aspektusa indokolta. A bevont szereplők speciális tapasztalataik, működési területük révén új látásmóddal tudták gazdagítani az egyre szélesedő felsőoktatási koncepciót. A hallgatók illetve az őket képviselő szervezetek esetében ezek a tapasztalatok különösen életszerűek és hasznosak. Nemcsak azért, mert ezek a szervezetek – soraikban a hallgatókkal – a mindennapi élet tényeihez hozták közelebb a koncepciókat és döntéseket, hanem azért is, mert a hallgatói kapcsolódás révén megnyitottak egy utat az ezirányú adatfelvételek felé, melyek idővel egyre inkább kulcsfontosságú tényezőnek mutatkoztak (Orr, 2008). Az érintettek bevonásával mindemellett a bolognai folyamat szakértői kapacitásának növelése is lezajlott, növelve a koncepció megvalósítása során felhasználható háttér-tudásbázist. Másik oldalról pedig épp a széles körű részvétel biztosította a koncepció egyre nagyobb társadalmi lefedettségét mind az ismertség, mind a támogatottság szintjén. Ez nagyon fontos egy olyan kontinentális program esetében, amelynek sikere alapvetően függ a helyi – nemzeti, intézményi – implementációtól.

5.2. AZ ESU BOLOGNA-RELEVÁNS TEVÉKENYSÉGÉNEK FŐBB ÉRTÉK-VONATKOZÁSAI

5.2.1. A dokumentumok köre

Az ESU a bolognai folyamattal kapcsolatos megnyilatkozásaiban rendre a hallgatói részvétel mértékének és intézményesültségének növelése mellett érvel (Osborn, 2009). A szervezet által végzett erős érdekképviseleti tevékenység alapvető bázisa a szakértői és stratégiai anyagokat egyaránt magába foglaló széles dokumentációs bázis. Az ESU dokumentumaiban azonosítható tematikai csomópontok, érték-orientációk azonosításához mindenekelőtt hasznos áttekintenünk azokat a formákat, amelyekben a hallgatói célok és értékek artikulálódnak.

Nyilatkozatok

A hallgatói szervezet dokumentumainak leghivatalosabb körét azok a nyilatkozatok (declarations) alkotják, amelyeket az ESU minden egyes kétévente megrendezett miniszteri találkozó előtt – mint véleményének összegző kinyilatkoztatását – megjelentet (Bologna Students Declaration, 1999; Student Göteborg Declaration, 2001; Brussels Students Declaration, 2001; Luxembourg Students Declaration, 2005; Berlin Students Declaration, 2007; Prague Students Declaration, 2009). Ezek a nyilatkozatok tételesen, főbb csomópontokba szervezve tükrözik a hallgatók pozícióját a bolognai folyamat addigi állásával és tervezett jövőjével kapcsolatban, különös tekintettel a hallgatói részvétel alakulására. A nyilatkozatok alapvetően a szervezeten kívüli szereplőket célozzák meg. Egyrészt egyértelműsítik a hallgatók súlyponti céljait a miniszteri konferenciákon résztvevő felsőoktatási döntéshozók irányában, másrészt a Bologna iránt érdeklődő közvélemény felé artikulálják a hallgatói mozgalom aktuális legfontosabb momentumait. A nyilatkozatok elemzésétől a hivatalos hallgatói álláspontok rögzítését várhatjuk, különös tekintettel az egyes (érték)szempontokban lezajlott arány-eltolódások feltárására.

Jelentések

A nyilvánosságot és a döntéshozókat megcélzó nyilatkozatok mellett az ESU Bolognával kapcsolatos állásfoglalásainak és szakmai háttérmunkájának folyamatos tükrét azok a jelentések – policy papers – alkotják, amelyek az egyes vezetői találkozók tapasztalatainak összegzéseit tartalmazzák. Ezek a jelentések a nyilatkozatokkal ellentétben inkább belső felhasználásra születtek, a tagok és belső szervezeti egységek felé közvetítik a vezető elveket, súlyponti témákat és a domináns értékeket. A jelentések nem átfogó jellegűek a felsőoktatási folyamatok tekintetében, hanem időről időre egy-egy központi téma tárgyalására és az ezzel kapcsolatos állásfoglalások összegzésére vállalkoznak (Policy Paper, 2000 - Policy Paper, 2009). A tematikus felosztottságnak köszönhetően megfelelő alkalom nyílhat az elemzés számára a bolognai folyamat tíz éve során a hallgatói tematikák, értékek vonatkozásában zajló hangsúly-eltolódások, mozgások vizsgálatára.

Elemzések

A deklarációk és irányelvek artikulálása mellett az ESU rendszeres empirikus adatgyűjtő és elemző tevékenységgel is bővíti a bolognai folyamattal kapcsolatos információs bázisát. A kétévente Bologna With Student Eyes címmel megjelentetett elemzések (Bologna With Student Eyes, 2003, 2005, 2007, 2009) a nemzeti szinten működő tagszervezetektől begyűjtött hallgatói adatokat dolgozzák fel, meghatározott tematikai blokkokra osztva. Az adatfelvétel alapját az egyes témákban zajló survey vizsgálatok képezik, amelyek kérdőíveit a nemzeti szintű hallgatói szervezet képviselői a helyi-intézményi szintekkel konzultálva töltik ki az egyes országokban. Mindezek mellett a kutatást szervezeti vezetőkkel készített interjúk, valamint az interneten illetve egyéb forrásokból nyerhető oktatási relevanciájú statisztikai adatok elemzése is kiegészíti. Az ESU empirikus hallgatói adatfelvétele révén felvállalt törekvése a bolognai folyamat kontextusában előremutatónak mondható, a szervezet ezzel mintegy előfutára és szorgalmazója az európai oktatáspolitikai szintjén mára egyre inkább felerősödő adatgyűjtési szándékoknak, melyekből például az EUROSTUDENT projekt is táplálkozik. A bolognai folyamat hallgatói fogadtatásának és helyi implementációjának vizsgálata mellett 2007-ben az ESU a Lisszaboni stratégiában megfogalmazott alapelvek hallgatói szempontú vizsgálatára is vállalkozott, szintén nagyszabású adatfelvétel keretében (Lisbon With Student Eyes, 2007). Az empirikus adatokon nyugvó munkát egészíti ki a 2005-ben megjelentetett Bologna Black Book is (The Black Book of the Bologna Process, 2005), amely nemzeti szintű esettanulmányok feldolgozásával veszi sorra a bolognai elvek alkalmazásának helyi problémáit és nehézségeit. A következőkben az elemzések érték-szemponstú feldolgozása során – a vizsgálati eredményeket ezúttal nem részletezve - arra törekszünk majd, hogy a kutatási motivációk mellett kiemelten a felsőoktatás szociális dimenziójának hallgatói képviseletéről alkossunk képet.

5.2.2. A nyilatkozatokban megfogalmazott célok és értékek

A rendszerint a miniszteri találkozók előtt¹⁰ megjelentetett hallgatói állásfoglalások¹¹ elemzése során számba vesszük a hallgatói szervezet nyilatkozataiban hangsúlyozott fő

¹⁰ A Bologna Students Declaration (1999) kivételnek tekinthető, hiszen a Bolognai Nyilatkozat aláírása után, arra reflektálva született meg.

¹¹ A feldolgozott nyilatkozatok időrendi sorrendben a következők: Bologna Students Declaration (1999), Brussels Students Declaration (2001), Luxembourg Students Declaration (2005), Berlin Students

értékeket, célokat. Mindezeket statikusnak mondható átfogó bemutatásuk mellett dinamikus nézőpontból is vizsgáljuk, amennyiben időbeli súlyukat, megjelenésüket illetve elmaradásukat is áttekintjük majd.

Részvétel

A részvétel célja alatt alapvetően a hallgatói szerepvállalás mértékének és intézményesültségének növelését értjük. Az ESU számára már a bolognai folyamat kezdetekor kulcsfontosságú szempont volt, hogy az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésére született koncepció megtervezésében és megvalósításában a hallgatók egyenrangú partnerként vehessenek részt. A szervezet a nyilatkozatokban határozottan hangsúlyozza, hogy a hallgatók a bolognai folyamat sikerének kulcsszereplői, a reformok széles körű elfogadtatása, tehát a program eredményessége alapvetően múlik a hallgatói informáltságon és támogatottságon. A részvétel iránti igény idővel – a hallgatók egyre tágabb szerepvállalásával párhuzamosan – egyre tágul a többi felsőoktatásban érintett irányába is. Az ESU nyilatkozatainak egyikében sem mulasztja el értékelni, olykor kritikával illetni a hallgatói részvétel mértékét a bolognai döntéshozatalban. Az 1999-es hallgatói nyilatkozat (Bologna Student Declaration, 1999) lényegében a Bolognai Nyilatkozatra reflektálva született meg, s egyik fő tematikája annak nehezmenyeezése, hogy a bolognai miniszteri találkozóóról (illetve a Sorbonne-i Nyilatkozat megfogalmazásának folyamatából) a felsőoktatás egyéb érintettjei teljességgel kívül maradtak. Két évvel később a Brüsszeli Hallgatói Nyilatkozat (Brussels Students Declaration, 2001) épp ezen szempont üdvözlésével nyit majd, elismerve a hallgatók hivatalos szereplővé válását az európai felsőoktatási koncepció alakításában, amely ezentúl minden fél számára tényként kezelhetővé vált és elindult a formalizálódás és bővülés fentebb már ismertetett útján. A hallgatói szervezet növekvő súlyát a bolognai folyamatban jól érzékelteti, hogy a bevonás általános fontosságának hangsúlyozása után 2005-ben már az egyes lényeges tevékenységi területek megemlítésére is sor kerül (Luxembourg Students Declaration, 2005), az ESU a minőségbiztosítás, illetve a szociális szempontok, támogatások tekintetében külön felhívja a figyelmet a hallgatókkal való együttműködés szükségességére. Tovább tágítva a kört, a 2007-es ESU nyilatkozat (Berlin Students Declaration, 2007) a hallgatók

Declaration (2007), Prague Students Declaration (2009). A dokumentumok pontos forrásait a hivatkozások listája tartalmazza.

mellett a felsőoktatás többi érintettjének bevonására is felhívja a figyelmet. A nyilatkozat a bolognai elvek konkrét megvalósítására fókuszálva az érintett intézményeket és szereplőket jelöli meg a sikerességet meghatározó alapvető tényezőként. Bár a hallgatók szakmai munkájára a bolognai folyamat irányítói egyértelműen támaszkodnak és ehhez teret is biztosítanak, a nyilatkozat szerint a döntéshozatali és ellenőrzési szinteken a hallgatók egyenrangú partneri státusa még nem valósult meg. Így jutunk el a 2009-es Prágai Hallgatói Nyilatkozathoz (Prague Students Declaration, 2009), amelyben az európai oktatási miniszterek felé 2020-ra megfogalmazott hallgatói ajánlás egyértelmű célt tűz ki: egy olyan hallgató-központú felsőoktatási térség megvalósítását, melyben a szerkezeti reformok tartalmi, gyakorlati változásokban öltenek testet, és ezekben a változásokban – az Európai Felsőoktatási Térség minden szegmensében - a hallgatók immár teljes jogú együttműködő társaként jelenhetnek meg.

Esélyegyenlőség

Az esélyegyenlőség, mint megvalósítandó alapcél az ESU nyilatkozatok szociális dimenzióhoz köthető szempontjait foglalja magába. Ide sorolhatjuk az olyan témákat, mint a bejutási szelekció, a felsőoktatási rendszer szerepe az egyenlőtlenségek rejtett továbbélésében illetve erősítésében, vagy a tandíj gyakran tárgyalt kérdésköre. A hallgatói szervezet álláspontja a szociális szempontokat tekintve következetes és egyértelmű: a felsőoktatást közjónak, a közszolgáltatások egyikének tekinti és mint ilyent, mindenki számára egyaránt hozzáférhetőnek. A hallgatói állásfoglalások egyértelműek a tekintetben is, hogy az esélyek egyenlőségét, az egyéni választás és nem társadalmi kényszer alapján meghozott tanulási döntéseket mind a rendszer bemeneti szakaszában, mind a tanulmányok alatti időszakaszban alapvető jogként elvárni és támogatni szükséges. Az esélyegyenlőség és méltányosság – átfogóan a szociális szempontok – tematikájának időbeni alakulását vizsgálva állandó jelenlétet és határozott felerősödést tapasztalhatunk. A hallgatók, illetve képviselőik a felsőoktatás szociális szempontjait tekintve úttörő és lényeges nyomásgyakorló szerepet töltenek be a bolognai koncepcióban, ők a leginkább következetes és határozott szorgalmazói ezen értékek előtérbe kerülésének. Az ESU már az 1999-es nyilatkozatban (Bologna Students Declaration, 1999) hangsúlyt fektet a felsőoktatás teljes-körűségén alapuló modelljének, mint egyetlen elfogadható alternatívának a deklarálására, az elérés bármely korlátozását

elfogadhatatlannak minősítve. A 2001-es dokumentum (Brussels Students Declaration, 2001) a szociális szempontok felerősödését tanúsítja. A hallgatók e téren egyrészt elismerik és örömmel üdvözik a bolognai döntéshozók által deklarált elveket, ugyanakkor részletesebbé is teszik ezirányú elvárásaikat. Lényegében a Brüsszeli Hallgatói Nyilatkozat minden főbb pontja kapcsolódik az esélyegyenlőség témaköréhez, a hallgatók mind a mobilitás, mind az élethosszig tartó tanulás kapcsán különösen hangsúlyozzák ezt a dimenziót, a szociális szempontok érvényesítésében látva azt az eszközt, amely meg tudja akadályozni a meglévő egyenlőtlenségek fokozódását. A Luxemburgi Nyilatkozatban (Luxembourg Students Declaration, 2005) az esélyegyenlőség és döntési szabadság témaköre immár a kétfázisú képzési rendszerre is áttevődik, érintve a képzési szintek közti átmenet és választás szabadságának biztosítását s a bementi szelekció elutasítását, a koncepció szerint teret adva az egyéni preferenciáknak és a tiszta tudásversenynek. Az esélyegyenlőség és a hozzá kapcsolódó társadalmi háttérű vonatkozások beszűrődnek a hallgatók által szorgalmazott egyéb célok artikulálásába is, láthatjuk e tényező szerepét a finanszírozási kérdésekben, a mobilitás valós céljainak megvalósításában, vagy akár az összevethető adatgyűjtés szorgalmazásában. Ez utóbbi szempont lesz majd kiemelten fontos a 2007-es nyilatkozatban (Berlin Students Declaration, 2007), ahol az ESU immár konkrétan hangsúlyozza a hallgatók szociális helyzetének részletes és összehasonlítható statisztikai alapokon nyugvó feltárását. Az esélyegyenlőség kérdésköre mindemellett tematikai bővülésen is átesik 2007-ben, hiszen az ESU tételesen sorolja fel azokat a területeket, ahol törekedni kell a társadalmi diszkrimináció visszaszorítására, a gazdasági alapú hátrányos megkülönböztetés mellett a nemi, vallási, kulturális, szexuális identitáson alapuló, politikai diszkriminációt is elítélve. Az időben ezidáig utolsó, 2009-es dokumentum (Prague Student Declaration, 2009) egyfajta értékelése a szociális dimenzió beépülésének, mégpedig erősen kritikus látószögből. Az ESU véleménye szerint a 2001 óta a bolognai koncepció részét képező szociális szempontok inkább csak papíron léteznek, a felsőoktatást emelkedő anyagi terhek, tandíjak és egyenlőtlen hozzáférés jellemzi. A hallgatói szervezet ezen kritikája, illetve a hozzá csatolt, minisztereknek szánt javaslatok két fontos tendenciára is rámutatnak a szociális tényezők hallgatói kezelése kapcsán. Érzékelhető egyrészt egy fokozatosan növekvő aktivitás, a téma erősödő hangsúlya, mely nemzeti akciótervek és adatgyűjtések iránti igényként is megmutatkozik. Másfelől a vizsgált 10 év dokumentumaiban a

konkretizálódó állásfoglalásokban megjelenik és idővel egyre hangsúlyosabbá válik a finanszírozás kérdésköre, mind a mobilitás, mind a hallgatói életmód, mind az esélyegyenlőség biztosítása tekintetében hangsúlyozva az anyagi erőforrások, finanszírozási alapok szerepének fontosságát, egyszersmind következetesen levéve az anyagi terheket a hallgatók válláról.

Nyitottság

A hallgatók véleményét artikuláló nyilatkozatokban a nyitott, átjárható európai felsőoktatási rendszer iránti igény legerőteljesebben a mobilitás szorgalmazásában és a rugalmas képzési rendszer iránti igényben mutatkozik meg. A hallgatók által értelmezett mobilitáshoz a technikai, szervezeti feltételek mellett - mint a European Credit Transfer System (ECTS), vagy a Diploma Supplement – tágabban hozzá tartozik egy toleráns és diszkrimináció mentes, esélyegyenlőségen alapuló európai mozgástér biztosítása is. Az 1999-es induló nyilatkozatban (Bologna Students Declaration, 1999) az érték-alapú szemlélet határozottan jelen van, a hallgatók hangsúlyozzák, hogy a mobilitást mindenki számára elérhető jogként kell biztosítani, ezzel megakadályozva, hogy a hallgatói elitképzés csatornájává váljon. A korábbiakban említett európai programoknak is ebben látják hasznosságát. A Brüsszeli Nyilatkozat (Brussels Students Declaration, 2001) jellegét tekintve még nagymértékben az elvontabb értékek, megvalósítandó eszmék talaján állva szintén a hallgatók képzési rendszer nyitottsága iránti elköteleződését hangsúlyozza akkor, amikor mind a mobilitás, mind az élethosszig tartó tanulás kapcsán felhívja a figyelmet a szociális szempontok fontosságára. Az ESU hangsúlyozza, hogy az esélyegyenlőség és nyitottság biztosítása nélkül mindkét bolognai programcél az egyenlőtlenségek generálójává válhat. A 2005-ös hallgatói nyilatkozatot (Luxembourg Students Declaration, 2005) - akár az előbbieken tárgyalt értékek, a részvétel és az esélyegyenlőség esetében - a nyitottság területén is egy konkretizáltabb, az eszmék helyett a megvalósítás praktikus feltételeit előtérbe helyező szemlélet jellemzi. A finanszírozási háttér biztosítása mobilitási alapok által, illetve a támogatást megalapozó adatgyűjtések szorgalmazása ekkor vált a nyitott felsőoktatási rendszer vezető témájává. A nyilatkozat szövegében a hallgatók leszögezik, hogy a pusztán irányelvek helyét konkrét akcióterveken alapuló aktív cselekvésnek kell átvennie. 2007-ben (Berlin Students Declaration, 2007) a mérhető adatok gyűjtése és az ezeken alapuló akciótervek iránti hallgatói igényhez olyan elvontabb eszmék is

társulnak, melyek a mobilitásban a tolerancia Európa-szintű növekedését, a xenofóbia visszaszorulásának kulcstényezőjét látják. A Prágai Nyilatkozatot (Prague Student Declaration, 2009) általánosan jellemző kritikai hangvétel arra mutat rá, hogy a mobilitás, – bár mértéke a bolognai folyamat egyfajta barométerévé vált – a nyitottság, tolerancia elősegítője helyett sokkal inkább az agyelszívás és az intézményi verseny piac-orientált eszközévé vált. A hallgatói elvek olyannyira konkrétak e téren, hogy 2020-ra, a bolognai folyamat második évtizedének végére a 20 százalékos hallgatói mobilitási ráta elérését célozzák meg, ismét hangsúlyozva, hogy nem pusztán volumen-növelésről van szó: anyagi támogatás, finanszírozási alapok létrehozása nélkül a mobilitás pusztán a társadalmi szelekció erősítésének irányába hat a nyitottság növelése helyett.

Minőség

Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása során a minőség kérdésében a hallgatói nyilatkozatok általában pozitív szemléletet tükröznek. Már az 1999-es dokumentum (Bologna Student Declaration, 1999) is megállapítja hogy a hallgatók nem látják az európai felsőoktatási intézmények súlyosnak értékelt versenyképességi problémáit, sőt elégedettek a felsőoktatás minőségével. Mint azt a hallgatói részvétel elemzésekor taglaltuk, a bolognai folyamatban épp a minőségbiztosítás kérdése az, amelyben a hallgatói részvétel –az E4-tagságban - a legkorábban és legnagyobb mértékben megvalósult. Ennek következtében az ESU nyilatkozataiban a minőségbiztosítási kérdések általában pozitív konnotációban jelennek meg, gyakran összekapcsolódva a hallgatói részvétel szükségességének említésével. A felsőoktatási minőségértékelés egyik világszerte bevett formája az intézményi rangsorok – rankingek – megjelentetése. Az ezzel az értékelési formával kapcsolatos hallgatói állásfoglalás egyértelműen elutasító (Prague Students Declaration, 2009). Az ESU álláspontja szerint az alapvetően egy-egy mérési elvet, hierarchizáló szempontot előtérbe helyező rangsorok negatívan befolyásolhatják az intézmények stratégiáit, hiszen az értékelési tényezőkre koncentráló szervezet-fejlesztés a szociális szempontoknak, a mobilitás és a kooperáció értékeinek szinte biztosan nem kedvez. A hallgatói ajánlás ezért a bolognai folyamaton belül a rankingek teljes elvetését szorgalmazza, az intézményi minőség-értékelésben a már kidolgozott és elfogadott értékelési alapelvekhez igazodást tartva követendőnek,

lényegében az E4-ek kompetenciáján belül tartva meg a felsőoktatási minőségbiztosítás kérdéskörét.

Anyagi háttér

Az Európai Felsőoktatási Térség koncepciójában a finanszírozással kapcsolatos szempontokat a hallgatók jellemzően a társadalmi szerepvállalás és felelősség deklarálásában és a finanszírozási alapok létrehozásának szorgalmazásában tematizálják. Alaptételként a hallgatók 2009-ben, a Prágai Nyilatkozatban (Prague Students Declaration, 2009) deklarálják, hogy a tandíj minden formája elfogadhatatlan számukra. Már a legkorábbi Bologna-releváns nyilatkozatokban is leszögezik, hogy a felsőoktatást közjónak, közfeladatnak tekintik, így a teljes nyitottság és esélyegyenlőség elvárásával fordulnak a felsőoktatás reformja felé. Elvi síkon mindez azt jelenti, hogy a társadalomnak mind a bejutás, mind a felsőoktatási tanulmányok során egyenlőséget és szociális biztonságot kell teremtenie a hallgatók számára. Ezen deklarált cél praktikus hátterével – a források előteremtésének és elosztásának intézményeivel - a hallgatók először csak általánosságban foglalkoztak, hangoztatva a közráfordítások növelésének általános irányelvét (Bologna Student Declaration, 1999). A rendszer finanszírozása, mint az eredményesség kulcstényezője 2005-től kezdődően válik markáns témává, amikor a hallgatók által igényelt szociális támogatás, kiszélesített mobilitás, szabad képzés-választás céljai rendre összekapcsolódnak az ehhez szükséges finanszírozási alapok létrehozása és működtetése iránti igénnyel. Ezt a praktikus vonalat erősítik a mérhetőséget biztosító kiterjesztett és koordinált adatgyűjtés, és a tervezettség irányába megfogalmazott hallgatói igények is.

Mérhetőség

A mérhetőség, mint a hallgatói érdekképviselő által megfogalmazott cél a bolognai folyamattal kapcsolatos nyilatkozatok praktikus orientáltságát tükrözi. Az ESU deklarációk kezdeti szakaszában sokkal inkább az alapelvek lefektetése volt a hallgatói cél. A folyamat előrehaladtával egyre nőtt a hallgatói igény arra, hogy az általános elvek hangoztatást konkrét programok és akciótervek végrehajtása váltsa fel a program nemzetek feletti és nemzeti szintjein egyaránt. A mérhetőség lényegében a reformok, átalakítások empirikus megalapozását és tényleges hatásainak feltárását szolgálja. Az adatgyűjtés határozott hallgatói szorgalmazásával a 2005-ös Luxemburgi

Nyilatkozatban (Luxembourg Students Declaration, 2005) találkozhatunk, ahol a mobilitási és szociális támogatási alapok iránti igény párosul az ezek megalapozásához szükséges egzakt háttér-információk gyűjtésének fontosságával. A 2005-ös cél egymással összevethető adatok gyűjtése az európai felsőoktatási intézmények hallgatóinak szociális és gazdasági helyzetéről. 2007-től az ESU tovább konkretizálja az adatgyűjtési törekvéseit (Berlin Students Declaration, 2007). A survey jellegű vizsgálatok indokoltságát a szervezet a finanszírozási alapok információs támogatása mellett hangsúlyosan a nemzeti akciótervek hatékonyság-növelésében látja mind a mobilitás, mind az esélyegyenlőség növelésének területén.

Összehangoltság

Az összehangoltság iránti igény a hallgatói deklarációkban a bolognai reformok implementációjával kapcsolatban megjelenő követelményeket foglalja magába. A hallgatói képviselet egyre konkretizálódó javaslataiban észrevételezi az általános bolognai elvek és a helyi szintű konkrét megvalósulás közti diszharmóniát, esetlegességet. A probléma már a 2005-ös nyilatkozatban is felvetődött (Luxembourg Students Declaration, 2005), ahol szót kapott a diverzitás megőrzése és a közös, összehangolt cselekvések közti balanszírozás dilemmája, hogy aztán egy frappáns vendéglátó-ipari hasonlaltal végigvonulhasson a reformok implementációjára vonatkozó hallgatói diskurzus számos csatornáján. Az ESU megfogalmazásában ugyanis a bolognai folyamat megvalósítását nemzeti szinten gyakran „à la carte” választásként értelmezik (máshol „pick and choose” stratégiaként aposztrofálva ezt a stratégiát) ahelyett, hogy egy komplett változtatási csomagként fogadnák el. A nemzeti implementáció esetleges és inkonzisztens jellege tendenciózan egyes alapelvek és fejlesztési dimenziók elsikkadásához vezetett, különös tekintettel a hallgatók által egyértelmű prioritásként kezelt szociális szempontokra. Az összehangoltság növelését a hallgatók olyan nemzeti akciótervek létrehozásától várják, amelyekhez az általuk szorgalmazott finanszírozási alapok megfelelő anyagi bázist, a szintén előtérbe kerülő empirikus adatgyűjtés és a hallgatói részvétel pedig tartalmi támogatást biztosíthatnak.

5.2.3. Policy paper-tematikák időbeni alakulása

Az ESU bolognai folyamattal kapcsolatos elmúlt tíz évben végzett konkrét munkáját a vezetőség által rendre kiadott jelentésekben követhetjük nyomon. Ezekben a jelentésekben az ESU egy-egy konkrét Bologna-releváns témával kapcsolatban

kialakított hivatalos pozíciója fogalmazódik meg. A fentebb részletesen tárgyalt hallgatói nyilatkozatok természetesen konzisztensen képviselik az egyes résztémákban kialakított szervezeti véleményt, így a „policy paper”-ek áttekintése során a témák tartalmának taglalása helyett azok felmerülésének időbeli alakulására koncentrálnak. A nyilatkozatok elemzése során láthattuk, hogy a hallgatói álláspont a bolognai folyamat tíz éve alatt egyre konkretizáltabb formában és praktikusabb szemléletmódban artikulálódott. Kérdés, hogy a jelentésekben megnyilvánuló célok és értékek hasonló tendenciára utalnak-e.

A jelentések megjelenési idejét, címét és a főbb célokat, értékeket az *I. számú melléklet M1. táblázatában* foglaltuk össze, a célok és értékek kategorizációja során az összevethetőség érdekében törekedve a nyilatkozatokban bevett fogalomhasználatra.

A 31 policy paper tematikai feldolgozása több szempontra is rávilágít a hallgatók bolognai folyamattal kapcsolatos nézőpontját illetően. Érdekes egyfelől felvázolnunk a tematikák időbeni alakulását, az egyes témák ismétlődését, illetve a folyamatosan felszínen tartott hallgatói kulcsértékeket és célokat. A konkrét témák dinamikája mellett a jelentések hangvételének, konkretizáltsági szintjének időbeni alakulására is kitérhetünk.

A jelentések évenkénti eloszlását megfigyelve három év – 2003, 2005 és 2008 – emelkedik ki, amelyekben legalább öt hallgatói dokumentum született. A jelentések között megkülönböztettük az átfogó jellegű, a hallgatói elveket összegzően artikuláló dokumentumokat azoktól, amelyek egy-egy konkrét bolognai folyamattal kapcsolatos kérdést tárgyalnak. A vizsgált tíz év alatt összesen hat átfogó jellegű policy paper jelent meg, döntően a folyamat kezdeti szakaszában (közülük csak kettő esett az időszak végére, a 2008-as évre). A 2004-től 2007-ig tartó négy éves időszámban a hallgatói figyelem egy-egy konkrét témára összpontosult. Lényegében az ebben a termékeny időszakban megszületett dokumentumok tartalmazzák legrészletesebben azokat a főbb tematikai csomópontokat, amelyek a hallgatói szervezetek Bologna-releváns diskurzusait meghatározzák. Amennyiben az időbeliséget tekintjük elemzésünk elvének, azt mondhatjuk, hogy 2004-ig lezajlott a főbb témákkal kapcsolatos általános pozicionálódás időszaka. Ezidáig szinte minden később részletezett téma felmerül, a hallgatók hangot adnak az egyes területekhez kapcsolódó értékeiknek és elvárásaiknak, lefektetve egyfajta elvi alapot, amelyre a későbbiek során kritikáikban és állásfoglalásaikban konkretizáltabb formában építkezhetnek majd. A 2004-ig kiadott

jelentésekben megfogalmazódó célok és értékek jellemzően általánosabb és átfogóbb szinten jelennek meg, mint a későbbi dokumentumok esetében, sorra véve a nyilatkozatokban is tükröződő olyan főbb tematikai csomópontokat, mint a hallgatói részvétel (Policy Paper, 2001a), a képzés-szervezési és összehangolási kérdések (Policy Paper, 2001b; 2002a), a szociális és egyenlőtlenségi szempontok (Policy Paper, 2003a; 2003c), vagy a minőség (Policy Paper, 2003f). A 2004-ig tartó időszakban a tematikus hallgatói anyagok mellett összesen négy átfogó tematikájú jelentés is született (Policy Paper, 2000a; 2002a; 2003b; 2003e). Az átfogó jellegű dokumentumok iránti hallgatói igény is arra utal, hogy ez az időszak tekinthető a hallgatói képviselő stabilizálódásának a bolognai folyamaton belül.

Miután a hallgatók elfoglalták immár körvonalazott pozícióikat, 2004-től kezdetét vette a részletezőbb, kritikai élű és egy-egy témára koncentrálódó szakmai munka. Időben ez azt jelenti, hogy 2004-ben megkezdődött a szabályozással és a bolognai rendszer összehangolásával kapcsolatos hallgatói diskurzus, amelyet az e témában született jelentések egész sora fémjelez (Policy Paper, 2004a; 2004b; 2004c; 2005a; 2005b). Ezekben a dokumentumokban a nyitottság és az összehangoltság, összevethetőség iránti igény hangsúlyozása mellett a hallgatók ennek céljaira (esélyegyenlőség megteremtése, hozzáférés kiszélesítése, közjó szolgálata) illetve konkrét feltételrendszerére is kitérnek a szabályozási kérdések és finanszírozási háttér részletezésével. Látható, hogy a 2003 után született anyagok a tárgyalt témákhoz kapcsolódó célok, értékek és főként a szükséges feltételek rögzítése révén praktikusabb és konkretizáltabb jellegűek az előző – pozícionálódási – időszak dokumentumainál. A 2003 után született egyes tematikus jelentések – immár nem pusztán az átfogó jellegű anyagok - rendre felvonultatják a hallgatói nyilatkozatokban azonosított főbb célok és értékek széles körét. A szabályozási, összehangolási tematikát követték 2005-től a felsőoktatás finanszírozásával, piacosodásával kapcsolatos hallgatói dokumentumok (Policy Paper, 2005c; 2005d; 2005e).

A felsőoktatási finanszírozás, anyagi háttér kérdései azért is tekinthetők hangsúlyosnak, mert a 2004-ig tartó stabilizálódási időszakban e kérdések nem merültek fel központi témaként, a hallgatói elvek lefektetésekor azok gazdasági vonatkozásaira gyakran nem irányult kitüntetett figyelem. A kommercializálódás a 2005-2006-os időszak központi témájává vált a hallgatók Bolognával kapcsolatos diskurzusában, olyannyira, hogy a közvetlenül finanszírozással, anyagi tényezőkkel kapcsolatos témájú jelentéseket követő

hallgatói dokumentumokban is fontos tényezőként jelenik meg. A piacosodással, sőt már azt megelőzően a szabályozási kérdésekkel párhuzamosan a dokumentumokban a kritikai szemlélet erősödése is lezajlott. Míg 2004-ig a cél inkább a hallgatói aspektus bemutatása volt, 2004-től a hallgatói szervezet élesen reflektált a bolognai folyamat problematikusnak ítélt tendenciáira. E kritikákban főképp a piacosodás és állam kivonulása (privatizáció) elleni tiltakozás van jelen, de mind a minőség, mind az összehangolás, mind a diszkrimináció kérdésében megfigyelhető az ajánlások helyett a határozott elutasítással is operáló hallgatói állásfoglalások szaporodása. A finanszírozási kérdések időszakát követte 2006-ban a szociális tematika előtérbe kerülése (Policy Paper 2006a; 2006b), amely a 2004 előtt már lefektetett alapokon nyugvó elvi állásfoglalás mellett annak megvalósítási körülményeire és feltételrendszerére is kitér, tárgyalva a minőségi, finanszírozási és szervezési aspektusokat. A kritikai szemlélet előtérbe kerülésével a szociális tematika kapcsán is találkozhatunk, amennyiben a lisszaboni stratégiával kapcsolatos hallgatói állásfoglalás lényegében az esélyegyenlőséget központba állítva utasítja el a gazdasági szempontoknak a hallgatók szerint túl nagy teret átengedő stratégiát. A szociális kérdések után a hallgatói jelentések 2008-ig általános képzés-szervezési és összehangolási területekre terjednek ki. Ezek a területek az oktatás-irányítás (Policy Paper, 2006c), a doktori képzés (Policy Paper, 2006d), a kreditrendszer (Policy Paper, 2007a) illetve a fokozatok rendszere (Policy Paper, 2007b). Ebben az időszakban a korábbiakhoz képest kevesebb hallgatói jelentés látott napvilágot, a megjelent dokumentumok a felvállalt témát tekintve részletezőek voltak ugyan, ám átfogó elvek – döntően az autonómia és a flexibilitás - lefektetése után inkább a megvalósítás praktikus oldalát tartották szem előtt. 2008-al a hallgatói jelentések tematikájában az esélyek kérdésköre jelenik meg hangsúlyosan. Az esélyegyenlőség biztosítása, mint felsőoktatási alapérték egyértelműen kap hangot a hallgatói dokumentumokban mind a kiválóság (Policy Paper, 2008a), a nemi egyenlőség (Policy Paper, 2008c), a mobilitás (Policy Paper, 2008d) és az esélyegyenlőség tárgyalása kapcsán (Policy Paper, 2009). A témában kiadott jelentések felvonultatják a hallgatói nyilatkozatokból azonosított értékek és célok széles palettáját, az elvek megfogalmazása mellett a hozzájuk rendelt feltételek számba vétele is megtörténik.

Míg az eddigiekben a hallgatói jelentésekben lezajlott tematikai és szemléleti változások megragadására fordítottunk figyelmet, az esélyegyenlőség témájának részletesebb

elemzésével épp a hallgatói nézőpont kontinuitásáról alkothatunk képet. Az esélyegyenlőség témája a vizsgált években kétszer is tárgyalásra kerül (Policy Paper, 2009; 2003c). A két dokumentum összevetése stabil alapot kínál arra, hogy az esélyegyenlőséggel, mint a bolognai folyamattal kapcsolatos hallgatói nézőpont sarokkövével foglalkozzunk. A két elemzett dokumentum publikálása között csaknem hat év telt el, ám a jelentésekről készített értékeket és célokat kiemelő kivonatokat egymás mellé állítva szembetűnő az egyezés. A nyilatkozatok elemzése során kidolgozott értelmezési szempontok közül ugyanaz az öt – részvétel, esélyegyenlőség, nyitottság, mérhetőség és összehangoltság – jelenik meg a két dokumentumban. Az egyes szempontokon belül pedig lényegében változatlan hallgatói attitűdöt azonosíthatunk. Külön kiemelendő hogy a hallgatói jelentésekben észlelt szemléletmód-változások – kritikaibb, konkretizáltabb, gyakorlat-orientáltabb nézőpont előtérbe kerülése – az esélyegyenlőség kérdéskörében kevésbé érvényesülnek. Mindez azt mutatja, hogy a kérdéskör a hallgatói mozgalom fontos sarokköve, melyet a hallgatók mindig is a helyi és európai felsőoktatás-politika középpontjában kívántak tartani. Az elemzett jelentésekben felmerülő témák mindegyikének élő kapcsolódása van az esélyegyenlőséghez, mint stratégiai kiinduló ponthoz.

2003 május	Equal Opportunities in Higher Education	Tematikus: esélyegyenlőség Részvétel: hallgatói szervezetek szerepe Esélyegyenlőség: demokratizálódás, a diszkrimináció minden formájának elutasítása. Esélyegyenlőség nem csak a bekerülésben, hanem a bent maradásban és kimenetben is Nyitottság: a felsőoktatás a társadalmi mobilitás eszköze, nem az elitképzésé Mérhetőség: adatgyűjtés Összehangoltság: anti-diszkriminációs kampányok, szakmai anyagok, tréningek. Szervezetek közti együttműködés
2009 január	Equal Opportunities in Higher Education	Tematikus: esélyegyenlőség Részvétel: hallgatói részvétel Esélyegyenlőség: felsőoktatás demokratizálódása, diszkrimináció-mentesség, nemcsak az elérésben, hanem a tanulmányok alatt és a kimenetnél is Nyitottság: társadalmi-kulturális mobilitás Mérhetőség: adatgyűjtés és gyakorlatok összegyűjtése Összehangoltság: stratégiák, módszerek kidolgozása, együttműködés, kampányok szervezése, help-desk működtetése, oktatói tréningek, képzési programok szervezése, tananyagok, tankönyvek kidolgozása

5.2.4. Motivációs háttér és szociális szempontok az ESU Bologna-kutatásaiban

A továbbiakban dokumentum-feldolgozásunk harmadik állomásaként a hallgatói vizsgálatok súlypontjainak elemzése során motivációs szempontból a vizsgálatokat vezérlő hallgatói célok változásával, tematikus szempontból pedig kiemelten az esélyegyenlőség értékével illetve az azt magába foglaló szociális dimenzióval foglalkozunk¹².

Módszertani fejlődés

A Bologna With Student Eyes kutatási program 2003-ban az ESIB (később ESU) vállalásaként jött létre, abból a célból, hogy a bolognai folyamattal kapcsolatos hallgatói informáltságról, a reformok helyi megvalósulásáról és fogadtatásról mind a hallgatói szervezetek, mind a felsőoktatás nemzetközi szintű irányítói képet kapjanak. A kétévente megjelenő jelentések mögött egy szakmailag egyre kidolgozottabb, tervezettebb, tematikailag és az adatfelvétel elveit tekintve ugyanakkor stabil és összevetésre alkalmat adó kutatási háttér áll. A vizsgálatok módszertani alapja egy elektronikus kérdőívek kitöltésén alapuló survey típusú adatfelvétel. A megkérdezetti kört az ESU nemzeti tagszervezeteinek képviselői jelentik, akik az adatszolgáltatás során a nemzeti és intézményi szintű adatok - olykor igen nehézkes, gyakran lehetetlen – rögzítésére is vállalkoztak. A tagszervezetektől beérkezett, számos nyitott kérdést tartalmazó kérdőívek feldolgozását illetően 2003 és 2009 között több szempontból is szakmai fejlődést tapasztalhatunk. A kísérletinek induló, deklaráltnan a tudományosság igényét nélkülöző, sok esetben adathiányokkal küzdő 2003-as első kutatás 2005-re jelentős módszertani fejlődésen ment keresztül, egyebek mellett az empirikus kutatást kiegészítő, támogató strukturált interjúk, másodlagos statisztikai adatelemzés, dokumentumok és szakmai háttéranyagok feldolgozása révén. 2007-ben az adatfelvételt már egy kísérleti – pilot – vizsgálati kör is megelőzte, melynek tapasztalatait beépítették a kérdőívbe. A legutolsó, 2009-ben végzett kutatás előkészítésében a szakmaiság követelményeinek mindinkább eleget téve az ESU a pilot kutatási szakasz mellett szakértői bevonást is indokoltnak tartott, a Centre for Educational Policy Studies (CEPS) személyében.

¹² A feldolgozott kutatási jelentések a következők: Bologna With Student Eyes 2003, Bologna With Student Eyes 2005, Bologna With Student Eyes 2007, Bologna With Student Eyes 2009, The Black Book of the Bologna Process, 2005. A dokumentumok pontos forrásait a hivatkozások listája tartalmazza.

A vizsgálati motivációk változása

A szakmai minőséget érintő folyamatos fejlődés mellett a „Bologna With Student Eyes” kutatás-sorozat központi motivációit tekintve is évről évre bővült és változott. Az induláskor, 2003-ban az empirikus adatgyűjtés szándékát a helyzetfeltárás motivációja vezérelte (Bologna With Student Eyes, 2003). A közvetlen cél az volt, hogy a közeljövőben esedékes Berlini Miniszteri Konferenciára a hallgatói szervezet releváns adatokat tudjon szolgáltatni a bolognai folyamat céljainak és reformjainak helyi fogadtatásáról és a megvalósulás körülményeiről. A feltáró jellegű kutatás ennek érdekében alkalmazza a bolognai folyamat hallgatói értékelésében a SWOT analízis módszerét önálló survey vizsgálatként, még a tematikus adatgyűjtési szakaszt megelőzően. Ez utóbbi kutatási szakasz öt területen – szociális dimenzió, mobilitás, hallgatói részvétel, képzési szerkezet, kreditrendszer - elvégzett külön adatfelvételt foglal magába.

Míg 2003-ban a feltárás a kezdeti lépésekre, a reformok hallgatói fogadtatására irányult, a 2005-ös kutatásban (Bologna With Student Eyes, 2005) a Bergeni Miniszteri Konferenciára időzítve immár a lokális implementációval kapcsolatos valós hallgatói tapasztalatok értékelő szempontú feltárása volt a fő kutatási cél. A kutatási területek 2003-hoz képest némileg bővültek, a vizsgálat az alábbi tíz Bologna-releváns témára terjedt ki: kétciklusú képzési rendszer, minőségbiztosítás, ekvivalencia, szociális dimenzió, kreditrendszer, hallgatói részvétel, az Európai Felsőoktatási Térség szerepe, doktori képzés, európai dimenzió, élethosszig tartó tanulás.

A hallgatói kutatás 2007-es éve (Bologna With Student Eyes, 2007) már a bolognai reform-folyamat teljes körűségén alapult. Ekkorra az európai hallgatók mindegyikét érintették már - eltérő mértékben ugyan - a bolognai folyamat bizonyos hatásai. A 2007-ben végzett vizsgálatban épp ez az eltérő mértékű érintettség lépett elő vezérfonallá, az adatok elemzésében a szociális szempontok, különösen az eltérő elérés, feltételrendszer és ebből adódóan általában az esélyek egyenlőtlensége állt a középpontban. A szociális dimenzió erősségét mutatja, hogy amellet, hogy ismét önálló fejezet foglalkozik kifejtésével, a vizsgálat egyéb területeinek értelmezésében is fontos szerepet kapott.

A fogadtatás, értékelés, elérés feltérképezése után 2009-ben a hallgatói adatfelvétel fő motivációját az akciótervek előkészítése jelentette (Bologna With Student Eyes, 2009).

Az ismét a szociális dimenziót hangsúlyozó kutatás deklarált célja, hogy az elvek és megvalósulásuk feltérképezése mellett összegezze a bolognai reformok megvalósítása érdekében tett és teendő konkrét lépéseket. Miközben tehát kritikus bemutatását nyújtja az elvek mögötti tényleges tevékenységeknek, vagy azok hiányának, a vizsgálat egy megújult program kiindulásaként is szolgálni kíván. Az elemzést átható cselekvés-orientált szemléletmód megnyilvánulásának legerősebb eleme az adatgyűjtés szükségességének hangsúlyozása és az ennek érdekében már megtett és a jövőben szükségesnek ítélt lépések összegzése.

A szociális dimenzió tematizálásának alakulása

Az ESU jelentések elemzése során a szociális dimenzió kapcsán mutakozó stabilitás a hallgatói vizsgálatokban ismétlődni látszik. Az elsősorban a hallgatók körülményeit érintő szociális szempontok már az első survey kutatás során is meghatározóak voltak. A 2003-as kutatás szociális vonatkozású témái az ösztöndíj és támogatási rendszer, a tandíj, a hallgatók élet-és munkakörülményei valamint a felsőoktatáshoz való hozzáférés voltak. Látható, hogy a négy téma közül három anyagi, de legalábbis materiális vonatkozásúnak tekinthető. Jóllehet a hozzáférés és az ehhez kapcsolódó egyenlőtlenségek kérdése a későbbi kutatásokban erősödő figyelmet kap majd, a kutatásban felmerülő témákból jól látszik, hogy a hallgatók számára a szociális dimenzió kérdése igen erősen összefügg a finanszírozási kérdésekkel. A 2005-ös, erős értékelési motivációval készített vizsgálat a szociális dimenzió háttérbe szorulását hangsúlyozza a bolognai folyamaton belül. Jóllehet a téma 2001 óta szerves része a bolognai folyamatnak, a résztvevő országok még nem tekintik a reformok részének, nem ritkán negligálják e szempontokat. A hallgatók álláspontja szerint az érintettek szemléletén, mentalitásán szükséges változtatni ahhoz, hogy a szociális dimenzió része legyen a bolognai gyakorlatnak. Ennek támogatásaként merül fel már ekkor erős hangsúllyal a hallgatói adatgyűjtés szükségessége. 2005-re a bolognai folyamat szociális dimenziójával foglalkozó kutatási fejezetben a finanszírozással kapcsolatos kérdések mellett olyan témák merülnek fel, mint az elérés, a minőségbiztosítás és az ajánlások megvalósításának szociális vonatkozású területei.

Az ESIB (ESU) által megjelentetett „Fekete könyv” (The Black Book of the Bologna Process, 2005) a bolognai folyamat eltérő nemzeti szintű implementációjára hivatkozva tartja hasznosnak a reformok helyi bevezetésében, értelmezésében feltárt negatív példák felsorakoztatását a folyamat félidejében. Az adatközlők ezúttal is a nemzeti szintű

hallgatói szervezetek képviselői. A kutatási anyag fejezetei a bolognai folyamattal kapcsolatos olyan reform-területeket fedik le, mint a kreditrendszer, minőségbiztosítás, képzési struktúra, diploma melléklet, hallgatói részvétel, finanszírozás és a természetesen ezúttal is lényeges témaként kezelt szociális dimenzió, amelyet a negligálás iskolapéldájaként mutat be az elemzés. Az ESIB határozottan mutat rá arra a veszélyre, hogy az európai versenyképességi elvárások erősödése a felsőoktatás társadalmi feladatvállalását gyengítheti. A gazdasági elvárások teljesítésének ellenpontjaként gyengülő szociális felelősséget előtérbe helyezve a vizsgálat számba veszi mindazon területeket, amelyeken a közjóként értelmezett felsőoktatásnak a hallgatók iránt kötelezettségei vannak (demokratikus hozzáférés, lakhatási körülmények, anyagi, szociális szolgáltatási és egészségügyi támogatások, adatgyűjtés). A szociális dimenzió e tanulmány szerves részeként a dokumentum jellegéből fakadóan a negatívumok kontextusában jelenik meg, számba vételekor az előzőekhez hasonlóan azt tapasztaljuk, hogy a kapcsolódó értékek széles körének bevonása jellemzi. A korábbiakban kiemelt vizsgálati motivációkat tekintve a 2005-ben kiadott „Fekete Könyv” a helyzetfeltárás és az implementáció értékelésének szándékával készült, a későbbiekben erősödő akció-orientált nézőpont még nem hatja át.

A 2007-es hallgatói kutatás lényegében az elérést, illetve az ehhez kapcsolódó egyenlőtlenségeket kezeli elemzési vezérelvként. Immár a vizsgálat fő kérdésévé válik az, hogy a bolognai reformok által áthatott európai felsőoktatásban az egyes hallgatói csoportok mennyire, milyen különbségek mentén részesülnek a felsőoktatás által nyújtott előnyökből. A szociális vonatkozások a vizsgálatban olyannyira átfogóvá válnak, hogy önálló fejezet voltuk mellett lényegében minden tárgyalt téma taglalása kapcsán bevonódnak az elemzésbe. Az ESU alapállítása szerint a szociális dimenzió nemzeti szinten meglehetősen negligált téma, korántsem részesül olyan kitüntetett figyelemben, mint amelyet az európai szintű reformok neki szánának. A bolognai célok és a ténylegesen elért eredmények összevetésére vállalkozva az adatgyűjtés kiemelt szerepe ekkor már nagyon erősen jelentkezik. Míg a helyzetértékelés, kritika megfogalmazása és a szükséges feladatok meghatározása mind hiteles és széleskörű adatokon nyugvó megalapozást követelne meg, a nemzeti szervezetek szintjéről érkező adatok hiányosak és esetlegesek – ezt mind a négy elemzett kutatási anyagban jól láthatjuk. A 2007-es hallgatói kutatás szociális dimenzió-fejezetében az adatok

problémája külön alfejezetet érdemelt ki. A 2003-ban még oly hangsúlyos finanszírozási, anyagi kérdések mellé ekkorra már olyan stratégiai szempontú alfejezetek sorakoznak fel, mint a nemzeti szervezetek témában szervezett kampányai, vagy a tematizálódás, beépülés kérdésköre. 2009-re a vizsgálati motivációkban a cselekvés-orientáltság lépett előtérbe. Az adatgyűjtés problémája az új reform-program megalapozásában is sarkalatos kérdésnek mutatkozott – a hallgatói szervezet önkritikusan nyilvánul meg saját adatainak körét, mélységét illetően is. A szociális dimenzió 2001-es megjelenését a bolognai folyamatban folyamatos hangsúly-növekedés jellemezte. 2007-re, a Londoni Miniszteri Konferenciára a téma olyan meghatározóvá válik, hogy megszülethet az esélyegyenlőséget biztosító konkretizált ajánlás: a felsőoktatás hallgatóiban mind a belépésnél, mind a részvételnél és kimenetnél a társadalom sokszínűségének kell leképeződnie. A szociális szempontok és a mobilitás vezérfonalának hazai relevanciájú eseményeként került megrendezésre 2008 novemberében „Egyenlőség a tudástársadalomban – a lehetőségek kiszélesítése” címmel egy hivatalos Bologna-nap (Official Bologna Process Seminar) amely a nemzeti akciótervek ezirányú szociális vonatkozásaival foglalkozott (Tausz-Gyöngyösi, 2008). A rendezvényen hallgatók és ESU képviselőjük is felszólalt az esélyegyenlőség témakörében. A téma központba kerülésének megfelelően a 2009-es hallgatói vizsgálat szociális vonatkozásai is elsősorban az esélyegyenlőséggel foglalkoznak. A tanulmány pontosan részletezi az elérés, részvétel és végzés jellemzőit a különböző társadalmi dimenziók mentén leírható hallgatói csoportok esetében (pl. alacsony társadalmi-gazdasági háttérű hallgatók, etnikai, kulturális, vallási kisebbségek, fogyatékosok, dolgozó, gyermeket nevelő, vagy idősebb hallgatók, stb.). Mindemelllett a vizsgálat kiterjedt az esélyegyenlőtlenségek megszüntetésére vonatkozó állami programok feltérképezésére is, bemutatva a nemzeti szinteken tapasztalt akcióterveket, jó gyakorlatokat, vagy a témában végzett adatgyűjtéseket.

5.3. A DOKUMENTUM-ELEMZÉS FŐBB EREDMÉNYEI

Dokumentum-elemzési munkánkhoz abból a célból fogtunk hozzá, hogy elsősorban az európai hallgatókról s csak másodsorban a bolognai reformról szerezzünk érték-központú, dinamikus képet. A hallgatók és az általuk képviselt értékek vizsgálatával egyfajta hiánypótlás is célunk volt, hiszen a bolognai folyamatot elemző munkák között e téma kevésbé tárgyalt. A hallgatók – bár a vizsgálatok fókuszából rendre kikerülnek –

igen meghatározó szereplői az európai oktatáspolitikának, mind tömegüknél, mind tevékenységük súlyánál fogva. A hallgatói szervezet által végzett munka már csak volumenénél fogva is megkerülhetetlen része a bolognai folyamat értelmezésének. A feldolgozott dokumentumok azonban arról tanúskodnak, hogy nem csupán erről a mennyiségi szempontról van szó. Egyfelől a hallgatói álláspont következetességének köszönhetően a bolognai folyamat egyik lényeges aspektusa, a szociális dimenzió folyamatában és részleteiben tárható fel a hallgatói dokumentumokból. Úgy tűnik, hogy az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésében e tényezők markáns képviselte és a megvalósítás fő kritikája egyaránt a hallgatói szervezetekhez köthető. A vizsgált tíz év dokumentumaiban nyomon követhetjük a szociális dimenzió alakulását az európai felsőoktatáson belül a tematizálódástól egészen a megvalósítás konkrét feltételrendszerének megteremtéséig. Másfelől a hallgatók által képviselt általános kritikai nézőpont nagyban gazdagítja, dinamikussá és életszerűvé teszi a bolognai folyamatról a hivatalos dokumentumok révén kialakult sokszor sablonos képet. A hallgatói dokumentumok elemzésének hozadéka harmadrészt pedig egy olyan dinamikus fejlődési ív felrajzolása, amely folyamatában mutatja be egy szervezet bevonódását a fölötte álló, összeurópai cselekvési térbe, az elvi pozicionálódástól a formalizált együttműködésen át a kritikai szerep tudatos felvállalásig.

VI. HIPOTÉZISEK ÉS INDOKLÁSUK

6.1. A HALLGATÓI ÉRTÉK-DIMENZIÓK HÁTTERE

6.1.1. Az akadémiai értékek hipotézisei

Hipotézis1a: A klasszikus tudományegyetemi karok hallgatóinak körében az akadémiai értékek képviselete erősebb.

Hipotézis1b: Az elitképzés hallgatói körében az akadémiai értékek képviselete erősebb.

Hipotézis1c: A bölcsészettudományi és természettudományi képzési területek hallgatói körében az akadémiai értékek képviselete erősebb.

Hipotézis1a-1c indoklása:

Feltevésünk szerint az akadémiai értékeket erősebben képviselik bizonyos képzési háttérváltozókkal leírható csoportok. A képzési háttérváltozók ez esetben a Magna Charta Universitatum által is egyfajta zsinórmértéknek használt klasszikus tudományegyetemi jellemzőket fogják át, amelyek a modern felsőoktatás világában a tradicionális, tudományos szempontokat, humanista eszméket képviselik. Scott (2004) tétele szerint a modern tömegegyetem gyakorlatiasabb, kevésbé normatív jellegű intézmény a tradicionális elit-egyetemnél. Az akadémiai értékek felülértékelése e hipotézisek szerint a felsőoktatás olyan hagyományos szegmenseinek hallgatóira jellemző, mint a nagy (klasszikus) tudományegyetemek, a tömegképzési tendenciák közt is szigorúbb rekrutációs mechanizmussal működő – ezáltal elitképzési jelleggel bíró – intézmények. Feltevésünk szerint emellett két hagyományos, a modern kori egyetemen domináns súlyú képzési terület, a bölcsészettudományi és természettudományi képzések hallgatói úgyszintén nagyobb mértékben vallják magukénak az akadémiai értékeket. Mindezen hipotézisek abból indulnak ki, hogy ezen érték-típusokat, mint felsőoktatási értékeket dominánsan ez az intézményi, képzési háttér képviseli s hordozza. Feltevésünk szerint tehát az intézményi értékek és a hallgatói értékek közt összefüggés mutatkozik – a hallgatók maguk is hordozói, sőt részesei az egyetemi értékkészletnek.

6.1.2. A praktikus értékek hipotézisei

Hipotézis2a: A főiskolák hallgatóinak körében a praktikus értékek képviselése erősebb.

Hipotézis2b: A magán/alapítványi intézmények hallgatóinak körében a praktikus értékek képviselése erősebb.

Hipotézis2c: A gazdaságtudományi és műszaki képzési területek hallgatói

Hipotézis2a-2c indoklása:

Feltevésünk szerint a praktikus egyetemi értékek úgyszintén a felsőoktatás egy meghatározott szegmensét érintik erőteljesebben. A kiinduló tétel az előzőekhez hasonlóan itt is Scott (2004) megállapítása, mely szerint a modern tömegegyetem gyakorlatiasabb jellegű intézmény a tradicionális elit-egyetemnél. A bolognai folyamat felsőoktatás-értelmezése egy tömeges hallgatói keresletre épülő, gyakorlati ismereteket nyújtó, rugalmas képzési rendszert biztosító intézményi formát tekint alapértelmezettnek, amely már csak működési hagyományaik miatt is a nem hagyományos tudományegyetemek és a főiskolák, valamint a magán-intézmények körében mutatkozik könnyebben megvalósítható és felvállalható intézményi feladatnak. Ennek megfelelően alakul feltevésünk szerint a hallgatók értékészlete is, tehát a képzési háttér esetében a praktikus értékek erősebb hallgatói képviselésére számíthatunk. Ugyancsak ezt prognosztizáljuk két tipikusan gyakorlat-orientált, a kétciklusú képzésre történő áttérésben élen járó, erősen főiskolai bázisú képzési terület – a műszaki és a gazdaságtudományi képzések- hallgatóinak körében.

6.1.3. A társadalmi felelősség értékének hipotézisei

Hipotézis3a: Az elit képzések hallgatóinak körében a társadalmi felelősség értékeinek képviselése gyengébb.

Hipotézis3b: Az egyházi intézmények hallgatóinak körében a társadalmi felelősség értékeinek képviselése erősebb.

Hipotézis3c: a társadalomtudományi és pedagógiai képzési területek hallgatóinak körében a társadalmi felelősség értékeinek képviselése erősebb.

Hipotézis3a-3c indoklása:

A társadalmi felelősség hallgatói értékészletben elfoglalt helyének specifikálása során ismét a felsőoktatás egy meghatározott szegmensének hallgatóit valószínűsítjük ezen értékek domináns hordozóiként. A tudás alapú társadalomban megváltozott egyetemi értékek újraértelmezése során Scott (2004) a hagyományos értékek hanyatlása mellett új értékek megerősödését is hangsúlyozza. Ezek közt különösen lényegesek azok a hallgatói létszám-expanzió révén elindított tendenciák, amelyek a felsőoktatási értékeket a társadalmi irányultság felé tágították ki. Hipotézisünk szerint a tömegoktatással együtt járó demokratizálódási tendenciák és értékek kisebb mértékben érintik az elit egyetemek hallgatóit, akik ezáltal távolabb helyezkednek el a felsőoktatási értékek szociális dimenzióitól. A tömegképzésben résztvevők mellett Newman (1982), illetve Miller (2006) alapján az egyházi felsőoktatás, mint a tudás mellett az értékek átadására kiemelt figyelmet fordító intézményi típus hallgatóinak esetében is a társadalmi vonatkozású értékek erősebb jelenlétét várjuk. Képzési terület szerinti bontásban a szociális értékek súlya feltevésünk szerint a társadalomtudományi és a pedagógiai képzési területek hallgatóinak körében lesz magasabb. Az előbbi területen a társadalmi felelősség, az utóbbin az érték-átadás fontosságának felülértékelésére számítunk, mint szakmaspecifikus jellemzőre.

6.2. A MODERN FELSOÓKTATÁS ÉRTÉK ALAPÚ ÉRTELMEZÉSÉNEK ELMÉLETEI:

Hipotézis4: A tömegessé vált felsőoktatás hallgatói értékészletében az akadémiai értékek a tudományos kutatás köré koncentrálnak.

Hipotézis4 indoklása:

A klasszikus egyetemi értékeket képviselő akadémiai értékdimenziót az egyetemi szféra hangját artikuláló Magna Charta Universitatum központi értékészletéből vezettük le. Úgy véljük azonban, hogy ezen értékek tiszta visszatükröződése a tömegessé vált felsőoktatás hallgatói felől nem várható, sőt feltételezésünk szerint nem találunk ezen értékek összességét tisztán képviselő körülírható hallgatói érték-csoportot sem. Az akadémiai értékek hallgatói jelenlétét nem cáfolva, ezek struktúrába rendeződését kérdőjelezzük meg abban a hipotézisben, mely kiemelten a tudományos kutatás érték-szervező szerepét tételezi. Feltevésünk szerint a hagyományos akadémiai értékek közül a hallgatók körében e tényező mentén tudunk jól specifikálható képzési háttérrel rendelkező érték-csoportot azonosítani. A kutatás döntő, sőt elhatároló szerepének hangsúlyozása egyrészt a XVIII. századi göttingai kutató-egyetemi prototípus értékeihez nyúlik vissza (Békés, 2001), másrészt előremutat az épp körvonalazódó kutatóegyetem koncepciók felé (Hrubos, 2006).

Hipotézis5: A tömegessé vált felsőoktatás felső szegmensében az elitképzés új érték-struktúrája mutatható ki.

Hipotézis5 indoklása:

A tömegesedett felsőoktatás érték-elemzése során a korábbi, elitképzési szakaszhoz kapcsolódó értékek hanyatlása, a klasszikus egyetemi értékek megrendülése mellett a modern felsőoktatás elméletei a tömegképzés által életre hívott új felsőoktatási értékészletet is azonosítanak. A hagyományos, kevesek számára nyitott elit-egyetemek kritikai függetlenségét, humanista tradícióit és képzési sajátosságait a tudás alapú

társadalom egyetemének képlékenyebb és heterogénebb érték-struktúrája váltotta fel, amely azonban olyan értékek erősödésével járt, mint a demokratizálódás, esélyegyenlőség, társadalmi reakció-készség (beleértve a munkaerő-piac releváns képzettséget). Scott (2004) tétele szerint a tudás alapú társadalom tömegesedett felsőoktatásának értékkészlete alapjaiban tér el ugyan az elit-egyetemek értékkészletétől, ám e különbség nem feltétlenül és kizárólagosan valaminek az elvesztésként értelmezhető. A modern felsőoktatás intézményei eszerint saját, minőségileg jelentősen eltérő értékkészlettel rendelkeznek. E tételt alapul véve hipotézisünkben az elit- és tömegképzések hallgatóinak felsőoktatással kapcsolatos értékeiben is markáns eltéréseket valószínűsítünk, ám miközben úgy véljük, az elit képzések hallgatóinak felsőoktatási értékkészlete továbbra is elkülöníthető jegyekkel bír, feltevésünk szerint e sajátosságok minőségi eltérést mutatnak a felsőoktatás elit szakaszának domináns értékeitől. (Korábbi hipotéziseink sorában e témát érintette hipotézis1b, hipotézis3a.)

Hipotézis6: A praktikus értékek a felsőoktatásra vonatkozó hallgatói értékkészlet egészét áthatják, magas szinten és kevésbé specifikálhatóan.

Hipotézis6 indoklása:

A praktikus értékek hallgatói értékkészletben elfoglalt kiemelt szerepének feltételezése Teichler (2003/b) azon átfogó megközelítéséből indul ki, amely a tudástársadalom felsőoktatási kihívásaink számba vétele során a munkaerő-piaci szempontok dominanciáját hangsúlyozza. Eszerint a felsőoktatást az átadott ismeretek gyakorlati relevanciájával szembeni társadalmi nyomás erősödése jellemzi, amely a gazdasági hatékonyság és technikai haladás szellemében a (klasszikus) reflexív funkcióval szemben a tudás instrumentális és innovatív elemeire helyezi a képzés hangsúlyát. Ennek a tömegessé vált felsőoktatás érték-készletét meghatározó, az európai reform-folyamatokkal összecsengő tendenciának a nyomát tárjuk fel a hallgatói értékek alakulásán, feltételezve hogy a háttérváltozók vonatkozásában is ezen „praktikus” értékek általános, kevésbé szegmentált megoszlását találjuk.

Hipotézis7: A felsőoktatás diverzifikáltsága a hallgatói érték-struktúrákon is megmutatkozik.

Hipotézis7 indoklása:

Az európai felsőoktatási reform képzési rendszerek harmonizálása révén megmutatkozó homogenizáló hatása mellett intézményi szinten a differenciálódási folyamatokat is felerősítette. A tömegessé vált felsőoktatási képzés tudományos orientáción túlnövő gyakorlati beállítottsága, mint új sajátosság, új intézményi, működési, szerkezeti formákban is megtestesül (Scott, 2004). A hallgatók számára a felsőoktatási rendszer diverzitásának fokozódása a választási lehetőségek sokféleségét kínálja fel, amelyek közül motivációik, értékeik, társadalmi vagy élethelyzetük, érdeklődésük függvényében válogathatnak (Hrubos, 2009), (Veroszta, 2009/a). A Felsőoktatási rendszer sokfélesége tehát hallgatói szinten, feltevésünk szerint az egyetemmel kapcsolatos értékek szintjén is leképeződik. Hipotézisünk ellenőrzése során az érték-alapú hallgatói csoportok megragadása révén az ezek mögött álló képzési, intézményi és szocio-demográfiai specifikumokat tárjuk fel. Hipotézisünk szerint – mint ahogy az részleteiben a korábbi hipotézisek során már felmerült (hipotézis1a, hipotézis2a, hipotézis2b, hipotézis3b) - a hallgatók egyetemmel kapcsolatos értékkészletére ezen strukturális különbségek hatással vannak, eszerint az egyes hallgatói érték-csoportok különböző és igen sokszínű képzési és társadalmi háttérrel írhatók le.

VII. A KVANTITATÍV VIZSGÁLAT

7.1. A KVANTITATÍV VIZSGÁLAT MÓDSZEREI

7.1.1. A kutatás adatbázisa

A kvantitatív vizsgálatunk során feldolgozott adatbázis az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft - Országos Felsőoktatási Információs Központ (OFIK) irányításában 2009-ben lezajlott „Diplomás Pályakövető Rendszer – Hallgatói motivációs vizsgálat” kutatásának adatait tartalmazza, illetve az ezen kérdőívhez csatolt omnibusz kérdéssor eredményeit. (A kutatás a TÁMOP 4.1.3 projekt keretében valósult meg.) A vizsgálati populációt az államilag elismert felsőoktatási intézmények nappali alap- és osztatlan képzésben részt vevő hallgatói alkották. A kvóta szerinti mintavétel során képzési terület, évfolyam és nem szerint arányos mintát vettek. A mintanagyság 7835 fő, az adatfelvétel standard kérdőív alapján személyes megkérdezéssel történt. Az adatok értelmezésénél figyelembe kellett vennünk, hogy nem valószínűségi mintavétel történt, tehát a vizsgálati populációra vonatkozó statisztikai becsléseket szigorú értelemben nem lehet végezni. Az eredményeket kellő óvatossággal vonatkoztathatjuk a vizsgálati populációra.

A kérdőívhez csatolt omnibusz kérdéssor¹³ révén lehetőségünk nyílt a felsőoktatáshoz kapcsolódó hallgatói értékek speciálisan kutatásunk témájához illeszkedő feltérképezésére. A kérdéssort 9 itemes, ötfokozatú Likert-skálába építettük be. A függő változóként kezelt kilenc speciális érték-típus hallgatói megoszlásának vizsgálatához szükséges magyarázó változók esetében a kutatás általános kérdéssorához kellett alkalmazkodnunk. Ez alapján választottuk ki illetve hoztuk létre az adatok transzformálásával az alábbiakban részletezett, hipotéziseink ellenőrzéséhez szükséges független változó szettet.

7.1.2. A függő változók: a felsőoktatási értékek

A felsőoktatási értékek hallgatók körében zajló vizsgálatának kulcselemét a felkínált érték-kategóriák azonosítása és definiálása jelentette. Az ennek során alkalmazott három érték-dimenziót (akadémiai, praktikus illetve társadalmi felelősség - értékek) a dolgozat elméleti szakaszában feltárt fogalmakhoz igazodva a felsőoktatás három alapvető fontosságú dokumentuma alapján határoztuk meg és bontottuk tovább az ezekben

¹³ Az omnibusz kutatás kérdéssorát a II. számú melléklet tartalmazza.

rögzített alapértékek mentén¹⁴. Az így kapott változó-szett az alábbi értékhordozó fogalmakból állt:

- Akadémiai felsőoktatási értékek - a Magna Charta Universitatum (1988) alapján
 - *Tudományos kutatás*
 - *Függetlenség a politikai hatalomtól*
 - *Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata*
- Praktikus felsőoktatási értékek - a Bolognai Nyilatkozat (1999) alapján
 - *Széleskörű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása*
 - *Munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség*
 - *Rugalmas képzési rendszer (változtatás, megszakítás, újrakezdés)*
- A társadalmi felelősség felsőoktatási értékei - a UNESCO Dekrétum (World Declaration, 1998) alapján
 - *Felelősség az egész társadalom iránt*
 - *Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása*
 - *Társadalmi esélyegyenlőség elősegítése*

¹⁴ Természetesen a dokumentumok alapján kiemelt kilenc mellett több egyéb felsőoktatási érték is vizsgálatra kínálta magát. A végső vizsgálati kör kialakításában - a kérdőív-terjedelmi korlátok következtében – a hallgatók számára vélhetően leginkább releváns értékek kiemelésére törekedtünk. A végleges vizsgálandó érték-készlet kialakításához a nemzetközi hallgatói dokumentumokban feltárt súlyponti értékekre alapoztunk.

1. táblázat

Az egyes felsőoktatási értékek fontosságának megítélése

A válaszok megoszlása ötfokozatú skálán, elemszám, átlag, szórás

Felsőoktatási értékek fontossága		1	2	3	4	5	Összesen	Átlag	Szórás
A munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség biztosítása	<i>esetszám</i>	24	113	768	1946	4972	7823	4,5	0,755
	<i>százalék</i>	0,3	1,4	9,8	24,9	63,6	100		
Tudományos kutatás	<i>esetszám</i>	55	356	2062	3265	2059	7797	3,89	0,873
	<i>százalék</i>	0,7	4,6	26,4	41,9	26,4	100		
Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása	<i>esetszám</i>	77	329	1888	3449	2070	7813	3,91	0,869
	<i>százalék</i>	1,0	4,2	24,2	44,1	26,5	100		
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása	<i>esetszám</i>	35	257	1664	3467	2368	7791	4,01	0,831
	<i>százalék</i>	0,4	3,3	21,4	44,5	30,4	100		
Függetlenség a politikai hatalomtól	<i>esetszám</i>	144	357	1240	2036	3970	7765	4,20	0,996
	<i>százalék</i>	1,9	4,8	16,0	26,2	51,1	100		
Felelősség az egész társadalom iránt	<i>esetszám</i>	107	403	1843	3171	2240	7764	3,91	0,921
	<i>százalék</i>	1,4	5,2	23,7	40,8	28,9	100		
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)	<i>esetszám</i>	51	213	1143	3032	3374	7813	4,21	0,837
	<i>százalék</i>	0,7	2,7	14,6	38,8	43,2	100		
Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata	<i>esetszám</i>	18	134	911	2883	3884	7830	4,34	0,766
	<i>százalék</i>	0,2	1,7	11,6	36,8	49,6	100		
Társadalmi esélyegyenlőség elősegítése	<i>esetszám</i>	114	325	1399	2921	3022	7781	4,08	0,928
	<i>százalék</i>	1,5	4,2	18,0	37,5	38,8	100		

2. táblázat

Az összevont érték-dimenziók

A dimenziók elemszáma, átlaga, szórása

Összevont érték-dimenziók	Elemzés	Átlag	Szórás
Akadémiai értékek	7718	12,429	1,905
Praktikus értékek	7747	12,728	1,801
Társadalmi felelősség értékei	7698	11,900	2,117

A három összevont érték dimenzió értékeinek eloszlásvizsgálata azt mutatja, hogy az új változók értékei közt szignifikáns eltérés található. Az eltérést t-próba igazolta.

7.1.3. A magyarázó változók: a felsőoktatási háttér-dimenziók

Tekintve, hogy a vizsgált adatbázis alapjául egy országos hallgatói motivációs kutatás kérdéssora szolgált, a háttérváltozók tekintetében ezen változókhoz kellett alkalmazkodnunk. Számos esetben ez nem jelentett problémát, különös tekintettel a felsőoktatásban bevett strukturális „kemény” változókra (pl. a képzési szintek, formák, tagozatok stb.). Ezek esetében a hivatalos definíciós-készlettel dolgozunk, amelyek forrásaként jellemzően az Oktatási és Kulturális Minisztérium (www.okm.hu), illetve az Országos Felsőoktatási Információs Központ (www.felvi.hu) honlapján található hivatalos információk szolgálnak. Némely magyarázó változó esetében ugyanakkor elkerülhetetlennek ítéltük az átalakítást, sőt a változó megkonstruálására volt szükségünk annak érdekében, hogy kutatási hipotéziseinkhez jól alkalmazkodó háttér-dimenziókkal dolgozhassunk. Így került sor a „klasszikus tudományegyetemi kar” vagy az „elitképzés” magyarázó kategóriáinak megalkotására, amely kész hivatalos kategóriák révén minden esetben a kiinduló adatbázis, illetve hivatalos felsőoktatási statisztikák alapján, ám személyes kutatói döntés révén valósult meg. A kutatás során alkalmazott háttérváltozók tartalmi mögöttesét röviden áttekintjük az alábbiakban:

Az intézmény típusa:

Az intézmény szervezeti működési formája

A hivatalos statisztika egyetemi és főiskolai felsőoktatási intézményeket különböztet meg¹⁵. Elsősorban a felsőoktatási rendszer diverzifikáltságának megragadásához szükséges azonban egy ennél részletezőbb kategorizáció is, amelyet az intézménytípusok átkódolásával hoztunk létre. Ez az intézmény-típus változó külön tartalmazza az egyetemeket és egyetemi karokat, a főiskolákat és karaikat illetve harmadik értékként az egyetemek főiskolai karait, valamint az akadémiai, intézményi működési formákat. Az intézmény-típus változó esetében a bolognai rendszert megelőző duális szisztéma éles adminisztratív különbségeit a formális ekvivalencia váltotta fel. A korábban élesen kettévált egyetemi és főiskolai képzések helyett az új típusú képzési rendszerben az átjárhatóság, linearitás elvének megfelelően egyrészt a főiskolák is indíthatnak mesterképzést, másrészt a sikeres akkreditációs eljárás után indított alap- és mesterszakos képzések diplomái egyenértékűek, attól függetlenül, hogy egyetemi, vagy főiskolai intézmény bocsájtotta ki azokat. A főiskola/egyetem dimenzió magyarázó változóként történő használata épp a formális ekvivalencia mögött esetlegesen meghúzódó, a korábbi rendszerből továbbélő hierarchikus- és hallgatói érték-különbségekre deríthet fényt.

Az intézmény képzési profilja

Az intézményi típusokon belül a hallgatói értékekre vonatkozó hipotéziseink szükségessé teszik egy még részletezőbb, kari szintre lebontott tipológia meghatározását is. Ennek érdekében az egyetemi intézményeken belül külön kódoltuk azokat a hagyományos tudományegyetemi karokat, amelyek az egyetemi képzés tradicionális képviselői. E tekintetben a „modern” humboldti és napóleoni egyetem szerkezetét tekintettük definíciós alapnak (Redl, 2001; Kant, 1997; Karády, 2006). Ide soroltuk tehát a hazai tudományegyetemek bölcsészettudományi, természettudományi, orvos- és jogtudományi karait. A többi egyetemi kar, a főiskolák és az egyetemek főiskolai karai ez esetben is külön kódokat kaptak.

¹⁵ www.okm.hu

Az intézmény fenntartója

A hivatalos felsőoktatási statisztika fenntartó szerint állami és nem állami intézményeket különböztet meg. Ez utóbbi csoporton belül találhatóak a magán ill. alapítványi valamint az egyházi fenntartású intézmények¹⁶. Egyházi fenntartású felsőoktatási intézmény a Magyarországon bejegyzett egyház által alapított hittudományi, illetve hitélettel összefüggő képzést folytató felsőoktatási intézmény, a nem állami fenntartású felsőoktatási intézmények egyik típusa. Nem hittudományi kart, illetve szakot is létesíthet¹⁷.

Képzési terület:

Azoknak a szakoknak és képzési ágaknak kormányrendeletben meghatározott összessége, amelyek hasonló vagy részben megegyező képzési tartalommal rendelkeznek¹⁸. A képzési területek háttérváltozója a felsőoktatási elemzések igen jól használható nominális mérési szintű értelmezési eszköze. A magyar felsőoktatási rendszer képzései tizennégy képzési területbe sorolhatók, amelyek tovább bonthatók képzési ágakra.

A képzés típusa:

Képzési forma

A hivatalos felsőoktatási kategorizáció az alábbi képzési formákat különbözteti meg: felsőfokú szakképzés, (hagyományos) egyetemi és főiskolai szintű képzés, alapképzés (BA/BSc), Mesterképzés (MA/MSc), egységes és osztatlan képzés, szakirányú továbbképzés, valamint doktori képzés (PhD/DLA)¹⁹. A kutatás adatbázisát adó hallgatói vizsgálat az alapképzés hallgatóit célozta meg, tehát a hagyományos egyetemi, főiskolai és a BA/BSc szintek²⁰ hallgatóira terjedt ki. Érték-vizsgálatunkból kimaradnak tehát a felsőfokú szakképzések, a mesterképzések és a doktori képzések hallgatói. Az egységes/osztatlan képzések²¹ hallgatóinak elkülönítésére a szakos szintű adatelemzés

¹⁶ www.okm.hu

¹⁷ www.felvi.hu

¹⁸ www.felvi.hu

¹⁹ www.okm.hu

²⁰ Az alapfokozat, illetve alapszak a többciklusú képzés első képzési ciklusában, az alapképzésben szerzhető első felsőfokú végzettségi szint, jelölése BA (Bachelor of Arts) vagy BSc (Bachelor of Sciences), mely feltétele a második képzési ciklus (mesterképzés) megkezdésének.

²¹ Az egységes osztatlan képzések mesterfokozatot nyújtanak, elvégzésük, alapfokozat kiadása nélkül - a képzési időt, illetve az összegyűjtendő krediteket figyelembe véve - ugyanannyi tanulmányi időt igényel,

révén lehetőségünk nyílt, így e képzési formát is beemelhetjük háttér-változóink közé. A vizsgálatba bevont képzési formák kategorizációja mögött a felsőoktatási rendszer lineáris átalakítása húzódik meg. A korábbi főiskolai és egyetemi képzések helyét felváltó új képzési szisztéma alap- és mesterszakokra illetve osztatlan képzésekre tagolódik. Ugyanakkor a vizsgálat időszakában a régi képzési rendszerben elkezdett főiskolai, egyetemi tanulmányok is folyamatban voltak még, így az ezeken a programokon résztvevő hallgatók beemelése a vizsgálatba lényeges értelmezési szempontnak mutatkozott, amennyiben segít feltárni, elkülöníteni az új szisztéma hallgatóinak jellegzetességeit és a két rendszer közti átmenet időszakának specifikumait.

A képzés elit-jellege

Hipotézisünk szerint az elit-képzések hallgatóinak felsőoktatási értékkészlete eltérést mutat a felsőoktatás egyéb területein tanulók értékeitől. A kritikus pont e vizsgálati szakaszban az „elitképzés” háttérváltozójának pontos definiálása és előállítása volt. E téren számos „szubjektív” kutatói döntést kellett meghoznunk, annak érdekében hogy a kutatási koncepció tartalmi követelményeit és a rendelkezésünkre álló adatbázis adta lehetőségeket maximálisan összehangoljuk. A legfontosabb döntés az elitképzés definíciójának rögzítése volt. A változó megalkotásához az elit fogalmát Trow (1974) felsőoktatási részvételre vonatkozó kategorizációjának elve alapján a hozzáférés szűkösségeként definiáltuk. Ennek értelmében egy felső, 5 - 10%-os hallgatói csoport elkülönítése volt a célunk²². Az elitképzés változójának megalkotásakor másik alapelvünk az volt, hogy sem kizárólag intézményi (kari) sem pusztán képzési elitben nem gondolkodhatunk – a differenciálódott felsőoktatási rendszerben nincsenek egyértelműen elit karok, illetve szakok, avagy ha vannak is, ezek megbízható mérése igen problematikus. Ezért az elit definiálásának kritériumaként adott karok adott képzéseit vettük alapul, figyelembe véve hogy a különböző intézmények azonos szakjai közt is nagy különbségek lehetnek. A hozzáférés szűkösségét a bekerülési esély²³ mutatójával mértük, amelyet minden mintába került intézmény minden szakjára

mint az első, majd ezt követően a második képzési ciklus teljesítése. A 12 félévnyi támogatási idő tehát egy osztatlan képzés elvégzését teszi lehetővé.

²² Trow a tömegesség fogalmának definiálásában a felsőoktatás elit szakaszaként azt az időszakot nevezi, amikor a felsőoktatásba beiskolázottak releváns kohorszon belüli aránya 10 százalék alatt van. A 10 és 35% közötti állapot a tömegessé válás időszaka, 35% feletti beiskolázási arány esetén a felsőoktatás tömegesnek tekinthető (Trow, 1974).

²³ A bekerülési esély számításához a 2009-es hivatalos felsőoktatási felvételi statisztikát vettük alapul. Az adatok forrása a www.felvi.hu honlap volt.

kiszámítottunk. A mutató az adott intézmény adott szakjára államilag támogatott képzésre leadott első helyes jelentkezések és a felvettek hányadosaként állt elő. Ez praktikus azt jelenti, hogy a legnehezebben hozzáférhető képzéseket tekintjük elitképzésnek. Jóllehet a bekerülés nehézségének mérésére több hivatalos felsőoktatási statisztikára alapozó változó is adódhat (Veroszta, 2008), a hozzáférés szűkösségét leghatékonyabban ez a hányados sűríti magába – amelyet egyébként a képzés bármely szegmensére (pl. intézményi, szakos, képzési területi, kari szintekre is) előállíthatunk. Az elitképzés kategóriáját tehát ennek értelmében a mintába került hallgatók szakos bekerülési nehézség szerinti rangsorban elfoglalt felső 7 százalékos szegmenséből vonjuk össze. A változó előállítása a magyar felsőoktatás specifikumaiból adódóan mindazonáltal megkövetelte az elitbe besorolható szakok, avagy intézmények körének előzetes szűkítését²⁴. A létrehozott elitképzési változó ellenőrzésére megvizsgáltuk kapcsolatát a (felső)oktatási státus egyik meghatározó hierarchizáló változójával, a szülői végzettségi státussal. A két változó kapcsolata megnyugtatóan erősnek és következetesnek bizonyult²⁵.

7.1.4. A kutatás módszertani lépései és eszközrendszere

A hallgatók felsőoktatással kapcsolatos értékkészletének vizsgálata első megközelítésben is két lehetséges irányt kínál. Az egyik irányból exploratív szándékkal keresünk a hallgatói értékek 9 változója mögött látens struktúrát – ez a faktorelemzés módszerének alkalmazását indokolná²⁶. Esetünkben azonban az elemzési kiindulópontot épp a korábbiakban részleteiben megalapozott érték-dimenziók alkotják, megközelítésünk iránya épp ellentétes tehát – a dimenziókhoz következetesen ragaszkodva tárjuk fel ezek felsőoktatási háttérét. A distinkció a két megközelítés közt

²⁴ Nem emeltük be a művészeti, katonai, rendőrtiszt képzéseket. Ennek oka, hogy Magyarországon e képzések (a művészképzés esetében túlnyomórészt) egy-egy intézményhez kötődnek. A képzések unikális volta rendkívül kis bekerülési esélyeket produkál. Ugyancsak kimaradtak a magán/alapítványi intézmények szakjai. Az ok ismét csak a képzési struktúrából ered: a mutatónk alapját képező államilag támogatott képzések jelentősen alacsony aránya ezen intézmények esetében torzítja a bekerülési esélyeket – tehát ismét csak nem a képzés elit jellegéből adódik. Sajnálatosan ugyanis az adatbázisban nem adott módot az államilag támogatott és költségterítéses hallgatói kör elkülönítésére.

²⁵ A két változó közti kapcsolatot a III. számú melléklet M2. táblázata tartalmazza.

²⁶ A kilenc érték-változón elvégzett faktor-alkotási kísérletek tapasztalatai is ez irányba terelték a kutatást.

egyértelmű: az előbbi esetben vizsgálódásunk középpontjában a megismerésre váró hallgatók állnak, utóbbi esetben a már definiált értékek²⁷.

Dolgozatunk elsődleges célja a felsőoktatásra vonatkozó hallgatói értékek strukturálódásának feltérképezése. Annak vizsgálatára fókuszálunk tehát különösképpen, hogy a különböző felsőoktatási háttér-változók hogyan rendezik át a hallgatókat e három általunk konstruált és elméletileg magalapozott érték dimenzió mentén. Praktikusan tehát hipotéziseink ellenőrzése során a hallgatók egyes érték-dimenziók (mint függő változók) szerinti elrendeződését vetjük össze a különböző felsőoktatási háttér-változók (független, avagy magyarázó változók) alakulása szerint. A kérdés és a hipotézisek igazolásának kritériuma ez esetben a feltárt különbségek mértéke – az érték-átlagokban a háttérváltozók kategóriái szerinti bontásban talált különbségek szignifikánsan eltérnek-e egymástól. Vizsgálódásainak nagy része tehát egy érték-dimenzió (akadémiai, praktikus, avagy társadalmi felelősség) és egy strukturális háttér-változó kapcsolatára koncentrál. Ez esetben a vizsgálat eredményeképpen levonható legmerészebb állításunk is csak a szignifikáns kapcsolat meglétére vonatkozhat. Nem tételezhetünk tehát ezen felül két változónk között közvetlen oksági relációt is – mondhatjuk úgy is, hogy a korreláció nem feltétlen bizonyítéka az oksági kapcsolatnak - ahhoz ugyanis, hogy a kapcsolat mibenlétére (pl. valós ok-okozati viszony) érvényes megállapításokat tehessünk, szükséges megbizonyosodnunk arról, hogy nem egy másik (közbejövő, vagy előzmény típusú) változó hatása érvényesül (Simon, 2006), valamint feltárni az értékeket alakító háttér-tényezők közti kapcsolatokat is.

Az adatfeldolgozás első szakaszában ennek tudatában azt vállaljuk, hogy ellenőrizzük hipotézisekbe sűrített feltevéseinket az értékek és egyes háttér-változók kapcsolatának *meglétéről*, mégpedig a várt, feltételezett irányú meglétéről (Hipotézis 1-3). E munka során az egyutas variancia analízis magyarázó modelljét (ANOVA) használjuk fel. A megerősítés kritériuma a szórásnégyzetek összevetésén alapuló F-próba alkalmazása révén kapott szignifikancia szint. Ez esetünkben mindvégig 0,05 – ennél kisebb érték esetén fogadjuk el tehát, hogy a magyarázó és magyarázandó változónk közt összefüggés van. E vizsgálati szakaszban az összevont dimenziókra vonatkozó

²⁷ Az értékek vizsgálata iránti elkötelezettségünk természetesen nem jelenti azt, hogy lemondunk a *hallgatók* érték-szemponitú vizsgálatáról. Az empirikus elemzés harmadik szakaszában épp erre vállalkozunk.

hipotézis-ellenőrzés után az azokat alkotó egyes érték-változók és a bevont háttér-változók kapcsolatát is elemezzük annak érdekében, hogy az elméleti, konstruált dimenzióink mögötti érték-struktúráról plasztikus képet kapjunk. Az így felbontott összefüggések nemcsak az elméleti dimenziók érvényességét finomítják, hanem az értékek alakulásában talált inkonzisztenciák kijelölik a hallgatói értékek további vizsgálatának releváns területeit is.

Az adatfeldolgozás második szakaszában épp az egyes értékek alakulásának feltárása során megmutatkozó kritikus pontok, felmerülő felsőoktatási kérdések részletes elemzésére kerül sor (Hipotézis 4-6). A hallgatói értékek alakulásában mutatkozó eltérések feltételezésünk szerint a felsőoktatási elméletek, értékek - mind időben, mind térben, mind hordozóiban - *általános* szintjét ütköztetik a jelen idejű, magyarországi, hallgatói közeggel. Ez az elemzési szakasz ezáltal a modern felsőoktatási elméletek által felvázolt tendenciák empirikus „nyomainak” azonosítása is. Módszerünk e szakaszban ismét az (egy- és két utas) variancia-analízis, illetve keresztábra elemzés lesz.

Az adatfeldolgozás harmadik szakasza az értékek mögöttesének feltárása után a hallgatókra fókuszál. Bár dolgozatunk vállalt célkitűzése a három érték-dimenzió alakulása mögötti felsőoktatási háttér-specifikumok feltárása, nagy mulasztás volna lemondanunk a rendelkezésünkre álló adatok alapján a hallgatók érték-alapú tipizálásának lehetőségéről. A cél ez esetben a felsőoktatás diverzifikáltságának megragadása a hallgatói értékek szintjén (Hipotézis7). E munka során klaszteranalízis segítségével csoportosítjuk a hallgatókat az érték-változókra adott válaszaik átlagának mintázata alapján. Mivel a magas elemszám miatt a hierarchikus klaszterezésről le kellett mondanunk (Székelyi – Barna, 2004), a klaszterek kialakítását a K-means Cluster eljárással végezzük el. Az így kapott és hallgatói felsőoktatási érték-típusokként interpretált klasztereket tartalmazó változó keresztábrás elemzésével az egyes hallgatói érték-csoportok felsőoktatási diverzifikáltsága mellett szocio-demográfiai jellemzőik azonosítására is törekszünk.

7.2.A HALLGATÓI ÉRTÉK-DIMENZIÓK KÉPZÉSI HÁTTERE

Az alábbiakban a felsőoktatással kapcsolatos értékek háttérének feltárása során azt vizsgáljuk, hogy hogyan módosul ezen értékek alakulása az egyes felsőoktatási háttér-dimenziók függvényében. Dolgozatunk alapvetően az érték-dimenziók és a képzési háttér közti kapcsolat feltárására fókuszál. Ennek kétdimenziós megközelítésében a

különböző felsőoktatási strukturális háttér-változóknak az értékek, mint függő változók átlagának alakulására gyakorolt hatását elemezzük, a változók közti aszimmetrikus viszonyt feltételezve. E szakaszban a háttérváltozók kapcsolatának, értékekre gyakorolt hatásuk erőségének elemzése előtt célunk ezúttal a kapcsolat meglétének rögzítése – az oksági viszony bizonyítása nélkül.

7.2.1. Az akadémiai értékek hipotézisei

Hipotézis1a: *A klasszikus tudományegyetemi karok hallgatóinak körében az akadémiai értékek képviselete erősebb.*

Az összevont akadémiai érték-dimenzió, mint függő változónak az intézmény képzési profilja, mint független változó kategóriái szerinti átlag-értékeinek eltérését vizsgálva azt találjuk, hogy a klasszikus tudományegyetemi kar érvényes háttértényezőként alakítja az értékek átlagát. A hallgatók teljes körében mért 12,429-es akadémiai átlagértékek a klasszikus tudományegyetemi karok hallgatóinak esetében átlag felettinek, 12,521-nek mutatkoztak, míg a többi intézmény hallgatói 12,403-as átlagértéket tulajdonítottak az akadémiai dimenzióknak.

A különbség megléte önmagában természetesen nem bizonyítja megnyugtatóan az összefüggést. A háttérváltozónk szerinti átlagértékek közti különbség szignifikáns voltáról F-próbával győződünk meg (3. táblázat). Jóllehet a képzési profil háttérváltozója szignifikáns részt magyaráz az akadémiai értékek heterogenitásából, e hatás (a megmagyarázott hányad) meglehetősen csekély ($R^2=0,001$).

3. táblázat

A kari képzési profil és az akadémiai érték-dimenzió kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Képzési profil	Akadémiai értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Klasszikus tudományegyetemi karok hallgatói	12,5208	1705	0,024
Egyéb karok hallgatói	12,4030	6013	
Összesen	12,4290	7718	

Az alacsony megmagyarázott hányad mindenképpen arra késztet minket, hogy az akadémiai érték-dimenziót visszafejtve keressük arra a választ, hogy az egyes akadémiai érték-típusba sorolt változók közül melyiket milyen mértékben határozza

meg a hallgató intézményének képzési profilja. Az immár három függő változóra (tudományos kutatás, függetlenség a politikai hatalomtól, tanárok és diákok együttműködése) változóra elvégzett variancia analízis eredményeinek tanúsága szerint a képzési profil és az akadémiai értékek kapcsolatának erősségét leginkább a tudományos kutatásnak a klasszikus tudományegyetemi karok hallgatói körében mért magas átlagértéke adja. A kapcsolatot ugyanakkor gyengíti egyrészt az, hogy az előbbi karokon tanuló hallgatók épp annyira tartják fontos felsőoktatási értéknek a tanárok és diákok együttműködését, mint a felsőoktatás egyéb intézményeinek hallgatói. Ez utóbbi érték-változó nem mutat szignifikáns összefüggést a képzési profillal. Az összevont változó és a képzési profil kapcsolatát a politikai értelemben vett autonómia értékének alakulása is gyengíti, mivel e szempont épp a nem klasszikus tudományegyetemi karok hallgatóinak számára mutatkozik szignifikánsan fontosabbnak (4. táblázat).

4. táblázat

A képzési profil és az egyes akadémiai értékek kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Képzési profil	Akadémiai értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Tudományos kutatás			
Klasszikus tudományegyetemi karok hallgatói	4,04	1705	0,000
Egyéb karok hallgatói	3,84	6013	
Összesen	3,89	7718	
Függetlenség a politikai hatalomtól			
Klasszikus tudományegyetemi karok hallgatói	4,14	1705	0,003
Egyéb karok hallgatói	4,22	6013	
Összesen	4,20	7718	
Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata			
Klasszikus tudományegyetemi karok hallgatói	4,34	1705	0,923
Egyéb karok hallgatói	4,34	6013	
Összesen	4,34	7718	

A klasszikus tudományegyetemi karok hallgatóinak akadémiai értékkészletére vonatkozó hipotézisünket tehát azzal a megszorítással fogadhatjuk el, hogy bár az akadémiai érték-dimenzió magasabbra értékelt e hallgatói körben, ez a kapcsolat a tudományos kutatás fontosságának felül-értékeléséből ered. A klasszikus tudományegyetemek hallgatói a másik két akadémiai értéket nem tartják fontosabbnak a többi hallgatóknál, sőt a politikai függetlenség mint felsőoktatási érték kevésbé fontos

számukra. A tudományos kutatás kiemelt szerepével, mint az akadémiai értékek markáns elemével a későbbiekben részletesen foglalkozunk majd (Hipotézis4).

Hipotézis1b: Az elitképzés hallgatói körében az akadémiai értékek képviselte erősebb.

Az akadémiai érték-dimenzió felsőoktatási meghatározottságának vizsgálata során azt feltételeztük, hogy a tömegesedés előtti felsőoktatási beiskolázási arányok által inspirált - a legnehezebb hozzáféréssel jellemezhető képzések hallgatóit tömörítő – elitképzési változó mentén különböznek a hallgatók által adott átlagértékek. Ez a feltételezésünk beigazolódott, az elitképzés változója szignifikáns kapcsolatban van az akadémiai értékek alakulásával (5. táblázat).

5. táblázat

Az elitképzési jelleg és az akadémiai érték-dimenzió kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Elitképző jelleg	Akadémiai értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Elitképzések hallgatói	12,6766	538	0,002
Egyéb képzések hallgatói	12,4104	7180	
Összesen	12,4290	7718	

Ez esetben is szükségesnek látjuk az akadémiai dimenzió visszabontását annak érdekében, hogy az elitképzés és a hallgatói értékek kapcsolatát specifikáljuk. A variancia-analízis eredményei azt mutatják, hogy az akadémiai dimenzióhoz sorolt értékek közül az elitképzés esetében az intézmény politikai értelemben vett függetlenségének felülértékelése a döntő megkülönböztető jegy (6. táblázat). Meglepő módon épp a klasszikus tudományegyetemi jellegnél kiemelten fontosnak mutató tudományos kutatás értéke nem jellemzi erősebben az elitképzés hallgatóit a többiekénél. Ez az eredmény ráirányíthatja figyelmünket az elitképzés fogalmának újraértelmezésére, amelyben a klasszikus „elefántcsont-torony” jelleg, a tudományos produktum kizárólagossága helyett más szempontok erősödnek fel. E szempontokról az elitképzéshez kötődő értékek feltárása során lesz még szó (Hipotézis5).

6. táblázat

Az elitképzés és az egyes akadémiai értékek kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Elitképző jelleg	Akadémiai értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Tudományos kutatás			
Elitképzések hallgatói	3,93	538	0,284
Egyéb képzések hallgatói	3,88	7180	
Összesen	3,89	7718	
Függetlenség a politikai hatalomtól			
Elitképzések hallgatói	4,35	538	0,000
Egyéb képzések hallgatói	4,19	7180	
Összesen	4,20	7718	
Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata			
Elitképzések hallgatói	4,40	538	0,052
Egyéb képzések hallgatói	4,34	7180	
Összesen	4,34	7718	

Az elitképzés akadémiai értékekkel feltételezett kapcsolatának megerősítése során tehát számot kell vetnünk azzal, hogy e kapcsolat lényegében a politikai autonómia fogalmának felülértékeléséből fakad, a másik két hagyományos akadémiai értékkel az elitképzések résztvevői nem jellemezhetők az átlagosnál erősebben.

Hipotézis1c: A bölcsészettudományi és természettudományi képzési területek hallgatói körében az akadémiai értékek képviselése erősebb.

Az akadémiai értékek hallgatói képviselésének feltárásában a képzési területi változó bevezetése mellett azért döntöttünk, mert a felsőoktatási háttérváltozók közül ez tömöríti leginkább a szakma-specifikus jellemzőket, miközben intézményi jelleg tekintetében ha nem is függetlenül, de sokszínűen viselkedik (a képzési területek nagy része nem sorolható tisztán egy-egy intézményi tipológiába). Jóllehet a klasszikus tudományegyetemi karokat tömörítő változónkba a bölcsészet- és természettudományi karok már bekerültek, e két képzési terület kiemelése során más hallgatói kör érték-vizsgálatáról van szó. Mindkét képzési terület hallgatóinak ugyanis csak egy része tanul (tudomány)egyetemi karokon, a képzési terület a többi intézményi forma hallgatóit is

tömöríti, szakma-specifikus jelleggel²⁸. Az a feltételezés, miszerint az akadémiai értékek a két hallgatói kört érintik leginkább, ez esetben szak-specifikus (s nem intézményi háttér által meghatározott) jelleggel bír. A feltevésünk a bölcsészettudományi és természettudományi képzéseknek a felsőoktatás klasszikus korszakából eredő akadémiai érték-meghatározottságát prognosztizálja. A képzési területi pontátlagok eltérése mindkét esetben szignifikánsnak mutatkozott (7. táblázat).

7. táblázat

A bölcsészet- és természettudományi képzési területek és az akadémiai értékdimenzió kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Képzési terület	Akadémiai értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Bölcsészettudományi képzési terület			
Bölcsészettudományi képzési terület hallgatói	12,6378	1121	0,005
Egyéb képzési területek hallgatói	12,3935	6597	
Összesen	12,4290	7718	
Természettudományi képzési terület			
Természettudományi képzési terület hallgatói	12,6494	539	0,002
Egyéb képzési területek hallgatói	12,4125	7179	
Összesen	12,4290	7718	

Az eddigi vizsgálati gyakorlatunknak megfelelően most is részleteiben elemezzük az akadémiai érték-dimenzió mögötti értékek és a két képzési terület kapcsolatát. A variancia-analízis eredményei azt mutatják, hogy a (bölcsészet- és természettudományi) szakma-specifikus jellemzőket képviselő háttérváltozónk az akadémiai értékek mindhárom változójával szignifikánsan összefüggnek. Ez az összefüggés azonban ismét csak a tudományos kutatás tekintetben mutat egyértelmű képet, ez az érték mindkét képzési terület hallgatóinak körében felülértékelt. A függetlenség a politikai hatalomtól épp ellenkező irányt mutat, e két hallgatói számára e szempont alulértékelt. A tanárok és diákok együttműködésének átlagnál magasabb értékelése pedig egyértelműen csak a bölcsészettudományi hallgatókat jellemzi. (8. táblázat)

²⁸ Jóllehet az orvosi és jogi képzések esetében is feltételezhetjük az erő akadémiai érték-képviselőt, e képzések erősen kötődnek a tudományegyetemi kari intézményi formához, ami nem tenné lehetővé szakma-specifikus magyarázó erejük elkülönült vizsgálatát.

8. táblázat

A bölcsészeti-és természettudományi képzési terület és az egyes akadémiai értékek kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Képzési terület	Akadémiai értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Tudományos kutatás*			
Bölcsészettudományi képzési terület	4,04	1121	0,000
Természettudományi képzési terület	4,27	539	
Egyéb képzési terület	3,82	6058	
Összesen	3,89	7718	
Függetlenség a politikai hatalomtól**			
Bölcsészettudományi képzési terület	4,14	1121	0,042
Természettudományi képzési terület	4,16	539	
Egyéb képzési terület	4,22	6058	
Összesen	4,20	7718	
Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata***			
Bölcsészettudományi képzési terület	4,46	1121	0,000
Természettudományi képzési terület	4,21	539	
Egyéb képzési terület	4,33	6058	
Összesen	4,34	7718	

*A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett szignifikáns

**A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett a természettudományi és bölcsészettudományi, illetve a természettudományi és egyéb kategóriák között nem szignifikáns

*** A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett szignifikáns

A két kiemelt képzési terület hallgatói – a bölcsészeti- és természettudományi – esetében igazolódott tehát az akadémiai dimenzió felülértékelésére vonatkozó hipotézisünk, ám itt is további megszorításokat kellett tennünk (hipotézisünknek tisztán csak a tudományos kutatás felülértékelése felelt meg), amelyek értelmezésére a későbbiekben térünk ki (Hipotézis4).

7.2.2. A praktikus értékek hipotézisei

A praktikus értékek dimenziójába sorolt változóink a bolognai folyamat középponti értékeit sűrítik magukba. Ebből következően hipotéziseinkben ezeket az értékeket a tömegessé vált felsőoktatás jellemzőit leginkább képviselő intézményi háttérhez kapcsoljuk, beleértve a gyakorlat-orientált képzési szemlélet súlyára vonatkozó képzési területi, intézményi feltevéseinket is.

Hipotézis2a: A főiskolák hallgatóinak körében a praktikus értékek képviselete erősebb.

A felsőoktatás Bologna előtti szakaszában főként a főiskolai képzéshez kapcsolt gyakorlat-orientált szakoktatás lényegében már a XVII-XVIII. században, a szakiskolák megerősödésével és a stagnáló tudományegyetemi közeg mellett virágzó innovatív működésével megkezdődött. A hazai főiskolai rendszer az egyetemi intézményi működési formához képest rövidebb idejű, a munkaerő-piacon közvetlenebbül hasznosítható egyszóval praktikusabb képzést nyújtott, amelyben az elméleti és gyakorlati ismeretek átadása közt az utóbbi felé mozdult a képzési hangsúly. A munkaerő-piaci kihívások által (is) ihletett, a felsőfokú képzés praktikus dimenzióit erősítő bolognai folyamat tehát ebben az értelemben szemléletbeli társra találhatott a főiskolákban. Sőt a bolognai reformok a duális modellt felváltó lineáris képzési rendszeren keresztül a főiskolák számára is megnyitották az utat a egyetemi szinttel egyenrangú MA/MSc képzési programok, sőt doktori iskolák beindítására. Az egyetemi és főiskolai intézményi háttér tehát formálisan egyenrangú képzési kimenetet produkálhat. Nagy kérdés, hogy e bolognai reformok által biztosított egyenrangúságot milyen mértékben és módon hatják át a korábbi működés gyakorlatai és szemlélete. Amennyiben e téren folytonosságot eltételezünk, a duális rendszerben az egyetemnél gyakorlat-orientáltabb képzési kibocsátással és szemléletmóddal jellemezhető főiskolák mai hallgatói körében is felülreprezentáltak lehetnek a felsőoktatás praktikus értékei.

Adataink szerint azonban a bolognai értékek hallgatói implementációja ennél jóval összetettebb képet mutat. A Bolognai Nyilatkozatban összegzett praktikus értékeket ugyanis hipotézisünkkel ellentétben az egyetemek hallgatói hordozzák nagyobb mértékben. Az intézményi háttér tehát kihat a praktikus érték-dimenzió alakulására, ám e kapcsolat épp a várttal ellenkező irányú (9. táblázat), ami hierarchizáló tendenciára utalhat.

9. táblázat

Az intézmény működési formája és a praktikus érték-dimenzió kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Működési forma	Praktikus értékek*		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Egyetemi karok hallgatói	12,7758	5201	0,002
Főiskolák hallgatói	12,6028	1775	
Egyetemek főiskolai karainak hallgatói	12,6952	771	
Összesen	12,7282	7747	

*A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett az egyetem főiskolai kara és az egyetem, valamint az egyetem főiskolai kara és a főiskola kategóriák között nem szignifikáns

A praktikus érték-dimenzió három kiinduló érték-változóra osztott elemzése elsősorban azt mutatja, hogy a későbbiekben, a felsőoktatási háttér-változók kapcsolatának vizsgálata során a praktikus értékek problémájával érdemes még részletesebben foglalkoznunk. Láthatjuk, hogy a főiskolák hallgatói elsősorban a nemzetközi mobilitás alacsonyabbra értékelésében térnek el az egyetemi intézményi típus hallgatóitól, a praktikus érték-dimenzió alacsonyabb átlagai főképp ebből erednek. A munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség értékelése tekintetében a főiskolai hallgatók közelebb állnak az egyetemi karok hallgatóihoz, mint az egyetemek főiskolai karain tanulókhöz. A képzési rendszer rugalmasságának tekintetében azonban épp ez utóbbi csoport támasztja a legnagyobb várakozásokat a felsőoktatás felé.

10. táblázat

Az intézmény működési formája és az egyes praktikus értékek kapcsolata*Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke*

Működési forma	Praktikus értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig
A munkaerő-piacon jól felhasználható végzettség biztosítása*			
Egyetemi karok hallgatói	4,52	5201	0,000
Főiskolák hallgatói	4,49	1775	
Egyetemek főiskolai karainak hallgatói	4,40	771	
Összesen	4,50	7747	
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása**			
Egyetemi karok hallgatói	4,04	5201	0,000
Főiskolák hallgatói	3,93	1775	
Egyetemek főiskolai karainak hallgatói	3,98	771	
Összesen	4,01	7747	
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)***			
Egyetemi karok hallgatói	4,21	5201	0,001
Főiskolák hallgatói	4,18	1775	
Egyetemek főiskolai karainak hallgatói	4,31	771	
Összesen	4,21	7747	

*A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett az egyetem és a főiskola kategóriák között nem szignifikáns.

**A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett az egyetem főiskolai kara és a főiskola kategóriák között nem szignifikáns.

***A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett az egyetem és a főiskola kategóriák között nem szignifikáns.

Hipotézisünk tehát, mely szerint a főiskolák hallgatói a praktikus értékeket erőteljesebben képviselik, egyértelműen megdőlt. Úgy tűnik, hogy a bologna folyamat által táplált praktikus felsőoktatási értékek összességében az egyetemi formához kötődnek leginkább, sőt a változót elemeire bontva a mobilitás tekintetében a főiskolákon tanulók különösen erős alul-értékelését tapasztalhatjuk.

Hipotézis2b: A magán/alapítványi intézmények hallgatóinak körében a praktikus értékek képviselete erősebb

Miután a főiskolák hallgatóinak esetében nem tudtuk kimutatni a praktikus értékek nagyobb súlyát, forduljunk az intézmények fenntartók szerinti vizsgálata felé. Az a feltételezésünk, mely szerint a magán, illetve alapítványi fenntartású intézmények hallgatói nagyobb mértékben képviselik a praktikus felsőoktatási értékeket ezen intézmények megalakulásának és működési céljainak különbözőségéből ered. Jóllehet a

magán/alapítványi felsőoktatási intézmények is kínálnak államilag támogatott képzéseket, a működésük alapját döntően a piaci igényekre adott érvényes és gyors válasz határozza meg. Ehhez a kétségtelenül praktikus jelleghez társul az állami intézményekhez képest jóval rövidebb intézményi múlt, amely a klasszikus felsőoktatási értékek csekélyebb súlyát, legalábbis kevésbé gyökeresedett voltát valószínűsíti²⁹. A praktikus értékek hallgatói felül-reprezentáltságára vonatkozó feltételezésünket a variancia-analízis eredményei megerősítik, a magán/alapítványi intézmények hallgatói számára összességében fontosabb e dimenzió felsőoktatási megjelenése (11. táblázat)

11. táblázat

Az intézmény fenntartója és a praktikus érték-dimenzió kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Fenntartó	Praktikus értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Magán/alapítványi intézmények hallgatói	13,0452	199	0,012
Egyéb (állami, egyházi) intézmények hallgatói	12,7198	7548	
Összesen	12,7282	7747	

Az összefüggés felbontásának céljával ez esetben is felbontottuk változóira a praktikus érték-dimenziót és külön-külön vizsgáltuk meg e változóknak a hallgatói értékekkel mutatott kapcsolatait. Az eredmények, akárcsak az előbbieken, a működési forma esetén ez esetben is a nemzetközi mobilitással kapcsolatos értékek domináns szerepét mutatják. A praktikus dimenzión belül egyértelműen ez a változó különbözteti meg az állami intézmények hallgatóit a többiektől (12. táblázat).

²⁹ A magán felsőoktatási intézmények alapításának jogi lehetőségét a Felsőoktatási Törvény az 1993. évi LXXX törvény alapján tette lehetővé. A magán felsőoktatási intézmények alapítására 2006-tól került sor, jelenleg (2010) összesen 14 magán/alapítványi fenntartású hazai felsőoktatási intézmény működik (www.okm.hu).

12. táblázat

Az intézmény fenntartója és az egyes praktikus értékek kapcsolata*Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke*

Fenntartó	Praktikus értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig
A munkaerő-piacon jól felhasználható végzettség biztosítása			
Magán/alapítványi intézmények hallgatói	4,54	199	0,446
Egyéb (állami, egyházi) intézmények hallgatói	4,50	7548	
Összesen	4,50	7747	
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása			
Magán/alapítványi intézmények hallgatói	4,25	4,25	0,000
Egyéb (állami, egyházi) intézmények hallgatói	4,01	4,01	
Összesen	4,01	4,01	
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)			
Magán/alapítványi intézmények hallgatói	4,26	199	0,465
Egyéb (állami, egyházi) intézmények hallgatói	4,21	7548	
Összesen	4,21	7747	

Hipotézis2c: A gazdaságtudományi és műszaki képzési területek hallgatói körében a praktikus értékek képviselte erősebb.

A praktikus érték-dimenzió bolognai elvekből táplálkozó változói feltételezésünk szerint azokon a gyakorlat-orientált képzéseken mutatnak nagyobb átlagértékeket, amelyek a kétciklusú képzésre való áttérés élenjáróiként is kiemelhetünk. E két, erősen főiskolai bázisú képzési terület – a gazdaságtudományi és műszaki – hallgatói körében feltételeztük a praktikus értékek felülreprezentáltságát. Az összevont dimenzió érték-átlagainak összevetéséből levonható következtetés azonban cáfolja ezt a hipotézist. Jóllehet mindkét képzési terület szignifikánsan határozza meg az érték-átlagok alakulását, az összefüggés épp a várttal ellentétes irányú. A praktikus értékeket a variancia-analízis eredményei szerint a kiemelt két képzési terület hallgatói az átlagnál kevésbé mondhatják magukénak (13. táblázat).

13. táblázat

A gazdaságtudományi és a műszaki képzési területek és a praktikus értékdimenzió kapcsolata*Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke*

Képzési terület	Praktikus értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Gazdaságtudományi képzési terület			
Gazdaságtudományi képzési terület hallgatói	12,6271	1279	0,028
Egyéb képzési területek hallgatói	12,7481	6468	
Összesen	12,7282	7747	
Műszaki képzési terület			
Műszaki képzési terület hallgatói	12,6297	1480	0,019
Egyéb képzési területek hallgatói	12,7514	6267	
Összesen	12,7282	7747	

A további kérdés immár az, hogy ez a várakozásunkkal ellentétes kapcsolat hogyan alakul az összevont dimenziót alkotó három praktikus érték-változó viszonylatában. A képzés felé támasztott munkaerő-piaci követelmények elvárása nem mutat szignifikáns összefüggést a két kiemelt képzési terület hallgatói és a többiek között. Ez az érték tehát egymáshoz közelinek mutatja a különböző szakterületek hallgatóit. A másik két változó – a mobilitás és a képzési rendszer rugalmasságának értékelése – szerinti értékmegoszlások érvényesen megkülönböztetik egymástól a kiemelt hallgatói csoportokat. Míg azonban a rugalmas képzési rendszer esetében a műszaki és gazdasági hallgatók felülértékelését vártuk, az adatok az általuk adott alacsonyabb átlagértékeket mutatják. A mobilitás értékelésének tekintetében ez e várttal ellentétes irányú értékelés csak a műszaki hallgatókat jellemzi érvényesen: körükben a nemzetközi mobilitás biztosítása az átlagnál kevésbé fontos felsőoktatási érték.

14. táblázat

A gazdaságtudományi és a műszaki képzési területek és az egyes praktikus értékek kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Képzési terület	Praktikus értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
A munkaerő-piacon jól felhasználható végzettség biztosítása*			
Gazdaságtudományi képzési terület	4,48	1279	0,126
Műszaki képzési terület	4,53	1480	
Egyéb képzési terület	4,50	4988	
Összesen	4,50	7747	
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása **			
Gazdaságtudományi képzési terület	4,00	1279	0,000
Műszaki képzési terület	3,91	1480	
Egyéb képzési terület	4,04	4988	
Összesen	4,01	7747	
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)***			
Gazdaságtudományi képzési terület	4,15	1279	0,001
Műszaki képzési terület	4,18	1480	
Egyéb képzési terület	4,24	4988	
Összesen	4,21	7747	

*A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett a gazdaságtudományi és egyéb, valamint a műszaki és egyéb kategóriák között nem szignifikáns

**A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett a gazdaságtudományi és egyéb kategóriák között nem szignifikáns

*** A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett a gazdaságtudományi és műszaki kategóriák között nem szignifikáns

A praktikus értékdimenzió illetve az azt alkotó egyes érték-változók vizsgálatának eddigi legfontosabb konklúziója, hogy ez az elemző munka e ponton nem fejeződhet be. A képzési háttér és a képzési terület vonatkozásában hipotézisünkkel ellentétes értékelési tendenciák azt mutatják, hogy a praktikus értékek hordozói a felsőoktatási hallgatók más, avagy más szempontból osztott szegmense, sőt akár teljes köre is lehet. A praktikus dimenziót alkotó három érték-változó részletesebb elemzése mindezeket túl azt is mutatja, hogy a praktikus értékek felül-reprezentáltsága az általunk alkalmazott háttér-változók tekintetében nem tendenciózus, így a téma mindenképpen részletesebb vizsgálódást kíván, amelynek során immár azzal a kiinduló feltevéssel élhetünk, hogy a praktikus értékek a tömegessé vált felsőoktatás hallgatóinak teljes körét univerzálisan áthatják, s ezen belül finomabb elemzéssel a tematikai csomópontok azonosítása lehet a kutatási cél (Hipotézis6 és Hipotézis7).

7.2.3. A társadalmi felelősség értékének hipotézisei

A hallgatói értékkészlet nemzetközi hallgatói szervezetek dokumentumain alapuló elemzése a szociális szempontok felülértékelését mutatja, ezen belül is a hozzáférés, esélyegyenlőség szempontjának adva következetesen nagy súlyt. A társadalmi felelősség szempontjainak felértékelődése, de legalábbis tematizálódása ezzel párhuzamosan a felsőoktatási gondolkodás egészét jellemzi, hangsúlyozva egyrészt a tömegessé vált felsőfokú képzés által indukált demokratizálódási tendenciákat, másrészt a tudás alapú társadalom felsőoktatásának új etikai súlypontjait. Kérdés persze, hogy az európai felsőoktatási tendenciák e társadalmi orientációjú szempontjai a hazai hallgatók érték-készletében is megjelennek-e, s ha igen, e során hogyan viszonyulnak az általunk alkalmazott elméleti dimenzióhoz.

Hipotézis3a: Az elit képzések hallgatóinak körében a társadalmi felelősség értékeinek képviselése gyengébb.

Feltételezésünk az elitképzés hagyományos, klasszikus megközelítéséből indul ki, amely mindenekelőtt e kör zártságát, és a társadalom valóságával, hatásaival szembeni távolságtartását hangsúlyozza. Ezt az elit-képet fedi le plasztikusan a klasszikus egyetemi oktatás tömegessé válás előtti időszakához kötődő „elefántcsont-torony” metafora. E definíció szerint a hozzáférés szükösségén alapuló elitet a társadalmi érintettség és bevonódás alacsony szintje jellemzi. Amennyiben a tömegessé vált felsőoktatás „elitje” is rendelkezik ezen attribútumokkal, feltételezhetjük, hogy a felsőoktatás szociális szempontjaitól való távolságtartásukat a társadalmi felelősség dimenziójában mutatott alacsonyabb átlagértékek fejezik ki. A variancia-analízis azt mutatja, hogy az elit-változó által „kettéválasztott” hallgatói csoportok társadalmi felelősség érték-átlagai szignifikánsan térnek el egymástól. Összességében tehát igazolódott az elit csekélyebb társadalmi affinitására vonatkozó feltételezésünk (15. táblázat).

15. táblázat

Az elitképzési jelleg és a társadalmi felelősség érték-dimenzió kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Elitképző jelleg	Társadalmi felelősség értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Elitképzések hallgatói	11,7191	534	0,040
Egyéb képzések hallgatói	11,9139	7164	
Összesen	11,9004	7698	

Amennyiben a társadalmi felelősség összevont érték-dimenzióját változóira bontjuk, jól láthatjuk hogy az elitet megkülönböztető speciális jegy e kontextusban a kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadásának, mint felsőoktatási értéknek az alulértékelése. Egyéb szempontból az elit nem tér el a felsőoktatási hallgatók teljes körétől (16. táblázat). Ha a három változót alaposabban megvizsgáljuk, az utóbbi kettőt két szempont is megkülönbözteti az első – szignifikánsan eltérő – értéktől. Az egyik a „társadalom” fogalmának megjelenése amely egyfajta hívószóként közelíthette egymáshoz a válaszokat. A másik - és ezt véljük jelentősebb különbségnek - a változó képzési, egyénre vonatkozó, avagy általános, felsőoktatás egészére vonatkozó orientációja. A társadalmi felelősség, esélyegyenlőség a válaszadót sokkal inkább elvi szinten, semmint a maga konkrétságában érinti, míg az értékek átadása a képzésre vonatkozóan egyéni érintettséget tételez. E feltevés szerint a tömegoktatás elitje a képzéshez kötődő személyes céljait, preferenciáit tekintve igazodik a hagyományos elit-fogalomhoz, társadalmi affinitását tekintve azonban inkább tömegképzési jellemzőket mutat. Mindezen megállapítások a tömegképzési elit értékkészletének részletesebb feltárására inspirálnak, amelyre a későbbiekben sor kerül (Hipotézis5).

16. táblázat

Az elitképzési jelleg és az egyes társadalmi felelősség értékek kapcsolata*Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke*

Elitképző jelleg	Társadalmi felelősség értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása			
Elitképzések hallgatói	3,84	534	0,050
Egyéb képzések hallgatói	3,92	7164	
Összesen	3,91	7698	
Felelősség az egész társadalom iránt			
Elitképzések hallgatói	3,85	534	0,137
Egyéb képzések hallgatói	3,91	7164	
Összesen	3,91	7698	
A társadalmi esélyegyenlőség elősegítése			
Elitképzések hallgatói	4,03	534	0,170
Egyéb képzések hallgatói	4,09	7164	
Összesen	4,08	7698	

Hipotézis3b: *Az egyházi intézmények hallgatóinak körében a társadalmi felelősség értékeinek képviselése erősebb.*

A tömeg- és elitképzés hallgatóinak érték-alapú szétválasztási kísérlete számos új kérdést tett fel. A társadalmi felelősség, értékátadás kapcsán szóba jöhető másik releváns háttérváltozónk az egyházi intézmények hallgatóinak társadalmi vonatkozású értékalkészletében található esetleges eltéréseket vizsgálja. Az egyházi intézmények esetében feltételezésünk szerint a társadalmi szerepvállalás felülértékelt szempontjai a társadalmi felelősség dimenzió, s ezen belül is különösképp az érték-átadás terén adott magasabb hallgatói érték-átlagokban tükröződnek. Az eredmények alátámasztják e feltételezésüket (17. táblázat)

17. táblázat

Az intézmény fenntartója és a társadalmi felelősség érték-dimenzió kapcsolata*Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke*

Fenntartó	Társadalmi felelősség értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Egyházi intézmények hallgatói	12,5503	298	0,000
Egyéb intézmények hallgatói	11,8742	7400	
Összesen	11,9004	7698	

Az egyházi fenntartású intézmények hallgatóinak társadalmi felelősséggel kapcsolatos értékészletében mutatkozó szignifikáns eltérés mögött a kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadásának meghatározó szerepét valószínűsítettük. A dimenziót alkotó három változó elemzése azonban azt mutatja, hogy az eltérés minden szempontból szignifikáns, a prognosztizált irányban. Az egyházi intézmények hallgatói tehát minden egyes társadalmi vonatkozású változó tekintetében magasabb értékeket adtak, rájuk tehát a társadalmi érzékenység eszerint különösen jellemző (18. táblázat). Még mielőtt az eredmények túlzott általánosításokhoz vezetnének bennünket a két változó közötti kapcsolatra vonatkozóan, visszautalnánk vizsgálatunk kiinduló tételére, amely szerint az elemzés ezen szakasza pusztán két változó közötti kapcsolat meglétét bizonyítja, a hatások tekintetében nem foglalhatunk még állást- ennek érdekében foglalkoznunk kell majd a képzési háttérváltozók diverzitásának leképeződésével a hallgatói érték-struktúrán (Hipotézis7).

18. táblázat

Az intézmény fenntartója és az egyes társadalmi felelősség értékek kapcsolata
Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Fenntartó	Társadalmi felelősség értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása			
Egyházi intézmények hallgatói	4,09	298	0,000
Egyéb intézmények hallgatói	3,90	7400	
Összesen	3,91	7698	
Felelősség az egész társadalom iránt			
Egyházi intézmények hallgatói	4,11	298	0,000
Egyéb intézmények hallgatói	3,90	7400	
Összesen	3,91	7698	
A társadalmi esélyegyenlőség elősegítése			
Egyházi intézmények hallgatói	4,36	298	0,000
Egyéb intézmények hallgatói	4,07	7400	
Összesen	4,08	7698	

Hipotézis3c: a társadalomtudományi és pedagógiai képzési területek hallgatóinak körében a társadalmi felelősség értékeinek képviselése erősebb

A hallgatói értékek alakulásában a képzési területi - mondhatni szakma-specifikus – meghatározottságoknak kiemelten nagy jelentőséget tulajdonítunk (Verkasalo, Daun & Niit 1994; Myyry, 2003). A társadalmi beállítottságból kiindulva képzési terület szerinti

bontásban a szociális tényezőket tekintve a társadalomtudományi és a pedagógiai képzési területek hallgatóinak körében feltételeztünk magasabb értékeket. A varianciaanalízis eredményei azonban csak a pedagógiai képzési terület esetében igazolták vissza várakozásinkat (19. táblázat). A társadalomtudományi hallgatók felsőoktatásra vonatkoztatott szociális affinitásukat tekintve a többséghez hasonlóak.

19. táblázat

A pedagógiai és társadalomtudományi képzési területek és a társadalmi felelősség értékdimenzió kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Képzési terület	Társadalmi felelősség értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Pedagógiai képzési terület			
Pedagógiai képzési terület hallgatói	12,6205	195	0,000
Egyéb képzési területek hallgatói	11,8816	7503	
Összesen	11,9004	7698	
Társadalomtudományi képzési terület			
Társadalomtudományi képzési terület hallgatói	12,0533	394	0,141
Egyéb képzési területek hallgatói	11,8921	7304	
Összesen	11,9004	7698	

Hipotézisünk a pedagógusképzés hallgatóinak körében az oktatással összefonódóan az érték-átadás, míg a társadalomtudományi szakmákra készülők körében a társadalmi felelősség felülértékelését valószínűsítette, mint szakma-specifikus jellemzőt. A pedagógiai képzési terület hallgatói a társadalmi felelősség dimenzió mindhárom változó-komponensének értékeit felülértékelték. Ez alapján e csoport következetesen társadalmi beállítottságúnak mondható. A társadalomtudományi képzési területi hallgatók esetében – bár az összevont dimenzió alapján beolvadnak a többségi értékrendbe – mind az érték-átadás, mind a társadalmi felelősség tekintetében magasabb értékeket találunk. Az összesített átlagot a társadalmi esélyegyenlőség, mint felsőoktatási érték alulértékelése okozza. Eszerint korlátozottan bár, de e hallgatói csoport is a társadalmi aspektusok felsőoktatási képviselőjének tekinthető (20. táblázat).

20. táblázat

A pedagógiai és társadalomtudományi képzési területek és az egyes társadalmi felelősség értékek kapcsolata*Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke*

Képzési terület	Társadalmi felelősség értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása *			
Pedagógiai képzési terület	4,16	195	0,000
Társadalomtudományi képzési terület	4,20	100	
Egyéb képzési terület	3,90	7403	
Összesen	3,91	7698	
Felelősség az egész társadalom iránt **			
Pedagógiai képzési terület	4,16	195	0,000
Társadalomtudományi képzési terület	4,11	100	
Egyéb képzési terület	3,90	7403	
Összesen	3,91	7698	
A társadalmi esélyegyenlőség elősegítése***			
Pedagógiai képzési terület	4,30	195	0,004
Társadalomtudományi képzési terület	4,03	100	
Egyéb képzési terület	4,08	7403	
Összesen	4,08	7698	

*A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett a pedagógiai és társadalomtudományi kategóriák között nem szignifikáns

** A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett a pedagógiai és társadalomtudományi kategóriák között nem szignifikáns

*** A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett a társadalomtudományi és egyéb kategóriák között nem szignifikáns

A társadalmi felelősség értékeinek fenti áttekintése két irányba is továbbviszi elemzésünket. Egyrészt felveti az elitképzéshez kapcsolódó hallgatói értékkészlet részletesebb vizsgálatának igényét (Hipotézis5), másfelől ráirányítja a figyelmet a hallgatói értékek erős képzési területi vonatkozásaira (Hipotézis7).

A következő fejezetben az érték-dimenziók és az azokat alkotó érték-változók részletes elemzése során felmerült, felsőoktatás-elméleti kérdések koncentrált vizsgálatára kerül sor.

7.3.FELSŐOKTATÁS ÉRTÉK-ELMÉLETI KÉRDÉSEK A HALLGATÓI ÉRTÉKEK KÖZEGÉBEN

A hallgatói értékek megragadásában az előbbieken a három elméleti megalapozottságú érték-dimenzió alakulására vonatkozó hipotéziseket ellenőriztük. E hipotézisek mentén bontakoztak ki előttünk az elméleti dimenziók mögöttesét képező hármass-értékváltozók közti heterogén kapcsolatok. Feltételezésünk szerint e dimenziók mögötti inkonzisztens érték-megoszlások a modern felsőoktatás hallgatói értékészletének számos sajátosságára mutatnak rá, mégpedig olyan meghatározottságokra, amelyek összezsengenek a felsőoktatás érték-alapú megközelítésének elméleteiben már tematizálódott tendenciákkal.

Az alábbiakban tehát az elméleti alapon konstruált érték-dimenziók mögött feltárt inkonzisztenciák elemzésére fókuszálunk, a témákat a felsőoktatás érték-elméleti megközelítéseinek közegéből merítve.

7.3.1. A kutatás, mint az akadémiai értékek védjegye a tömegoktatásban

Hipotézis4: A tömegessé vált felsőoktatás hallgatói értékészletében az akadémiai értékek a tudományos kutatás köré koncentrálódnak.

A Magna Charta Universitatum elvein nyugvó akadémiai érték-dimenzió mögöttesének elemzése során kapott eredmények arra mutattak, hogy a dimenziót alkotó három érték-változó közül – tudományos kutatás, politikai függetlenség illetve tanárok és diákok együttműködése – pusztán az előbbinél tapasztalhattuk a várt magyarázó erőt. A bevont felsőoktatási háttérváltozók tanúsága szerint úgy tűnik, a hallgatók szemében a klasszikus akadémiai értékek a tudományos kutatás köré csoportosulnak. Az akadémiai értékek feltételezett hordozóinak elkülönítése során e tényező produkált magasabb átlagokat – és okozott szignifikáns összefüggést az összevont dimenzióban - a klasszikus tudományegyetemi karok, illetve a bölcsészet- és társadalomtudományi szakokon hallgatók körében is. A tanár-diák együttműködés kapcsán az előzetes adatok nem mutatnak következetes összefüggést, míg a politikai függetlenség, mint akadémiai érték az általunk vizsgált csoportokban alulreprezentáltnak mutatkozott.

Az alábbiakban a fenti összefüggést részleteiben kibontva arra a feltevésünkre keresünk empirikus bizonyítékot, miszerint a tömegessé vált felsőoktatás hallgatói értékészletét az akadémiai értékek némileg leszűkített megjelenése jellemzi, amely a tudományos

kutatás felülértékelésére redukálódik. E kontextusban a kutatás, mint a hagyományos egyetemi értékek „vízválasztója”, releváns mutatója azonosítható, amely a felsőoktatás történetében (Békés, 2001) és jelen tendenciáiban (Hrubos, 2006) tájékozódva egyaránt a kutatóegyetemi koncepciók felé mutat.

A tudományos kutatásnak a másik két akadémiai értékről mért „leválását” szemlélteti a vizsgálatunkba bevont érték-változók kapcsolatának korrelációs mátrixa (21. táblázat). A változók értékei közötti lineáris kapcsolat szorosságát mérő Pearson-féle korrelációs együtthatók tanúsága szerint az akadémiai értékek dimenzióba sorolt változóink korrelációja a tudományos kutatás értékének esetében az átlagosnál jóval gyengébb (a politikai függetlenséggel 0,257, a tanár-diák együttműködéssel 0,235-ös korrelációs együtthatót mértünk, míg e két változó kapcsolatát 0,35-ös erősség jellemzi). Amellett, hogy a tudományos kutatás máshogy viselkedik a másik két tételezett akadémiai értéknél, látnunk kell azt is, hogy a többi változó viszonylatában is rendre a alacsony cella-értékeket produkál. E változó nemcsak az akadémiai értékek közül, hanem a teljes felsőoktatási értékkészletből kiválik hát eltérő alakulásával.

21. táblázat

Felsőoktatási érték-változók korrelációs mátrixa**Pearson-féle korrelációs együtthatók*

	Tudományos kutatás	Függetlenség a politikai hatalomtól	Tanárok és diákok együttműködése	Jó végzettség biztosítása	Nemzetközi mobilitás biztosítása	Rugalmas képzési rendszer	Értékek átadása	Felelősség az egész társadalom iránt	Társadalmi esélyegyenlőség
Tudományos kutatás	1	,257	,235	,283	,297	,204	,363	,282	,208
Függetlenség a politikai hatalomtól	,257	1	,350	,342	,294	,321	,301	,389	,309
Tanárok és diákok együttműködése	,235	,350	1	,394	,324	,474	,307	,301	,425
Jó végzettség biztosítása	,283	,342	,394	1	,291	,357	,256	,216	,242
Nemzetközi mobilitás biztosítása	,297	,294	,324	,291	1	,342	,348	,238	,307
Rugalmas képzési rendszer	,204	,321	,474	,357	,342	1	,272	,339	,365
Értékek átadása	,363	,301	,307	,256	,348	,272	1	,439	,367
Felelősség az egész társadalom iránt	,282	,389	,301	,216	,238	,339	,439	1	,425
Társadalmi esélyegyenlőség	,208	,309	,425	,242	,307	,365	,367	,425	1

*A kapcsolat minden cella esetében (tehát minden változó értékei között) szignifikánsnak bizonyult 0,01-es kritériumszint mellett.

Miután láttuk, hogy a tudományos kutatás változójára adott hallgatói értékelések akadémiai dimenzióból kiemelt kezelése indokolt, az alábbiakban a változó értékeinek alakulását meghatározó felsőoktatási háttérstruktúrát vizsgáljuk. Feltevésünk alapján - miszerint a tömegessé vált felsőoktatás hallgatói körében a klasszikus akadémiai értékek a tudományos kutatás felülértékelésében kristályosodnak ki - e szempont 9 elemű változó-szettünkben kiemelkedő súlyát keressük az akadémiai tradíciókat leginkább képviselő területeken. A háttérváltozók hatásának megállapításában a variancia-analízis eszközével élünk.

Annak a feltevésnek az ellenőrzése, miszerint a hallgatók körében a tudományos kutatás képviseli az akadémiai értékeket, tekintjük át ezen érték-változó klasszikus egyetemi hagyományokhoz köthető képzési háttér-változók szerinti alakulását. A variancia-analízis eredményei szerint a tudományos kutatás magasabbra értékelése mind a képző intézmény, mind a képzési típus szerint a klasszikus egyetemi típusa sorolható kategóriákhoz kötődik leginkább. Ez a képző intézmény esetében a klasszikus tudományegyetemi és egyéb egyetemi karok hallgatói által adott szignifikánsan magasabb átlagértékeket jelenti, míg a képzési formák közül leginkább a hagyományos egyetemi és az egységes és osztatlan képzésekben koncentrálódik. (22. - 24. táblázat).

22. táblázat

A tudományos kutatás fontosságának értékelése a képző intézmény típusa szerint
Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Működési forma	A tudományos kutatás fontosságának értékelése		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Klasszikus tudományegyetemi kar	4,04	1705	0,000
Egyéb egyetemi kar	3,91	3469	
Főiskola	3,74	1767	
Egyetem főiskolai kara, intézet, akadémia	3,80	777	
Összesen	3,89	7718	

23. táblázat

A tudományos kutatás fontosságának értékelése a képző intézmény típusa szerint – a cella-átlagok eltérésének szignifikancia-próbája
Cella-átlagok különbsége, szignifikancia

Intézmény típusa		Cella-átlagok különbsége	Sig.
Klasszikus tudományegyetemi kar	Egyéb egyetemi kar	,14	,000
	Főiskola	,30	,000
	Egyetem főiskolai kara	,24	,000
Egyéb egyetemi kar	Klasszikus tudományegyetemi kar	-,14	,000
	Főiskola	,17	,000
	Egyetem főiskolai kara	,11	,002
Főiskola	Klasszikus tudományegyetemi kar	-,30	,000
	Egyéb egyetemi kar	-,17	,000
	Egyetem főiskolai kara	-,06	,103
Egyetem főiskolai kara	Klasszikus tudományegyetemi kar	-,24	,000
	Egyéb egyetemi kar	-,11	,002
	Főiskola	,06	,103

24. táblázat

A tudományos kutatás fontosságának értékelése képzési forma szerint*Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke*

Képzési forma	A tudományos kutatás fontosságának értékelése		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Egységes és osztatlan képzés	3,93	744	0,000
Hagyományos egyetemi képzés	4,00	1857	
Hagyományos főiskolai képzés	3,65	1108	
BA/BSc képzés	3,90	3940	
Összesen	3,89	7649	

25. táblázat

A tudományos kutatás fontosságának értékelése képzési szint szerint – a cella-átlagok eltéréseinek szignifikancia-próbája*Cella-átlagok különbsége, szignifikancia*

Képzési szint		Cella-átlagok különbsége	Sig.
Egységes és osztatlan képzés	Hagyományos egyetemi	-,07	,053
	Hagyományos főiskolai képzés	,29	,000
	BA/BSc képzés	,03	,363
Hagyományos egyetemi képzés	Egységes és osztatlan képzés	,07	,053
	Hagyományos főiskolai képzés	,36	,000
	BA/BSc képzés	,10	,000
Hagyományos főiskolai képzés	Egységes és osztatlan képzés	-,29	,000
	Hagyományos egyetemi képzés	-,36	,000
	BA/BSc képzés	-,25	,000
BA/BSc képzés	Egységes és osztatlan képzés	-,03	,363
	Hagyományos egyetemi képzés	-,10	,000
	Hagyományos főiskolai képzés	,25	,000

A tudományos kutatást szignifikánsan felülértékelők tehát az akadémiai jelleggel felsőoktatás-történetileg is erősebben rokonítható klasszikus tudományegyetemi karokon és a hagyományos egyetemi, avagy osztatlan képzéseken tanulók köréből kerülnek ki. A képzési és intézményi szerkezet mellett az alábbiakban a tudományos kutatás felülértékelésének szakterületi hátterét azonosítjuk. Harmadik háttérváltozónk, a képzési területi megoszlás szerint a tudományos kutatás szignifikáns felülértékelése szakma specifikus képet mutat. A hallgatók képzési területi megoszlásában a tudományos kutatásnak legnagyobb átlagértéket tulajdonító csoportnak a

nemzetvédelmi és katonai, a természettudományi, az agrártudományi valamint az orvos- és egészségtudományi képzések hallgatói voltak. A 3,89-es átlagnál alacsonyabbra értékelték a tudományos kutatás fontosságát a művészetközvetítő, gazdasági, pedagógiai és jogi és igazgatási képzési területi hallgatók. Az adatok szerint e szempontból a műszaki képzési terület hallgatói fedik le leginkább az átlagot. Amennyiben elfogadjuk a tudományos kutatást az akadémiai értékek kikristályosodott képviselőjének, e képzési területi hallgatói érték-átlagokban az akadémiai aspektus képviselete szerinti sorrendet láthatjuk. (26. táblázat) A cella-átlagok eltérésnek szignifikancia-próbáját az IV. számú melléklet M3. táblázatában közöljük.

26. táblázat

A tudományos kutatás fontosságának értékelése képzési terület szerint

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Képzési terület	A tudományos kutatás fontosságának értékelése		
	Átlag	Esetszám	Sig.
Nemzetvédelmi és katonai	4,53	100	0,000
Természettudományi	4,27	539	
Agrártudományi	4,19	568	
Orvos- és egészségtudományi	4,13	505	
Bölcsészettudományi	4,04	1121	
Informatikai	3,99	579	
Művészeti	3,94	286	
Műszaki	3,91	1476	
Társadalomtudományi	3,76	398	
Jogi és igazgatási	3,61	498	
Gazdasági	3,50	1270	
Pedagógiai	3,50	194	
Sporttudományi	3,44	100	
Művészetközvetítői	3,38	84	
Összesen	3,89	7718	

A tudományos kutatás érték-változójáról elmondhatjuk tehát, hogy az egyes háttér-változókon belül a klasszikus egyetemi hagyományokat képviselő kategóriákhoz kötődik, egyúttal egyfajta képzési területi sorrendet is kijelölve. Ahhoz azonban, hogy a teljes változó szettből kiemelve, önmagában az akadémiai értékek képviselőjének tekinthessük, meg kell bizonyosodnunk arról, hogy e háttér-változók valóban relatíve nagy erővel dominálják az érték alakulását. Amennyiben a bevont „akadémiai jelleggel bíró” háttér-változók (intézményi forma, képzési forma, képzési terület) és a

rendelkezésünkre álló 9 érték-változó közti kapcsolat erősségét variancia analízissel megvizsgáljuk, tisztán látszik hogy rendre a tudományos kutatás változója produkálja a relatív értelemben vett legmagasabb megmagyarázott hányadot³⁰. (IV. számú melléklet M4., M5., M7.táblázat)

Az a tény tehát, hogy egyfelől a tudományos kutatás értékelése mindhárom akadémiai érintettségű háttér-változóval a várt irányban szignifikánsan összefügg, másfelől ezen háttérváltozók mindegyike épp a tudományos kutatás érték-megoszlásában bír a legnagyobb magyarázó erővel, együttesen alátámasztják hipotézisünket, mely szerint a hallgatók érték-struktúrájában az akadémiai értékeket a tudományos kutatás koncentráltan képviseli.

7.3.2. A tömegoktatás elitjének értékkészlete

Hipotézis5: A tömegessé vált felsőoktatás felső szegmensében az elitképzés új érték-struktúrája mutatható ki.

A felsőoktatás elit szakaszból a tömegesség szakaszába történő átállása az értékek szintjén is megmutatkozik. Az új közeg nyilvánvalóan determinálja a hallgatók felsőoktatáshoz kapcsolódó értékkészletét is. Míg azonban a tömegoktatás értékkészletének kapcsán a megközelítések egy része az akadémiai – elitképzéshez kapcsolódó - értékek hanyatlására fókuszál (Readings, 1995), addig a klasszikus egyetemi értékek megrendülése mellett a modern felsőoktatás más elméletei a tömegképzés által életre hívott új felsőoktatási értékkészletet is azonosítanak (Scott, 2004). Eszerint a hagyományos, kevesek számára nyitott elit-egyetemek kritikai függetlenségét, humanista tradícióit és képzési sajátosságait a tudás alapú társadalom egyetemének képlékenyebb és heterogénabb érték-struktúrája váltotta fel. Az átalakult társadalmi közeg tömegegyeteme számára a társadalmi kívülállás (kritikai függetlenség) megvalósítása kivitelezhetetlenné vált, ezzel együtt azonban új, bár kétségtelenül képlékenyebb értékkészlet alakult ki, amelyet mindenekelőtt a gyakorlati orientáltság jellemez. Feltételezésünk szerint ebből következően a tömegessé vált felsőoktatás hallgatói elitjének értékkészlete valóban eltér a hagyományos elitképzésnek tulajdonított

³⁰ A determinációs együtthatók alacsony értéke szembeűnő. Elemzésünk célja azonban nem az adott változó mögöttesének minél teljesebb megragadása – értékek alakulásának esetében ez szinte lehetetlen vállalkozás volna, e keretek között mindenképpen az. Ezen elemzési szinten a determinációs együtthatók összevetésén van a hangsúly, kimutatva a tudományos kutatásnak az akadémiai jellegű hordozó felsőoktatási háttér-változók általi *relatíve* nagyobb meghatározottságát.

jellemzőktől, ám e különbség nem feltétlenül és kizárólagosan valaminek az elvesztéseként értelmezhető. E hallgatói csoport esetében sajátos, a modern tömegoktatás elit szegmensére jellemző érték-struktúrát feltételezünk. Hipotézisünk bizonyítása során egyfelől visszautalunk az elitképzések hallgatóinak akadémiai értékekkel kapcsolatos ambivalens viszonyára, másrészt keressük azokat az érték-felülreprezentációkat, amelyekkel e szeparált hallgatói csoport – a tömegoktatás elitje – jól azonosítható.

Vizsgálatunk korábbi szakaszában már láthattuk, hogy az általunk elemzett képzési elit az akadémiai értékekből levezetett „klasszikus” elit-koncepciónak nem felel meg. Jóllehet az akadémiai érték-dimenzióban az elit által adott értékek az átlagnál szignifikánsan magasabbnak bizonyultak (5. táblázat), az egyes érték-kategóriák elkülönült vizsgálata jól mutatta, hogy e különbség kizárólag a politikai függetlenség felülértékeléséből fakad. Az általunk elkülönített elitképzést reprezentáló hallgatói csoport tehát sem a tudományos kutatás, sem a tanár-diák kontaktus akadémiai értékeit nem értékelte átlagon felül fontosnak (6. táblázat). Az elithez kapcsolódó hagyományos értékek ellenpólusaként vizsgáltuk e hallgatói csoport viszonyát a felsőoktatás társadalmi felelősségének vonatkozásában. A klasszikus, társadalomtól elzárkózó elit-kép helyett a vizsgált hallgatói csoport az olyan elvont társadalmi értékek vonatkozásában, mint az esélyegyenlőség, avagy felelősség, a többségi jellemzőket mutatta. Egy konkrét, képzéshez kapcsolódó társadalmi szempont, a kulturális és erkölcsi érték-átadás vonatkozásai tekintetében feleltek meg eredményeink a hagyományos elitképnek (16. táblázat).

Egyelőre azt tudjuk tehát, hogy az elitképzésre járó hallgatók döntően nem az akadémiai, vagy a társadalmi felelősség értékekben térnek el a többiektől, ám másfelől közelítve meg a kérdést azt is vizsgálunk kell, hogy rendelkeznek-e a többi hallgatótól őket megkülönböztető érték-dominanciával. A korábbi eredmények alapján ezidáig a politikai függetlenség felülértékelését, valamint az érték-átadás alulértékelését tudjuk e hallgatói csoporthoz társítani. Az elit markánsabb érték-képének felrajzolását a praktikus érték-dimenzióhoz való kapcsolatától várjuk.

A praktikus értékek és az elitképzési jelleg kapcsolatának variancia-analízise a praktikus szempontok elit-specifikus jellegére vonatkozó várakozásainkat maximálisan

visszaigazolja (27. táblázat). Az elitképzésekre járó hallgatók a vizsgálatba bevont mindhárom érték-változó fontosságát szignifikánsan magasabbra értékelték a többiekénél.

27. táblázat

Elitképzési jelleg és az egyes praktikus értékek kapcsolata

Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke

Elitképzési jelleg	Praktikus értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig
A munkaerő-piacon jól felhasználható végzettség biztosítása*			
Elit képzések hallgatói	4,59	539	0,006
Egyéb képzések hallgatói	4,50	7208	
Összesen	4,50	7747	
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása**			
Elit képzések hallgatói	4,09	539	0,033
Egyéb képzések hallgatói	4,01	7208	
Összesen	4,01	7747	
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)***			
Elit képzések hallgatói	4,35	539	0,000
Egyéb képzések hallgatói	4,20	7208	
Összesen	4,21	7747	

Az egyes értékek átlagának alakulásából levonhatjuk azt a következtetést, hogy a tömegessé vált felsőoktatás képzési elitjébe tartozó hallgatókat a hagyományos akadémiai értékek dominanciája helyett a praktikus értékek erősebb képviselője jellemzi.

A felsőoktatási elit érték-profiljának megalkotása után e képzési csoport intézményi hátterének feltárásával egészítjük ki az elitképzés hallgatóinak megragadását. E munka során a bevont háttérváltozóink a képző intézmény típusa, a képzési forma és a képzési terület változói. Az elitképzés és e háttérváltozók közti kapcsolatot keresztáblás elemzés során értékeljük, annak szignifikáns voltáról χ^2 próbával bizonyosodunk meg.

A képző intézmény működési formájának kontextusában az elitképzésben résztvevő hallgatók felülreprezentáltságát az akadémiai értelemben vett elit-fogalomtól eltérően nem a klasszikus tudományegyetemi karokon (bölcsezet- és természettudományi, orvosi illetve jogi karok), hanem az egyetemi karok egyéb, fennmaradó szegmensében mérhetjük. A klasszikus karokon az elit súlya a többi szak hallgatóihoz hasonló. Azonban az elitnek a főiskolákon és a főiskolai karokon mért alulreprezentáltsága arra

utal, hogy az „elit” jelleg valóban magába foglal - ha nem is akadémiai értelemben vett - hierarchikus jellegzetességeket (28. táblázat).

28. táblázat

Az elitképzések hallgatóinak megoszlása a képző intézmény típusa szerint

Elemsszám, sorszázalék, adjusztált standardizált reziduálisok

Elitképzési jelleg		Képző intézmény típusa				
		Klasszikus tudomány-egyetemi kar	Egyéb egyetemi kar	Főiskola	Egyetem főiskolai kara	Összesen
Elit képzések	Esetszám	115	362	68	0	545
	Százalék	21,1%	66,4%	12,5%	,0%	100,0%
	Adj. Resid.	-,5	10,4*	-6,0*	-8,1*	
Nem elit képzések	Esetszám	1615	3190	1735	787	7327
	Százalék	22,0%	43,5%	23,7%	10,7%	100,0%
	Adj. Resid.	,5	-10,4*	6,0*	8,1*	
Összesen	Esetszám	1730	3552	1803	787	7872
	Százalék	22,0%	45,1%	22,9%	10,0%	100,0%

*A χ^2 próba adjusztált standardizált reziduálisai alapján szignifikáns kapcsolatok.

A képzési elitre jellemző hierarchizált intézményi háttér a hallgatók képzési forma szerinti megoszlásában megmutatkozik. A mai elitképzések hallgatói a hagyományos egyetemi képzésben és a BA/BSc szakokon mutatnak felül-reprezentáltságot. Egy akadémiai jellegű elit feltevésünk szerint magasabb arányban tartozott volna az egyetemi képzések mellett az egységes és osztatlan képzési körbe, az általunk feltárt praktikus érték-orientációjú elit-csoport azonban a hagyományos egyetemi képzések mellett az új képzési rendszer BA/BSc szakjain összpontosul. A hierarchikus tendenciák mindemellett ezt az elitet is jellemzik, amire a hagyományos főiskolai képzéseken belüli erős alulreprezentáltság utal.

29. táblázat

Az elitképzések hallgatóinak megoszlása képzési szint szerint*Elemsszám, sorszázalék, adjusztált standardizált reziduálisok*

Elitképzési jelleg		Képzési szint				
		Egységes és osztatlan	Hagyományos egyetemi	Hagyományos főiskolai	BA/BSc	Összesen
Elit képzések	Esetszám	0	207	8	329	544
	Százalék	,0%	38,1%	1,5%	60,5%	100,0%
	Adj. Resid.	-7,9*	7,7*	-8,9*	4,3*	
Nem elit képzések	Esetszám	750	1696	1122	3690	7258
	Százalék	10,3%	23,4%	15,5%	50,8%	100,0%
	Adj. Resid.	7,9*	-7,7*	8,9*	-4,3*	
Összesen	Esetszám	750	1903	1130	4019	7802
	Százalék	9,6%	24,4%	14,5%	51,5%	100,0%

*A χ^2 próba adjusztált standardizált reziduálisai alapján szignifikáns kapcsolatok.

Összegezve a fenti eredményeket, a kiinduló hipotézisünkbe foglalt mindkét állítást megerősíthetjük. Egyrészt bebizonyosodott, hogy a modern, tömegesedett felsőoktatásnak is van a többségtől elkülöníthető érték-struktúrával és képzési-intézményi háttérrel jellemezhető elit-csoportja. Másfelől az is egyértelműnek látszik, hogy ez az elit értékeit tekintve nem rokon az akadémiai mércék szerinti „klasszikus, hagyományos” elit-fogalommal. A tömegessé vált felsőoktatásban a hozzáférés szűkösségén alapuló hallgatói képzési elitet dominánsan praktikus érték-orientáció jellemzi, felsőoktatási megoszlását tekintve pedig erősen kapcsolódik az egyetemi – ám nem a klasszikus tudományegyetemi – szférához.

7.3.3. A praktikus értékek felsőoktatási terítettsége

Hipotézis6: A praktikus értékek a felsőoktatásra vonatkozó hallgatói értékkészlet egészét áthatják, magas szinten és kevésbé specifikálhatóan.

A Bolognai Nyilatkozat szövegéből és mögöttes folyamatainak szellemiségéből táplálkozó praktikus érték-dimenziót alkotó változóink esetében nagyfokú strukturális terítettséget feltételezünk. A modern, tömegessé vált felsőoktatás hallgatói értékkészletében e gyakorlati orientációt képviselő értékek széles körű kiterjedtségét prognosztizáljuk. Hipotézisünket a felsőoktatási háttértényezők szerinti értékátlageltérések csekélyebb mértékével, illetve e strukturális (képzési és intézményi) változók

alacsonyabb magyarázó erejével hitelesítjük. A praktikus értékek hallgatói érték-készletben elfoglalt átfogó szerepének feltételezése Teichler (2003b) a tudástársadalom felsőoktatási kihívásaink számba vétele során a munkaerő-piaci szempontok dominanciáját hangsúlyozó elméletén alapul. Eszerint a felsőoktatást az átadott ismeretek gyakorlati relevanciájával szembeni társadalmi nyomás erősödése jellemzi, amely a gazdasági hatékonyság és technikai haladás szellemében a (klasszikus) reflexív funkcióval szemben a tudás instrumentális és innovatív elemeire helyezi a képzés hangsúlyát.

Az európai felsőoktatási reform-folyamatokat meghatározó praktikus értékeknek a hallgatók érték-készletében elfoglalt szerepét és helyét első lépésben volumenében, tehát a kilenc érték-változóra adott átlagértékek nagysága alapján vizsgálva különösen a végzettség munka-erőpiaci vonatkozásának és a képzés rugalmasságának tekintetében találunk magas értékeket. Az előbbi változó a legfontosabbnak, utóbbi „praktikus” változó – a rugalmas képzési rendszer - a harmadik legfontosabbnak mutatkozott a hallgatók számára. A nemzetközi mobilitás 4,01-es átlagpontjával (ezzel 9 átlag között csak hatodik) látszólag kevésbé illeszkedik e sorba. A „látszólag kifejezés” ez esetben azért indokolt, mert habár a mobilitás, mint praktikus érték feltételezett felülértékelésével valóban nem találkozunk, feltételezésünk, hipotézisünk másik, a praktikus értékek teríttségére vonatkozó állításával az adatok mindhárom változó esetében összeesengenek. Az egyes értékek megoszlását jellemző eltéréseket mutató szórások ugyanis mindhárom praktikus változó esetében - a legalacsonyabbak között vannak. (30. táblázat)

30. táblázat

A felsőoktatási érték-változók a kapott érték-átlagok sorrendjében

Átlag, szórás

Érték-változók	Átlag	Szórás
A munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség biztosítása	4,50	,755
Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata	4,34	,766
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)	4,21	,837
Függetlenség a politikai hatalomtól	4,20	,996
Társadalmi esélyegyenlőség elősegítése	4,08	,928
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása	4,01	,831
Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása	3,91	,869
Felelősség az egész társadalom iránt	3,91	,921
Tudományos kutatás	3,89	,873

A felsőoktatási érték-változók korrelációs mátrixában a praktikus dimenzió belül a munkaerő-piaci megfelelés és a képzési rugalmasság tekintetében találunk erős korrelációt, a nemzetközi mobilitás értéke itt sem simul bele a praktikus dimenzióba (21. táblázat).

A praktikus értékeket a kilenc érték-kategória kontextusában szemlélve ezidáig az átlagos felül-értékelést és az alacsony szórást találtuk megkülönböztető jegynek. Főként ez utóbbi adatunk utalhat a praktikum értékének felsőoktatási terítettségére. A praktikus dimenzióra vonatkozó csekély szegmentáló hatást feltételező hipotézisünk (mely szerint e tendenciák a felsőoktatás egészét áthatják) ellenőrzésére az alábbiakban a három praktikus érték-változó alakulását a bevett felsőoktatási strukturális és képzési háttérváltozók – az intézményi típus, képzési forma és az elitképzési jelleg - kontextusában elemezzük.

Felsőoktatási háttér-változóinknak a kilenc érték eloszlására gyakorolt hatását mutató sorrendi táblák (IV. számú melléklet M4., M5., M6. táblázat) adatai a két praktikus változó – a rugalmas képzés és a munkaerő-piac releváns végzettség – és a háttér-változók kapcsolatában rendre a legalacsonyabb megmagyarázott hányadot mutatják. A praktikus dimenzió e két szegmense tehát egymáshoz hasonlóan, kevésbé specializálódik a felsőoktatás egy-egy szegmensére, ami a – a mobilitás kivonásával leszűkítetten értelmezett – praktikus értékek felsőoktatás egészét átható jellegére utalnak.

Az egyes háttérváltozók és a praktikus értékek kapcsolatának részletes elemzése révén kiinduló hipotézisünk igazolása és pontosítása mellett a mobilitás értékének eltérő viselkedését is specifikálni kívánjuk.

Az intézmény működési formájának változójával elvégzett variancia-analízis eredményeit tartalmazó 10. táblázatot a korábbiakban már áttekinthettük. Eszerint a működési forma szerinti bontás szignifikánsan rendezi át a különböző praktikus érték-változók átlagait. Az egyes intézményi típusok között azonban ezen értékek alakulása nem mindig mutat egy irányba. A munkaerő-piacon jól felhasználható végzettség fontosságának értékelése esetében az egyetemi karok és főiskolák hallgatói között például nincs különbség. E két hallgatói csoport ugyancsak hasonlít egymásra (átlag-értékeik nem térnek el szignifikánsan) a rugalmas képzési rendszer fontosságának

megítélése terén. Az előbbi két praktikus érték-változó esetében tehát az egyetemek főiskolai karainak hallgatói (mintánk mindössze tíz százaléka) adott az átlagtól erősen eltérő értékeléseket. A mobilitás értéke itt is másként viselkedik mint a másik két praktikus tényező: épp a főiskolák és főiskolai karok hallgatóit köti össze. Az intézmény működési formájának esetében tehát kimutatható a praktikus értékek alakulására gyakorolt hatás, ám ez két változó – a rugalmasság és a munkaerő-piaci sikeresség – tekintetében egy szűk csoport eltérő érték-készletéből adódik, míg a hallgatók többsége (90 százaléka) intézményi háttértől függetlenül hasonló átlag-értékeket adott.

A praktikus értékek felsőoktatási terítettségére vonatkozó hipotézisünk ellenőrzésének következő fázisában ezen értékek képzési szinttel mutatott kapcsolatát tekintettük át. Az intézményi háttér vizsgálata során kapott eredményekhez képest a képzési forma szerinti érték-megoszlások kiinduló feltevéseinket két érték-változó (rugalmasság és munkaerő-piaci beválás) tekintetében még következetesebben támasztják alá. A képzési szint szerinti érték-átlagok alakulása ugyanis nem mutat szignifikáns különbséget – a praktikus értékek e két képviselője tehát a hallgatók minden csoportjában hasonló fontossággal bír (31. táblázat). A nemzetközi mobilitás értéke ez esetben is eltérően alakul.

31. táblázat

A képzési szint és az egyes praktikus értékek kapcsolata*Átlag, esetszám, egyutas variancia analízis F-statisztikájának szignifikancia értéke*

Képzési szint	Praktikus értékek		
	Átlag	Esetszám	Sig
A munkaerő-piacon jól felhasználható végzettség biztosítása			
Egységes és osztatlan képzések hallgatói	4,55	746	0,068
Hagyományos egyetemi képzések hallgatói	4,51	1875	
Hagyományos főiskolai képzések hallgatói	4,46	1113	
BA/BSc képzések hallgatói	4,51	3945	
Összesen	4,51	7679	
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása*			
Egységes és osztatlan képzések hallgatói	3,94	746	0,000
Hagyományos egyetemi képzések hallgatói	4,05	1875	
Hagyományos főiskolai képzések hallgatói	3,93	1113	
BA/BSc képzések hallgatói	4,03	3945	
Összesen	4,01	7679	
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)			
Egységes és osztatlan képzések hallgatói	4,16	746	0,125
Hagyományos egyetemi képzések hallgatói	4,24	1875	
Hagyományos főiskolai képzések hallgatói	4,24	1113	
BA/BSc képzések hallgatói	4,21	3945	
Összesen	4,22	7679	

*A cella-átlagok eltérése 0,05-ös kritérium mellett a főiskolai és egységes/osztatlan képzés kategóriái között, valamint az egyetemi és a BA/BSc képzés kategóriák között nem szignifikáns.

A fentiek alapján részlegesen ugyan, de a munkaerő-piaci sikeresség és a rugalmas képzési rendszer esetében mindenképpen igazolódni látszik a praktikus értékek teljes hallgatói kört átható jellege. Amennyiben e két érték kiterjedtségében általános tömegképzési tendenciát látunk, feltételezhetjük, hogy a tömegessé vált felsőoktatás új elitjének értékrendszerében e praktikus vonatkozások erőteljesebben jelennek meg. Az elitképzés kapcsán már korábban vizsgált összefüggések igazolják is e várakozásunkat. Az egyes praktikus értékek az elitképzések hallgatóinak körében konzekvensen felülértékelték (27. táblázat).

A munkaerőpiacon jól hasznosítható végzettség és a rugalmas képzési rendszer változóinak esetén elfogadhatjuk, hogy e két praktikus érték a tömegessé vált felsőoktatás hallgatói körének egységes jellemzője. A nemzetközi mobilitás azonban nem illeszkedik bele e profilba. E változó kapcsolata a korrelációs mátrix együtthatói

szerint egyik bevont érték-változóval sem mutat kiugróan magas, avagy alacsony kapcsolati erősséget (21. táblázat). Eszerint a nemzetközi mobilitás meglehetősen önálló érték-tényező, amely szemben a másik két „praktikus” változóval, mind az intézményi, mind a képzési háttérrel tekintve strukturáló, sőt hierarchizáló jelleget mutat. Az intézményi háttér tekintetében ugyanis szignifikánsan egyetemi kötődésű, szemben a főiskolai és főiskolai kari háttérrel (10. táblázat), míg a képzési háttér szempontjából erősebben kötődik az egyetemi és BA/BSc képzésekhez, mint a főiskolai és egységes/osztatlan képzések köréhez (31. táblázat), valamint felülértékelt az elitképzési hallgatók között (27. táblázat).

A praktikus értékek felsőoktatási kiterjedtségére vonatkozó hipotézisünk megerősítésére tehát részlegesen illeszkedő eredményeket találtunk. Két praktikus dimenzióba sorolt változó – a munkaerő-piaci beválás és a képzési rugalmasság biztosítása – esetén megerősíthető a praktikus érték-szempontok hallgatók egészére kiterjedő kiegyensúlyozott megoszlása. Ezen, a tömegessé vált felsőoktatás hallgatói érték-készletét átható – mondhatnánk általánosan képviselő - értékek relevanciáját a hallgatói kör elitképzési szegmensében mért felül-értékelése is mutatja. A nemzetközi mobilitás érték-változója esetében eltérő meghatározottságot találtunk.

7.4. FELSZŐOKTATÁSI ÉRTÉK-ALAPÚ HALLGATÓI CSOPORTOK SPECIFIKÁLÁSA

Hipotézis7: A felsőoktatás diverzifikáltsága a hallgatói érték-struktúrákon is megmutatkozik.

A felsőoktatás differenciálódását fokozó mögöttes folyamatok – a tömegessé válás, a társadalmi igények átalakulása, a gazdasági követelmények és a verseny erősödése, a bolognai folyamat implementációja – együttesen alakították a hallgatók számára hozzáférhető lehetőségek heterogén körét. A hallgatók számára a felsőoktatási rendszer diverzitásának fokozódása a választási lehetőségek sokféleségét kínálja fel, amelyek közül motivációik, értékeik, társadalmi vagy élethelyzetük, érdeklődésük függvényében válogathatnak (Hrubos, 2009), (Veroszta, 2009a). A felsőoktatási rendszer sokfélesége eszerint az egyetemmel kapcsolatos hallgatói értékek szintjén is leképeződik. Másfelől a rendszer differenciálódása mellett a tömegessé vált felsőoktatásba belépő szélesebb hallgatói kör is a korábbinál jóval heterogénebb szocio-demográfiai képet mutat, márpedig az értékek alakulásában e tényezők szerepe úgyszintén elvitathatatlan.

Hipotézisünk ellenőrzése során az eltérő érték-struktúrájú hallgatói csoportok megragadása révén az ezek mögött álló képzési, intézményi és szocio-demográfiai specifikumokat tárjuk fel.

7.4.1. A vizsgálatba bevont változók

A felsőoktatással kapcsolatos hallgatói értékek alakulásának eddigi vizsgálataiban a képzési háttérváltozók egy kényszerűen leszűkített körével dolgoztunk. Az intézményi forma, képzési szint, elitképző jelleg, valamint fenntartó szerinti vizsgálódások ezen háttérváltozók érték-strukturáló szerepére mutattak rá, ám a vizsgálat fókuszában mindig csupán egy-egy konkrét érték alakulása állt. E kutatási szakasz újdonsága, hogy vizsgálati fókuszunk megváltoztatásával az értékek összessége helyett a hallgatókra koncentrálunk. A hallgatók, illetve az értékeléseik alapján körvonalazott hallgatói értékcsoporthoz közép pontba helyezésével jóval több háttérváltozó kontextusában tudunk árnyalt képet adni a felsőoktatási értékek strukturálódásáról. Az egyes hallgatói értékcsoporthoz nemcsak a fentebb említett képzési/intézményi indikátorok, hanem a szocio-demográfiai háttér jellemzők mentén is megragadhatjuk.

A felsőoktatási háttér tekintetében leginkább a képzési területi megoszlás erősebb tematizálódása jelent majd újdonságot. E változót – bár a korábbi elemzési szakaszokban is használtuk – nagy magyarázó erejéhez képest kevésbé építettük be az eddigi hipotéziseinkbe. Ennek oka épp az volt, hogy e 14 értékű nominális háttérváltozó magyarázó erejét és interpretálhatóságát tekintve nem konkurálhatott a többi két-, háromértékű magyarázó változóval, az attribútumok nagy száma miatt minden értékkel szignifikáns kapcsolatot mutatott. A hallgatói érték-csoportok vonatkozásában azonban a képzési területi háttér egyes értékeit jellegzetes felülreprezentációjuk miatt jól interpretálhatóan tudjuk beemelni az elemzésbe. Ez annál is inkább indokolt, mert a képzési terület tekintetében bizonyított a hallgatói értékek alakulásával mutatott kapcsolat - a különböző képzési területek hallgatóinak érték-preferenciáiról végzett kutatások szerint (Verkasalo, Daun & Niit 1994, illetve Myyry, 2003) a tanulmányok szakterülete erős hatással van a hallgatói érték-prioritások alakulására³¹.

³¹ E kérdéskör a korábbi hipotézisekben is felmerült már (hipotézis1c, hipotézis2c, illetve hipotézis3c) amely során elsősorban a képzési hagyományok, tematika alapján társítottunk bizonyos értékeket az egyes szakterületek hallgatóihoz.

Felsőoktatási háttérváltozóink már bevett köre mellett a hallgatói értékcsoporthoz specifikálásába módunk lesz néhány társadalmi-demográfiai tényező jellegzetes empirikus együttjárásait is megvizsgálni. A hallgatói minta szocio-demográfiai háttérre vonatkozó – és számunkra relevánsnak tűnő - kérdései a hallgatók nemét, előzetes munka-tapasztalatait, valamint szüleik iskolázottsági háttérét tartalmazzák. Ez utóbbi tényező beemelésétől az oktatás-kutatások visszatérő, nagy fontosságú témájaként és az általa képviselt bizonyítottan hierarchizáló jelleg révén (Bourdieu, 1978) különösen sokat várunk.

A vizsgálat fókuszát az értékek alakulásáról a jellegzetes hallgatói érték-együttesek (és ezek háttére) felé irányítva olyan hallgatói csoportok azonosítására törekedtünk, amelyek érték-struktúrájukat tekintve a többiektől elkülöníthetőek. Ennek során klaszteranalízissel kerestük az optimális – összességében nagy magyarázó erővel bíró ám még markánsan interpretálható, kezelhető számú - hallgatói klaszterstruktúrát³². Klaszterképző változóként a kilenc felsőoktatási érték- változót emeltük be a modellbe^{33 34}. A kutatás elméleti háttérét leképező három összevont érték-dimenzió változójáról a korábbiakban bebizonyosodott mögöttes érték-struktúrájuk differenciáltsága (viszonylag kevésbé korrelálnak, kapcsolódnak össze), így a hallgatói érték-csoportok kialakításához nem szolgálhattak volna releváns alapként.

7.4.2. Felsőoktatási érték alapú hallgatói csoportok

A kilenc, felsőoktatási értéket tartalmazó standardizált változóra elvégzett klaszterezési eljárás során egy hét klaszteres hallgatói struktúra mellett döntöttünk. Az így elkülönített hallgatói értékcsoporthoz tartozó klaszterközéppontokat a 32. táblázatban mutatjuk be.

³² A klaszteranalízis során a K-means cluster eljárást alkalmaztuk. Az eljárás előtt a véletlenszerű klaszterközéppont választásból eredő esetleges torzítás kiküszöbölése érdekében egy klaszterképző változóinkkal kevésbé korreláló változó szerint (életkor) rendezett adatbázison dolgoztunk.

³³ A klaszterképző változókat standardizált formában vezettük be.

³⁴ A nem besorolható adatok kezelése során a listwise módszer alkalmazásával kihagytuk az elemzésből azokat a válaszadókat (N=300), akik egy vagy több változó esetében nem adtak meg értéket.

32. táblázat

**Hallgatói érték-klaszterek standardizált érték-változók alapján számított
klaszterközéppontjai**

Elemszám, klaszterközéppontok

Felsőoktatási érték-változók	Hallgatói értékcsoporthok						
	Gyakorlatias N=1117	Haszonelvű N=826	Konzervatív- elitista N=1115	Értékteltített elvont N=2101	Piacelv- elutasító N=1035	Szociálisan érzékeny N=850	Alulértékeltő N=468
A munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség biztosítása	0,41039	0,34193	0,400197	0,434915	-1,20981	0,272543	-1,81227
Tudományos kutatás	-0,54781	-0,36267	0,683367	0,717662	-0,4049	-0,34426	-1,08278
Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása	-0,34115	-0,90961	0,315291	0,82541	-0,21817	0,035984	-1,29121
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása	0,466556	-0,59128	0,332223	0,7351	-0,36323	-0,90687	-1,31809
Függetlenség a politikai hatalomtól	0,082962	-0,68497	0,384822	0,493288	-0,51985	0,438494	-1,60626
Felelősség az egész társadalom iránt	-0,36842	-1,1459	0,10397	0,735574	-0,11445	0,599533	-1,29847
Rugalmas képzési rendszer	0,550556	-0,61751	-0,28094	0,691845	-0,45891	0,148169	-1,56472
Tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata	0,618734	-0,39184	-0,27948	0,669906	-0,70227	0,303731	-1,74996
Társadalmi esélyegyenlőség elősegítése	0,225014	-1,14266	-0,33287	0,788398	-0,2814	0,453911	-1,26733

A klaszterközéppontok alapján interpretált hallgatói érték-klasztereknek az alábbi profilt adtuk:

1. **Gyakorlatiasak:** Ezt a hallgatói értékcsoportot a képzéssel kapcsolatos konkrét értékek felülértékelése jellemzi. A képzési rugalmasságnak, tanár-diák kapcsolatnak, nemzetközi mobilitásnak és a jól hasznosítható végzettségnek tulajdonítanak nagy jelentőséget. A felsőoktatás elvontabb régiói, a kutatási tevékenység és a társadalmi felelősség kevésbé érdekli őket.
2. **Haszonelvűek:** A gyakorlatias hallgatókhoz hasonlóan, ám sokkal élesebben jellemzi e csoportot, hogy tagjai az átlagnál kevésbé tulajdonítanak tudományos és társadalmi értékeket a felsőoktatásnak. E hallgatói csoport a felsőoktatást célirányosan csak a munkaerő-piacon jól felhasználható végzettség eszközének látja, ezen érték dominanciája mellett még a képzéshez kapcsolódó többi praktikus szempontot is alulértékelik. A csoport igen erős jellegzetessége a társadalmi értékek erőteljes elutasítása, egyfajta „antiszociális” felsőoktatási hozzáállás.
3. **Konzervatív-elitisták:** E hallgatói csoport számára a kiválósággal kapcsolatos értékek a legfontosabbak. Ez vonatkozik főként a tudományos kutatásra, de a várható munkaerő-piaci sikeresség biztosítására is. Az elitizmus mellett e csoport a konzervatív címkét a kutatás és a politikai függetlenség fontosságával, valamint a társadalmi felelősség alulértékelésével érdemelte ki, amelyek inkább hagyományos (nem tömegesedett) elit-jellemzők.
4. **Értéktelített elvontak:** Az ebbe a hallgatói csoportba sorolt hallgatók számára a felkínált felsőoktatási értékek mindegyike az átlagnál fontosabbnak mutatkozott. Amellett azonban, hogy az egyes értékszempontokat tendenciózusan felülértékelték, ennek mértéke kevésbé jellemzi a végzettség munkaerő-piaci felhasználásának gyakorlatias értékét és jóval erősebb a társadalmi vonatkozású – elvontabb - kategóriákban. E számosságában legnagyobb hallgatói csoport számára igen fontos az értékek átadásának felsőoktatási feladata.
5. **Piacelv-elutasítók:** A felkínált felsőoktatási tényezők fontosságának általános alulértékelése mellett ebben a csoportban kiugróan alacsony a praktikus

szempontok értékelése. Különösen igaz ez a munkaerő-piaci megfelelés, mint felsőoktatási érték fontosságának esetében. E csoportot tehát alacsony értéket tulajdonít ennek a piaci vonatkozású felsőoktatási „feladatnak”. A társadalmi iránti elutasításuk valamivel gyengébb, mint a két másik összetett érték-dimenzió esetében.

6. **Szociálisan érzékenyek:** E hallgatói csoport számára a felsőoktatáshoz kevésbé kapcsolódnak a tudományos kutatás és a nemzetközi mobilitás hagyományosan elitista jelleget mutató értékei. Sokkal inkább a felsőoktatás szociális szerepének tulajdonítanak fontosságot, erősen felülértékelve a társadalmi felelősségvállalást és esélyegyenlőséget.
7. **Alulértékelők:** Az egyes érték-változókra adott átlag-értékek alapján kialakuló utolsó, számosságában legkisebb csoportot a felsőoktatás értékei kapcsán „deprimálnak” is nevezhetnénk. E klaszter tagjai minden egyes érték-változó esetében alacsony érték-átlagokat mutattak. Különösen alacsony értékek születtek a képzéshez kapcsolható, gyakorlatias vonatkozásokban (munkaerő-piac, rugalmasság, tanár-diák kapcsolat).

7.4.3. A hallgatói érték-csoportok képzési és szocio-demográfiai mögöttese

A fentebb definiált hallgatói érték-csoportok valódi tartalmi érvényességéről és hasznosságáról akkor beszélhetünk, ha az ezekhez kapcsolódó felsőoktatási és szocio-demográfiai háttérváltozók révén plasztikus és egymástól jól elkülöníthető hallgatói csoportok rajzolódnak ki. Ennyiben az egyes klaszterek háttérváltozók szerinti megoszlásának elemzése egyben érték-alapú csoportosításunk „próbája” is.

A hallgatói érték-csoportok felsőoktatási és társadalmi-demográfiai mögöttesének feltárása során az interpretáció alapja a jellegzetes felül-reprezentációk kiemelése lesz. Ennek megállapításához a kereszttáblás elemzés eredményeire (az egyes rész-megoszlások eltérése az alapmegoszlástól), illetve a χ^2 -négyzet próba adjusztált standardizált reziduálisainak („ASR”) a cella-átlagok eltérésnek erősségét jelző mutatószámára támaszkodunk. A háttérváltozók és a klaszterek kapcsolatát feltáró kereszttáblákat a V. számú melléklet M7.-M14. táblázatai tartalmazzák, az interpretáció során kiemelve csupán a szignifikáns felül-reprezentációkat tüntetjük fel.

33. táblázat

Az egyes hallgatói érték csoportok jellegzetes felül- és alulreprezentáltsága az intézményi háttérváltozók kategóriáiban³⁵

Hallgatói érték-csoport		Felsőoktatási háttérváltozók ³⁶				
		Működési forma	Képzési szint	Képzési terület ³⁷	Elit-képzési jelleg	Fenntartó
Gyakorlatias	Felül-reprezentáció			Gazdaságtudományi Művészeti	Elit	Magán
	Alul-reprezentáció	Egyetem főiskolai kara		Orvos- és egészség tudományi Természettudományi	Nem elit	Állami
Haszonelvű	Felül-reprezentáció	Egyetem	BA/BSC	Gazdaságtudományi Informatikai Műszaki		Állami
	Alul-reprezentáció	Egyetem főiskolai kara	Egységes osztatlan	Bölcseztudományi Művészeti Orvos- és egészség tudományi		Egyházi
Konzervatív-elitista	Felül-reprezentáció		Egyetemi	Agrártudományi Orvos- és egészség tudományi Természettudományi		Állami
	Alul-reprezentáció	Egyetem főiskolai kara	Főiskolai	Gazdaságtudományi Jogi és igazgatási Pedagógiai		Magán
Értéktelített elvont	Felül-reprezentáció	Klasszikus tudomány egyetemi kar Egyetem főiskolai kara		Bölcseztudományi Művészeti Orvos- és egészség tudományi		Egyházi
	Alul-reprezentáció	Főiskola		Gazdaságtudományi Informatikai Műszaki		Állami
Piacelv-elutasító	Felül-reprezentáció	Főiskola	Főiskolai	Gazdaságtudományi Természettudományi		Állami
	Alul-reprezentáció	Egyetem	Egységes osztatlan	Bölcseztudományi Művészeti Orvos- és egészség tudományi		Egyházi

³⁵ A jellegzetes felül-reprezentáció kritériumának azt tekintettük, ha a χ^2 -négyzet próba cellához tartozó adjusztált standardizált reziduálisa 2-nél nagyobb értéket kapott. Jellegzetes alul-reprezentációnak ugyanezen mutató -2-nél alacsonyabb értékét tekintettük.

³⁶ Az egyes érték-csoportok jellegzetes felülreprezentációját mutató kategóriákat félkövér betűvel emeltük ki.

³⁷ A művészetközvetítési, sporttudományi és a nemzetvédelmi és katonai képzési területek hallgatóinak felül- és alulreprezentációit az alacsony cella-elemszámok miatt nem specifikáltuk.

Szociálisan érzékeny	Felül- reprezentáció	Egyetem főiskolai kara	Egységes/ osztatlan Főiskolai	Orvos- és egészségtudományi Pedagógiai	Nem elit	Egyházi
	Alul- reprezentáció	Klasszikus tudomány- egyetemi kar	Egyetemi BA/BSc	Agrártudományi Természettudományi	Elit	
Alulértékelő	Felül- reprezentáció	Főiskola		Jogi- és igazgatási Pedagógiai	Nem elit	Állami
	Alul- reprezentáció			Bölcsészettudományi Orvos- és egészségtudományi	Elit	Egyházi

34. táblázat

Az egyes hallgatói érték csoportok jellegzetes felül- és alulreprezentáltsága a szocio-demográfai háttérváltozók kategóriáiban³⁸

Hallgatói érték-csoport		Szocio-demográfiai háttérváltozók			
		Neme	Szakmai munka- tapasztalat	Magasabban képzett szülő végzettsége	Állandó lakhely típusa
Gyakorlatias	Felül- reprezentáció				
	Alul- reprezentáció				
Haszonelvű	Felül- reprezentáció	Férfi		Tudományos fokozat	
	Alul- reprezentáció	Nő			
Konzervatív- elitista	Felül- reprezentáció	Férfi			
	Alul- reprezentáció	Nő			
Értéktelített elvont	Felül- reprezentáció	Nő	Nincs		Főváros
	Alul- reprezentáció	Férfi	Állandó munka Alkalmi munka		Megyeszékh ely
Piacelv- elutasító	Felül- reprezentáció		Alkalmi munka	Alapfok Érettségi	
	Alul- reprezentáció			Felsőfok	Főváros
Szociálisan érzékeny	Felül- reprezentáció	Férfi	Alkalmi munka		
	Alul- reprezentáció	Nő	Nincs		
Alulértékelő	Felül- reprezentáció		Állandó munka Alkalmi munka		Község
	Alul- reprezentáció		Nincs		Főváros

³⁸ A jellegzetes felül-reprezentáció kritériumának azt tekintettük, ha a χ^2 -négyzet próba cellához tartozó adjusztált standardizált reziduálisa 2-nél nagyobb értéket kapott. Jellegzetes alul-reprezentációnak ugyanezen mutató -2-nél alacsonyabb értékét tekintettük.

A különböző hallgatói értékcsoporthoz kapcsolódó felsőoktatási és szocio-demográfiai jellemzők által kibővített kép jól érzékelteti a felsőoktatási diverzifikálódás leképeződését a hallgatói érték-struktúrákon. A háttérváltozókkal gazdagított új hallgatói érték-profilok tanulmányozása révén egyes esetekben a hallgatói érték-csoportok elnevezésén is finomítani tudtunk (zárójelben feltüntetve).

A háttérváltozók egy-egy értékcsoporthoz erősebben kapcsolódó kategóriái az alábbi tanulságokkal gazdagítják az érték-klaszterek interpretációját:

1. **Gyakorlatiasak (teljesítmény-elitista):** A képzéssel kapcsolatos értékekre fókuszáló hallgatói csoport a felsőoktatás mai értelemben vett elitjéből rekrutálódik. Tagjai felülreprezentáltak a magán/alapítványi felsőoktatási intézmények hallgatói körében és az átlagnál nagyobb részük tartozik az elitképzési – legkisebb bejutási rátával jellemezhető - körhöz is. A nehéz bejutással jellemezhető gazdasági és művészeti képzési területi hallgatók túlsúlya is azt mutatja, hogy az egyéb felsőoktatási értékekkel szemben a képzésre fókuszáló, gyakorlati orientáltság mögött a hallgatók által egyéni teljesítmény alapján elért képzés magasra értékelése állhat.
2. **Haszonelvűek (rendszer-elitista):** E hallgatói csoportban a gyakorlatias beállítottság a munkaerő-piaci szempontok felülértékelésére szűkül. A csoport felsőoktatási és szocio-demográfiai háttéradatai egyaránt azt mutatják, hogy itt is egy felső hallgatói kategóriáról van szó, ám az elért képzés egyéni érdem-alapú hierarchiáját képviselő gyakorlatiasakkal szemben a haszonelvűek körében a *külső* hierarchikus szempontok meghatározóak. Ezt mutatja e csoport felülreprezentációja az állami fenntartású és az egyetemi intézményekben, a férfiak és a tudományos fokozattal rendelkező szülők gyermekei között. Tekinthetjük őket a bolognai rendszerű felsőoktatás elitjének, egyrészt a munkaerő-piaci érték-fókusz, másrészt a képzési területi és BA/BSc képzési szinthez és a bolognai átalakulásban élen járó képzési területekhez (gazdaságtudományi, műszaki, informatikai) mutatott erősebb kapcsolódásuk révén.

3. **Konzervatív-elitisták:** E hallgatói csoport a kiválósággal kapcsolatos értékek hagyományos szegmensét képviselte, erősen alulértékelve a szociális szempontokat. Ha az előbbi csoport a kétciklusú képzés értékeinek képviselője volt, akkor e csoportot valóban tekinthetjük a hagyományos felsőoktatási rendszer érték-képviselőinek. Tagjai felülreprezentáltak az állami intézményekben, a hagyományos egyetemi képzésben és az olyan tradicionális képzési területeken, mint a természet-, agrár-, valamint orvos- és egészségtudományi.
4. **Értéktelített elvontak (idealisták):** A felsőoktatási értékeket rendre felülértékelő, ám a gyakorlatias szempontok helyett a társadalmi tényezőket hangsúlyozó hallgatói csoport a háttértényezők viszonylatában is a hagyományos és erősebb társadalmi érték-kapcsolódásokat mutató kategóriákhoz kapcsolódik. Felülreprezentált a klasszikus tudományegyetemi karokon, a művész-, bölcsész- és orvosképzésben - előbbi két képzési terület az elvontabb, kevésbé gyakorlatias jelleget képviseli, utóbbi kettő a klasszikus felsőoktatási hagyományokhoz kötődik. Az értéktelített, társadalom-orientált hozzáállást igazolja az egyházi intézményi háttér felülreprezentáltsága is, amely – mint korábban láthattuk - összekapcsolódik a társadalmi felelősség felülértékelésével. A gyakorlatiasság hiányát szintén alátámasztják a képzési területi alul-reprezentáltságra vonatkozó eredmények a jellegzetesen praktikus gazdasági, műszaki és informatikai szakokon, valamint a munkaerő-piaci tapasztalatok hiánya. E csoport körében a fővárosi és női hallgatók is felülreprezentáltak.
5. **Piacelv-elutasítók (frusztráltak):** Ezt az általánosan alulértékelő csoportot a felsőoktatás munkaerő-piaci alkalmazkodásának elutasítása jellemzi. E csoport mind az intézményi, mind a társadalmi háttérrel tekintve a hierarchiák alsóbb szegmensét képviseli, miközben képzési területi szempontból az egzakt tudományokhoz (természet- és gazdaságtudomány) kötődik. Tagjai közt felülreprezentáltak a főiskolák és a hagyományos főiskolai képzések hallgatói, háttérüket tekintve pedig inkább az alap- és középfokú végzettségű szülői háttér, és az alkalmi munka-tapasztalat dominál. Összarányuknál kisebb mértékben sorolhatók ide a fővárosiak és a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei. E

csoport jellegzetesen alulértékelő tendenciáit a munkaerő-piaci értékek erősebb elutasítása töri meg, amely a hátrányos státussal párosulva frusztrációt sejtet.

6. **Szociálisan érzékenyek:** A felsőoktatás hagyományos elitista értékei helyett a szociális felelősségnek fontosságot tulajdonító hallgatói csoport háttértényezőiben a társadalmi érzékenység együtt mutatkozik a képzési hierarchia alsóbb szegmenseivel. Körükben felülreprezentáltak az olyan, nagyobb társadalmi orientációt mutató kategóriák, mint az egyházi fenntartású intézményi háttér, az orvosi- vagy pedagógus szakma választása, vagy az alkalmi munka-tapasztalat. Ugyanakkor a felsőoktatási hierarchia alsó szintjeit képviselő kategóriákban is relatív túlsúlyban vannak, mint a főiskolai kari intézményi háttér, a főiskolai képzések, az elitképzésen kívül eső szakok, vagy a csekélyebb presztízssű pedagógusképzés, miközben alulreprezentáltak a klasszikus tudományegyetemi karokon és az egyetemi, BA/BSc képzéseken is.
7. **Alulértékelők: (deprimáltak)** A felkínált felsőoktatási értékeket rendre alulértékelő hallgatók csoportja hasonlóságot mutat a szociálisan érzékenyekkel a képzési és társadalmi háttér hierarchiában elfoglalt rosszabb pozícióját tekintve. Tagjai felülreprezentáltak a főiskolákon, a nem elit képzéseken és a pedagógusképzésben. Alacsonyabb presztízssű háttérrel mutat a községekben érkező hallgatók relatív túlsúlya, a fővárosi hallgatók és a munkatapasztalattal nem rendelkezők alulreprezentáltsága is. Azonban amíg az előző csoportban a hátrányosabb háttértényezők társadalmi érték-orientációt mutató tényezőkkel egészültek ki, az értékhiányos csoport esetében a hátrányosabb helyzetet nem kompenzálják a szociális értékek. A piacelv-elutasítók csoportjától – a tendenciózus alulértékelés ellenére – pedig megkülönbözteti őket az értékkel kapcsolatos közömbösség, fásultság, amely nem vezet egy érték-szempont erős alulértékeléséhez.

7.5.A KVANTITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÁTTEKINTÉSE

A hallgatók felsőoktatással kapcsolatos értékeinek alakulását részleteiben vizsgálva az elméleti érték-konstrukciók felől fokozatosan jutott el vizsgálati fókuszunk az érték-alapú hallgatói csoportok azonosítása és specifikálása felé.

A kiinduló vizsgálatok az elméletileg megalapozott három felsőoktatási érték-dimenzió – akadémiai, praktikus, társadalmi felelősség-központú - hallgatói képviselését elemezték a különböző képzési és intézményi háttérváltozók vonatkozásában. Az e szakaszhoz kapcsolódó hipotézisek (Hipotézis1-Hipotézis3) mindegyike a konstruált érték-dimenziók megoszlásának felsőoktatás-elméleti megalapozottságú struktúráját vetette össze az értékek tényleges hallgatói leképeződésével. A vizsgált érték-dimenziókat alkotóelemeire – a 9 bevett érték-változóra – felbontva a kapott eredmények számos inkonzisztens vagy épp kiinduló elméleti konstrukciónkba nem illeszkedő megoszlást mutattak. Ezek a tendenciózus eltérések jelölték ki az empirikus kutatás második szakaszának fókuszpontjait, amelynek során a modern felsőoktatási érték-elméletek néhány alap-állítására kerestünk empirikus megerősítést.

Az empirikus vizsgálat második szakaszában ismét a különböző intézményi és képzési háttér-változók viszonylatában vizsgáltuk a felsőoktatással kapcsolatos hallgatói értékek alakulását. Ez a kutatási fázis azonban az előző vizsgálati szakaszban is visszaigazolást nyert modern felsőoktatási érték-dilemmák empirikus megközelítését vállalta. A kutatás eredményei e szakaszban rámutattak a tudományos kutatás tömegessé vált felsőoktatásban betöltött szerepére az akadémiai értékek koncentrált képviselőjeként (Hipotézis4). Eredményeink igazolni tudták a tömegessé vált felsőoktatás képzési elitjének értékkészletére vonatkozó hipotézist (Hipotézis5). Eszerint a tudás alapú társadalom tömeg-felsőoktatásában a hagyományos akadémiai értékekkel fémjelzett elit relevanciája megszűnt, ám az új felsőoktatás kitermelte saját, ugyancsak a hozzáférés szűkösségén alapuló elitjét, amelynek értékkészlete – a klasszikus elit-fogalomhoz képest minőségi eltérést mutatva – immár a praktikus érték-szemponthoz felülértékelésével jellemezhető. Mindemellett a tömegessé vált felsőoktatás értékkészletével tovább foglalkozva a praktikus értékek általános kiterjedtségét, kiegyensúlyozott terítettségét állapítottuk meg (Hipotézis6).

Az empirikus kutatás harmadik szakaszában vizsgálati fókuszunk az értékekről az azokat képviselő hallgatók strukturálódásának vizsgálatára terelődött. A felsőoktatás diverzifikáltságának hallgatói értékkészleten megmutatkozó lenyomatára vonatkozó hipotézis (Hipotézis7) ellenőrzéséhez a hallgatók érték-alapú csoportosítását végzetük el, a mögöttük álló képzési, intézményi, társadalmi és demográfiai sajátosságokkal árnyalva a várakozásinknak megfelelően igen differenciáltnak mutatkozó érték-struktúrákat.

VIII. EREDMÉNYEK, KÖVETKEZTETÉSEK

Vizsgálatunk középpontjában az értékek, ezen a tág és gazdag elméleti háttérrel rendelkező témán belül a felsőoktatási értékek álltak. Az értékekre egy sajátos nézőpontból, a felsőoktatási hallgatók szemével tekintettünk, azt vizsgálva, hogy tömegessé vált felsőoktatásunkban hogyan alakult át az egyes értékek strukturálódása és dominanciája. Az európai közeg egyetemi - felsőoktatási - értékek elméleti igényű feltárása mellett, sőt ezek mentén dolgozatunkban a hallgatói érték-tartalmakról, s azok struktúrájáról adtunk a modern felsőoktatási érték-elméletek fő kérdéseire reflektáló képet. Úgy véljük, fő kutatási célunkat - elméletileg megalapozott ugyanakkor releváns kép megalkotását a felsőoktatási értékek hallgatói leképeződéséről – a vizsgálat folyamán egyre inkább meg tudtuk közelíteni.

A felsőoktatási értékek történeti-elméleti megragadása és hallgatói reprezentációjának vizsgálata során munkánkat több, hipotézisek által is képviselt tematikai középpont köré szerveztük, melyeket sorra véve az alábbiakban vázolhatjuk fel kutatásunk főbb állításait:

A felsőoktatás diverzifikáltsága a hallgatói érték-struktúrákon is megmutatkozik.

Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a felsőoktatási rendszer sokfélesége hallgatói szinten, a felsőoktatással kapcsolatos értékek szintjén is leképeződik. Az érték-alapú hallgatói csoportok megragadása után feltártuk az ezek háttérében álló képzési, intézményi és szocio-demográfiai specifikumokat, igazolva a hallgatók érték-készlete mögött húzódó strukturális különbségeket, melyek alapján az egyes hallgatói érték-csoportok különböző és igen sokszínű képzési és társadalmi háttérrel írhatók le.

A praktikus értékek a felsőoktatásra vonatkozó hallgatói érték-készlet egészét áthatják, magas szinten és kevésbé specifikálhatóan.

A praktikus értékek hallgatói érték-készletben elfoglalt kiterjedt szerepének ellenőrzése során a tömegessé vált felsőoktatás érték-készletét meghatározó, az európai reform-folyamatokkal összecsengő tendenciának a nyomát tártuk fel a hallgatói értékek alakulásán, feltételezve hogy a háttérváltozók vonatkozásában is ezen „praktikus” értékek általános, kevésbé szegmentált megoszlását találjuk. A praktikus értékdimenzió illetve az azt alkotó egyes érték-változók vizsgálatának konklúziója szerint a praktikus

értékek felül-reprezentáltsága az általunk alkalmazott intézményi és képzési háttér-változók tekintetében kevésbé tendenciózus képet mutatott, amely ezen értékek általános elterjedtségére utal. Az európai felsőoktatási reform-folyamatokat meghatározó praktikus értékeknek a hallgatók érték-készletében elfoglalt szerepét és helyét vizsgálva különösen a végzettség munka-erőpiaci vonatkozásának és a képzés rugalmasságának tekintetében találunk magas értékeket. A praktikus értékeket a kilenc érték-kategória kontextusában szemlélve az átlagos felül-értékelés mellett az alacsony szórás a praktikum értékének felsőoktatási terítettségére utal.

A felsőoktatás társadalmi felelősségének képviselését a bolognai folyamaton belül dominánsan a hallgatói szervezetek vállalták fel.

A felsőoktatási érték-változók hallgatói megítélésében a társadalmi felelősség szempontjai rendre a legalacsonyabb átlagokat produkálták, s a hallgatói vizsgálat eredményeképpen született érték-csoportok közül is a hátrányos képzési-szocio-demográfiai háttérrel jellemezhető mutattak csupán érzékenységet a felsőoktatás szociális aspektusai iránt. A hallgatói közeget jellemző társadalmi érdektelenségnek azonban a nemzetközi hallgatói szervezetek vállalt küldetésében nyoma sincs. Sőt, az európai felsőoktatás hallgatói szervezetének (European Students' Union – ESU) bologna-releváns dokumentumainak elemzése alapján azt mondhatjuk, hogy a hallgatói szervezet álláspontja a szociális szempontokat tekintve következetes és egyértelmű: a felsőoktatást közjónak, a közszolgáltatások egyikének tekinti és mint ilyent, mindenki számára egyaránt hozzáférhetőnek. A hallgatói állásfoglalások egyértelműek a tekintetben is, hogy az esélyek egyenlőségét, az egyéni választás és nem társadalmi kényszer alapján meghozott tanulási döntéseket mind a rendszer bemeneti szakaszában, mind a tanulmányok alatti időszakaszban alapvető jogként elvárni és támogatni szükséges. Az esélyegyenlőség és méltányosság – átfogóan a szociális szempontok – tematikájának időbeni alakulását vizsgálva állandó jelenlétet és határozott felerősödést tapasztalhatunk. A hallgatói szervezet dokumentumaiból időbeliségében és részleteiben kimutatható a szociális felelősség aspektusainak dominanciája. Úgy tűnik, hogy az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésében e tényezők markáns képviselője és a megvalósítás fő kritikája egyaránt a hallgatói szervezetekhez köthető.

A nemzetközi hallgatói mobilitás értéke erős hierarchizáló jelleget mutat.

Az ESU fokozatosan egyre hangsúlyosabbá váló bevonódása a bolognai folyamatba (amely szervezeti szinten legbeszédesebben az E4³⁹ és a Bologna Follow Up Group (BFUG) tagságban mutatkozik meg) a nemzetközi mobilitás iránti hallgatói igény artikulálásával is járt. A hallgatói szervezet azonban a képzési mobilitás aspektusai közül következetesen az esélyegyenlőséget hangsúlyozza, rámutatva arra, hogy a mobilitást kizárólag mindenki számára elérhető jogként tudják értelmezni. A cél nemzetközi hallgatói szinten annak megakadályozása, hogy a mobilitás a hallgatói elitképzés csatornájává váljon. A hallgatói elvek olyannyira konkrétak e téren, hogy az ezen alapuló kezdeményezéseknek is nagy szerepe van abban, hogy a 2009-es Leuveni Közlemény 2020-ra, a bolognai folyamat második évtizedének végére a 20 százalékos hallgatói mobilitási ráta elérését célozza meg. A hallgatók hangsúlyozzák, hogy nem pusztán volumen-növelésről van szó: anyagi támogatás, finanszírozási alapok létrehozása nélkül a mobilitás pusztán a társadalmi szelekció erősítésének irányába hat a nyitottság növelése helyett. A mobilitás hallgatói szervezet által támadott hierarchizáló jellegét igazolják vissza a hallgatói értékek hazai vizsgálatának eredményei. Míg a munkaerőpiacon jól hasznosítható végzettség és a rugalmas képzési rendszer praktikus érték-változóinak esetén elfogadhatjuk, hogy e két praktikus érték a tömegessé vált felsőoktatás hallgatói körének egységes jellemzője, a nemzetközi mobilitás nem illeszkedik bele e profilba. E változó meglehetősen önálló érték-tényezőként mind az intézményi, mind a képzési háttérrel tekintve strukturáló, sőt hierarchizáló jelleget mutatott. Ezt a jelleget erősíti meg a nemzetközi mobilitás erősebb kötődése az elit jellegzetességeket mutató érték-alapú hallgatói csoportokhoz.

A tömegessé vált felsőoktatás hallgatói érték-készletében az akadémiai értékek a tudományos kutatás köré koncentrálódnak.

A klasszikus egyetemi értékeket képviselő akadémiai értékdimenziót az egyetemi szféra hangját artikuláló Magna Charta Universitatum központi érték-készletéből vezettük le.

³⁹ E4-ek: a bolognai folyamat irányításában vezető szerepet betöltő köztes (puffer) szervezetek. Az E4 (tagjai a European University Association - EUA, a European Association of Institutions in Higher Education - EURASHE, a European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA illetve az ESU) négy európai szintű szervezetet tömörít. A csoportot az oktatási miniszterek a 2007-es Londoni Nyilatkozatban formalizálták az E4 elnevezéssel, ám a négy szervezet már a 2005-ös bergeni értekezlet előkészítése óta dolgozik együtt az európai felsőoktatás számos kérdésében.

Úgy találtuk azonban, hogy ezen értékek visszatükröződése a tömegessé vált felsőoktatás hallgatói felől dominánsan és tendenciózusan kizárólag a tudományos kutatás vonatkozásában igazolható. Erre utal az is, hogy a hagyományos akadémiai értékek közül e tényező mentén tudunk jól specifikálható háttérrel rendelkező hallgatói érték-csoportot azonosítani, valamint az az eredmény, mely szerint a klasszikus tudományegyetemi karok hallgatóinak akadémiai értékkészletét vizsgálva a tudományos kutatás fontosságának felül-értékelése mutatkozik elhatároló tényezőnek. A tudományos kutatásnak a másik két akadémiai értékről (melyek a függetlenség a politikai hatalomtól, valamint a tanárok és diákok együttműködése) mért „leválását” a vizsgálatunkba bevont érték-változók kapcsolatának korrelációs mátrixa alapján vizsgálva azt találtuk, hogy e változó nemcsak az akadémiai értékek közül, hanem a teljes felsőoktatási értékkészletből kiválik eltérő alakulásával, miközben a releváns képzési-intézményi háttér-változók tekintetében rendre magas magyarázó erővel bír. Az empirikus vizsgálat adatai alátámasztották hipotézisünket, mely szerint a hallgatók érték-struktúrájában az akadémiai értékeket a tudományos kutatás koncentráltan – leszűkítve - képviseli. E kontextusban a kutatás, mint a hagyományos egyetemi értékek „vízválasztója”, releváns mutatója azonosítható, amely a felsőoktatás történetében (Békés, 2001) és jelen tendenciáiban (Hrubos, 2006) tájékozódva egyaránt a kutatóegyetemi koncepciók felé mutat.

A tömegessé vált felsőoktatás felső szegmensében az elitképzés új érték-struktúrája mutatható ki.

A tömegesedett felsőoktatás érték-elemzése során az elitképzési szakaszhoz kapcsolódó szkeptikus nézőpontra túl a modern felsőoktatás elméletei egyrészt a tömegképzés által életre hívott új felsőoktatási értékkészletet, másrészt egy újra-értelmezett elitképet tételeznek. A tömegessé vált felsőoktatás elit-értékeire fókuszáló hallgatói érték-vizsgálati szakasz eredményei mindkét tételt alátámasztják. Egyrészt bebizonyosodott, hogy a modern, tömegesedett felsőoktatásnak is van a többségtől elkülöníthető érték-struktúrával és képzési-intézményi háttérrel jellemezhető elit-csoportja. Másfelől az is egyértelműnek látszik, hogy ez az elit értékeit tekintve nem rokon az akadémiai mércék szerinti „klasszikus, hagyományos” elit-fogalommal. A tömegessé vált felsőoktatásban a hozzáférés szűkösségén alapuló hallgatói képzési elitet dominánsan praktikus érték-orientáció jellemzi, felsőoktatási megoszlását tekintve pedig erősen kapcsolódik az

egyetemi – ám nem a klasszikus tudományegyetemi – szférához. A vizsgálati eredmények legfőbb hozadéka annak aláhúzása, hogy bár a tömegessé vált felsőoktatás hallgatói elitjének értékkészlete valóban eltér a hagyományos elitképzésnek tulajdonított jellemzőktől, e különbség nem feltétlenül és kizárólagosan valaminek az elvesztéseként értelmezhető. Az akadémiai értelemben vett elit újratermelésén túlmenően a felsőoktatás a társadalom gazdasági és politikai értelemben vett elit rétegét is kibocsájtja, s az elit- hallgató értékkészlet is eszerint alakul. E hallgatói csoport esetében sajátos, a modern tömegoktatás elit szegmensére jellemző érték-struktúrát feltételezünk. Az elitképzések hallgatóinak csoport-jellemzőiről a felsőoktatási és szocio-demográfiai háttérváltozók jellegzetes felülreprezentációi alapján plasztikus képet alkothattunk.

Új kutatási irányok

Az elvégzett munka során a hallgatók felsőoktatással kapcsolatos értékkészletének feltárására törekedtünk, mind a nemzetközi szervezeti értékek, mind a konkrét hallgatói vélekedések kontextusában. E törekvés nyilvánvalóan nem léphetett fel sem a teljesség, sem egy részletes magyarázó modell megalkotásának igényével. A teljes érték-spektrum feltárásának lehetetlensége az érték-kutatások szépsége és nehézsége egyaránt, mindazonáltal új, más elméleti alapokon nyugvó érték-változók bevezetése gazdagíthatja a vizsgálati eredményeket.

Ügyszintén nyitott kérdés maradt a felsőoktatással kapcsolatos hallgatói értékek és az érték-készlet egyéb elemei közti kapcsolódások feltárása. Annak elemzése tehát, ahogyan a felsőoktatással kapcsolatos értékek az egyén érték-készletébe betagozódnak s ott több-kevesebb jelentőséggel bíró helyet foglalnak el.

A talán legvonzóbb kutatói kihívás a hallgatói érték-készletet alakító tényezők súlyának és kapcsolatának feltárása lehetne a társadalmi és intézményi meghatározottságokat egyaránt beépítő magyarázó modell megalkotásával.

Mindazonáltal a felsőoktatás új elméletei ugyancsak magukhoz vonzzák a hallgatói érték-struktúrák vizsgálatának igényét. Külön figyelmet érdemelhetne például az intézményi missziók hallgatói értékeken azonosítható leképeződése, avagy a tágabb értelemben vett intézményi önkép, önmeghatározás és a hallgatói értékek kapcsolata.

Ugyancsak kínálja magát a hallgatói érték-struktúrák mellett – azokkal összevetésben – az oktatói, avagy intézményi menedzsment-közeget, valamint a további érintettek (stakeholderek), mint a munkáltatók, avagy a kormányzat értékeinek vizsgálata.

HIVATKOZÁSOK JEGYZÉKE

- Adler, A. (1956): The value concept in sociology. *American Journal of Sociology*, 62, 272-279.
- Allport, G. (1963): *Pattern and growth in personality*. London; Holt, Rinehart & Winston
- Allport, G. W. (1955): *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Altbach, G. P. ed. (2002): *The Decline of the Guru*. Chesnut Hill: Boston College.
- Altbach, G. P. – Knight, J. (2007): The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education* 2007; 11;
- Ambrus A.-né Dr. Kéri K. (2000): Tudománnyal nevelni tudományra. Weszely Ödön az egyetem eszméjéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/12.
- Bálint J. – Polónyi I. – Siklós B. (2006): *A felsőoktatás minősége*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Barakonyi K. (2008): Bologna Hungaricum. In.: Kozma T. – Rébay M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Barblan, A. (2007): *Fundamental University Values*. In: Barblan, A. - Daxner, M. – Ivošević, V.: *Academic Malpractice Threats and Temptations*. Bononia University Press, Bologna, 2007
- Barblan, A. (2007): Is the teaching of values part of the mission of Europe's Universities? Sixth Ethical Forum of the University Foundation, Brussels
- Barblan, A. - Eckel, P. - Green, M. (2002): *The Brave New (and Smaller) World of Higher Education: A Transatlantic View*. International Higher Education
- Békés V. (2001): A kutatóegyetem prototípusa: a XVIII. századi göttingeni egyetem. Előzetes megjegyzések a modern európai egyetem kialakulásának kérdésköréhez. In: Tóth T. (Szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Professzorok Háza, Budapest
- Berde É. – Czenky K. – Györgyi Z. – Híves T. – Morvay E. – Szerepi A. (2006): *Diplomával a munkaerőpiacon. Felsőoktatás és munkaerőpiac*. PH Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Bernstein, B. (1975): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: *Társadalom és nyelv. Gondolat*, Budapest
- Blasi, P. (2006): The European University – Towards a Wisdom-Based Society. *Higher Education in Europe*, XXXI./4.

- Bode, C. (2009): Internationalization – Mobility, Competition and Co-operation. UNESCO Forum on Higher Education in Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania
- Bojda B. (2000): Oktatói tapasztalatok az egyetemi „tömegtermelésben”. *Educatio*, 2000/I. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Bókay A. (2004): A posztmodern egyetem kapujában. Korunk, Kolozsvár
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society, John Wiley & Sons Inc.
- Boudon, R. (1981): The Logic of Social Action. London-Boston-Henley.
- Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest, Gondolat
- Bourdieu, P. – Passeron, J. (1977): Reproduction in Education, Society and Culture. London, Sage
- Campbell, D. T. (1963): Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In.: S. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science*. Vol. 6. New York, McGraw-Hill
- Clark, B. R. (1983): The Higher Education System. Academic Organizations in Cross National Perspective. University of California Press, Berkeley
- Clark, B. R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation. IAU Press Pergamon.
- Coleman, J. S. - Campbell, E. Q. - Hobson, C. J. - McPartland, J. - Mood, A. M. - Weinfeld, F. D. - York, R. L. (1966): Equality of educational opportunity. Washington D.C., US Government Printing Office
- Coleman, J.S. (1991): Equality and Achievement in Education, Westview Press, Boulder, Colorado
- Csákó M. – Liskó I. (1978): Szakmunkásképzés és társadalmi mobilitás. *Valóság*, No.3.
- Csepeli Gy. (2002): E-universitas. eVilág. Az információs társadalom folyóirata, Budapest
- Derrida, J. (2000): Az Egyetem neveltjei (I-II.). Korunk, Kolozsvár
- Feather, N. T. (1996): Values, deservingness, and attitudes toward high achievers: Research on tall poppies. In Seligman, C. - Olson, J.M. – Zanna, M. P. (Eds.), *The Ontario symposium: The psychology of values*, Vol. 8. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Feather, N. T. (1998): Attitudes toward High Achievers, Self-Esteem, and Value Priorities for Australian, American, and Canadian Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1998/29.
- Feather, N.T. - McKee, I. R. (1993): Global self esteem and attitudes toward the high achiever for Australian and Japanese students. *Social Psychology Quarterly*, 65.
- Ferge Zs. (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai, Budapest

- Field, H. (2003): Integrating Tertiary Education in Europe. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science 2003; 585.
- Filippov, V. (2006): Defining the Principles of Cultural Heritage in the European Higher Education Area. Higher Education in Europe, XXXI./4.
- Ford, D. F. (2004): The Responsibilities of Universities in a Religious and Secular World. Studies in Christian Ethics.
- Friedman, M. (1996): Kapitalizmus és szabadság. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Füstös L. - Szakolczai Á. (1999): Kontinuitás és diszkontinuitás az érték-preferenciákban (1977-1998). Szociológiai Szemle, 1999/3.
- Füstös L. - Tibori T. (1995): Önértékelés és társadalmi helyzet strukturális kapcsolódásai értéktípusonként (Módszertani füzetek). MTA Szociológiai Intézet, Budapest
- Füstös L. - Tibori T. (1996): Változások a tevékenységszerkezetben és az értékekben. INFO-Társadalomtudomány, 39.
- Gaber, S. (2006): Equity, Efficiency and Educational Policy. Conference on Lifelong Learning, Equity and Efficiency. 28–29 September 2006. in Helsinki, Finland
- Galasi P. – Nagy Gy. – Varga J. (2004): Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999-2003. Jelentés a FIDÉV kutatás első követéses felvételének eredményeiről, BCE Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest
- Galasi P. – Varga J. (2006): Hallgatói létszám és munkaerőpiac. Felsőoktatás és munkaerőpiac. Felsőoktatási Kutatóintézet
- Garaczi I. (2000): Egzisztencia és apokalipszis. Pro Philosophia Füzetek. Történet- és kultúrbölcseleti al-manah. 2000/1, Veszprém
- Gazsó F. (1971): Mobilitás és iskola. Társadalomtudományi Kutatóintézet, Budapest
- Goldthorpe, J. (2003): Problems of 'meritocracy', in: Education culture, economy and society Halsey, A. H. et al., Eds.. Oxford, OUP
- Hankiss E. - Manchin R. - Füstös L. - Szakolczai Á. (1982): Kényszerpályán? 1-2. kötet. MTA Szociológiai Kutatóintézet, Értékszociológiai és Alkalmazott Társadalomtudományi Elemzések Műhelye, Budapest
- Hankiss E. (1986): Értékszociológiai kísérlet. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest
- Heidegger, M. (1993): A német egyetem önmegnyilatkozása, Kossuth Kiadó, Budapest
- Heider, F. (1958): The psychology of interpersonal relations. New York, Wiley. Higher Education, 48/1
- Horváth D. (2008): Hazai gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In.: Diplomás pályakövetés 1. Hazai és nemzetközi tendenciák. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. – Országos Felsőoktatási Információs Központ

- Hrubos I. - Szentannai Á. - Veroszta Zs. (2003): A „bolognai folyamat”. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Hrubos I. (1995a): Felsőoktatás-politika. Educatio 1995/4. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Hrubos I. (1995b): A felsőoktatási rendszerek válasza a változó társadalom kihívásaira. Szociológiai Szemle 1995/4.
- Hrubos I. (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. Educatio 2000/1.
- Hrubos I. (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. Educatio, 2002/1.
- Hrubos I. (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. Educatio, 2003/1.
- Hrubos I.(szerk.) (2004): A gazdálkodó egyetem. Felsőoktatási Kutatóintézet. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Hrubos I. (2005): A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. Educatio, 2005/2.
- Hrubos I. (2006): A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. Educatio 2006/4.
- Hrubos I. (2007): Az akadémiai professzió – változó pozícióban. Educatio 2007/4.
- Hrubos I. (2009a): A sokféleség értelmezése és mérése. Kísérlet az európai felsőoktatási intézmények osztályozására. Educatio 2009/2.
- Hrubos I. (2009b): Alkossunk világszínvonalú egyetemet! Gondolatok jelentős nemzetközi felsőoktatási konferenciák kapcsán. Budapesti Corvinus Egyetem - Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, NFKK Füzetek II.
- Hrubos I. (2009): Az értékekről. In: Pusztai Gabriella, Rébay Magdolna (szerk.) Kié az oktatáskutatás? Tanulmánykötet Kozma Tamás 70. születésnapjára. Csokonai Kiadó, Debrecen
- Huisman, J. (1995): Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education. University of Twente, LEMMA
- Humboldt, W. (1985): Válogatott írásai (Ford. Rajnai L., a jegyzeteket összeállította és az utószót írta Telegdi Zs.) Európa Könyvkiadó, Budapest
- Husén, T. (1972): Social Background and Educational Career, OECD, Paris.
- II. János Pál (1980): Előadás az UNESCO-ban. In.: II. János Pál pápa Ex corde Ecclesiae apostoli rendelkezése a katolikus egyetemekről. <http://uj.katolikus.hu/konyvtar.php?h=88#JB21> 2009. október 31.
- Inglehart, R. (1997): Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton: Princeton University Press.

- Jaspers, K. (1990): Az egyetem eszméje. In.: Csejtei D.-Dékány A.-Simon F. (szerk.): Ész—Élet—Egzisztencia. 1. kötet. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét. Társadalomtudományi Kör, Szeged
- Joensen, A. (2008): Social dimension - the lost dimension? Budapest Bologna Seminar on Social Dimension, Budapest, Hungary, 10-11 November 2008.
- Jóna Gy. (2008): A magyarországi munkaerőpiac és felsőoktatás kongruenciája. In.: Krémer A. - Matiscsák A. (Szerk.): Tér és tudás. Egyetemek, mint tudás-innovációs- és regionális központok. Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged
- Kant, I. (1997): Történetfilozófiai írások. Szeged, Ictus
- Karády V. (2006): Egy ellenmodell: a napóleoni Francia Egyetem és utóélete. *Educatio* 2006/4.
- Karnóouh, C. (2000): Jegyzetek az egyetem válságáról. Korunk. Egyetem - egyetemesen, Kolozsvár
- Keeling, R. (2008): A bolognai folyamat vizsgálata menet közben. In.: Kozma Tamás - Rébay Magdolna (szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Kehm, B. M. – Teichler, U. (2007): Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education* 2007/ 11.
- Keller T. (2008): Értékrend és társadalmi pozíció. In.: Füstös L - Guba L.- Szalma I (Szerk.): Társadalmi regiszter 2008/1.
- Kiss E. (1999): A posztmodern elemei a misszionálás szemszögéből. *Magyar Filozófiai Szemle*, 1999/6.
- Koucký, J. – Bartušek, A. – Kovařovic, J. (2009): Who is more equal? Access to tertiary education in Europe. Charles University in Prague, Faculty of Education, Education Policy Centre, Prague
- Kozma T. (1997): Universitas — tegnap, ma, holnap. In: Korunk. Egyetem Kolozsvárt, Kolozsvár
- Kozma T. (2000): Enciklopédia a felsőoktatásról. *Educatio* 2000/1.
- Kozma T. (2008a): A bolognai folyamat, mint kutatási probléma. In.: Kozma T.– Rébay M. (Szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Kozma T. (2008b): Politikai rendszerváltozás és társadalmi reform. In.: Kozma Tamás - Rébay Magdolna (Szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Kulcsár Szabó E. (2006): "Humanitas", igazság, felelősség. *Bölcsészet a védtelen egyetemen. Élet és Irodalom* 50. évf. 39. szám
- Ladányi J. (1994): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. Edukáció Kiadó, Budapest

- Ladányi J.– Csanádi G. (1983): Szelekció az általános iskolában. Magvető Kiadó, Budapest
- Lay, S.: (2004): The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles. Observatory Magna Charta Universitatum. Bononia University Press, Bologna
- Lewin, K. (1952): Constructs in field theory [1944]. In Cartwright, D. (Ed.), Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin. London, Tavistock
- Losonczi Á. (1977): Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben. Gondolat
- Lukács P. (2005): Akadémiai kapitalizmus? Iskolakultúra 2.
- Liotard, J. (1993): A posztmodern állapot. Bujalos István (szerk.), Századvég Kiadó, Budapest
- Marga, A. (2009): Values of the University. Paper prepared for the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania
- Marshall, J. – Peters, M. (1997): Postmodernism and Education. In Saha, L. J. (ed.): International Encyclopedia of the Sociology of Education Oxford. Elsevier Science Ltd.
- Maslow, A. H. (1954): Motivation and Personality. New York, Harper and Row
- Maslow, A.H. (2003): A lét pszichológiája felé. Ursus Libris. Budapest
- Mazsu J. (1995): Helyét kereső felsőoktatásunk. Debreceni Szemle 1995/1.
- Miller, M. J. (2006): Conclusions – Towards a Renewed Humanistic Paradigm for the European University. Higher Education in Europe, XXXI./4.
- Miller, M. J. (2006): Final Report. Summary and Synthesis of the Bologna Process Official Seminar. The Cultural Heritage and Academic Values of the European University and the Attractiveness of the European Higher Education Area. 30 March – 1 April 2006, Vatican City
- Myrsky, L. (2003): Components of Morality. A Professional Ethics Perspective on Moral Motivation, Moral Sensitivity, Moral Reasoning and Related Constructs Among University Students. Social Psychological Studies 9. Department of Social Psychology, University of Helsinki
- Nagy P. T. (2006): A humboldti és a post-humboldti egyetem diplomásai a magyar társadalomban. Educatio, 2006/4.
- Neave, G. – Vught, F. (1991): Prometheus Bound. Oxford, Pergamon Press
- Neave, G. (2003): The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education. Educational Policy, 17.
- Neave, G. (ed.) (1991): The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe. Oxford, Pergamon Press
- Newman, J. H. (1982): The Idea of a University. University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana

- Nyíri K. (2000): Túl az iskolákon. Korunk. Egyetem — egyetemesen. Kolozsvár
- Orr, D. (2008): Equity – today for tomorrow – EUROSTUDENT's foreseen contribution. ESU Equity Conference, Brusno, Slovak Republic, 6 May 2008.
- Osborn, A. (2009): Bologna ignores us: students. University World News, 2009. május 10. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=200905081200524> 2009.08.25.
- Parsons, T. – Platt, G. (1973): "The American University". Harvard University Press, New York
- Parsons, T. (1968): The Structure of Social Action. New York, The Free Press
- Pléh Cs. (2002): Tudások az egyetemen: készségek és tömegek, élitek és műveltségek. Iskolakultúra, 12.
- Polónyi I. – Tímár J. (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Polónyi I. (2000): Egyre többet, egyre kevesebbet? Educatio 2000/1.
- Polónyi I. (2004): A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején. Kutatás közben. No. 255. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Polónyi I. (2006): A munkaerő-piacra orientált felsőoktatási minőség-biztosítás szereplői, szervezeti elemei, indikátorai. Előadás az Oktatási Minisztérium által szervezett „Felsőoktatási fejlesztési és felsőfokú szakképzési konferencián”. 2006. május 24.
- Pusztai G. – Szabó P. Cs. (2008): A bolognai folyamat recepciója Magyarországon. In.: Kozma T. – Rébay M. (szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Redl K. (2001): A fakultások vitájának előtörténetéhez. In: Tóth T. (Szerk.): Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok. Professzorok Háza, Budapest
- Rhoades, G. (1983): Conflicting Interests in Higher Education. American Journal of Education, 91.
- Ritzer, G. (1998): The McDonaldization Thesis: Explorations and Extensions. London and Thousand Oaks, CA, Sage
- Rohan, M. J. (2000): A Rose by Any Name? The Values Construct. In.: Personality and Social Psychology Review, 4./3.
- Rokeach, M. (1973): The nature of human values. New York, Free Press.
- Sadlak, J. - Miller, M. J. – Bergan, S. (2006): The European University and its Heritage – The Inspiration for Learning and Source of Knowledge based on Respect of Academic Values. Higher Education in Europe, XXXI./4.
- Sáska G. (2003): Európa-képzetek, Educatio 2003/4.
- Schlett I. (2004): A „felvilágosult ész” esete a felsőoktatással. Kölcsey Intézet, Budapest

- Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Zanna, M. P. (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, vol 25. San Diego; Academic Press
- Schwartz, S. H. (1994a): Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50.
- Schwartz, S. H. (1994b): Beyond individualism-collectivism: new cultural dimensions of values, in: U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi, G. Yoon (Eds.), *Individualism and Collectivism*, Sage, Thousand Oaks, CA, 1994
- Schwartz, S. H. (1999): A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48
- Schwartz, S. H. (2003): Univerzálák az értékek tartalmában és struktúrájában. Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban. In.: Váriné Szilágyi I. (Szerk.): *Az értékek az életben és a retorikában*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Scott, P. (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*, Buckingham. Open University Press
- Scott, P. (1998): Massification, Internationalization and Globalization. In.: Scott, P. (ed.): *The Globalization of Higher Education*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Scott, P. (2004): Ethics “in” and “for” Higher Education. *Higher Education in Europe*, 29:4
- Scott, P. (2009): Access in Higher Education in Europe and North America: Trends and Developments. UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania
- Setényi J. (1995): Az elitoktatás jelentésváltozása. *Educatio* 1995/4.
- Siklós B. (2006): A munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek. In: Bálint J. – Polónyi I. – Siklós B.: *A felsőoktatás minősége*. PH Felsőoktatási Kutatóintézet
- Simon, H. A.: A látszólagos korreláció oksági értelmezése. In.: *A kvantitatív társadalomkutatás modelljei*. Klasszikus módszertani írások. Helikon
- Székelyi M. – Barna I. (2004): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex Kiadó
- Szemerszki M. (2009): Az Eurostudent felmérés magyarországi kapcsolódásai. In.: Hrubos I. (Szerk.): *Műhelytanulmányok*. NFKK Füzetek 2. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja
- Szostek, A. (2004): Moral and Cultural Roles of the University: The Challenges of Modern Civilization. International Conference on Ethical and Moral Dimensions for Higher Education and Science in Europe. 2-5 September 2004. Bucharest, Romania

- Tausz K. - Gyöngyösi K. (2008): Official Bologna Process Seminar "Equality in a Knowledge-based Society - How to Widen Opportunities?" (Best Practices in National Action Plans) - General Report
- Teichler, U. (2003a): Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education* 2003/7.
- Teichler, U. (2003b): Az európai felsőoktatási reformok főbb kérdései. Egy felsőoktatás-kutató véleménye. *Educatio*, 2003/1.
- Teichler, U. (2004): The changing debate on internationalisation in higher education. *Higher Education*.48.
- Tibori T. (2001): Kulturális magatartás és értékváltozások. *Educatio*, 2001/3.
- Tomusk, V. (2008): A felvilágosodástól a bolognai folyamatig. In.: Kozma T. - Rébay M. (Szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Tóth T. (2001a): Az európai egyetemek és a modern filozófiák. In: Tóth T. (Szerk): Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok. Professzorok Háza, Budapest
- Tóth T. (2001b): A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: Tóth T. (Szerk): Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok. Professzorok Háza, Budapest
- Török Á. (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, 53.
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education. UNESCO, Paris
- Tück, C. (2008) The role of students alongside other stakeholders in the Bologna Process. Council of Europe seminar, 26/27 May 2008, Baku
- Usher, A. (2009): Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region Paper to be presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania
- Utasi Á. (1995): Középosztály és életstílusok. *Társadalmi Szemle*, 8.
- Utasi Á. (1995): Rétegek és preferált életcélok. In: *Értékek és változások 1. Tömegkommunikációs Kutatóközpont*
- V. Pók K. (2002): A XX. Századi töredezettség. Az elit helyett a tömeg joga – „minden megy” („anything goes”). *www.inco.hu* 7. szám
- Vámos T. (1992): Gondolatok a gondolkodásról – a rácsodálkozás után. *Fizikai Szemle*
- van der Wende, M. (2001): Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14/3

- van der Wende, M. (2007): Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade. *Journal of Studies in International Education*. 2007/11
- Veress K. (1997): Az egyetem filozófiájáról. In: Korunk. Egyetem Kolozsvárt. Kolozsvár
- Verkasalo, M. - Daun, Å. - Niit, T. (1994): Universal values in Estonia, Finland and Sweden. *Ethnologia Europaea*, 2.
- Veroszta Zs. (2004): A gazdálkodó egyetem filozófiájának érvényesülése magyar egyetemeken. In: Hrubos I. (Szerk.): A gazdálkodó egyetem. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Veroszta Zs. (2008): A bekerülési esélyek időbeli alakulása (2003-2007) Felsőoktatási Műhely 2008./II.
- Veroszta Zs. (2009a): A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. Felsőoktatási Műhely, 2009/3.
- Veroszta Zs. (2009b): Bologna a papírhegyen túl. Felsőoktatási Műhely, 2009/2.
- Weber, M. (1982): A világvallások gazdasági etikája: Bevezetés, in.: A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Budapest, Gondolat
- Weber, M. (1995): A tudomány és a politika mint hivatás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Weszely Ö. (1929): Az egyetem eszméje és típusai. Rectori székfoglaló előadás. Minerva, VIII. évf., 4-7. sz., Budapest
- Wittrock, B. (1993): The Modern University: the Tree Transformation. In: Rothblatt-Wittrock (eds.) *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge University Press

Hivatkozott hivatalos dokumentumok:

- AEGEE (2009): Key to Europe. AEGEE in 2008. <http://www.aegEE.org/Publications.html#agenda> 2009.08.24.
- Bergeni Közlemény (2005): The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005 http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf 2009. 11.09.
- Berlin Students Declaration, 2007. http://www.esib.org/documents/declarations/0703_berlin-declaration.pdf 2009.08.24.

- Berlini Közlemény (2003): “Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003 http://www.mab.hu/doc/Berlin_Communique.pdf 2009. november 9.
- Bologna Students Declaration, 1999.
<http://www.esib.org/index.php/documents/statements/403-bologna-students-joint-declaration> 2009.08.24.
- Bologna With Student Eyes 2003. ESIB, 2003.
http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-With-Student-Eyes_2003.pdf 2009.08.24.
- Bologna With Student Eyes 2005. ESIB Bologna Analysis 2005..
http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-With-Student-Eyes_2005.pdf 2009.08.24.
- Bologna With Student Eyes 2007. ESIB, 2007.
<http://www.esib.org/documents/publications/bwse2007.pdf> 2009.08.24.
- Bologna With Student Eyes 2009. ESU, 2009.
http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf 2009.08.24.
- Bolognai Nyilatkozat (1999): Joint declaration of the European Ministers of Education. The Bologna Declaration of 19 June 1999
http://www.mab.hu/doc/bologna_declaration.pdf 2009. 11.09.
- Brussels Students Declaration, 2001.
http://www.esib.org/documents/declarations/0111_brussels-students-declaration.pdf 2009.08.24.
- European Commission (2006): Efficiency and equity in European education and training systems (2006). http://www.esib.org/documents/publications/LWSE_full.pdf 2009.08.25.
- Leuveni Közlemény (2009): A bolognai folyamat 2020 – Az Európai Felsőoktatási Térség az új évtizedben. Európa felsőoktatásért felelős minisztereinek nyilatkozata Leuven és Louvain-la-Neuve, 2009. április 28-29.
http://www.mab.hu/doc/leuven_hu_2009_04_kn.pdf 2009. 11.09.
- Lisbon With Student Eyes (2007). ESU, 2007.
- Londoni Közlemény (2007): Az Európai Felsőoktatási Térség felé: válasz a globalizált világ kihívásaira. http://www.mab.hu/doc/LondoniNyilatkozat_hu_070601.pdf 2009. 11.09.
- Luxembourg Students Declaration, 2005. http://www.esib.org/documents/declarations/0503_luxembourg-student-declaration.pdf 2009.08.24.
- Magna Charta Universitatum (1988): Bologna, 18th of September
- OECD (2006): Four Future Scenarios for Higher Education.
<http://www.oecd.org/dataoecd/22/22/38073691.pdf> 2009. 11. 11.

- OECD (2008): Tertiary Education for the Knowledge Society, Vol. 2, OECD, Paris
- Policy Paper (2000): Guideline on future discussions on European education. ESIB, 2000. október 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/325-policy-paper-qguideline-on-future-discussions-on-european-educationq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2001a): Student participation in the European Higher Education area. ESIB, 2000. május 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/322-policy-paper-qstudent-participation-in-the-european-higher-education-areaq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2001b): European structures for qualifications. ESIB, 2001. május 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/323-policy-paper-qeuropean-structures-for-qualificationsq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2002a): Student visions on a common Europe. ESIB, 2002. május 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/321-policy-paper-qstudent-visions-on-a-common-europeq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2002b): Joint degrees in the context of the Bologna Process. ESIB, 2002. november 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/320-policy-papers-qjoint-degrees-in-the-context-of-the-bologna-processq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2003a): New Approaches to Student Wellbeing. ESIB, 2003. május 9. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/307-policy-paper-qnew-approaches-to-student-wellbeingq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2003b): New Challenges for a wider perspective on the future of the European Higher Education Area. ESIB, 2003. május 9. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/308-policy-paper-qnew-challenges-for-a-wider-perspective-on-the-future-of-the-european-higher-education-areaq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2003c): Equal Opportunities in Higher Education. ESIB, 2003. május 9. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/310-policy-paper-qequal-opportunities-in-higher-educationq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2003d): E-Learning. ESIB, 2003. május 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/318-policy-paper-qe-learningq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2003e): ESIB and the Bologna Process - creating a European Higher Education Area for and with students. ESIB, 2003. május 19. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/319-policy-paper-qesib-and-the-bologna-process-creating-a-european-higher-education-area-for-and-with-studentsq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2003f): Quality Assurance and Accreditation. ESIB, 2003. november 9. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/306-policy-paper-qquality-assurance-and-accreditationq> 2009.08.24.

- Policy Paper (2004a): Transnational Education. ESIB, 2004. május 19.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/326-policy-paper-qtransnational-educationq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2004b): Brain mobility. ESIB, 2004. november 9.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/302-pp-bm> 2009.08.24.
- Policy Paper (2004c): Qualifications Frameworks. ESIB, 2004. november 9.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/304-policy-paper-qqualifications-frameworksq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2005a): EU regulations with impact on higher education. ESIB, 2005. május 8.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/299-policy-paper-qeu-regulations-with-impact-on-higher-educationq> 2004.08.24.
- Policy Paper (2005b): Intellectual property. ESIB, 2005. május 8.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/300-policy-paper-qintellectual-propertyq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2005c): Financing of Higher Education. ESIB, 2005. május 8.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/301-policy-paper-qfinancing-of-higher-educationq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2005d): The General Agreement on Trade Services - GATS. ESIB, 2005. november 8. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/297-policy-paper-qthe-general-agreement-on-trade-services-gatsq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2005e): Commodification of Education. ESIB, 2005. november 8.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/298-pp-comm> 2009.08.24.
- Policy Paper (2006a): A social dimension to higher education. ESIB, 2006. május 8.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/296-pp-soc-dim> 2009.08.24.
- Policy Paper (2006b): The Students' Opinion on the Lisbon Strategy of the European Union. ESIB, 2006. december 3. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/293-pp-lisbon> 2009.08.24.
- Policy Paper (2006c): Governance in Higher Education. ESIB, 2006. december 4.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/294-policy-paper-qgovernance-in-higher-educationq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2006d): Doctoral Studies. ESIB, 2006. december 8.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/295-pp-doc> 2009.08.24.
- Policy Paper (2007a): ECTS compatible Credit Transfer and Accumulation Systems. ESIB, 2007. május 3. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/291-pp-ects> 2009.08.24.
- Policy Paper (2007b): Degree Structures. ESIB, 2007. május 3.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/292-policy-paper-qdegree-structuresq> 2009.08.24.

- Policy Paper (2008a): Excellence. ESU, 2008. május 20.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/333-policy-paper-qexcellenceq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2008b): The Future of Higher Education. ESU, 2008. május 20.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/334-policy-paper-qthe-future-of-higher-educationq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2008c): Gender Equality in Higher Education. ESU, 2008. május 20.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/335-policy-paper-qgender-equality-in-higher-educationq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2008d): Mobility. ESU, 2008. május 20.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/336-policy-paper-qmobilityq> 2009.08.24.
- Policy Paper (2008e): Towards 2020 - A Student-Centred Bologna Process. ESU, 2008. december 16. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/462-towards-2020-a-student-centred-bologna-process> 2009.08.24.
- Policy Paper (2009): Equal Opportunities in Higher Education. ESU, 2009. január 7.
<http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/469-equal-opportunities-policy-paper> 2009.08.24.
- Prágai Közlemény (2001): Towards The European Higher Education Area Communiqué Of The Meeting Of European Ministers In Charge Of Higher Education In Prague On May 19th 2001. http://www.mab.hu/doc/Prague_communiqueTheta.pdf 2009. 11.09.
- Prague Students Declaration, 2009.
http://www.esib.org/documents/declarations/090222_Prague_Student_Declaration-final.pdf 2009.08.24.
- Programme of principles (2004). ESIB. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/303-programme-of-principles> 2009.08.25
- Sorbonne Joint Declaration (1998): Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System. Paris, the Sorbonne, May 25 1998
http://www.mab.hu/doc/Sorbonne_declaration.pdf 2009. 11.09.
- Statement of concern (2005): A document of the Observatory Collegium and ESIB Executive Board. In: Barblan, Andris - Daxner, Michael - Ivosevic, Vanja: Academic Malpractice Threats and Temptations. Bononia University Press, Bologna, 2007
- Student Göteborg Declaration, 2001.
http://www.esib.org/documents/declarations/0103_student-goteborg-declaration.pdf 2009.08.24.
- The Black Book of the Bologna Process (2005). ESIB, 2005.
http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-Blackbook_2005.pdf 2009.08.24.

- The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (2009). World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO
- Trends I (1999): Trends in Learning Structures in Higher Education. Haug, G.–Kirstein, J. (1999): European Universities Association.
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf
 2009. 08.25.
- Trends II (2001): Towards the European Higher Education Area. Survey of Main Reforms from Bologna to Prague. Haug, G.–Tauch, Ch. (2001): European Universities Association.
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf
 2009.08.25.
- Trends III (2003): Progress Towards the European Higher Education Area. Reichert, S.–Tauch, Ch. (2003): European Universities Association.
<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>
 2009.08.24.
- Trends IV (2005): European Universities Implementing Bologna. Reichert, S.–Tauch, Ch. (2005): European Universities Association.
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf
 2009.08.24.
- Trends V (2007): Universities Shaping the European Higher Education Area. Crosier, D.–Purser, L.–Smidt, H. (2007): European University Association
- UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region (2009): Bucharest Message to the 2009 World Conference on Higher Education – Experiences and Recommendations from the Europe Region (2009).
<http://www.cephes.ro/forum/pdf/Bucharest%20Message.pdf> 2009. 10.31.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO

MELLÉKLETEK

I. SZÁMÚ MELLÉKLET

M1. táblázat

Az ESU által kiadott jelentések (policy paper) tematikájának időbeni alakulása

A megjelenés dátuma, cím, tematika

Megjelenési dátum	Cím	Tematika, főbb célok és értékek
1. 2000. október	Guideline on future discussions on European education	<i>Átfogó</i> Részvétel Esélyegyenlőség Nyitottság Anyagi háttér: piac-orientált szemlélettel szemben a felsőoktatás mint közjó, közszolgáltatás hangsúlyozása. A társadalmi felelősség és a tandíjmentesség követelményei Összehangoltság: nemzeti implementációs minimumkövetelmények, az információáramlás rendszereinek működtetése
2. 2001. május	Student Participation in the European Higher Education Area	<i>Tematikus: hallgatói részvétel</i> Részvétel
3. 2001. május	European structures for qualifications	<i>Tematikus: kétciklusú képzés</i> Anyagi háttér: tandíjmentesség Összehangoltság: a képzési szintek és területek közti átjárhatóság biztosítása
4. 2002. május	Student visions on a common Europe	<i>Átfogó</i> Részvétel: hallgatók és civil társadalom bevonása a döntéshozatalba, interaktív viszony kiépítése Esélyegyenlőség: kormányzat, mint a demokratikus alapjogok biztosítója, egyenlőség és diszkrimináció-mentesség Nyitottság: autonómia és akadémiai szabadság megteremtése, mobilitás Minőség: minőségbiztosítás Mérhetőség: összevethetőség és információ-áramlás biztosítása Összehangoltság: nemzetköziség és függetlenség kapcsolatának értelmezése, nemzetközi programok Kelet-Közép-Európa lemaradásának csökkentésére
5. 2002. november	Joint degrees in the context of the Bologna Process	<i>Tematikus: közös programok és végzettségek</i> Esélyegyenlőség: szociális szempontok figyelembe vétele Nyitottság: mobilitás, idegen nyelv tanulásának stimulálása Minőség: minőségbiztosítási keretrendszer szükségessége Anyagi háttér: a finanszírozásnak mindenki számára elérhetővé kell tennie a lehetőséget: a kormányzati költségeknek a szociális támogatásra is ki kell terjedniük Mérhetőség: szabályozási rendszer, curriculum kidolgozása Összehangoltság: európaiság eszméje, kulturális és tudományos együttműködés is

6. 2003. május	New Approaches to Student Wellbeing	Tematikus: hallgatói életmód, életkörülmények Részvétel: hallgatói képviselők szerepe, információ elérés biztosítása Esélyegyenlőség: alapvető, általános hallgatói jogok biztosítása Mérhetőség: egyenlőség biztosításával kapcsolatos szociális háttérjellemzők részletes felmérése
7. 2003. május	New Challenges for a wider perspective on the future of the European Higher Education Area	Átfogó Részvétel: minden terület minden érintettjének bevonása a bolognai folyamattal kapcsolatos döntésekbe Nyitottság: horizontális és vertikális mobilitás, különös tekintettel Kelet –és Közép-Európára. Az agyelszívás csökkentése Összehangoltság: a bolognai folyamat koordinálása nemzeti szinten. A nem csatlakozott országok bevonása. Európaiság eszméje mellett a különbözőségek megőrzése
8. 2003. május	Equal Opportunities in Higher Education	Tematikus: esélyegyenlőség Részvétel: hallgatói szervezetek szerepe Esélyegyenlőség: demokratizálódás, a diszkrimináció minden formájának elutasítása. Esélyegyenlőség nem csak a bekerülésben, hanem a bent maradásban és kimenetben is Nyitottság: a felsőoktatás a társadalmi mobilitás eszköze, nem az elitképzésé Mérhetőség: adatgyűjtés Összehangoltság: anti-diszkriminációs kampányok, szakmai anyagok, tréningek. Szervezetek közti együttműködés
9. 2003. május	ESIB Policy Paper on e-learning	Tematikus: e-learning Részvétel: hallgatói részvétel a programok, koncepciók kidolgozásában Esélyegyenlőség: profit-orientáltság helyett az egyenlő elérés biztosítása. Társadalmi jólét szolgálata, a demokratizálódásban betöltött szerep által. Technológiai különbségek csökkentése. Minőség: az e-learning nem jelentheti a gyengébb minőségű képzést Anyagi háttér: az e-learning nem jelentheti a képzési költségek spórolását. Technológiai és pedagógiai háttérfeltételek megteremtése szükséges.
10. 2003. május	ESIB and the Bologna Process - creating a European Higher Education Area for and with students	Átfogó Részvétel: hallgatók és oktatók együttműködése Esélyegyenlőség: a szociális dimenzió, mint a bolognai folyamat központi eleme Nyitottság: egyenlőségen alapuló szabadon elérhető mobilitás, az európai kulturális és nyelvi sokszínűség megőrzése. Kreditrendszer és mobilitás. Minőség: minőségbiztosítás és akkreditáció Anyagi háttér: piac-orientált személet ellenzése, felsőoktatás mint közjó, közszolgáltatás kormányzati finanszírozást feltételez Összehangoltság: európai identitás megtemetése – euromainstreaming – a diverzitás és intézményi autonómia megőrzése mellett. Könnyen értelmezhető és összevethető fokozatok.
11. 2003 november	Quality Assurance and Accreditation - improving quality and promoting mobility	Tematikus: minőségbiztosítás és akkreditáció Összehangoltság: jelenleg kaotikus, kontrollálatlan európai akkreditáció rendezése közös elvek szerint, nemzeti szintű szervezetek létrehozásával. Eltérő háttér-struktúrák alapuló, mégis összevethető rendszerek kialakítása

12. 2004. május	Transnational Education	Tematikus: nemzetek feletti oktatási programok Esélyegyenlőség: demokratikus képzési rendszer, egyenlő elérési esélyek, emberi és hallgatói jogok biztosítása. Állami szerepvállalás az egyenlő elérési esélyek biztosításában Nyitottság: nyitottság mellett helyi közösségek érdekeinek, kultúrájának figyelembe vétele is szükséges Minőség: nehézségek a minőségbiztosításban és ellenőrzésben Anyagi háttér: a képzési forma jelentős expanziója a for-profit jelleg erősödésével jár. A képzések célja rendszerint munkaerő-piaci. Állami szerepvállalás a finanszírozásban Összehangoltság: nemzetközi kétoldalú megállapodások mellett általános szabályozási keret is kell
13. 2004. november	Brain mobility	Tematikus: tudás- mobilitása Esélyegyenlőség: egyenlő esélyek és jogok, kölcsönösség fontossága Nyitottság: a brain mobility mint a nyitottság és mobilitás velejárója. Önzetlenség, nyitás az Európai Unión kívülre is
14. 2004. november	Qualifications Frameworks	Tematikus: képesítési keretrendszerek Részvétel: hallgatók és egyéb érintettek Esélyegyenlőség: nyitás az LLL felé, ezáltal a nem tradicionális hallgatói csoportok felé Nyitottság Minőség Anyagi háttér: finanszírozása állami forrásokból történhet Mérhetőség Összehangoltság: fokozatok összevethetősége, egységes rendszere
15. 2005. május	EU regulations with impact on higher education	Tematikus: felsőoktatás uniós szabályozása Részvétel: szabályozással és döntésekkel kapcsolatban Esélyegyenlőség: oktatás a társadalom és egyén fejlődését szolgálja. Az egyenlő elérési esélyek biztosítása a legfőbb prioritás Minőség Anyagi háttér: gazdasági célú szemlélet szűklátókörűsége. A felsőoktatás közjó, közfelelősség, nem privatizálható szolgáltatás Összehangoltság: európaiság eszméje
16. 2005. május	Intellectual property	Tematikus: szellemi termék Nyitottság: privatizáció helyett elérés biztosítása, információ eléréshez való hallgatói jog biztosítása Anyagi háttér: állami finanszírozás, a tudás nem kereskedelmi érték Összehangoltság: verseny helyett együttműködés
17. 2005. május	Financing of Higher Education	Tematikus: finanszírozás Esélyegyenlőség: hallgatók szociális támogatása Nyitottság: külföldi hallgatók magas tandíjának ellenzése Minőség Anyagi háttér: a felsőoktatás finanszírozása állami feladatként, közpénzekből történjen. Alternatív források bevonása, diverzifikálódó finanszírozás – az akadémiai célok fenntartásával. A tandíj elutasítása
18. 2005. november	The General Agreement on Trade Services – GATS	Tematikus: a GATS kritikája Részvétel: UNESCO állásfoglalásának szorgalmazása Esélyegyenlőség: a felsőoktatás szerepe a társadalom fejlődésében, jólétében Anyagi háttér: felsőoktatási szolgáltatások privatizálásnak elutasítása

19. 2005. november	Commodification of Education	Tematikus: az oktatás kommercializálódása Részvétel: szolidaritás, toleráns társadalom, demokratikus döntéshozás minden érintett bevonásával. Esélyegyenlőség: egyenlő elérési esélyek, oktatás mint alapjog Nyitottság: oktatás nyitott elérése minden képzési szinten Minőség: piaci mechanizmusok minőségcsökkentő hatása Anyagi háttér: oktatás szabályozása állami, társadalmi feladat. A piaci mechanizmusok az oktatás társadalmi és egyéni fejlődésben betöltött komplex szerepét gyengítik. Tandíj elutasítása Összehangoltság: nemzetköziesedés támogatása
20. 2006. május	A social dimension to higher education	Tematikus: szociális dimenzió Esélyegyenlőség: szélesdő, mindenkire kiterjedő belépési lehetőség. Társadalmi igazságosság – a felsőoktatás mint a társadalom tükré. Esélyegyenlőség a rendszeren belül és kimeneti oldalon is. Nyitottság: felsőoktatási feladat a társadalmi mobilitás elősegítése Minőség: a tanulmányok megszakításának csökkentése, új képzési módszerek, tanár-diák kapcsolat fejlesztése, kisebb csoportlétszám, a kreativitás növelése Anyagi háttér: tandíj elutasítása, hallgatók szociális támogatása Mérhetőség: adatgyűjtés a hallgatók szociális helyzetéről és társadalmi háttéréről
21. 2006. december	The Students' Opinion on the Lisbon Strategy of the European Union	Tematikus: a liszaboni stratégia hallgatói véleményezése Részvétel: hallgatók formális bevonása elmaradt Esélyegyenlőség: szociális szempontok prioritása hiányzik. Az állami szervek feladata nem pusztán a gazdasági növekedés elősegítése, hanem a társadalmi értékek (szolidaritás, egyenlőség, együttműködés) támogatása Anyagi háttér: liszaboni stratégiák gazdasági szemlélet, managerizmus jellemzi Összehangoltság: stratégia-alkotás fontossága
22. 2006. december	Governance in Higher Education	Tematikus: felsőoktatás-irányítás Esélyegyenlőség: felelősség a demokratikus, egyenlőségen alapuló társadalom iránt Anyagi háttér: autonómia és finanszírozás Mérhetőség: felsőoktatási intézmények közelszámoltathatósága Összehangoltság: autonómia és a belépés szabályozása, képzés kialakítása, kutatásirányítás
23. 2006. december	Doctoral Studies	Tematikus: doktori képzés Részvétel: doktori hallgatók a kutatási környezet egyenlő részei lehessenek. Autonóm döntéshozás lehetősége, tanulmányi és kutatási szabadság Esélyegyenlőség: egyenlő esélyek a belépésben és a tanulmányok során is, diszkriminációmentesség (nemi, kulturális, társadalmi, kutatási terület alapú egyaránt)
24. 2007. május	ECTS compatible Credit Transfer and Accumulation Systems	Tematikus: kreditrendszer Esélyegyenlőség: a flexibilitás és az elérés növekedése Összehangoltság: implementációs problémák, névleges bevezetések, megfeleltetés, átváltás, elismerés, végzettségek praktikus áttekintése
25. 2007. május	Degree Structures	Tematikus: fokozatok rendszere Esélyegyenlőség: diszkrimináció-mentesség, elérés teljes szabadsága Nyitottság: rugalmas be- és kilépés, egyéni választás és

		horizontális mobilitás lehetősége Minőség: minőségbiztosítás és akkreditáció Összehangoltság: flexibilitás
26. 2008. május	Excellence	Tematikus: kiválóság Résztétel: hallgatók bevonása Esélyegyenlőség: elitizmus helyett cél, hogy minden hallgató elérje képességei határát, az intellektuális potenciált és megvalósíthassa egyéni céljait Nyitottság: nyitott tudástársadalom szolgálata a versenyen alapuló elitizmus helyett Minőség: felsőoktatás minőségének növelése Mérhetőség: rankingek elutasítása Összehangoltság: verseny és árucikké válás helyett kooperáció, oktatás és kutatás kapcsolatának erősítése
27. 2008. május	Policy paper on the future of Higher Education	Átfogó Résztétel: hallgatói részvétel Esélyegyenlőség: szociális helyzet figyelembe vétele, diszkrimináció-mentesség Nyitottság: mobilitás Minőség: minőségbiztosítás Összehangoltság: köz elutasítása, akadémiai szocializáció
28. 2008. május	Policy Paper on Gender Equality in Higher Education	Tematikus: nemi egyenlőség Résztétel Esélyegyenlőség: diszkrimináció-mentesség, egyenlőség a hozzáférés során és a tanulmányok alatt Nyitottság: mobilitás Anyagi háttér: stratégia finanszírozási állami támogatása Mérhetőség: releváns adatok gyűjtése, ezen alapuló stratégia-alkotás Összehangoltság: stratégia intézményi, nemzeti és európai szinten
29. 2008. május	Mobility	Tematikus: mobilitás Esélyegyenlőség: teljes körű elérés lehetősége, szociális, gazdasági, képzési korlátok nélkül Nyitottság: mobilitás, mint alapcél, alapérték Minőség: mobilitás akadémiai, tudományos értéke Anyagi háttér: állami szerepvállalás Mérhetőség: vizsgálat, adatgyűjtés, monitoring Összehangoltság: nemzetköziesedés értékei, adminisztratív és információs támogatás és integráció, tanulmányok kölcsönös elfogadása
30. 2008. december	Towards 2020: A Student-Centred Bologna Process	Átfogó Résztétel: hallgatói részvétel Esélyegyenlőség: társadalmi igazságosság, egyenlőség, LLL teljes elérése is, demokratizmus, felkészítés a kritikai gondolkodásra és aktív állampolgári létre Nyitottság: mobilitás, mint fő cél (20%-os küszöb-terv) Minőség: mindenki számára elérhető magas képzési minőség, ECTS Anyagi háttér: tandíjmentesség, állami finanszírozás Mérhetőség: adatgyűjtés fontossága, rankingek elutasítása, implementáció mérése Összehangoltság: nemzetek közti együttműködés, nem verseny, nemzeti akciótervek

1. 2009. január	Equal Opportunities in Higher Education	Tematikus: esélyegyenlőség Részvétel: hallgatói részvétel Esélyegyenlőség: felsőoktatás demokratizálódása, diszkrimináció-mentesség, nemcsak az elérésben, hanem a tanulmányok alatt és a kimenetnél is Nyitottság: társadalmi-kulturális mobilitás Mérhetőség: adatgyűjtés és gyakorlatok összegyűjtése Összehangoltság: stratégiák, módszerek kidolgozása, együttműködés, kampányok szervezése, help-deskek működtetése, oktatói tréningek, képzési programok szervezése, tananyagok, tankönyvek kidolgozása
------------------------	---	--

II. SZÁMÚ MELLÉKLET

Az omnibusz kutatás kérdéssora

Végezetül nem a Te konkrét intézményedről kérdezünk, hanem általánosan a felsőoktatási intézmények feladatainak értékelésére kérünk. Felsorolunk néhány értéket, feladatot, kérlek, értékeld őket 1-től 5-ig aszerint, hogy szerinted mennyire fontosak általánosságban egy felsőoktatási intézmény működésében!

(1-es: egyáltalán nem fontos;5-ös: nagyon fontos)

1. a munkaerőpiacon jól felhasználható végzettség biztosítása	1	2	3	4	5	0	X
2. tudományos kutatás	1	2	3	4	5	0	X
3. kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása	1	2	3	4	5	0	X
4. széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása	1	2	3	4	5	0	X
5. függetlenség a politikai hatalomtól	1	2	3	4	5	0	X
6. felelősség az egész társadalom iránt	1	2	3	4	5	0	X
7. rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)	1	2	3	4	5	0	X
8. tanárok és diákok együttműködése, partneri kapcsolata	1	2	3	4	5	0	X
9. társadalmi esélyegyenlőség elősegítése	1	2	3	4	5	0	X

III. SZÁMÚ MELLÉKLET

M2. táblázat

Elitképzések megoszlása a magasabban iskolázott szülő végzettsége szerint

Esetszám, százalék, ASR

A képzés elit jellege	Magasabban iskolázott szülő végzettsége								
		8 általános	szak-munkás- képző, inasiskola, szakiskola	szakközép- iskola, technikum	gimnázium	főiskola	egyetem	egyetem, tudományos fokozattal	Összesen
Nem elit	Esetszám	58	577	1398	1230	1900	1768	382	7313
	Százalék	,8%	7,9%	19,1%	16,8%	26,0%	24,2%	5,2%	100,0%
	ASR	1,1	2,8	2,4	1,9	2,4	-5,1	-5,9	
Elit	Esetszám	2	25	81	74	116	184	61	543
	Százalék	,4%	4,6%	14,9%	13,6%	21,4%	33,9%	11,2%	100,0%
	ASR	-1,1	-2,8	-2,4	-1,9	-2,4	5,1	5,9	
Összesen	Esetszám	60	602	1479	1304	2016	1952	443	7856
	Százalék	,8%	7,7%	18,8%	16,6%	25,7%	24,8%	5,6%	100,0%

IV. SZÁMÚ MELLÉKLET

M3. táblázat

**A tudományos kutatás fontosságának értékelése képzési terület szerint – a cella-
átlagok eltéréseinek szignifikancia-próbája**

Cella-átlagok különbsége, szignifikancia

Képzési terület	Képzési terület	Cella-átlagok különbsége	Sig.
Agrártudományi	Bölcsészettudományi	,14	,001
	Gazdasági	,69	,000
	Informatikai	,20	,000
	Jogi és igazgatási	,57	,000
	Műszaki	,27	,000
	Művészeti	,24	,000
	Művészetközvetítői	,79	,000
	Nemzetvédelmi és katonai	-,35	,000
	Orvos- és egészségtudományi	,05	,320
	Pedagógiai	,69	,000
	Sporttudományi	,74	,000
	Társadalomtudományi	,42	,000
	Természettudományi	-,09	,072
Bölcsészettudományi	Agrártudományi	-,14	,001
	Gazdasági	,54	,000
	Informatikai	,05	,209
	Jogi és igazgatási	,43	,000
	Műszaki	,13	,000
	Művészeti	,10	,078
	Művészetközvetítői	,65	,000
	Nemzetvédelmi és katonai	-,49	,000
	Orvos- és egészségtudományi	-,09	,034
	Pedagógiai	,54	,000
	Sporttudományi	,59	,000
	Társadalomtudományi	,27	,000
	Természettudományi	-,23	,000
Gazdasági	Agrártudományi	-,69	,000
	Bölcsészettudományi	-,54	,000
	Informatikai	-,49	,000
	Jogi és igazgatási	-,11	,012
	Műszaki	-,41	,000
	Művészeti	-,44	,000
	Művészetközvetítői	,11	,242
	Nemzetvédelmi és katonai	-1,03	,000
	Orvos- és egészségtudományi	-,63	,000
	Pedagógiai	,00	,998
	Sporttudományi	,05	,548
	Társadalomtudományi	-,27	,000
	Természettudományi	-,77	,000

Képzési terület	Képzési terület	Cella-átlagok különbsége	Sig.
Informatikai	Agrártudományi	-,20	,000
	Bölcsészettudományi	-,05	,209
	Gazdasági	,49	,000
	Jogi és igazgatási	,38	,000
	Műszaki	,07	,074
	Művészeti	,04	,466
	Művészetközvetítői	,60	,000
	Nemzetvédelmi és katonai	-,55	,000
	Orvos- és egészségtudományi	-,15	,003
	Pedagógiai	,49	,000
	Sporttudományi	,54	,000
	Társadalomtudományi	,22	,000
	Természettudományi	-,29	,000
Jogi és igazgatási	Agrártudományi	-,57	,000
	Bölcsészettudományi	-,43	,000
	Gazdasági	,11	,012
	Informatikai	-,38	,000
	Műszaki	-,30	,000
	Művészeti	-,33	,000
	Művészetközvetítői	,22	,024
	Nemzetvédelmi és katonai	-,92	,000
	Orvos- és egészségtudományi	-,52	,000
	Pedagógiai	,11	,116
	Sporttudományi	,16	,074
	Társadalomtudományi	-,16	,004
	Természettudományi	-,66	,000
Műszaki	Agrártudományi	-,27	,000
	Bölcsészettudományi	-,13	,000
	Gazdasági	,41	,000
	Informatikai	-,07	,074
	Jogi és igazgatási	,30	,000
	Művészeti	-,03	,592
	Művészetközvetítői	,52	,000
	Nemzetvédelmi és katonai	-,62	,000
	Orvos- és egészségtudományi	-,22	,000
	Pedagógiai	,41	,000
	Sporttudományi	,47	,000
	Társadalomtudományi	,14	,002
	Természettudományi	-,36	,000
Művészeti	Agrártudományi	-,24	,000
	Bölcsészettudományi	-,10	,078
	Gazdasági	,44	,000
	Informatikai	-,04	,466
	Jogi és igazgatási	,33	,000
	Műszaki	,03	,592
	Művészetközvetítői	,55	,000
	Nemzetvédelmi és katonai	-,59	,000
	Orvos- és egészségtudományi	-,19	,002
	Pedagógiai	,44	,000
	Sporttudományi	,50	,000
	Társadalomtudományi	,17	,007
	Természettudományi	-,33	,000

Képzési terület	Képzési terület	Cella-átlagok különbsége	Sig.
Művészetközvetítői	Agrártudományi	-,79	,000
	Bölcsészettudományi	-,65	,000
	Gazdasági	-,11	,242
	Informatikai	-,60	,000
	Jogi és igazgatási	-,22	,024
	Műszaki	-,52	,000
	Művészeti	-,55	,000
	Nemzetvédelmi és katonai	-1,14	,000
	Orvos- és egészségtudományi	-,74	,000
	Pedagógiai	-,11	,313
	Sporttudományi	-,06	,640
	Társadalomtudományi	-,38	,000
	Természettudományi	-,88	,000
Nemzetvédelmi és katonai	Agrártudományi	,35	,000
	Bölcsészettudományi	,49	,000
	Gazdasági	1,03	,000
	Informatikai	,55	,000
	Jogi és igazgatási	,92	,000
	Műszaki	,62	,000
	Művészeti	,59	,000
	Művészetközvetítői	1,14	,000
	Orvos- és egészségtudományi	,40	,000
	Pedagógiai	1,03	,000
	Sporttudományi	1,08	,000
	Társadalomtudományi	,76	,000
	Természettudományi	,26	,004
Orvos- és egészségtudományi	Agrártudományi	-,05	,320
	Bölcsészettudományi	,09	,034
	Gazdasági	,63	,000
	Informatikai	,15	,003
	Jogi és igazgatási	,52	,000
	Műszaki	,22	,000
	Művészeti	,19	,002
	Művészetközvetítői	,74	,000
	Nemzetvédelmi és katonai	-,40	,000
	Pedagógiai	,63	,000
	Sporttudományi	,69	,000
	Társadalomtudományi	,36	,000
	Természettudományi	-,14	,006
Pedagógiai	Agrártudományi	-,69	,000
	Bölcsészettudományi	-,54	,000
	Gazdasági	,00	,998
	Informatikai	-,49	,000
	Jogi és igazgatási	-,11	,116
	Műszaki	-,41	,000
	Művészeti	-,44	,000
	Művészetközvetítői	,11	,313
	Nemzetvédelmi és katonai	-1,03	,000
	Orvos- és egészségtudományi	-,63	,000
	Sporttudományi	,05	,611
	Társadalomtudományi	-,27	,000
	Természettudományi	-,77	,000

Képzési terület	Képzési terület	Cella-átlagok különbsége	Sig.
Sporttudományi	Agrártudományi	-,74	,000
	Bölcsészettudományi	-,59	,000
	Gazdasági	-,05	,548
	Informatikai	-,54	,000
	Jogi és igazgatási	-,16	,074
	Műszaki	-,47	,000
	Művészeti	-,50	,000
	Művészetközvetítői	,06	,640
	Nemzetvédelmi és katonai	-1,08	,000
	Orvos- és egészségtudományi	-,69	,000
	Pedagógiai	-,05	,611
	Társadalomtudományi	-,32	,001
	Természettudományi	-,83	,000
Társadalomtudományi	Agrártudományi	-,42	,000
	Bölcsészettudományi	-,27	,000
	Gazdasági	,27	,000
	Informatikai	-,22	,000
	Jogi és igazgatási	,16	,004
	Műszaki	-,14	,002
	Művészeti	-,17	,007
	Művészetközvetítői	,38	,000
	Nemzetvédelmi és katonai	-,76	,000
	Orvos- és egészségtudományi	-,36	,000
	Pedagógiai	,27	,000
	Sporttudományi	,32	,001
	Természettudományi	-,50	,000
Természettudományi	Agrártudományi	,09	,072
	Bölcsészettudományi	,23	,000
	Gazdasági	,77	,000
	Informatikai	,29	,000
	Jogi és igazgatási	,66	,000
	Műszaki	,36	,000
	Művészeti	,33	,000
	Művészetközvetítői	,88	,000
	Nemzetvédelmi és katonai	-,26	,004
	Orvos- és egészségtudományi	,14	,006
	Pedagógiai	,77	,000
	Sporttudományi	,83	,000
	Társadalomtudományi	,50	,000

M4. táblázat

Az intézményi háttér magyarázó ereje az egyes érték-változók vonatkozásában
Determinációs együttható

Érték-változó	R ²
Tudományos kutatás	,014
A társadalmi esélyegyenlőség elősegítése	,009
Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása	,008
Felelősség az egész társadalom iránt	,007
Függetlenség a politikai hatalomtól	,005
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása	,004
A munkaerő-piacon jól felhasználható végzettség biztosítása	,003
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)	,002
Tanárok és diákok együttműködése	,001

M5. táblázat

A képzési forma magyarázó ereje az egyes érték-változók vonatkozásában
Determinációs együttható

Érték-változó	R ²
Tudományos kutatás	,016
Felelősség az egész társadalom iránt	,008
Függetlenség a politikai hatalomtól	,003
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása	,003
Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása	,003
Tanárok és diákok együttműködése	,001
A munkaerő-piacon jól felhasználható végzettség biztosítása	,001
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)	,001
A társadalmi esélyegyenlőség elősegítése	,001

M6. táblázat

A képzési terület magyarázó ereje az egyes érték-változók vonatkozásában

Determinációs együttható

Érték-változó	R²
Tudományos kutatás	,093
Kulturális, társadalmi és erkölcsi értékek átadása	,041
Felelősség az egész társadalom iránt	,035
A társadalmi esélyegyenlőség elősegítése	,027
Széles körű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása	,026
Tanárok és diákok együttműködése	,016
Függetlenség a politikai hatalomtól	,015
Rugalmas képzési rendszer (váltás, újrakezdés biztosítása)	,013
A munkaerő-piacon jól felhasználható végzettség biztosítása	,008

V.SZÁMÚ MELLÉKLET

M7. táblázat

Hallgatói értékcsoportok képzési terület szerinti eloszlása

Esetszám, százalék, ASR

Értékcsoport		Képzési terület														
		Agrártudományi	Bölcsészettudományi	Gazdasági	Informatikai	Jogi és igazgatási	Műszaki	Művészeti	Művészetkövetítői	Nemzetvédelmi és katonai	Orvos- és egészségügytudományi	Pedagógiai	Sporttudományi	Társadalomtudományi	Természettudományi	Összesen
Gyakorlatias	Esetszám	75	194	272	70	92	216	68	11	2	38	20	18	67	34	1177
	Százalék	6,4%	16,5%	23,1%	5,9%	7,8%	18,4%	5,8%	,9%	,2%	3,2%	1,7%	1,5%	5,7%	2,9%	100,0%
	ASR	-1,5	2,1	6,7	-2,1	2,0	-,8	4,2	-,6	-3,7	-5,1	-1,9	,8	,9	-6,0	
Haszonelvű	Esetszám	44	93	164	83	68	218	10	4	1	24	15	10	37	55	826
	Százalék	5,3%	11,3%	19,9%	10,0%	8,2%	26,4%	1,2%	,5%	,1%	2,9%	1,8%	1,2%	4,5%	6,7%	100,0%
	ASR	-2,4	-2,8	2,8	3,1	2,1	5,6	-4,0	-1,8	-3,1	-4,5	-1,3	-,2	-,9	-,4	
Konzervatív elitista	Esetszám	131	149	140	100	46	211	33	2	16	91	6	9	54	127	1115
	Százalék	11,7%	13,4%	12,6%	9,0%	4,1%	18,9%	3,0%	,2%	1,4%	8,2%	,5%	,8%	4,8%	11,4%	100,0%
	ASR	6,0	-1,2	-3,8	2,2	-3,5	-,2	-1,3	-3,2	,5	2,2	-4,5	-1,6	-,5	6,3	

Hallgatói értékcsoport		Képzési terület														
		Agrártudományi	Bölcsészettudományi	Gazdasági	Informatikai	Jogi és igazgatási	Műszaki	Művészeti	Művészetközvetítői	Nemzetvédelmi és katonai	Orvos- és egészségügytudományi	Pedagógiai	Sporttudományi	Társadalomtudományi	Természettudományi	Összesen
Értéktelített elvont	Esetszám	134	401	235	128	110	350	111	25	65	194	68	29	113	138	2101
	Százalék	6,4%	19,1%	11,2%	6,1%	5,2%	16,7%	5,3%	1,2%	3,1%	9,2%	3,2%	1,4%	5,4%	6,6%	100,0%
	ASR	-2,1	7,0	-7,7	-2,7	-2,8	-3,4	4,7	,5	8,7	5,7	2,6	,4	,5	-,9	
Piacelv-elutasító	Esetszám	88	123	215	72	61	190	14	21	7	49	23	14	57	101	1035
	Százalék	8,5%	11,9%	20,8%	7,0%	5,9%	18,4%	1,4%	2,0%	,7%	4,7%	2,2%	1,4%	5,5%	9,8%	100,0%
	ASR	1,4	-2,6	4,0	-,6	-,9	-,7	-4,2	3,1	-1,9	-2,6	-,6	,2	,5	3,8	
Szociálisan érzékeny	Esetszám	44	93	139	73	64	178	26	11	5	91	35	15	41	35	850
	Százalék	5,2%	10,9%	16,4%	8,6%	7,5%	20,9%	3,1%	1,3%	,6%	10,7%	4,1%	1,8%	4,8%	4,1%	100,0%
	ASR	-2,7	-3,1	-,1	1,4	1,3	1,4	-1,0	,6	-1,9	5,1	3,3	1,3	-,5	-3,5	
Alulértékelő	Esetszám	46	45	81	35	52	87	14	9	1	14	21	3	22	38	468
	Százalék	9,8%	9,6%	17,3%	7,5%	11,1%	18,6%	3,0%	1,9%	,2%	3,0%	4,5%	,6%	4,7%	8,1%	100,0%
	ASR	2,1	-3,1	,5	,1	4,2	-,3	-,8	1,8	-2,1	-3,3	2,9	-1,3	-,5	1,0	
Összesen	Esetszám	562	1098	1246	561	493	1450	276	83	97	501	188	98	391	528	7572
	Százalék	7,4%	14,5%	16,5%	7,4%	6,5%	19,1%	3,6%	1,1%	1,3%	6,6%	2,5%	1,3%	5,2%	7,0%	100,0%

M8. táblázat

Hallgatói értékcsoportok nemek szerinti eloszlása

Esetszám, százalék, ASR

Hallgatói értékcsoport		Nemek		
		Férfi	Nő	Összesen
Gyakorlatias	Esetszám	551	626	1177
	Százalék	46,8%	53,2%	100,0%
	ASR	-2,0	2,0	
Haszonelvű	Esetszám	476	350	826
	Százalék	57,6%	42,4%	100,0%
	ASR	5,0	-5,0	
Konzervatív elitista	Esetszám	595	520	1115
	Százalék	53,4%	46,6%	100,0%
	ASR	2,8	-2,8	
Értéktelített elvont	Esetszám	896	1204	2100
	Százalék	42,7%	57,3%	100,0%
	ASR	-7,3	7,3	
Piacelv-elutasító	Esetszám	499	536	1035
	Százalék	48,2%	51,8%	100,0%
	ASR	-,9	,9	
Szociálisan érzékeny	Esetszám	479	371	850
	Százalék	56,4%	43,6%	100,0%
	ASR	4,3	-4,3	
Alulértékelő	Esetszám	248	220	468
	Százalék	53,0%	47,0%	100,0%
	ASR	1,6	-1,6	
Összesen	Esetszám	3744	3827	7571
	Százalék	49,5%	50,5%	100,0%

M9. táblázat

Hallgatói értékcsoportok intézményi háttér szerinti eloszlása*Esetszám, százalék, ASR*

Hallgatói értékcsoport		Intézményi háttér				
		Klasszikus tudomány-egyetemi kar	Egyetemi kar	Főiskola	Egyetem főiskolai kara	Összesen
Gyakorlatias	Esetszám	238	556	292	91	1177
	Százalék	20,2%	47,2%	24,8%	7,7%	100,0%
	ASR	-1,8	1,8	1,6	-2,8	
Haszonelvű	Esetszám	160	404	202	60	826
	Százalék	19,4%	48,9%	24,5%	7,3%	100,0%
	ASR	-2,1	2,5	1,1	-2,8	
Konzervatív elitista	Esetszám	265	531	240	79	1115
	Százalék	23,8%	47,6%	21,5%	7,1%	100,0%
	ASR	1,4	2,0	-1,3	-3,5	
Értéktelített elvont	Esetszám	517	931	399	254	2101
	Százalék	24,6%	44,3%	19,0%	12,1%	100,0%
	ASR	3,2	-,6	-5,1	3,7	
Piacelv-elutasító	Esetszám	244	399	268	124	1035
	Százalék	23,6%	38,6%	25,9%	12,0%	100,0%
	ASR	1,2	-4,4	2,4	2,3	
Szociálisan érzékeny	Esetszám	162	372	212	104	850
	Százalék	19,1%	43,8%	24,9%	12,2%	100,0%
	ASR	-2,3	-,7	1,4	2,3	
Alulértékelő	Esetszám	93	201	127	47	468
	Százalék	19,9%	42,9%	27,1%	10,0%	100,0%
	ASR	-1,2	-,8	2,2	,0	
Összesen	Esetszám	1679	3394	1740	759	7572
	Százalék	22,2%	44,8%	23,0%	10,0%	100,0%

M10. táblázat

Hallgatói értékcsoporthoz intézményi fenntartó szerinti eloszlása

Esetszám, százalék, ASR

Hallgatói értékcsoporthoz		Intézményi fenntartó			
		Állami	Magán/ alapítványi	Egyházi	Összesen
Gyakorlatias	Esetszám	1080	48	49	1177
	Százalék	91,8%	4,1%	4,2%	100,0%
	ASR	-2,8	3,6	,6	
Haszonelvű	Esetszám	793	16	17	826
	Százalék	96,0%	1,9%	2,1%	100,0%
	ASR	3,0	-1,2	-2,8	
Konzervatív elitista	Esetszám	1063	14	38	1115
	Százalék	95,3%	1,3%	3,4%	100,0%
	ASR	2,6	-3,0	-,8	
Értéktelített elvont	Esetszám	1918	66	117	2101
	Százalék	91,3%	3,1%	5,6%	100,0%
	ASR	-5,1	2,0	4,8	
Piacelv-elutasító	Esetszám	992	26	17	1035
	Százalék	95,8%	2,5%	1,6%	100,0%
	ASR	3,2	-,1	-4,0	
Szociálisan érzékeny	Esetszám	792	15	43	850
	Százalék	93,2%	1,8%	5,1%	100,0%
	ASR	-,5	-1,6	2,0	
Alulértékelő	Esetszám	449	9	10	468
	Százalék	95,9%	1,9%	2,1%	100,0%
	ASR	2,1	-,9	-2,0	
Összesen	Esetszám	7087	194	291	7572
	Százalék	93,6%	2,6%	3,8%	100,0%

M11. táblázat

Hallgatói értékcsoporthoz előzetes szakmai munka-tapasztalat szerinti eloszlása*Esetszám, százalék, ASR*

Hallgatói értékcsoporthoz		Szakmai munkatapasztalat			
		Folyamatos munka	Alkalmi munka	Nincs	Összesen
Gyakorlatias	Esetszám	105	401	666	1172
	Százalék	9,0%	34,2%	56,8%	100,0%
	ASR	,1	,5	-,5	
Haszonelvű	Esetszám	85	292	445	822
	Százalék	10,3%	35,5%	54,1%	100,0%
	ASR	1,5	1,2	-2,0	
Konzervatív elitista	Esetszám	97	345	661	1103
	Százalék	8,8%	31,3%	59,9%	100,0%
	ASR	-,1	-1,8	1,8	
Értéktelített elvont	Esetszám	157	596	1333	2086
	Százalék	7,5%	28,6%	63,9%	100,0%
	ASR	-2,6	-5,8	7,0	
Piacelv-elutasító	Esetszám	84	379	565	1028
	Százalék	8,2%	36,9%	55,0%	100,0%
	ASR	-,9	2,4	-1,7	
Szociálisan érzékeny	Esetszám	84	328	431	843
	Százalék	10,0%	38,9%	51,1%	100,0%
	ASR	1,2	3,4	-3,9	
Alulértékelő	Esetszám	57	189	220	466
	Százalék	12,2%	40,6%	47,2%	100,0%
	ASR	2,6	3,3	-4,6	
Összesen	Esetszám	669	2530	4321	7520
	Százalék	8,9%	33,6%	57,5%	100,0%

M12. táblázat

Hallgatói értékcsoportok képzési szint szerinti eloszlása*Esetszám, százalék, ASR*

Hallgatói értékcsoport		Képzési szint				
		Egységes és osztatlan	Hagyományos egyetemi	Hagyományos főiskolai	BA/BSc	Összesen
Gyakorlatias	Esetszám	105	275	180	609	1169
	Százalék	9,0%	23,5%	15,4%	52,1%	100,0%
	ASR	-1,0	-,7	,9	,5	
Haszonelvű	Esetszám	62	184	115	460	821
	Százalék	7,6%	22,4%	14,0%	56,0%	100,0%
	ASR	-2,3	-1,3	-,4	2,8	
Konzervatív elitista	Esetszám	117	314	95	582	1108
	Százalék	10,6%	28,3%	8,6%	52,5%	100,0%
	ASR	,9	3,4	-6,1	,8	
Értéktelített elvont	Esetszám	206	538	297	1044	2085
	Százalék	9,9%	25,8%	14,2%	50,1%	100,0%
	ASR	,1	1,9	-,4	-1,4	
Piacelv-elutasító	Esetszám	78	238	178	531	1025
	Százalék	7,6%	23,2%	17,4%	51,8%	100,0%
	ASR	-2,6	-,9	2,8	,3	
Szociálisan érzékeny	Esetszám	128	175	149	389	841
	Százalék	15,2%	20,8%	17,7%	46,3%	100,0%
	ASR	5,6	-2,5	2,8	-3,2	
Alulértékelő	Esetszám	41	100	75	241	457
	Százalék	9,0%	21,9%	16,4%	52,7%	100,0%
	ASR	-,6	-1,2	1,2	,6	
Összesen	Esetszám	737	1824	1089	3856	7506
	Százalék	9,8%	24,3%	14,5%	51,4%	100,0%

M13. táblázat

Hallgatói értékcsoportok eloszlása a magasabb iskolázottságú szülő végzettsége szerint*Esetszám, százalék, ASR*

Hallgatói értékcsoport		Magasabb iskolázottságú szülő végzettsége				
		Alapfok	Érettségi (középfok)	Felsőfok	Tudományos fokozat	Összesen
Gyakorlatias	Esetszám	90	395	622	69	1176
	Százalék	7,7%	33,6%	52,9%	5,9%	100,0%
	ASR	-1,0	-1,4	1,8	,3	
Haszonelvű	Esetszám	64	272	428	61	825
	Százalék	7,8%	33,0%	51,9%	7,4%	100,0%
	ASR	-,7	-1,5	,8	2,2	
Konzervatív elitista	Esetszám	91	388	560	73	1112
	Százalék	8,2%	34,9%	50,4%	6,6%	100,0%
	ASR	-,3	-,4	-,1	1,4	
Értéktelített elvont	Esetszám	162	759	1071	107	2099
	Százalék	7,7%	36,2%	51,0%	5,1%	100,0%
	ASR	-1,4	,9	,5	-1,4	
Piacelv-elutasító	Esetszám	108	407	471	45	1031
	Százalék	10,5%	39,5%	45,7%	4,4%	100,0%
	ASR	2,6	3,0	-3,3	-2,0	
Szociálisan érzékeny	Esetszám	73	296	430	47	846
	Százalék	8,6%	35,0%	50,8%	5,6%	100,0%
	ASR	,2	-,2	,2	-,2	
Alulértékelő	Esetszám	48	156	236	28	468
	Százalék	10,3%	33,3%	50,4%	6,0%	100,0%
	ASR	1,5	-1,0	,0	,3	
Összesen	Esetszám	636	2673	3818	430	7557
	Százalék	8,4%	35,4%	50,5%	5,7%	100,0%

M14. táblázat

Hallgatói értékcsoporthoz tartozók eloszlása a képzés elit-jellege szerint*Esetszám, százalék, ASR*

Hallgatói értékcsoporthoz tartozók		A képzés elit-jellege		
		Elit képzések	Nem elit képzések	Összesen
Gyakorlatias	Esetszám	109	1068	1177
	Százalék	9,3%	90,7%	100,0%
	ASR	3,2	-3,2	
Haszonelvű	Esetszám	53	773	826
	Százalék	6,4%	93,6%	100,0%
	ASR	-,7	,7	
Konzervatív elitista	Esetszám	76	1039	1115
	Százalék	6,8%	93,2%	100,0%
	ASR	-,3	,3	
Értéktelített elvont	Esetszám	160	1941	2101
	Százalék	7,6%	92,4%	100,0%
	ASR	1,2	-1,2	
Piacelv-elutasító	Esetszám	73	962	1035
	Százalék	7,1%	92,9%	100,0%
	ASR	,0	,0	
Szociálisan érzékeny	Esetszám	42	808	850
	Százalék	4,9%	95,1%	100,0%
	ASR	-2,5	2,5	
Alulértékelő	Esetszám	20	448	468
	Százalék	4,3%	95,7%	100,0%
	ASR	-2,4	2,4	
Összesen	Esetszám	533	7039	7572
	Százalék	7,0%	93,0%	100,0%

M15. táblázat

Hallgatói értékcsoporthoz tartozók eloszlása az állandó lakhely településtípusa képzés elítélés szerint

Esetszám, százalék, ASR

Hallgatói értékcsoporthoz tartozók		Állandó lakhely településtípusa				
		Főváros	Megye-székhely	Város	Község	Összesen
Gyakorlatias	Esetszám	263	317	364	225	1169
	Százalék	22,5%	27,1%	31,1%	19,2%	100,0%
	ASR	,4	,6	,3	-1,4	
Haszonelvű	Esetszám	163	236	258	161	818
	Százalék	19,9%	28,9%	31,5%	19,7%	100,0%
	ASR	-1,5	1,7	,5	-,8	
Konzervatív elitista	Esetszám	230	296	347	230	1103
	Százalék	20,9%	26,8%	31,5%	20,9%	100,0%
	ASR	-1,0	,3	,5	,1	
Értéktelített elvont	Esetszám	529	494	618	428	2069
	Százalék	25,6%	23,9%	29,9%	20,7%	100,0%
	ASR	4,6	-3,1	-1,1	-,1	
Piacelv-elutasító	Esetszám	189	297	329	210	1025
	Százalék	18,4%	29,0%	32,1%	20,5%	100,0%
	ASR	-3,0	2,0	,9	-,2	
Szociálisan érzékeny	Esetszám	200	200	254	185	839
	Százalék	23,8%	23,8%	30,3%	22,1%	100,0%
	ASR	1,4	-1,8	-,4	1,0	
Alulértékelő	Esetszám	74	139	138	113	464
	Százalék	15,9%	30,0%	29,7%	24,4%	100,0%
	ASR	-3,3	1,8	-,5	2,0	
Összesen	Esetszám	1648	1979	2308	1552	7487
	Százalék	22,0%	26,4%	30,8%	20,7%	100,0%

A TÉMÁBAN MEGJELENT SAJÁT PUBLIKÁCIÓK

Tanulmányok, könyvrészletek:

A „bolognai folyamat”. /társszerzők: Hrubos Ildikó, Szentannai Ágota/ Oktatókutatási Intézet, Új mandátum, Budapest, 2003. 120 p.

A gazdálkodó egyetem filozófiájának érvényesülése magyar egyetemeken. In: Hrubos Ildikó (szerk.): A gazdálkodó egyetem. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új mandátum, Budapest, 2004. 75-101 pp.

Az egyes képzési területek hallgatóinak összevetése. Educatio, 2007-Nyár. 303-310. pp.

A bekerülési esélyek időbeli alakulása (2003-2007) Felsőoktatási Műhely 2008./II.

A tömegesedett felsőoktatás érték-dimenzióiról. NFKK Füzetek 1. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 2009. március

Bologna a papírhegyen túl. Felsőoktatási Műhely, 2009/II.

Pályakövetési felmérések szervezeti sokfélesége. In.: Diplomás Pályakövetés II. (Szerk.: Horváth Tamás – Fábri István – Nyerges Andrea). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft – Országos Felsőoktatási Információs Központ, 2009

A bolognai folyamattal kapcsolatos hallgatói értékek a nemzetközi dokumentumokban. NFKK Füzetek 2. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 2009. október

A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. Felsőoktatási Műhely, 2009/III.

Szerkesztett kötetek:

Mit kínál a magyar felsőoktatás? 2003. (szerk.) /társszerkesztő: Roberts Éva/ Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda. Budapest, 2002. 720 p.

Mit kínál a magyar felsőoktatás? 2004. (főszerk.) /társszerkesztő: Roberts Éva/ Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda. Budapest, 2003. 768 p.

Mit kínál 2005-ben a magyar felsőoktatás? – CD. (szerk.) /társszerkesztő: Szép Lilla/ Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda. Budapest, 2004.

Konferencia részvétel:

Kezdeményezők és alkalmazkodók. A magyar felsőoktatási intézmények stratégiái. II. Országos Neveléstudományi konferencia. Budapest, 2002. október 24-16.

A tömegesedett felsőoktatás érték-dimenzióiról. „Magyar Felsőoktatás 2008”. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. Budapest, 2009. január 28.