

**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**  
**Кафедра педагогіки та психології**

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

**Магістерська робота**

**ЗВ'ЯЗОК МІЖ СТУДЕНТАМИ ІНСТИТУТУ ІМЕНІ Ф. РАКОЦІ II**  
**ТА УГОРСЬКИМИ СТУДЕНТАМИ УЖНУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА**  
**ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ**  
**Фюзешерій Бернадетт Степанівна**

Студентка II-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 10 /27 жовтня 2021 року

Науковий керівник:

**Кучай Тетяна Петрівна**  
доктор педагогічних наук, професор

Консультант:

**Поллої Каталін Дезидерівна**  
старший викладач

Завідувач кафедру:

**Біда Олена Анатоліївна,**  
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку \_\_\_\_\_, «\_\_» \_\_\_\_\_ 202\_ року

Протокол № \_\_\_\_\_ / 2022

**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

**Кафедра педагогіки та психології**

**Магістерська робота**

**ЗВ'ЯЗОК МІЖ СТУДЕНТАМИ ІНСТИТУТУ ІМЕНІ Ф. РАКОЦІ II  
ТА УГОРСЬКИМИ СТУДЕНТАМИ УЖНУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА  
ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ**

Ступінь вищої освіти: магістр

Виконала: студентка II-го курсу

**Фюзешерій Бернадетт Степанівна**

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Кучай Тетяна Петрівна**

**доктор педагогічних наук, професор**

Консультант: **Поллої Каталін Дезидерівна**

**старший викладач**

Рецензент: **Депчинська Іветта Аттілівна**

**кандидат педагогічних наук**

Берегове  
2022

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**  
**Pedagógia és Pszichológia Tanszék**

**TÁRSAS KAPCSOLATOK ÖSSZEHASONLÍTÁSA A II. RÁKÓCZI  
FERENC KMF ÉS AZ UNE MAGYAR HALLGATÓI KÖZÖTT ÉS  
EZEK HATÁSA AZ EREDMÉNYESSÉGRE**

Magiszteri munka

Képzési szint: mesterképzés

**Készítette: Füzesséry Bernadett**

II. évfolyamos hallgató

**Képzési program: 013 Tanító**

**Témavezető: Kucsáj Tetjana**

**a pedagógiai tudományok doktora, professzor**

**Konzulens tanár: Pally Katalin**

**adjunktus**

**Recenzens: Depcsinszka Ivetta**

**a pedagógiai tudományok kandidátusa**

## Зміст

Вступ.....	6
I. Соціальна підтримка.....	8
1.1. Поняття «соціальна підтримка».....	8
1.2. Виникнення поняття «соціальний капітал».....	11
1.3. Виміри та дослідження соціального капіталу.....	17
1.4. Поняття соціальної інтеграції.....	20
II. Соціальна підтримка, соціальний капітал та освіта.....	24
2.1. Соціалізація студентів.....	24
2.2. Соціальна підтримка у вищих навчальних закладах.....	26
III. Вплив соціальних відносин та інтеграції на успішність.....	29
3.1. Поняття успішності студентів.....	29
3.2. Зв'язок між соціальним капіталом, відносинами та успішністю.....	35
3.3. Вплив соціальної інтеграції на ефективність у навчанні.....	38
IV. Ознайомлення з методом дослідження.....	43
4.1. Цільова група і зразок дослідження.....	43
4.2. Мета, питання та гіпотези дослідження.....	45
V. Результати дослідження.....	47
5.1. Результати дослідження соціального походження та їхнє порівняння між студентами ЗУІ ім. Ференца Ракоці II та УжНУ УУННІ.....	47
5.2. Порівняльна характеристика соціальних відносин між студентами ЗУІ ім. Ференца Ракоці II та УжНУ УУННІ.....	55
5.3. Вплив соціальних відносин на ефективність в навчальному процесі.....	64
Висновки.....	73
Резюме.....	75
Список використаної літератури.....	77
Додатки.....	84

## Tartalom

Bevezetés .....	6
I. Társas támogatás .....	8
1.1. A társas támogatás fogalma .....	8
1.2. A társadalmi tőke fogalmának kialakulása .....	11
1.3. A társadalmi tőke dimenziói és vizsgálata .....	17
1.4. A társadalmi integráció fogalma .....	20
II. A társas támogatás, társadalmi tőke és az oktatás .....	24
2.1. Hallgatói szocializáció .....	24
2.2. Társas támogatás a felsőoktatásban .....	26
III. A társas kapcsolatok és a társadalmi integráció hatása az eredményességre .....	29
3.1. Az eredményesség fogalma .....	29
3.2. A társadalmi tőke, eredményesség és a társas kapcsolatok .....	35
3.3. A társadalmi integráció hatása a tanulmányi eredményességre .....	38
IV. A kutatás módszertanának ismertetése .....	43
4.1. A kutatás célcsoportja, a kutatási minta .....	43
4.2. A kutatás célja, kérdései, hipotézisei .....	45
V. Társas kapcsolatok vizsgálata a II. Rákóczi Ferenc KMF és az UNE magyar hallgatói között, és ezek hatása az eredményességre .....	47
5.1. A társadalmi háttérvizsgálat eredményei és összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE UMOTI hallgatói között .....	47
5.2. Társas kapcsolatok jellemzésének összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE UMOTI hallgatói között .....	55
5.3. Társas kapcsolatok hatásának vizsgálata az eredményességre .....	64
Összegzés .....	73
Rezümé .....	75
Felhasznált irodalom .....	77
Mellékletek .....	84

## Bevezetés

A társas kapcsolatok jelentősége pótolhatatlan az emberek életében. Ennek az alapja a szocializáció, mely a társadalmi integrálódásnak a folyamata. A szocializáció alatt az ember megismeri a környezetét és saját magát, megtanulja a közös életre vonatkozó szabályokat, illetve azokat viselkedésformákat, melyeket elvárnak tőle. A felsőoktatási szocializáció legfontosabb résztvevőit a hallgatótársak alkotják, akik társas támogatást nyújtanak egymásnak, információkat cserélnek egymás között, tanulmányi célok iránti elköteleződést biztosíthatnak, illetve magatartásmintákat továbbítanak. A társas támogatásnak lényeges részét alkotják a hatalmi és információskapcsolatok és viszonyok, hiszen azok a személyek, akik széleskörű, megbízható támogatói közösséggel rendelkeznek, egyszerűbben tesznek szert a lényeges információkra, valamint az érdekei, törekvései is könnyebben érvényesülnek, így a tanulmányokban is eredményesebbnek bizonyulnak.

Magiszteri munkánk témája a *Társas kapcsolatok összehasonlítása a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem magyar hallgatói között és ezek hatása az eredményességre*. A témaválasztásunkat az indokolta, hogy napjainkban is nagy jelentősége van a kialakult kapcsolatoknak az ember életében, ezen belül a társas támogatásra, melyről megbizonyosodtunk, a főiskolás éveink során. Fontosnak találtuk e két intézmény hallgatóinak kapcsolatait vizsgálni, mivel csak itt biztosítható a nemzeti kisebbség megmaradása, hiszen Ukrajnában ezek az intézmények nyújtanak lehetőséget a kárpátaljai magyarok számára anyanyelvükön diplomát szerezni. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (II. RF KMF) teljes mértékben magyar tannyelven történik az oktatás, az egyetemen viszont csak részben, az Ukrán-Magyar Oktatási-Tudományos Intézetben (UNE UMOTI) van lehetőség magyar nyelven tanulni.

Dolgozatunk célja a II. RF KMF és az UNE UMOTI magyar hallgatóinak társas kapcsolatainak elemzése, összehasonlítása, illetve megvizsgálni milyen hatással van ez a tanulmányi eredményességükre. Jelen munkában arra keressük a választ, hogy milyen szintű társas kapcsolattal rendelkeznek a vizsgált intézmények hallgatói, van-e közöttük észlelhető különbség, pozitív hatással van-e a tanulmányi eredményességükre, milyen további tényezők befolyásolják azt, illetve a szervezetekben lévő tagság, valamint a különböző programokon való részvétel pozitívan hat-e a kapcsolati tőke kialakulására és az eredményességre.

A munka öt fejezetből áll. Az első fejezetben kifejtjük a társas támogatás, társadalmi tőke fogalmát, megkülönböztetjük a társadalmi tőke típusait Coleman és Bourdieu alapján. Továbbá ismertetjük a társadalmi tőke dimenzióit és annak vizsgálatát Pusztai Gabriella

tanulmányai szerint. E fejezet utolsó részében rátérünk a társadalmi integráció négyféle megközelítésére. A második fejezet a felsőoktatásban lévő társas támogatás jelentőségével foglalkozik, melyben segítségünkre volt Pusztai Gabriella és Lazányi Kornélia Rozália munkái. A harmadik fejezetben megfogalmazzuk azt, hogy mit is értünk a hallgatók eredményessége alatt, illetve milyen hatással vannak rá a társadalmi tőke, társas kapcsolatok, integráció. A negyedik és az ötödik részbe került a kutatás módszertanának a bemutatása, az eredmények értékelése, a hipotézisek tesztelése, illetve a következtetések levonása.

Kutatásunk eszközeül a kérdőív szolgált, a lekérdezés online adatfelvétellel történt. Az említett kérdőív három kérdésblokkot tartalmaz: társadalmi háttér, társadalmi tőke, eredményesség. A beérkezett válaszok alapján az adatbázist az SPSS 22 statisztikai elemzőprogramban készítettük el. A téma aktualitása abban mutatkozik meg, hogy e szempontból még nem történt hasonló vizsgálat a két intézmény hallgatói között.

## I. Társas támogatás

Jelen fejezetben kifejtsük a társas támogatás fogalmát, annak a különböző formáit. Ezen kívül rámutatunk a társadalmi tőke főbb értelmezéseire, megállapítjuk a fogalmát, megkülönböztetjük a társadalmi tőke típusait Coleman és Bourdieu alapján. Továbbá ismertetjük a társadalmi tőke dimenzióit és annak vizsgálatát Pusztai Gabriella tanulmányi alapján. E fejezet utolsó részében rátérünk a társadalmi integráció négyféle megközelítésére, melyet az ENSZ egyik független kutatóintézetének a munkatársai határoztak meg, illetve itt megemlítsük Émile Durkheim munkásságát is.

### 1.1. A társas támogatás fogalma

Az ember társas lény. Érzései, véleménye és gondolatai másokkal való kölcsönös viszony következményeként alakulnak ki. Épp ezért a társas támogatás óriási szerepet tölt be az ember életében (Lazányi, 2011). A társas támogatás tulajdonképpen egy kapcsolathálózat, mely jó irányba befolyásolja az ember személyiségét, illetve mások segítő, vagy annak szánt megnyilvánulásaira is hatással van. Amennyiben az életünket leginkább társas miliőben töltjük, emellett lényeges erőforrásunk annak a képessége, hogy kapcsolatainkat ki tudjuk alakítani és fenntartani, ez okból meghatározó az, hogy milyen élményeket szerzünk meg az életünk alatt. A társas támogatásnak fontos részét képezik a hatalmi és információs kapcsolatok, illetve a viszonyok. Az, aki széles és stabil támogatói körrel rendelkezik, könnyebben jut hozzá lényeges információkhoz, és könnyebben tudja érdekeit/akarátát validálni (Lazányi, 2011; Duong Van, 2016).

A társadalmi támogatás attól függ, hogy a résztvevők között milyen típusú kapcsolat van jelen és tulajdonságaiktól, ezek a tényezők határozzák meg a támogatás minőségét, minőségét és más tulajdonságait. Emellett a társadalmi kapcsolatháló struktúrája és összetétele is befolyásolja a társadalmi támogatás mértékét és minőségét (Zsákai, 2008).

A társas támogatás, mint jelenség, számottevő személyközi viselkedési mintázatból tevődik össze, melyek a támogatott személy pszichés állapotát és viselkedését garapítja. A társas támogatás, ha a fogadó szemszögéből nézzük, pótolhatatlan eleme a jól-létnek nem csak szubjektív észlelési szinten, hanem szomatikus, például szív és érrendszeri szinten is. Csökkenti a stressz-faktorok emberre gyakorolt hatását, melyet több kutatás is bizonyít (Kovács – Pikó, 2007). A támogatás szemszögéből létfontosságú a személyes kapcsolathálózatnak a mérete, sűrűsége, a kapcsolatok erőssége és annak típusa, a kapcsolattartás gyakorisága, illetve a háló tagjainak hasonlósága, valamint különbözősége.



Abban az esetben tudnak adni több támogatást a közösség tagjai, ha minél több taggal rendelkezik a vizsgált ember személyes kapcsolati hálójában. A kapcsolatháló koncentrációjának hatása pozitív, hiszen a társadalmi beilleszkedés segít megtartani a mentális egészséget (Zsákai, 2008). A kapcsolat erőssége meghatározó abból a szempontból, hogy az adott kapcsolaton keresztül milyen típusú segítséghez férhetnek hozzá, a gyakori kapcsolattartás értelemszerűen nagyobb támogatást eredményez (Wellman, 2001). Azoknak az embereknek, akiknek széles a támogatói köre, gyakrabban az önképük is pozitív, többször állnak hozzá pozitívan a felmerült problémákhoz és könnyebben mennek át a mindennapi nehézségekkel együtt járó negatív érzelmeiken úgyszintén (Lazányi, 2011).

A viselkedési módok változatosak. A „kis csoportban”, ide tartozik a család és baráti kör, ahol elsajátítunk egy bizonyos viselkedési mintázatot, mely alapul szolgál a „nagy csoportban” (tanintézmény, osztály, csoporttársak és munkahely) mutatott alkalmazkodásnak, másképp fogalmazva, azon képességünknek, amely segítségével lehetőséget kapunk csoportban dolgozni, valamint akaratunkat érvényesíteni az adott csoportokban. Ami a családtól való támogatást illeti, Kovács és Pikó (2009) végzett egy kutatást a serdülő korúak között, s arra a következtetésre jutottak, hogyha hiányzik a társas támasz, a mély kapcsolat a szülőktől, akkor az ilyen egyén alacsonyabb élet elégedettségi szinttel rendelkezik, ezáltal fokozódhat a depresszió kialakulásának a lehetősége. Ez is bizonyítja, hogy a családi légkör, a szülőkkel való kapcsolat nélkülözhetetlen része az ember életében. A „nagy csoportban” az egyén gyakran egészen hihetetlen változásokat tud véghez vinni, melyekre elkülönített egyedként nem lenne lehetősége. Ennek függvényében a társas elfogadás minden kétséget kizáróan nélkülözhetetlen szerepet játszik a fiatalok személyiség formálásában. Egy igaz barát, csoporttárs erős motiváló hatást képezhet, hogy az egyén átvegye az elvártak számított magatartásformákat, mint a szisztematikus tanulás a felsőfokú tanintézményben. Nem kizárólag a szülők és testvérek lehetnek mintái a magatartásformáknak, hanem más családtagok is tölthetnek be motiváló szerepet, ennek ellenére a baráti kör erősebb hatással bír az egyénre. A szóban forgó kapcsolatrendszerek szabják meg a személy kötődését, beilleszkedését, gondoskodását, vagyis annak a lehetőségét, hogy az egyének kipróbálják, megtanulják a különféle szerepeket, továbbá olyan megbízható környezetet kialakítani, mely segítségére lesz tanácsokkal a problémák megoldásánál (Lazányi, 2011).

A szakirodalom alapján a társas támogatásnak számos típusát különböztethetjük meg. Itt megemlíthetjük az érzelmi, instrumentális és információs támogatás, a megbecsülést, illetve a kapcsolatokra épülő támogatást. Az érzelmi támogatás típus

tekinthető a legszélesebbnek, ide sorolható a fizikai érintkezés (pl. kézfogás, ölelés, puszi), az együttérzés, a szeretet és a sajnálat kinyilvánítása, valamint a rossz szituációban lévő emberrel való kapcsolat mélysége, a megértés kimutatása, figyelmes megjegyzések tévése, míg a másik fél mesél valamiről, ide sorolható az is, ha imádkozunk valakiért (Máté, 2021). Gordon Moss (1973) úgy gondolja, hogy az érzelmi támogatáshoz elég, ha az ember támogatást, törődést tapasztal a saját maga irányába, illetve az is, hogy a véleményét figyelembe veszik. Az instrumentális társas támogatás azt jelenti, hogy egy bizonyos személy más emberek segítésére használja a saját anyagi javait. Ide tartozik a jegyzetek, tananyagok, tantárggyal kapcsolatos információk, tanácsok, valaminek a kölcsönadása, valamilyen feladat átvállalása. Ez a támogatás kizárólag önmagában ritkán fordul elő, leggyakrabban együtt az érzelmi támogatás meglétével lehetséges, ha az anyagi javakat kompenzálás nélkül továbbítják, akkor ez a megnyilvánulás szeretetet, bizalmat, megbecsülést vált ki a fogadó személyben (Lazányi, 2011).

Az információs támogatás tanács vagy oktatás formájában történik, melynek a lényege, hogy a rászoruló tájékoztatást kapjon az őt érintő problémájáról, illetve valamilyen ötleteket, javaslatokat ad a felmerülő kérdésben. Ahogy az érzelmi és instrumentális támogatás is leggyakrabban együtt észlelhető, úgy az érzelmi és információs támogatás is a legtöbb helyzetben együtt fordulnak elő, ezért a szakirodalomban külön elnevezésben is részesült. Azokat az információkat, megnyilvánulásokat, amelyek növelik a fogadó személy önértékelését, a szakirodalom „megbecsülés” szóval jellemzi. Ehhez a típushoz tartozik a bókolás, továbbá egy másik személlyel való egyetértést, s valamilyen keletkezett élethelyzetben való felelősség vállalása. Azonban, ha hiányzik a kölcsönösség, akkor a társas támogatás semmiféleképpen nem tartható fent hosszú ideig. Az a személy, aki támaszt nyújt másnak várja, hogy a fogadó fél valamely módon kompenzálja azt. Elegendő az is, ha ez a bizonyos ellenérték a kapcsolat kölcsönösségében található, tehát a társas támogatás tulajdonképpen erőforrások cseréje minimum két ember között. Ugyanakkor az is megfogalmazható, hogy a hallgatók csak olyan megegyezésben vesznek részt, amely nyújt számukra valamilyen jellegű hasznot. Az említett kapcsolatok abban az esetben és addig funkcionálnak, míg a szerkezetben lévő tagok egymásnak a másik által előnyben részesített jóságokat, vagy valamilyen előnyöket, jutalmat képesek biztosítani. Ezáltal csupán abban az esetben alakulhat ki bármilyen jellegű kapcsolat, ha a felek közti tranzakcióban egymásnak képesek olyat felajánlani, amire a másik félnek szüksége van (Doung Van, 2016; Máté, 2021). A legtöbb irodalomban a fent említett négy kategória jelenik meg, ami a társas támogatást illeti, viszont Cutrona és Suhr (1994) egy ötödik típust is elkülönített, ami a

kapcsolatok, kapcsolati hálóra épülő társas támogatás. Ide tartozik a hozzáférés, jelenlét és a társaság, ami magába foglalja a lehetőséget arra, hogy az egyén megismerkedjen új emberekkel, érezze a támogató jelenlétét, valamint emlékeztetik arra, hogy másoknak is vannak hasonló jellegű problémái, mint maga az egyénnek, tehát semmiféleképpen nincs egyedül ebben a világban (Máté, 2021).

## **1.2. A társadalmi tőke fogalmának kialakulása**

A társadalmi tőke fogalmának értelmezésével rengeteg irodalom foglalkozik, többféle szemlélet lelhető fel. A kutatók a különböző megközelítéseknel abból indulnak ki, hogy milyen kérdést vizsgálnak a szemlélet segítségével (Pusztai, 2009).

A tőke fogalmat eredetileg a közgazdaságtanban alkalmazták. Ez a fogalom a XIX. században terjedt el, s felbukkant Durkheim, Weber, Simmel műveiben is, akiket a társadalomtudományok klasszikusainak neveznek (Lengyel-Szántó, 1998). A tőke közgazdasági értelemben olyan (anyagi) eszközöket jelent, amelyek segítségével növelhetjük a birtokunkban lévő értékeket, vagyis haszonhoz nyereséghez juthatunk. Ebből kiindulva, tőke többfajta dolog is lehet: nemcsak bizonyos céllal befektethető pénzösszeg, hanem akár egy földterület, amin az épületünk áll, a járművünk, amivel alapanyagot szállítunk, vagy akár a hasznot termelő munkához használt szerszámunk. Ebből kifolyólag, a fentebb említett fogalom eléggé tág, sok mindent érthetünk alatta (Nagy – Keller – Mogyorósi, 2008). Társadalmi tőkéről, vagyis felhasználható és bővíthető erőforrásról kizárólag abban az esetben beszélhetünk, ha az előrelátható társadalmi normákat adott társadalmi kapcsolatban (ez akár lehet a kölcsönösség standardja barátok körében) aktivizáljuk, amelynek a célja a kölcsönösen előnyös együttműködés (Orbán – Szántó, 2005).

A társadalmi tőke fogalmát feltételezhetően Hanifan használta elsőként, aki nyugat virginiai tanfelügyelőjeként tevékenykedett. Az említett fogalmat a vidéki iskolaközösség-központok vizsgálata alatt alkalmazta. Olyan emberek mindennapjaival kapcsolatos interakciók, rokonszenvi és baráti kötődések leírására használta, akik egy bizonyos társadalmi egységet képeznek. Szerinte az tekinthető társadalmi tőkének, ami nélkülözhetetlen az emberek mindennapi életében: jóakarát, barátság, kölcsönös érzékenység egymás iránt. Hanifan Dewey híve volt, lehetséges, hogy tőle vette át az alábbi elnevezést (Pusztai 2009; Orbán – Szántó 2005).

A fogalom 1950-es évekig voltaképpen eltűnt a társadalomtudományokból. A társadalmi tőke koncepciója hosszú kihagyás után felbukkant a hatvanas évek elején: Jacobs

használta, aki a városi élet és a szomszédsági kapcsolatok elemezte. Fogalom szélesebb körű alkalmazására egészen a hetvenes és nyolcvanas évekig kellett várni. Loury már a 70-es években alkalmazta ezt a fogalmat, ő úgy vélte, hogy a társadalmi tőke az a személyek konkrét, meglévő erőkapacitásuk. Loury véleménye szerint, a társadalmi tőkének az erőkapacitása a családi kapcsolatban, illetve a társadalmi körben van a tartaléka, amely elsősorban a gyermekek fejlődése, hasznos a szocializáció szempontjából (Orbán – Szántó, 2005).

Marx korabeli követői a társadalmi tőkét úgy definiálták, mint a közös javak közös haszna. Dewey az emberiség által felhalmozott szellemi javakra használja. A közösségi nevelés, a közösségképzés központjának az iskolát vélte. Óriási figyelmet fordított a közös iskolai munka közbeni rokonszenv és együttműködésen alapuló kapcsolatteremtés fontosságára, amely átsegíti a társadalomban létrejövő törésvonalakat. Az iskola demonstráló átalakítása megfelelés volt a létrejött társadalomkritikának. A társadalmat nem tömegként, hanem olyan szövetséggé definiálta, amelynek résztvevői a demokráciát kölcsönös viszonyok mentén, tanintézményeik által létrejött közösségekben realizálják. Ez az okfejtés megegyezik Tocqueville nézeteivel az oktatás világáról. Dewey szerint a vallási közösség is eléggé hasznos, egy olyan erőforrás, mely motiválja a tagjait társas cselekvésekre. Ugyanakkor Tocqueville gondolataival szemben, a vallásosságot az ember végtelen teljes körűsége töreztető fantáziájának produktumaként méltányolta (Pusztai, 2009).

Bourdieu 1983-ban áthidalva a közgazdaságtan tőkefogalmát, a gazdasági, a kulturális és a társadalmi tőke fogalmát determinálta, ezen kívül a bizonyos tőkefajták egymásra történő átváltásának („rekonverziójának”) folyamatait mutatta be általánosabb társadalomelméleti szempontból (Bourdieu, 1986). A tőkeátváltások elemzéséhez úgy ér el, hogy az egyenesen anyagi tőkévé konvertálható gazdasági tőke, valamint a megfelelő elvárások mellett gazdasági tőkévé átalakítható társadalmi és kulturális tőke fogalmának értelmezéséből kezdte azt. Álláspontja szerint a társadalmi tőke azokat az erőfeszítéseket jelenti, amelyeket az egyének a társadalmi kapcsolatháló létrehozása miatt árasztanak ki. Az egyén abban az esetben erősítheti meg a társadalmi pozíciójukat, vagy akár bizonyos hatalomra is szert tehetnek, ha rendelkeznek azzal a magánvagyonnal, melyet társadalmi tőkének nevezünk (Sik, 2012).

A társadalmi tőke kifejezést Bourdieu először a hetvenes években kiadott munkájában alkalmazta, melyben hangsúlyozta azt a funkcióját, hogy a társadalom alsó szintjén lévő embereknek a kapcsolatok „*a szerencsétlenség és balsors, a magány és a nyomor ellen biztosító- és védőháló*” (Bourdieu 1978: 262), a felsőbb rangúaknak pedig

korrelációt számítanak, „*olyan társadalmi tőkét, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a gazdasági és kulturális tőke a legjobban kamatozzon*” (Bourdieu 1978: 263). Ebből kifolyólag más-más hatását feltételezi a társadalmi tőkének annak függvényében, hogy milyen csoportjához tartozik az egyén a társadalomban (Bourdieu, 1978; Pusztai, 2009).

A társadalmi tőke Bourdieu szemlélete alapján olyan erőforrás, mely azon alapszik, hogy egy csoporthoz kell tartozni az embernek, ezt a megfogalmazást később, a 80-as években határozta meg: „...*az egyén által birtokolt társadalmi tőke nagysága egyrészt azon kapcsolatok hálójának kiterjedtségétől függ, amelyeket ténylegesen mozgósítani tud, másrészt azon (gazdasági, kulturális vagy szimbolikus) tőke nagyságától, amelyet azok birtokolnak, akikkel kapcsolatban áll*” (Bourdieu, 1983:168).

Loury szintén megfogalmazott a hetvenes évek végén egy társadalmi tőke meghatározást. Ő azokat a családon belüli és közösségi forrásokat foglalta össze ezzel a definícióval, amelyek elősegítik egy gyermek kognitív és szociális fejlődését, viszont ezeket egyéni forrásokként értelmezi, akárcsak Bourdieu (Pusztai, 2009).

A fogalom használatának történetében az igazi áttörés az 1980-as évek második felében történt, amikor majdnem egyidőben két szerző is részletesen görcső alá vette. Bourdieu tanulmánya a tőkeformákról 1986-ban jelent meg, míg Coleman az 1987-ban megjelenő könyvében használja első alkalommal. Az említett szemléletek közötti különbség, valamint, hogy ritkán hivatkoznak egymásra, azt feltételezi, hogy nem átvételről, hanem párhuzamos fejlődésről beszélhetünk. Bourdieu (1983) és Coleman (1987) is a társadalmi tőke funkcionális értékére alapoz. Bourdieu-nél a három tőkefajta szoros kapcsolatban van, viszont véleménye szerint a társadalmi tőke nincs olyan hatékony, mint a gazdasági vagy a kulturális tőke, merthogy a jelenkori társadalom egyik meghatározó tere nem más, mint a gazdaság, emellett a mezők különféle tőkékkel rendelkező pozícióban levő individuumok és viszonyok beállításai. A tőkék átalakítása során egy egyértelmű és stabil kapcsolat jön létre, merthogy bármilyen típusú tőke megosztása először is a gazdasági tőkével nem egyenértékű rendelkezésben alapszik, ennek az akkumulálása történetileg van meghatározva. Előrelépésként a gazdasági tőkét kulturális tőkére modifikálták, amelyet az iskolarendszer eredményesen igazol. Ez a nézet az iskolai sikert a családi kulturális tőke befektetése eredményének tekinti. Ide tartozik a különböző szintű iskolai végzettség, birtokolt kulturális javak, műveltség vagy kifinomult magatartás (Pusztai, 2009).

A kulturális tőke szintje meghatározza a tanulmányi beruházási stratégiákat is, amely nem kizárólag a tanulmányi eredmények révén történhet, hanem akár úgy, hogy a társadalomban kialakult különböző szintű csoportoknak sajátos magatartásjegyei

formálódnak, amelyek magukba foglalják a jövővel a munkahellyel, illetve iskolával kapcsolatos szilárd konfigurációkat. Ide sorolhatjuk az iskolai tudáshoz kapcsolódó kapcsolat és az iskola igénybevételére való hajlandóság is. Egyszóval ez a nézet a tudati jellemzőket is a szilárd szerveződési tényezők alapján létrejövő konfigurációnak, a család háttértényezőiből kiinduló eredeti állapotba való visszaállítási eljárások megmutatkozásának tartja, amelyek (ahogy, az elmélet empirikus kutatásai is bizonyították) még erősebben öröklődnek, mint a társadalmi helyzet vagy az iskolázottság (Pusztai, 2009; Sik, 2012). A társadalmi tőke egy kapcsolatrendszer, melyben megkülönböztetünk három típust: kötelezettségek vagy elvárások, normák vagy szankciók, valamint az eljutás az információkhoz. Ahhoz, hogy a társadalmi tőke létre jöjjön, illetve megmaradjon, fontos az, hogy a kapcsolati háló megfelelően legyen stabil és zárt, melyet a társadalomszerkezeti jellegzetességek biztosítanak (Orbán – Szántó, 2005).

Coleman (1994) a társadalmi tőke fogalmát tovább fejlesztette, így ez a fogalom a társadalomelméletnek a középponti megfogalmazása lett. Itt, mástól eltérően, a hatalmi kapcsolatok, szándékosan létrejövő szervezetek is társadalmi tőkét hoz létre (Orbán – Szántó, 2005). Az oktatás társadalmi kontextusának elemzésébe bevonta a társadalmi tőke fogalmát, miután kiterjesztette az emberi viszonyok széles körére. Coleman véleménye szerint a társadalmi tőke a személyek közötti kapcsolatokban mutatkozik meg, és akkor jönnek létre, amikor „... az emberek közötti viszonyok úgy változnak meg, hogy elősegítsék a cselekvést.” (Coleman, 1998: 17). Véleménye szerint a társadalmi rendszer viselkedését makroszinten kell vizsgálni, ellenben a kitűzött célhoz való érdeklődést külön az egyéneknél felismerni. Szemléletének az az alapja, hogy az egyének olyan cselekvést végezzenek, melyek segítségére lesznek a szükségletek kielégítésére. Mivel az említett megközelítésben a társadalom külön egyénekből és azok kapcsolataiból tevődik össze, így a kitűzött célok is az egyénhez vagy a közösséghez kapcsolódik, így ez befolyásolja a kialakuló társadalmi jelenségeket (Coleman, 1998; Pusztai, 2009).

Coleman rendszerében is három tőkefajta van, melyek többé-kevésbé megegyeznek a három Bourdieu-i féle kategóriával. Amit Coleman fizikai/tárgyi tőkeként fogalmazott meg az Bourdieu a gazdasági tőkéjének felel meg. A második, az „*egyén által elsajátított és új cselekvésmódokat lehetővé tevő készségekben és képességekben*”, ami nem más, mint az emberi tőke (Coleman, 1988: 17) lényegében a kulturális tőkével ekvivalens, a harmadik pedig a személyközi kapcsolatok, amely a társadalmi tőkével egyenrangú (Sik, 2012).

A két elmélet között felfedezhető néhány különbség. A coleman-i társadalmi tőke összegyűjtése okozhat más emberek kihasználásához, itt az átalakítás jelen van, viszont

Coleman szerint a humán tőke kialakítása leginkább a társadalmi tőke átváltása gyanánt működhet. Bourdieu a társadalmi tőkét úgy értelmezi, hogy a személyek összecsapása történik meg egy konfrontációs mezőben, míg Coleman ugyanezt a fogalmat az egymással együttműködő tagok kapcsolatain keresztül magyarázza. Bourdieu nagy hangsúlyt fektet a kapcsolatháló létrejöttének és fenntartásának mechanizmusaira. Coleman nem foglalkozik túl sokat a kapcsolatháló kiépülésével. Bourdieu úgy véli, hogy a kapcsolatok abban van profitálása, ha képesek növelni az ember elismertségét, ennek függvényében elsősorban az összekapcsolódó individuumok jellemzői biztosítják az erőforrásokat (Pusztai, 2009; Orbán – Szántó, 2005).

Bourdieu elmélete alapján az egyén legfontosabb értéke a népszerűsége és megbecsültsége, ezen keresztül rendelkezésre álló társadalmi tőke nagysága attól függ, hogy mennyire széles kiterjedésű az aktivizálható kapcsolatok hálója, illetve az egyénnel kapcsolatban állók tőkéjének a nagyságától. Ellentétben ezzel Coleman a legfontosabb tőkeforrásnak a kapcsolati háló összetartó erejét véli, mikor egy bizonyos személy barátai is erős kapcsolatban vannak egymással. Coleman szerint az egyént a kapcsolati struktúra hatására változott racionális cselekvés jellemzi, míg Bourdieu alapján az érdekeinek a követése. Lényeges különbség a két szemlélet között, hogy a kapcsolatokról való kamatoztatás tudatos vagy akaratlan üzemeltetésének determinálása. Bourdieu-nél az invesztálási stratégiáknak a produktuma az, hogy az egyén hozzáfér a valószínűsíthető kapcsolati erőforrásokhoz, amihez elengedhetetlen a tudás a hálózatok struktúrájáról, működéséről. Colemannél viszont a társas hálózatokat nem azért hozzák létre, hogy társadalmi tőkét termeljenek általuk, ezek a kapcsolathálók más funkciót töltenek be, vagy mindenesetre annak tűnnek (pl. vallási szervezet), és a működésük csupán mellékesen jön létre, ebből adódóan a befektetés-megtérülés kapcsolatok nem szándékos cselekvés eredményei, hanem ún. externalitások. Ezen kívül a kapcsolatok és a fáradtság nem ad közvetlen hasznot, azonban, ha az egyén lemond a közvetlen hasznokról, a jövőben ez többet kamatoztathat, amikor a kapcsolattartásra elhasznált, vagy akár úgy tűnhet, hogy elpazarolt erőforrások kifizetődnek, így ezáltal a személyen haszon előző egyensúlya normalizálódik. Ha a Bourdieu-féle társadalmi tőkét vesszük figyelembe, akkor azt újra kell fejleszteni, viszont a folytonos kapcsolattartás ára a gazdasági tőke. Ennek számtalan formáját felvet a szerző, például a bálók, sportrendezvények, utazások stb. Coleman elmélete alapján minden kapcsolat hozhat létre társadalmi tőkét. Bourdieu úgy gondolkodik, hogy a kapcsolatokkal való rendelkezés egy rangsor alapján felépített mezőben működik, vagyis ezek a kapcsolatoknak a tőkéje nem az egymással szembeni viszonyban keletkezik, hanem a

rangsorban nem egységesen van felosztva. Ahhoz, hogy kialakuljanak társadalmi kapcsolatok szükség van társas hajlamra, illetve a kapcsolatteremtésnek a képességéről is úgy beszél, mint egy bizonyos tehetségről. Coleman nem foglalkozik a kapcsolati struktúrákon belüli hierarchiával, ellenben azt emeli ki, hogy akik kapcsolati hálózathoz tartoznak, azok számára olyan dolgok is elérhetőek, ami egyénileg nem lenne lehetséges: a jól működő hálózat az azt résztvevők saját céljainak elérése is könnyebé válik. Amennyiben az ember elhagyja a hálózatot, veszteség érheti a többiekét, mivel ezzel a döntésével megszünteti a kialakult bizalom, az információ és a társadalmi kontroll összefonódását. Ezt viszont nem nevezhetjük kizsákmányolásnak, mivel nemcsak a hálózat tagjainak okoz veszteséget, hanem önmagának is. Coleman úgy véli, hogy nagycsaládi, illetve a falusi környezet hatással van a csoportban kialakult helyzetkülönbségekre, viszont lényegesnek tartja azt, hogy egy kapcsolathálóban az önérdek kerüljön a háttérbe, így ezáltal elutasítja az egoista tetteket (Pusztai, 2009).

Putnam a társadalmi tőke értelmezésekor a colemani elmélet szerint folytatja, viszont mindenekelőtt a normák, a szolidaritás és a bizalom állnak érdeklődése középpontjában, illetve az, hogy a kapcsolati hálózatban kialakult problémákat kommunikáció segítségével megtudják oldani (Kisfalusi, 2013). Makrotársadalmi méretekben elemzi az önkéntes, az egyházi szervezetek tőketeremtő funkcióját, azaz, hogy mivel indokolható és milyen következményi vannak a rajtuk keresztül kialakult társadalmi tőke esése. Putnam alapján a sűrű, lokális, multiplex hálózatokra inkább az egocentrikus laza kapcsolatok voltak jellemzők, s nem a belső szolidaritás, aminek a következménye társadalmi tőke esése lesz. Az alábbi jelenségnek köszönhetően a káros hatások a közösségre nézve megnövekedik, például az iskolakerülés, iskolai csínytevések, akár bűncselekmények növekedése. Colemannel egyetért abban, hogy a szoros kapcsolatok alapozzák meg a társadalmi tőke kialakulását egy bizonyos közösségben, s ezáltal védettek lesznek a negatív hatásokkal szemben (Orbán – Szántó, 2005).

A társadalmi tőkének a közösség érdekeinek előtérbe helyezésének elmélete Putnam munkáiban válik teljessé. Véleménye alapján az emberi tőke fogalma az egyének unikális jellegzetességeire céloz, a társadalmi tőke pedig kollektív ismertetőjegy: személyek közötti viszonyokat, szilárd kapcsolathálókat, szoros szervezeteket, illetve a viszonzottság, a önzetlenség és az odaadás ezekből létrejövő értékeket, a különféle társadalmi közegek problémamegoldó alkalmasságát értelmezi. Véleménye alapján a társadalmi tőke kulturális fenomén, merthogy együttesen van jelen a csoportos tevékenységre való képességet és a közintézmények irányához jutott odaadást, nagy közösségek ismertetőjegye (Pusztai, 2009).



### 1.3. A társadalmi tőke dimenziói és vizsgálata

A társadalmi tőke dimenzióit figyelembe véve vitathatatlan az egyetértés abban az értelmezésben, hogy külön lehet választani a formai és tartalmi korrelációt. A formai korreláció ezen belül felosztható, a kapcsolatháló-elemzés szemszögéből a következő dimenziókra: strukturális (ide tartozik a hálózat teljes struktúrája, a kapcsolatok mennyisége), relációs (a kapcsolatok minősége). A nevelésszociológia kutatási kérdését nézve, a társadalmi tőkét az előbb említett vonatkoztatás úgy értelmezi, hogy a személy oktatási-nevelési környezete, a családi, az iskolai, szomszédsági közösség alapjául szolgál, a másik pedig ezeknek a kialakult kapcsolatoknak a jellegzetességükre, szilárdságára, érzelmi erejére koncentrál (Hajdu – Megyesi, 2017; Pusztai, 2009).

A kognitív dimenzió magába foglalja a kapcsolati hálóban az együttes tudásrendszert, nyelvhasználatot, illetve a világfelfogást. Az együttes tudásrendszer leglényegesebb részei a kölcsönösség elvárása, a mások iránti bizalom, a standartokban való megosztást, valamint a kitartást a közösségben. Az emberek az említett erényeket a nevelés és az oktatás folyamán sajátítja el. Az, hogy mennyire válik közössé a tudásrendszer, nagy mértékben függ a kultúrától és az iskolarendszertől. A három dimenziót más néven is nevezik, viszont ugyanazzal a tartalommal: a társadalmi tőke formája, annak minősége, illetve az általa biztosított támogatások összegzésére mutat (Pusztai, 2004; 2009).

A társadalmi tőke alapú megközelítésmódhoz a kapcsolatháló-szemponitú elképzelések állnak leginkább közel. Az előbbieken volt szó arról, hogy a társadalmi tőke az individuumok közötti viszonyok, kapcsolati struktúrák erőforrás-jellegére irányítja a figyelmet, merthogy az egyének kapcsolathálóiban élnek, ahová a család, a munkahelyi közösség, a szabadidős kapcsolatok, az önkéntes szervezetek, a szomszédsági kör tartozik, s ez társadalmi tényé válik számukra. Az oktatásszociológiában ez különösképpen nagy jelentőséggel bír. Vannak olyan vélemények, miszerint nem lehetséges hiteles kutatási produktumot kapni, csak abban az esetben, ha a diákokat az osztálytársak, az iskolatársak összevetésében vizsgálják. Ahhoz, hogy a kapcsolatok hatásáról pontos, érvényes adatokat kapjanak a kutatók, segítségül vesszük a kapcsolatháló-elemzés szemléletét, tapasztalatait, módszertani eszköztárát (Orbán – Szántó, 2005; Pusztai, 2004; 2009).

A szociometriai jellegű hálózatelemzés vagy strukturális elemzés a társadalom egyének, csoportok kapcsolatain alapuló együttműködését elemzi. Az alábbi szemlélet szerint a résztvevőket elsősorban a kapcsolataik jellemzik, s csak azután tulajdonságaikat. Ebből kifolyólag csomópontoknak (nodes) nevezik az individuumokat. A kapcsolatháló jellemzőinek feljegyzésekor nagy jelentőséggel bírnak a kapcsolatháló között fellelhető

határvonalak (boundaries), melyek igazából is léteznek az ún. a priori networkök, ide sorolhatjuk az iskolai osztályt, főiskolai csoportot, a szabadidős klubot, a vallási közösséget. Ez azt valószínűsíti, hogy az akár önkéntesen, akár szervezeti kényszer hatására összekapcsolódó szereplők hálózatainak között egyértelmű határok vannak. Azzal szemben, hogy ezek körülhatárolt társaság, nemcsak belső kapcsolatokkal bír, hanem kifelé is vezetnek szálaik egyre szélesebb közegben. A határvonalakat viszont létrehozhatja az elemző, kutató is foglalkozási, demográfiai vagy ökológiai aggregátumokat alkotva, feltérképezheti a kapcsolatokat például a költő társadalom vagy egy város lakosai között, s összevethet különféle halmazokat (Pusztai, 2004).

A társadalmi kapcsolatok többszintűek. A makro-mikro szint között vannak különbségek, így a személyes, a közösségi, a csoport-, a szervezeti, a társadalmi és a holisztikus szintek közt is észlelhető. A kapcsolatok elemzését el lehet végezni a hallgatók között egy bizonyos csoporton vagy egyetemen belül, vagy akár az azonos térséghez tartozó oktatási intézmények között is. A kapcsolatháló-elemzés legfőképp a kapcsolatokra összpontosít, s nem az egyéni sajátosságokra. Tehát a kutatások egy része egy adott kapcsolattípust vizsgál, például a barátságok iránt, más kutatások pedig egy társaság kapcsolatait feltérképezi, s az adott közösség összes kapcsolattípusára kiter. Ebből kifolyólag az elemzés tárgyától függően változnak a mintaválasztási technikák és az adatfelvételi eszközök is. A teljes társaság feltárása esetén nincs szó mintáról, mivel az elemzett kapcsolat megfelel a valóságnak, ellenben ha a valamely közösség képviselő tagjait vizsgáljuk, elengedhetetlen a valószínűségi mintavétel. Ennek a mércének az egyik végpontja azon kutatások, melyek egy adott közösség teljes mértékben feltárják a kapcsolatokat, ebben az esetben mondhatjuk, hogy egy nagyméretű szociometriáról van szó. Mindamelllett, ha csak bizonyos kapcsolatok szeretnénk vizsgálni, hagyományos kérdőívvel is történhet az adatfelvétel (Pusztai, 2004; 2009).

A szociometriai és a kérdőíves felmérést összevont kutatásokban a községeken belüli helyzet és a háttérváltozók között van mód a kapcsolatkeresésre. Példaként felhozható a diákok kapcsolatrendszere és az iskolai normákhoz való kapcsolat között a kapcsolatkeresés. A kapcsolatháló kutatói a specifikus csoportok elérése érdekében a hólabda módszert alkalmazzák, merthogy az erős kötések és a viszonzottság jól mérhető vele. Így azonban nehezen érhetőek el a csoportból való kirekesztettek, s megvan annak a kockázata, hogy hiányos marad, s akár kimaradhat belőle egy egész alcsoport. Ezt a módszert alkalmazta Pusztai Gabriella a roma pedagógusokkal foglalkozó kutatásban (Pusztai, 2004).

Az egyénközpontú hálózat az individuuum különböző kapcsolataira fektet hangsúlyt, de nem lélektani érdeklődéstől vezérelve, hanem a hálózat jellemzésére. Az alábbi elméletet alkalmazók abból indulnak ki, ha sikerül feltárni egy központi személy kapcsolatait, akkor sok információt megtudunk az egész kapcsolathálóról. Ezt ajánlatos hagyományos jellegzetesség-alapú előrelátható mintavétellel variálni, például diákok véletlen mintájában olyan kérdéseket feltenni, mint ki a legjobb barátjuk, kik és hányan ismerik egymást közülük. Ez nem kizárólag az egyénről és az egyén környezetéről, de a teljes kapcsolathálózatról is információt kapunk, mivel a network-szemlélet először is az egyénre gyakorolt kényszerek, s a kapcsolatok által megszerezhető erőkapacitások és potenciálok iránt informálódik, melyeket az eltérő kapcsolódási stratégiákhoz, és azok gyakoriságához kapcsol. Ha az oktatáskutatásban szeretnénk feltárni a tanulói, illetve tanári kapcsolathálózatok, abban az esetben nagy lehetőségei vannak a fent említett eljárásnak, mivel nemcsak a kapcsolatok mintázata és erőssége mérhető ily módon, hanem a kérdőíves módszerrel való kombinálás kedvező hatással bír a leíró vizsgálatokra irányulva. A skála másik végpontja a teljes mértékben egyénközpontú hálózatok, melyekben azután vonthatók le következtetések a teljes hálózatra, ha megtörtént a személyes mikrohálózatok vizsgálata, azonban ez a szemlélet alkalmazása még megfelelőbb kérdések feltárására, hogy a társas viszonyok minősége és mintázata milyen hatással van az egyén helyzetére és viselkedésére, itt megemlíthető a tanulmányi eredmények vagy akár társadalmi mobilitás. Az említett elméletben nincs horderője annak, hogy a bizonyos egyénhez kötődnek-e mások vagy kötődnek-e egymáshoz (Pusztai, 2004).

A kapcsolatháló-elemzés szempontjából megfigyelve a kapcsolatitőke-elemzések leglényegesebb tulajdonsága, hogy nem a teljes kapcsolathálóra, hanem az egyes szereplők kapcsolataira figyelnek. Az egyes szereplők hálóját a kapcsolathálóelemző szaknyelv egohálónak nevezi. Jellemzően a teljes hálóra vizsgáló kutatások kisebb kapcsolati rendszerekkel mérnek fel, a kapcsolatitőke-elemzés viszont dolgozhat reprezentatív mintavétellel, és tehet érvényes megállapításokat. A kétfajta megközelítés más módszertan alapján működik, és másfajta kutatási kérdésekre kaphat választ. A kapcsolatitőke-elemzések középpontjában magukban álló szereplők vannak, azaz a kutatók az egyes pontok kapcsolatait veszik figyelembe. A kapott információ a megfigyelési szervezeti egységhez elválaszthatatlanul hozzátartozik, csak arra jellemző. Ennek függvényében a kapcsolatitőke-kutatás eredménye az analitikus adatokhoz, azaz a többi, megszokott statisztikai adathoz hasonlóan gyűjthető és dolgozható fel. Lehetséges például reprezentatív mintát venni, és a

mintába került esetekre vonatkozó információt (például az ego kapcsolatainak számát) a megszokott módon elemezni (Szántó – Tóth, 1993).

A kapcsolatok tulajdonságai különbözők lehetnek, először is a meglétük, majd azoknak a mintázatai, vagyis a sűrűség mértéke, az egyén szemszögéből tekintett lényegességük (relatív vagy abszolút), a kapcsolat típusa (barát, rokon, osztálytárs), annak erőssége (szoros, laza), érzelmi intenzitása alapján. Granovetter (1983) szerint a viszonyok erősségét az határozza meg, hogy mennyi idő volt befektetve, illetve az érzelem és az intimitás. Ez kapcsolatban van az interakciók gyakoriságától, valamint az érzelem fokától is, viszont az utóbbit nehezebb mérni. A kapcsolat iránya is kihagyhatatlan elemzési kritérium, merthogy a kölcsönösség szintén erősíti a kapcsolathálót (Granovetter, 1983).

#### **1.4. A társadalmi integráció fogalma**

Az „integráció” fogalom utal a társadalomtudományok alapkérdéseire, vagyis arra „hogyan működik a társadalom?”, valamint a konkrét társadalmi mechanizmusokra - „hogyan illeszkednek be bizonyos területeken? (Dupcsik, 2012). A társadalom a stabilitását, egységét, valamint a biztonságot elsősorban kapcsolatok, interakciók segítségével hozza létre. Az integráció tehát a kapcsolatok szerkezetén is vizsgálható: milyen társas kapcsolataik vannak a társadalom különböző tagjainak, illetve ezek a kapcsolatok mennyire képesek erőforrásokat áramoltatni a különféle társadalmi helyzetű csoportok között (Kovács – Kistóf, 2012). Köznyelven az integráció azt a gyakorlatot jelenti, amelynek eredményeként az egyént egy bizonyos közösség tagjai maguk közé fogadják, „integrálják” (Utasi, 2022).

A szociológiában a társadalmi integráció fogalmának lényegében kétféle értelmezését alkalmazzák: az egyes társadalmi csoportokra, illetve a teljes egységre (társadalomra) vonatkoztatott (Kovács – Kistóf, 2012). A társadalmi integráció voltaképpen egy társadalmi befogadási folyamat. Legfőbb célja a társadalmi fejlődés, azaz minden embernek jogaival és kötelezettségeivel aktív szerepet kell betöltenie abban a társadalomban, amelyben él, azáltal, hogy biztonságos, stabil és tisztességes társadalmat hoz létre mindenki számára. A társadalmi integráció a társadalmi egyenlőségen alapul, és az emberi fejlődés élén áll (Albert – Dávid, 2015). Egy csoportot akkor tekintünk integráltnak, ha tagjai az erőforrásokhoz hasonló mértékben férnek hozzá, mint a társadalom többi csoportja/tagja, és dezintegráltnak vagy szegregáltnak, ha valamilyen dimenzió mentén kisebb mértékben részesül bizonyos erőforrásokból. Az erőforrásokhoz való hozzáférés vagy az azokkal való rendelkezés azonban az integráció megvalósulásának csak első lépését

jelenti, és sikerről, akkor beszélhetünk, ha a részvétel kiegészül a többségi társadalom tagjaihoz hasonló eredményekkel, outputokkal (Papp Z., 2010).

Egyre gyakoribb a társadalmi integráció fogalomnak a használata, melyhez a társadalmi egészhez képest hátrányos helyzetben levő résztársadalmi csoportok, például az etnikai kisebbségek, a menekültek, az üldözöttek, a szegények és a leszakadók felzárkózásának az igénye, hátrányaik megszüntetésének elősegítése vezetett (Dupcsik, 2012).

Az ENSZ egyik független kutatóintézetének munkatársai alapján a kifejezéssel kapcsolatban négy megközelítést lényeges megemlíteni. Az első alapján egy olyan megközelítés, melynél a társadalmi integráció egyenértékű jogokat, illetve lehetőségeket nyújt minden ember számára. Az adott irányzat képviselői szerint akkor beszélhetünk társadalmi integrációról, ha foglalkozunk az életlehetőségek javításával. Ennél az elméletnél a társadalmi integráció ellentéte a kizárás (Bocz, 2002).

A második szerint a társadalmi integráció tulajdonképpen növekvő szolidaritást és kölcsönös identifikációt jelent. Ilyen megközelítésben a társadalmi integráció úgy fogalmazható meg, mint egy kiegyensúlyozott interakciót és jószívűséget, alázatosságot támogató faktor a társadalom minden fokozatán (pl. család, közösségek). Ha ennek a megközelítésnek a tekintetében nézzük, akkor dezintegrációt tartják a társadalmi integráció ellentétéként. A harmadik alapján a társadalmi integráció a negatív fogalmakhoz tartozik, ugyanis végül minden emberre az uniformizáltságot kényszeríti rá (Bocz, 2002). A negyedik elmélet szerint a társadalmi integrációt nem sorolhatjuk sem a pozitív sem a negatív fogalmakhoz, ugyanis egyszerűen fogalmazva, egy bizonyos társadalomnak az egyéni kapcsolatok egy létező szerkezeti mintája. Bocz (2002) úgy véli, hogy a társadalmi integráció kapcsolatban áll a globalizációs folyamatokkal, az identitásproblémákkal, a népvándorlással, a demokráciában való részvétel kérdésével, a vallási, illetve etnikai atrocitással.

Más kutatók a társadalmi integrációt még ennél tágabb értelmezésben írják le, mint célt és eszközt. A társadalmi integrációt nevezhetjük a társadalmi fejlődés eszközüül és céljául is egyben. Eszköz, merthogy ez egy lendületes folyamat, amely egyensúlyoz az egyformaság és különbözőség mentén, valamint a társadalmi integrációval és dezintegrációval is foglalkozik. Cél, mivel a társadalmi integráció bebizonyította azt, hogy minden személy részére van esélye arra, hogy felemelkedjen. Ezek alapján a társadalmi integráció dimenziói a következőkből tevődik össze: a demokráciához és részvételhez való

jog; a diszkrimináció ellenzése, illetve tolerancia; az egyenlőség; társadalmi közösségek szociális szükségletei; a bűncselekmények csökkentése; a család oltalma.

Ha a társadalmi integrációról beszélünk, akkor fontos megemlíteni Émile Durkheim munkásságát, aki a társadalmi integráció szempontjait vizsgálta, s arra a következtetésre jutott, hogy társadalmi csoportok tagjai a szolidaritás, jószívűség, alázatosság köti össze. A szolidaritásnak két fajtáját különbözteti meg, mégpedig a mechanikus és az organikus szolidaritást. A kétfajta szolidaritásban más-más integráló tényező szerepelt. A mechanikus szolidaritásnak az integráló tényezője a hasonlóság, az organikusé pedig a munkamegosztás. Annyit lényeges lenne még megjegyeznünk vele kapcsolatban, hogy úgy gondolta, hogy a társadalmi csoportokon belüli összhang, egyetértés, illetve az önzetlenség megalkotásában óriási szerepet tölt be a vallás, valamint a csoportos megnyilvánulások (Bocz, 2002).

Az integráció egy olyan folyamat, amely a társadalom minden tagját érinti, a többséghez és a kisebbségekhez tartozókat egyaránt. Ogbu véleménye alapján kisebbségként tekinthető az a népesség, amely bármilyen formában az alárendelt szerepet töltik be az adott társadalomban a többi csoporthoz képest (Ogbu 1978). A kisebbségek és a társadalom viszonyát több tényező is befolyásolja. A társadalmi környezet, szocializációs folyamatok, gazdasági –politikai - kulturális fejlettség, mentalitásbeli kérdése, sztereotípiák mélysége, egyéni tapasztalások, attitűdök stb. Egy kisebbség nem csak a személyek (individuumok) összességéből áll. E fogalom feltételezi úgyszintén a közösségen belüli összetett kapcsolatok létét is. A kollektív jogok elismeréséből következik, hogy minden közösség saját, specifikus intézményrendszert működtethet, hagyományainak megfelelően (Pallay, 2019).

A kisebbségek társadalmi integrációjának egyik alapfeltétele anyanyelvi oktatási rendszer. A kárpátaljai magyarok esetében ez azt jelenti, hogy az óvodától a felsőfokú képzésig lehetőség van saját országukon belül is anyanyelven végezni tanulmányaikat. A nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásának az ellentéte az oktatási szolgáltatások államnyelven való használata, amely vezethet asszimilációhoz. A nemzeti kisebbség államnyelvi oktatása mellett lehet érvelni gyakorlatias, munkaerő-piaci indokokkal. A határon túli magyaroknál az oktatási alrendszer léte lehetőséget ad a magyar, vagyis a kisebbségi nyelv használatára a felsőoktatásban is, melynek értelemszerűen magas a kisebbségi identitásépítő jellege (Papp Z., 2012, 2014).

A kiterjedt, gyakran felsőoktatási intézményeket is magába foglaló anyanyelvi oktatási alrendszer természetesen a társadalmi integráció érdeke, azonban feltételezi a társadalom valamilyen mértékű, etnikai alapú pilléresedését is. Ez nem azt jelenti, hogy a pilléresedés lesz meghatározó az adott társadalomban, hanem inkább arra mutat rá, hogy

mivel az anyanyelvi oktatási alrendszer sem létezhet önmagában, szükségszerűen is vannak olyan kulturális vagy gazdasági etnikai hálózatok, amelyek ennek az oktatási alrendszernek a hasznát élvezik. A gazdasági, politikai, valamint az oktatási-kulturális etnikai alrendszerek kétoldalú egymásra való befolyása a nemzeti kisebbség való fennmaradására hivatott. A kisebbségi magyar példa pedig azt is reprezentálja, hogy az etnopolitika vagy kisebbségi identitáspolitika leglényegesebb társadalmi alapját az „önálló” oktatási intézményrendszer képezi (Papp Z., 2012).

## II. A társas támogatás, társadalmi tőke és az oktatás

A második fejezetben kitérünk arra, hogy a társas támogatás, a társadalmi tőke milyen hatással van az oktatásra. Az első részben a hallgatói szocializáció fogalmáról, valamint a modelljeiről van szó. Továbbá kifejtjük a hatását a társas támogatás jelentőségének a felsőoktatásban Pusztai Gabriella és Lazányi Kornélia munkássága alapján.

### 2.1. Hallgatói szocializáció

Az egyén társadalmi beilleszkedésének feltétele, hogy másokkal való kapcsolataiban megtanulja mit várnak el tőle. Ezt a tanulási folyamatot nevezzük szocializációnak, mely az ember egész életén át tart (Pásztor, 2017).

*„A szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamata, amelynek során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat, amelyeknek következtében viselkedése úgy módosul, hogy egyre jobban megfeleljen a környezete által támasztott követelményeknek”* (Bagdy, 1999:11), ami azt jelenti, hogy az egyén megtanul abban a beleszületett társadalmi közegben boldogulni, tudatlan gyermekből személyiséggé válni, miközben elsajátítja azokat a működési szabályokat, melyek életterének fontosak (Bagdy, 1999). Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, elengedhetetlen két ágens hatása. A primer (elsődleges) ágens a család, a szekundér (másodlagos) – iskola (Pásztor, 2017). A családi szocializáció révén a gyerek olyan képességeket, készségeket, kompetenciákat szerez, mely segíti előre haladását az tanulásban, iskolában, támogató tényező abban, hogy a legmagasabb képzési szintet érje el (Szabó, 2012).

Az iskola is jelentős szerepet vesz ki az emberek szocializációjában, hiszen fejleszti a diákok társadalmi látókörét, habitusát, a társas viszonyok mellett információkat ad át a társadalom egészéről. Az oktatási intézmények oktatási és nevelési munkájuk során építenek a családi szocializációs folyamatokra, viszont, ha ez kimaradt vagy nem a társadalmi normáknak megfelelően történt, akkor az iskola ezt a hátrányt nem tudja felzárkóztatni, s végig kíséri majd a diákot egész tanulmányi pályafutásán (Pásztor, 2017). Ellenben, ha építeni tud az iskolai szocializáció a család szocializációjára, elismeri az ott közvetített értékeket, akkor ennek következtében növelheti a hatékonyságát. A két közeg között megjelenő eltérések növelik az egyén ellenállását az intézményi közeggel szemben (Pusztai, 2009).



A család, valamint az iskolán kívül más is hatással van az egyén szocializációjára, melyet harmadlagos közegnek nevezünk. Életkoroknak és élethelyzeteknek megfelelően jelennek meg a kortárs csoportok, kommunikációs eszközök, illetve a munkahely. A kortárs csoportok hatása leginkább az iskolában, felsőfokú tanintézményekben jelenik meg, a diákok közötti kölcsönhatás irányítása az eredményes beilleszkedés kulcsa az oktatási folyamatban való részvételnek (Pásztor, 2017).

A hallgatói szocializációt érintő felmérések azt vizsgálják, hogy milyen a hallgatóvá válásnak a folyamata, mi befolyásolhatja azt, mi segítheti ezt a folyamatot. Ha azt a kérdést vesszük görcső alá, hogy a hallgatóvá válással a diákok milyen közösségnek is lesznek a tagjai, van némi ellentmondás. Pusztai (2011) szerint a koncepciók folytonosságának a két végpontja van, a nagy társadalmi milió, valamint a diákok kis létszámú, tanszéki vagy a hallgatói kultúrájának a közössége. Más szempontból a felsőoktatási szocializáció feladata a hallgatók társadalmi emberré formálása, aki aktív résztvevője a társadalmi életnek. Ez megegyezik a durkheimi felsőoktatási szocializációs megközelítéssel, mely alapján a szocializáció egy bizonyos társadalomban irányító művelt emberiséget mutatja a hallgatók számára, akik miközben elsajátítják az elvárt viselkedési formákat társadalmi lényé válnak (Durkheim, 1980).

A felsőoktatási szocializációról szóló kutatások másik lényeges irányzata az, hogy a hallgatói szocializáció tulajdonképpen a szakmai szocializáció kezdetleges szakasza. A diákok szakmai szocializációja folyamata alatt az egyén olyan tudás birtokába jut, olyan készségeket és viselkedésformákat sajátít el, melyek segítségével hasznos tagjává, részévé válnak a közösségnek. A szocializációnak van két dimenziója, az egyik az individuális, vagyis a kognitív fejlődési, a másik a szervezeti, ami nem más, mint a személyek közötti érzelmi kapcsolat, melyek között szoros kapcsolat áll, mégpedig a csoportban lévő tagság fenntartása érdekében. Weidman Parson 1959-ben megjelent megközelítése is ezt említi, mely alapján a felsőfokú intézmények szervezeti rendszerei hozzák létre a kedvező intézményi klímát a hallgatók megfelelő szocializációjához (Koltói, 2014). Gardner és Barnes szintén fontosnak tartja a szervezeti szocializációt, merthogy e folyamat által sajátítja el a diák azokat az értékeket, attitűdöket, készségeket, amelyek elengedhetetlenek az adott szakmai szerepnek a megvalósításához. A szocializáció révén elsajátított tudással, illetve képességekkel sikerül belépnie a jövőben a szakmai közösségbe, ahol majd fejlődik, előre halad. Golde úgy gondolja, hogy a hallgatók szakmai szocializációja két részből tevődik össze: az első az új hallgatók szocializációdására irányul, a másik pedig a jövőbeli szakmai szocializáció. Az alábbi nézet az észak-amerikai kutatásokban lett híres, ahol a felsőoktatás

utolsó szakaszában esik szó szakmai szocializációról, addig pedig a hallgatóvá válás folyamata tölti be az irányító szerepet (Pusztai, 2011).

Weidman modellje szerint a hallgatói szocializáció teljes folyamata átlátható. Ennek alapján a folyamat bemeneti oldalán a leendő hallgatók vannak, míg a végpontján a pályakezdők, melyek között a felsőoktatási intézmény tölti be a helyét. A bemeneti oldalt meghatározó tényezők közé a hallgatók háttéré és hajlamosság, fogékonyság képzik. Az egyetem világán belül rendkívül fontossággal bír az intézményi kultúra területe, ami egyrészt a szakmai tevékenységekbe beépült, másrészt pedig a kortárskapcsolatok területét érinti. A szocializáció folyamata interakciók, integráció és tanulás révén zajlik. Értelemszerűen a hallgatókat nem csupán az egyetem felől érik impulzusok, hiszen az egyéni kapcsolathálók és a szakmai közösségekbe való beágyazódás is alakítja a folyamat kimenetét, ami a szakmai identitás kialakulásával jár együtt (Bocsi, 2020).

Az alábbi modell alapján elmondható, hogy a hallgatói szocializáció folyamata rendkívül soktényezős. Beépül a diákok szociokulturális háttérébe, az intézmény számos sajátosságába (kulturális programok, szakmai közösségek, hallgatói közösségek működése), a gyakorlati helyeken vagy más szakmai közösségeken megvalósuló tevékenységekbe, valamint a diákok külső kapcsolathálóiba. Ezek egyéni mintázatokat mutatnak, hiszen minden diák esetében más kiindulópontokat és integrációs folyamatokat veszünk észre, mindazonáltal megalapozottan feltételezhető, hogy egyes kikötés vezethetnek ugyanolyan eredményekhez (például elsőgenerációs értelmiségi hallgatók, magas és alacsony tekintélyű intézmények). Teljesen eltérő lehet a szocializációs modell mintázata a diákok lakhatásától függően: a kollégiumban való élet, a mindennapi beutazás, az albérlet vagy a szülőkkel való élet más-más beágyazottságot eredményez, hiszen eltérő lesz a beilleszkedés és az integráció mértéke, az egyetemi kapcsolathálók kiterjedése (Bocsi, 2020).

## **2.2. Társas támogatás a felsőoktatásban**

Születésünk óta szükségünk van olyan emberre, aki segítségünkre lesz abban, hogy beilleszkedjünk valamilyen társadalmi csoportba. Itt megemlíthetjük az óvodát, iskolát, munkahelyet. Az említett csoportokban, közegekben már a norma- és szabályrendszere kifejlődött, ugyanakkor a középiskolai léttel szemben a felsőoktatásban nem a tanár és a tanulók felelőssége a tanulás, hanem csak a hallgatóké, ebből adódóan az felsőoktatási intézmények elsődleges és az egyik legfontosabb feladata az, hogy létrehozza a megfelelő feltételeket, ami segíti a hallgatót abban, hogy hatékonyabban, egyszerűbben tudja elsajátítani a tanulmányaihoz nélkülözhetetlen információkat. Ezek közé tartozik a könyvtár

megléte és hozzáférhetősége, tanulási helységek, internet elérhetőség, jegyzetek, tankönyvek, tehát minden, amit segítheti a hallgatót (Doung Van, 2016; Lazányi, 2012).

Ugyanakkor a diákok számára nem elegendő ez a feltételek biztosítása, az eredményes tanulás érdekében szükség van a megfelelő közösségre, mely pozitív légkörrel és társas támogatással rendelkezik. A társasági gondolkodás a személy és a társadalom kétoldalú előnyén, illetve kötelességén nyugszik. A társadalom erkölcsi rendjében első helyet a közösség tölti be, egy bizonyos csoporthoz való tartozás, ezért személyes céljaikat gyakran feláldozzák a csoportcélok érdekében (Doung Van, 2016).

Az emberek között akkor jöhet létre bármilyen jellegű viszony, ha a tagok között létre jön valamilyen csere, amelyben az egyik tag olyat tud nyújtani, amire a másik félnek szüksége van (Piricz, 2013). Az egyetemeken, főiskolákon is észrevehető ez a folyamat, melyben a hallgatók csak olyan megegyezésben vesznek részt, amelynek az eredménye valamiféle haszon lesz és a viszonyok csak addig működnek, amíg a szisztémában lévő felek egymás számára a másik által előnyben részesített forrásokat, vagy valamilyen előnyöket, jutalmat képesek biztosítani. Ebből az okból kifolyólag az érintetteknek érdekük a kapcsolat hosszú távú fenntartása, hiszen bizalom által fognak cserekapcsolatot kiépíteni, valamint bizonytalanságokat, kockázatokat legyőzni. Vagyis, ha nincs a hallgatók között bizalom, kommunikáció, információk megosztása, megerősítése, akkor több energiát, időt használnak el, amely csökkenti a tanulás hatékonyságát. Ezekből a hasonló problémákkal rendelkező, azonos tantárgyakat tanuló, egyező vizsgára felkészülő diákok egyfajta közösséget hoznak létre, melyben lehetőségük van megosztani erőforrásaikat, kiegészíthetik egymást a hiányzó anyaggal, információkkal, akár feladatok átvállalásával is. (Lazányi, 2011; 2012)

Pusztai Gabriella (2011) nézete szerint a felsőoktatási szocializáció legfontosabb résztvevőit a hallgatótársak képezik, akik társas támogatást nyújtanak egymásnak, információkat cserélnek egymás között, tanulmányi célok iránti elköteleződést biztosíthatnak, illetve magatartásmintákat továbbítanak. A tanárt, mint szocializációs ágenszt analizálva, rávilágít arra, hogy a tömegesedéssel az oktatók információátadó szerepe megváltozott, a strukturálttá vált oktatói állomány pedig eltérő módon viszonyul a normák közvetítéséhez (Engler, 2015).

A hallgatók szocializációs folyamatában szerepet kapnak tanáraik, akik támogatást, segítséget adhatnak a hallgatók problémáinak megoldásában, ezen kívül megalapozzák a társas támasznak a befogadását és továbbadását. Ennek érdekében folyamatosan ellenőrizniük kell a diákok teljesítményét, eredményességét, visszajelzéseket kell adniuk számukra, valamint az ő feladatuk megfelelő körülményeket teremteni hallgatóiknak az

önálló tanuláshoz és csoportmunkához is. A tanárok segítségével kívül, szükség van intézmény segítségével egyaránt. A felsőoktatásban lévő csoportok legfontosabb komponensei a bizalom és kommunikáció. Ezek az összetevők hatással vannak a csoport légkörére, a tagok hozzáállására, motiváltságára. A tudásmegosztás szempontjából tényezőként említhetjük a bizalmat, valamint a hatalmi forrásokat, továbbá a szerkezeti és kulturális határok közötti átvihetőséget. Ez többféle bizalmat kifejezhet. Ide tartozik a személyes, amely magába foglalja a jóindulatot, a titkos információk helyes kezelése, a szó betartása, továbbá a szakértő, vagyis aktuális információk tudása, a képességeket alkalmazása a szakértelemnek megfelelően. Ezen kívül megemlítendő a strukturális bizalom, ami a meglátás módosulását jelenti, s az információk létrejövését bizonyos szerepek és az igyekezet befolyásolásával. Az utolsó pedig a hatalmi források, ami a személyiséget, jellemet, szakértelmet foglalja magába (Doung Van, 2016).

Abban, hogy sikert vagy kudarcot ér el egy tudásmegosztó rendszer sok mindentől függ, azonban a legmeghatározóbb tényező a csoportban lévő tagok együttes kultúrája, gondolkodásmódja, értékrendje. Az említett okok miatt a társas kapcsolatok hiánya megnehezítik a diákok társas beilleszkedését és a kapcsolatteremtés képességét, valamint a tanulás eredményességét is csökkenti. A társas beilleszkedés és a kapcsolatteremtés képessége nélkül a diákok képtelenek lesznek beilleszkedni a jövőbeli munka helyükön (Engler, 2015; Doung Van, 2016).

### **III. A társas kapcsolatok és a társadalmi integráció hatása az eredményességre**

Jelen fejezetben ismertetjük az eredményesség fogalmát. A hallgatói eredményességre különböző tényezők hatnak, melyekről szintén szó esik. A fejezet második részében rámutatunk milyen összefüggések vannak a társas támogatás, a társadalmi tőke és az eredményesség között. Az utolsó rész feltárja a társadalmi integráció hatását a hallgatók eredményességére. Kitérünk a kisebbségek integrációjára és az eredményességre is.

#### **3.1. Az eredményesség fogalma**

Az eredményesség széles körben használt fogalom, amely mögött a közoktatásban nincs megfelelő szakmai konszenzus. A fogalommal kapcsolatban nélkülözhetetlen kérdés, hogy mit és milyen eszközökkel mérünk, valamint, hogy mire használjuk fel az eredményeket. A nemzetközi gyakorlat szerint az eredményességvizsgálat olyan kimeneteket mér, amely a tanulói teljesítmény mérésén alapszik. Itt az a leglényegesebb, hogy fixálják az induló állapotot, és a lezajlott fejlődés kerül a középpontba. Tehát az eredményességben lényeges szerepe van a hozzáadott érték mutatójának. Kizárólag erre épülően alakulhat ki olyan értékelési rendszer, amely korrigáló funkciójú visszajelzést jelent a tanuló és a tanár számára egyaránt. Ez egyértelműen feltételezi a tanulói előrehaladást szakszerűen tervező, nyomon követő és értékelő rendszer meglétét. A hazai gyakorlatban egyéni fejlesztési terv és napló néven sokféle rendszer található e céllal (Forray – Varga, 2011).

A tanulási eredmények tudás, képesség, felelősség és autonómia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy a diák mi az, amit ért és tud, illetve individuálisan mire képes, miután befejezett egy tanulási folyamatot, attól függetlenül, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg az adott kompetenciákat (Farkas, 2017). A tanulási menetnek az elvárt tanulási eredményei meghatározzák, hogy a diák milyen tudással rendelkezik, milyen tevékenységek tudjon elvégezni egy bizonyos tanulási menet befejeztével. Azt is meghatározza, hogy az említett tevékenységeket milyen mértékben fogja önállóan végezni, milyen attitűddel és milyen mértékű felelősségvállalással lesz képes megtenni (Farkas, 2019).

Az eredményesség leggyakrabban használt mutatói a tanulmányi átlagok, a kompetenciamérési eredmények, az érettségi vagy a szakmai vizsga eredményei, illetve a továbbtanulási arányok, amelyek azonban csak egy részét jelentik a középfokú oktatási intézmények eredményességdefiníciói sokszínűségének. Az eredményesség értelmezése

változhat az iskolai célok, a képzéstípus, valamint az iskola társadalmi környezetének szociokulturális jellemzői, az egyes iskolai osztályok, felsőoktatási intézményi csoportok összetételétől is. Ennek függvényében feltételezhető, hogy valamennyi intézmény teljesen egyedi eredményességképpel rendelkezik, azonban a különböző szemszögek alapján alkotott csoportoknál bizonyos eredményességelemek, -dimenziók meghatározóbbak a többinél, és ezáltal körvonalazódik az eredményesség meghatározó értelmezése. Az így létrejövő fogalmi háló két fő pillérét az „objektív” és a „szubjektív” eredményességértelmezések adják. Objektív eredményesség alatt a viszonylag könnyen megragadható, mutatószámokkal mérhető eredményességdimenziókat értjük, míg a szubjektív eredményesség kategóriájába az intézmény tevékenységének olyan jellemzőit soroltuk, amelyek nehezen vagy egyáltalán nem számszerűsíthetők, ugyanakkor önmagukban is értéket, eredményt jelentenek a vizsgált középiskolák számára, továbbá bizonyos mértékben befolyásolhatják a tanulói teljesítmény objektív eredményesség kategóriájába sorolt mutatóinak alakulását. Az objektív eredményességen belül fontos csoportot alkotnak a tanulói teljesítmény mutatószámai, amelyek közül a középiskolai rangsorok alapjául is szolgáló kompetenciamérési eredmények, érettségi és felvételi statisztikák, nyelvvizsga és versenyeredmények a vizsgált intézmények többsége számára viszonyítási alapot jelentenek, és lehetővé teszik a tanulói teljesítmények iskolák közötti összehasonlítását is. A mérhető eredményeknek a középiskolai eredményesség meghatározó dimenzióiként való elfogadottsága – nem meglepő módon – a tanulói teljesítményméréseken és a vizsgákon, versenyeken jobban teljesítő iskolákban nagyobb, az ő esetükben ezek a mutatószámok adják az iskolai eredményesség domináns értelmezését (Szemerszki, 2015).

A mérhető tanulói eredmények közül a versenyeredmények, a nyelvvizsga megszerzése és a felsőfokú továbbtanulás elsősorban az iskolák tehetséggondozásra irányuló céljaihoz kötődnek, miközben a tehetséggondozásban való részvétel, a kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanulók útjának egyengetése önmagában is az iskolai eredményesség egyik dimenzióját alkotja. Ezzel szemben a hátránykompenzáció fontosságát a legtöbb esetben a kompetenciamérési, illetve az érettségi eredmények, valamint a tanulmányi átlagok javítása kapcsán említették az intézmények. Kifejezetten a hátránykompenzáció témaköréhez kapcsolódó mérhető eredményességi dimenziók az érettségi és/vagy a szakma megszerzése, valamint a lemorzsolódási arányok csökkentése, amelyek elsősorban a hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb számban oktató intézmények, főleg egyes szakközép- és szakiskolák esetében szerepelnek az eredményesség fokmérői között. Az eredményesség értelmezését tekintve az érettségi (vagy a szakmai vizsga) megszerzése határozottan

elkülöníthető az „érettségi eredmények” kategóriától: bizonyos iskolák számára az érettségi átlagok, a diákok vizsgapontszámainak növelése jelenti a sikert, más intézményekben viszont elsősorban az számít eredménynek, ha – az elért pontszámoktól függetlenül – minél több tanuló átmegy az érettségire, vagy a tanult szakmájában vizsgabizonyítványt szerez. Az iskolai eredményességnek e két kategória mentén történő eltérő megközelítése az intézmények többsége esetén összefügg a tanulói teljesítmények egyéb mutatóinak alakulásával: például az Országos kompetenciamérésen a saját kategóriájuk átlagánál alacsonyabb pontszámot elérő intézmények elsősorban az érettségi, illetve a szakmai vizsga megszerzését tűzik ki célul, míg az átlagnál jobban teljesítők számára a minél magasabb vizsgapontszámok jelentik az eredményt. Ez az intézményi célok és az eredményesség értelmezése között sok esetben fennálló fordított viszonyt mutatja: az iskolák nem a célok függvényében értelmezik az eredményességet, hanem a már elért eredményeikhez igazítják a jövőbeni törekvéseiket. Ez egyrészből realista gondolkodást, a megvalósítható célok kitűzésére való törekvést jelez, másrészből azonban az ilyen típusú hozzáállás valamilyen mértékben akadály lehet a fejlődésnek, a korábbi teljesítmények meghaladásának. A fent említetteken kívül – a viszonylag könnyű mérhetőségük révén – az objektív eredményesség kategóriájába soroltuk az intézmény által kínált szakköröket, tanórán kívüli programokat, amelyek elsősorban más intézményi célok szolgálata által (pl.: tehetséggondozás, felzárkóztatás, közösségépítés) befolyásolhatják az iskolai eredményesség növelését (Szemerszki, 2015). Az oktatási eredményesség egyik lényeges mutatója, hogy az oktatási rendszer milyen mértékben tudja azt a tudást átadni, illetve készségeket, amelyek nélkülözhetetlenek a továbbtanuláshoz, a munkába álláshoz (Fehérvári – Széll, 2014).

Az iskolai eredményességi kutatások kezdetét Coleman egyik kutatásához kötik, melynek célja a tanulói teljesítményekre gyakorolt iskolai hatás kimutatása volt. Az elmúlt körülbelül ötven év ilyen témájú kutatásait korszakolták a kutatási célok és az eredményességi fókuszok alapján. Az első korszakba Coleman és az ő követői tartoztak. A korszakok közül a negyedik kiemelendő, mert az eredményességi kutatások itt kapcsolódtak össze az iskolafejlesztéssel. Az iskolai hatások vizsgálata egyre részletesebb lett az évek során. Jelenleg a korszakolás ötödik szakaszában járunk. A leírások komplexebbé váltak. Ennek több oka is volt. Egyrészt a diszciplínák, úgymint a pszichológia, a szociológia, a vezetéstudomány stb. összekapcsolódtak. Egy másik ok az, hogy már nemcsak a közoktatást vizsgálják eredményességi szempontból, hanem a kisgyermekkorú nevelést és a felsőoktatást is. Ezenkívül új mérési eszközök, statisztikai módszerek jelentek meg, amelyek sokkal

pontosabb következtetésekre adtak lehetőséget. Ebben az ötödik korszakban egyre több rendszerező modellt állítottak fel a kutatók (Szemerszki, 2015).

Teddlie és Reynolds (2000) kilenc olyan tényezőt határoztak meg húsz év kutatási tapasztalatait összegző tanulmányát alapul véve, melyek hatással vannak az iskolai eredményességre:

1. hatékony vezetés,
2. hatékony tanítás,
3. a tanulás támogatása,
4. pozitív iskolai kultúra,
5. megfelelően magas elvárások mindenki számára (tanárnak és tanulónak egyaránt),
6. a tanulói jogok és a felelősség hangsúlyozása,
7. a tanulók, az osztályok és az egész iskola (tehát minden szint) folyamatos monitorozása,
8. az iskola dolgozóinak szakmai fejlesztése,
9. a szülők bevonása (Szemerszki, 2015).

Scheerens és munkatársai (2005) a következő eredményességi tényezőket emelték ki:

1. magas elvárások (tanárnak és tanulónak egyaránt),
2. tanulásközpontú vezetés,
3. tanári együttműködés, kohézió és konszenzus a tantestületben,
4. az iskolai pedagógiai gyakorlat tartalmi és módszertani jellemzői (a tanterv minősége és prioritásai, a tanulás és tanítás kapcsán felmerülő szervezési kérdések, a tanítás alatt alkalmazott pedagógiai módszerek, a tanulók sajátos igényeinek figyelembevétele, differenciált oktatás alkalmazása, a tanulási idő hatékony kihasználása, a tanulók értékelése, megerősítés és visszajelzés, lehetőség a tanulásra, módszerek, tankönyvek, motiváció, az oktatási tartalom minősége),
5. az iskolai klíma jellemzői (az intézményen belüli kapcsolatok alakulása, a szervezeti kultúra sajátosságai, az intézményvezető vezetési stílusa),
6. az intézményi értékelés,
7. a szülők bevonása az iskola életébe, a szülőkkel fenntartott kapcsolatok kiterjedtsége, a tanárok és a szülők elégedettsége e kapcsolatokkal,
8. a tantermi környezet jellemzői (osztályon belüli kapcsolatok, a tanulással kapcsolatos attitűdök, a tanár-diák viszony alakulása),
9. a tanulási idő hatékony kihasználása,



10. differenciálás, megerősítés, visszajelzés (Szemerszki, 2015).

A rendszerező kutatások az egyes tényezők hatásainak erősségeit is vizsgálták. Scheerenst és munkatársait érdekelte, hogy a fent említett tényezők közül melyik hat a leginkább az eredményességre. Miután feldolgoztak 155 tanulmányt, ami ezzel foglalkozott, számszerűsítették a hatások mértékét. Az eredmény alapján a tananyag minősége és a tanítási idő az, ami leginkább befolyásolja. Ezt követi az iskolai környezet, a teljesítményorientáció és a szülők bevonása. Szerintük a legkevésbé a differenciálás, a tanári együttműködés és az iskolavezetés van kapcsolatban az eredményességgel (Szemerszki, 2015).

Az eredményességi kutatások rávilágítanak arra, hogy a tanulói teljesítményre elsősorban a családi háttér van hatással, és az iskolának kis mértékű befolyása van a diákok teljesítményére. A magasabb státuszú családból származó gyerekek jobban teljesítenek, mint alacsonyabb státuszú társaik, a szülői háttér hatása tehát meghatározó marad a tanulók teljesítményében (Garbaczné Olasz – Szücsné Hütter, 2021).

Az oktatás minősége és eredményessége között található szoros összefüggés a diákok esélyhátrányainak a csökkenésével, illetve a tanulók, iskolák anyagi és közösségi háttérével. Ennek függvényében, az iskolai és a családi háttér hatással van a teljes oktatási rendszer eredményességére. Beleértve, hogy a sok országban erősebb befolyással van a tanulók eredményeire az iskola szociális háttére, mint a családi, szociális háttérük, mely jellemző a magyar oktatási rendszerre. Természetesen így egyre lényegesebb az, hogy az alacsony társadalmi helyzetű, azaz a többségben szociálisan és anyagiilag hátrányos gyerekeket tanító intézményekben az iskolai sikerességet pozitívan ható jellemzők jelenléte (Széll, 2015).

A hallgatói eredményesség kutatása során fontos figyelembe venni a felsőoktatási intézmény eredményességét is. Az intézmények rangsorban való elhelyezkedése is motiválja a diákokat azok kiválasztásánál a felvételizésre. Az intézmény eredményességének vizsgálata alatt figyelembe kell venni milyen mértékben tudja tartani a tempót a munkaerőpiaci követelményekkel, valamint mennyire tud megfelelően képzett szakembereket képezni. Ennek függvényében a felsőfokú intézmény eredményessége abból a szempontból is elemezhető, hogy milyen változáson megy keresztül a hallgató a tanulmánya megkezdésétől a diploma megszerzéséig (Pusztai, 2010).

A hallgatói eredményességi indexet a következő elemekre oszthatjuk fel: munkavállalási hajlandóság és munkakép, morális ítéletalkotó képesség, a továbbtanulásra és önképzésre való törekvés, mint a diák a maga képzéséhez való effektív támogatás, a tanulmányi átlag, illetve az elismerés észlelése a tanártól (Pusztai, 2011). Fontos, hogy a diák erkölcsi szempontból érett-e már, képes-e olyan ítéletalkotásra egy bizonyos

közösségekben, mely együttműködik a jóváhagyott normákkal, hiszen, ha ezek nincsenek jelen, akkor az az eredményességre negatív hatással lehet. Az oktatási rendszer alapvető funkciójának tekinthető, hogy a továbbképzésre való szándékot a diákokban meg tudja-e hozni, vagyis ebből adódóan egy másik eredményességi tényező a továbbtanulásra való akarat. Itt teljesen mellékes az, hogy a hallgató milyen képzésben vesz részt, legyen az mesteri, alap- vagy doktori képzés, ugyanúgy nem számít, hogy milyen tagozaton végzi tanulmányait, nappali vagy levelező formában, vagyis mindenféleképpen eredményességi index az, hogy nyitott a további tanulmányok iránt. Magától értetődően itt előfordulhat olyan is, hogy a hallgató elégedetlen a képzéssel vagy a megkapható tudás alkalmazási területeivel, s kizárólag ebből az okból szeretné folytatni a tanulmányait, ellenben ez azon nem modifikál, hogy eredménynek véljük azt, ha az előzőleg rossz vagy nem eléggé megfontolt döntését a tanulással igyekszik javítani. Az eredményesség a másik lényeges része az, ha a hallgató maga is lépéseket tesz az előrehaladása érdekében, nem csupán passzívan fogadja be a tananyag minimumának, sőt a kötelező követelmények fölött teljesít. Itt megemlíthetjük, a tudományos diákköri dolgozat készítését, a bemutatói munka vagy szakkollégiumi feladatok vállalását, publikálás, előadás konferenciákon, a tudományos vagy egyéb ösztöndíjra való eredményes pályázást (Pusztai, 2011).

Az eredményesség megítélésére többféle mutatót fel lehet használni. Rendelkezésre állnak például az osztályzatok, tanulmányi átlagok. Ezek azonban nem megfelelő objektivitású, megbízhatóságú és érvényességű értékek. Az eredményesség indexbe beletartozik az oktatótól kapott külső elismerés érzékelése is. Ez azért lényeges, mert a külső elismerés nagyban befolyásolja azt, hogyan érzi a hallgató az intézményi közösségekben a saját pozícióját. Feltételezhető, hogy ehhez a gondolt pozícióhoz mérten intézni a vállalásait és a célként kitűzött teljesítményről alkotott képet is, így hosszú távon befolyásolja a teljesítményt (Csapó, 2002; Pusztai, 2011).

A nemzeti kisebbségekben élők felsőoktatása különböző akadályba ütközik, ebből kifolyólag a tanulmányi eredményességük is több oldalról is különbözhet a többiektől. John Ogbu (1978) szerint a kisebbségi csoportok tanulmányi sikerének vagy sikertelenségének megértéséhez fontos annak a tudatosítása, hogy különböző kisebbségi típusok vannak, melyek eltérő iskoláztatási és foglalkoztatási eredményeket érnek el. Ennek tükrében alkotta meg Ogbu a kisebbségi csoportokat, figyelembe véve azt, hogy s milyen okból telepedtek le az adott országban, szükségből vagy saját elhatározásukból, és ott mennyiben szenvednek a diszkriminációtól. A következő csoportokra osztotta fel a kisebbségeket: autonóm, bevándorló vagy önkéntes, illetve önkéntelen vagy kasztszerű kisebbségek. A

különbségtevés pozitívan befolyásolhatja a kisebbségben élők oktatási részvételét és teljesítményét. Ogbu autonóm kisebbségnek definiálja azt a csoportot, melyik jellegzetes faji, etnikai, nyelvi vagy kulturális identitással rendelkezik, tradíció vagy nemzeti alkotmány garantál (Pallay, 2019). Rájuk nem jellemző az iskolai kudarc, mivel nincsenek gazdasági, politikai vagy társadalmi alárendeltségben, de nyilván előítéletek lehetnek velük szemben. Ide tartoznak a mormonok vagy a zsidók. A következő csoport a bevándorló vagy önkéntes kisebbségek, akik szabadakaratukból érkeztek az adott országba. A legfőbb ösztönzés az, hogy a gyerekeiknek jobb jövőjük legyen, ezért is kihasználnak minden oktatási lehetőséget. Noha eleinte vannak nehézségek, az iskolai teljesítmény nem mondható alacsonynak. Ide tartoznak a Kubából, Kínából, Koreából, Fülöp-szigetéről Amerikába érkező bevándorlók. A harmadik típusba Ogbu a nem önkéntes vagy kasztszerű kisebbségeket sorolja, akik nem önszántukból kerültek ilyen helyzetben, hanem erre történelmi események, a gyarmatosítások vagy a határok elmozdulása volt hatással. Nem fogadják el alárendelt szerepüket, elutasítják az asszimilációt, harcolnak a politikai, gazdasági és társadalmi egyenlőségért. Negatív a jövőképük, a gyerekeikre jellemző a magas szintű iskolai kudarc. Ebbe a kategóriába tartoznak az afro-amerikaiak, az amerikai indiánok és a mexikói amerikaiak (Pásztor, 2006).

Ogbu kulturális ökológiai elmélete elvezet a kisebbségi hallgatók teljesítményének és eredményességének a magyarázatához és vizsgálatához, mivel az elméletnek az a kiindulópontja, hogy a beolvadás és a kisebbségeket érő diszkrimináció befolyásolja a tanulmányi eredményességet. Az afro-amerikaiak előtt az az eldöntendő kérdés áll, hogy mint nem önkéntes kisebbségként megfeleljenek-e a többségi iskola követelményrendszerének vagy tagadják-e meg azt. Ha az elsőt választja, akkor a saját kisebbségi közeg kiközösítését vonja maga után, ha viszont elutasítja a magasabb státuszba kerülést az iskola révén, amiatt, hogy ragaszkodik a kisebbségi identitásához. A kisebbségi diákok eredményességi mutatói alacsonyabbak, mint a többségi társadalom tagjainak, merthogy ők megtagadják a többségi társadalom által meghatározott követelményeket (Pallay, 2019).

### **3.2. A társadalmi tőke, eredményesség és a társas kapcsolatok**

Bourdieu (1997) szerint az iskolai siker elsősorban a kulturális tőke családi transzmissziójának eredménye, amelynek következtében folyamatos az egyenlőtlen társadalmi struktúra reprodukciója. A kulturális tőke mennyisége meghatározza a

tanulmányi befektetési stratégiákat, azonban nem kizárólag a tanulmányi eredmények alapján, hanem a társadalmi rétegekre jellemző habitus által, amelynek az egyes iskolák 227 igénybevételére való hajlandóság is része. Az iskola feladata az lenne, hogy mérsékelje a származási egyenlőtlenségeket, azonban kiválasztási, értékelési és pálya-előkészítési mechanizmusai által rekonstruálja, sőt felerősíti azokat, s ezáltal a kulturális tőke egyenlőtlen elosztásának fenntartásához járul hozzá (Bourdieu, 1978; Pusztai, 2003). A másik elmélet alapján ezt megelőzheti a tanulót körülvevő közösségek által teremtett erőforrások hatása. Az oktatásszociológiára és a rá legerősebb hatással bíró rétegződéskutatás szemléletmódjára a legutóbbi időkig kifejezetten jellemző volt az egymástól független egyének által hordozott attribútumok következményeinek tanulmányozása, s hagyományosan kisebb teret kapott -a szülői hatásokon kívül- az egymással kapcsolatban levő egyének kölcsönviszonyának eredményeképpen kialakuló magatartás és döntések vizsgálata, mert a társadalmi kényszerek számbavételekor döntően a származásra és a többi pozicionálás tulajdonságra koncentráltak (Pusztai, 2003).

Az amerikai társadalomkutatási gyakorlatban jelentős hagyományai vannak a csoport- és környezetalapú megközelítésnek, s a 70-es években hálózatelemzés vagy strukturális elemzés néven kibontakozó, az addigi elméleti paradigmáktól, a funkcionalizmustól és a konfliktuselméleti megközelítéstől egyaránt távolálló kutatási irány szociometriai hagyományokra is építve tárta fel és elemezte a társadalom egyének, csoportok kapcsolatainak alapuló szövetét. A struktúrakutatás eredményei azt bizonyították, hogy ezek a kapcsolatok erőforrássá válnak, hozzásegítenek a magasabb státus eléréséhez, a munkaerőpiacon való sikeresebb elhelyezkedéshez (Granovetter, 1983).

Számos kutatás foglalkozik a társadalmi tőke és az iskolai eredményesség összefüggéseinek vizsgálásával. Az egyik része oktatáspolitikai és közgazdasági alapon vizsgálja az eredményességet, másik része pedig az oktatásszociológia szempontjait alkalmazva, az egyén társadalmi mozgathatósága, magasabb státusz elérése szempontjából elemzi. Az első esetben nagyobb részt a képzés szűkebb, pénzügyi értelemben vett, túlnyomórészt rövid távú költséghatékonyságát elemzik, a második esetben az oktatás különböző szintjei közötti továbblépést (Pusztai, 2009).

Putnam munkái alapján elmondható, hogy ő számára nem az volt a fontos, hogy hogy hat a társadalmi tőke a tanítás világára, hanem hogy van-e kölcsönös viszony a kettő között. Két féle tőkét különböztet meg, az egyik a „falakon belüli”, vagyis azok a kapcsolathálók, melyek a tanintézményen belül jöttek létre, a másik a „falakon kívüli”, mely az intézményen kívüli közösségeket érti. A „falakon belüli” társadalmi tőkeforrásokhoz a hallgatótársaktól

való tanulás, a tanárok iránti bizalom, a közös munka végzése tartozik. A „falon kívüli” forráshoz az egyetemen/főiskolán kívül diákokat körülölelő közösség, a családi kapcsolatok sorolja (Putnam, 2004).

A társadalmi tőke kialakulása a családi kapcsolatoktól nagy mértékben függ. Coleman is ezt így vélte, mégpedig ő inkább a család struktúrájára fektette a hangsúlyt, melynek a szintjét a kapcsolatok létezése, mélysége, erősséget által vizsgálta. Először a szülők számát figyelte meg, valamint azt, hogy egy szülőre hány gyerek jut. A későbbiekben viszont már azt is fontosnak találták elemezni, hogy milyen típusú családból származik az egyén, testvér jelenlétét, valamint a testvérek közötti korkülönbséget. Véleménye alapján a társadalmi tőkére negatív hatással van az, ha az egyik szülő hiányzik vagy távolban van, mivel az egy szülő bizonytalanul neveli a gyereket. Így nemcsak a társadalmi tőkére van negatív hatással, hanem az egyén teljesítményére, eredményességére is. A családban lévő interakciók, kommunikáció is befolyásolják azt. Ha a szülők érdeklődnek az egyén pályafutása iránt, segíti az előmenetelében, bekapcsolódik már kiskortól az iskolai életébe, akkor ezáltal növekedhet a tanulmányi teljesítménye is.

A szociálpszichológia első kutatásai is azt eredményezték, hogy a társas kapcsolatok megléte növeli az eredményességet. A tanulásban kiemelkedő szerepet töltenek be a társak, csoporttársak, melynek a fundamentumát az adja, hogy diák szeretné hasonló, sőt magasabb eredményhez jutni, mint a társaik, emellett fontos szerepe van a szociális elismerésnek. A hallgatók közös munkája, azoknak elismerése, motiváló hatással van, ezáltal növeli a tanulmányi eredményességet (Kós és mtsai, 2017). A diáktársa kapcsolatok mellett nagy jelentősége van a megfelelő családi kapcsolatnak. Fontos a bizalom a családtagok között, a családban betöltött hely, a szeretet is hatással van az egyén fejlődésére. A családi környezetet tekintjük elsődleges szocializációs térnek, mely alapul szolgál arra, hogy más emberekkel mily módon tudja alakítani és megtartani a kapcsolatokat. (Zsolnai, 2003). A családi háttér és a diákok teljesítménye között erős kötelék van. A család az intézmény, azon belül az csoportközösség is lényeges az ember szocializációjában (Kós és mtsai, 2017).

Benda József (2002), aki a kooperatív oktatásnak a lehetőségeit és sikerességét vizsgálta, bebizonyította azt, hogy a kétoldalú támogató, illetve elfogadó légkör pozitívan befolyásolja a magabiztosságot, önbizalmat, valamint az iskolai eredményességre és a teljesítményre. Az ő kutatásában, a megfigyelt osztályra nem volt jellemző a kirekesztett diákok jelenléte, így a szociometriai felmérés pozitív kapcsolatokat mutatott be (Benda, 2002).

Engler Ágnes (2015) is végzett kutatást e téren, melyben arra a következtetésre jutott, hogy a különféle tanulási törekvéssel rendelkező hallgatók személyes kapcsolataikban is motivációs tartalékuknak megfelelő a magaviseletük, mely segítheti vagy akár hátráltathatja pályafutásukat, viszont később befolyásolhatja a tanulmányi és szakmai életpályájukat. Különböző szakon végezte a kutatását, többek között pedagógusok között is, s az ő esetükben érdekes az a tény, hogy a meglévő támogató erőforrások közül a saját családjuk bizonyult leghatásosabban, amely felhívja a figyelmet arra, hogy a humán szakmákban tanulók erőforrás-veszteség jellemző. Ez igen fontos, mivel a stabil családi, személyes háttér nélkül, valószínűbb a munkájuk és a tanulásaik során való eredménytelenség (Engler, 2015).

### **3.3. A társadalmi integráció hatása a tanulmányi eredményességre**

Amikor a konstruktivista közösségértelmezés és Coleman társadalmi tőke elméletének megfontolásai szerint magyarázza a hallgatók intézményi integrálódását, Pusztainak (2011) az volt a kiindulópontja, hogy a diákközösségek kapcsolatainak szerkezete és az itt átadott értékek, normák, információk, illetve azoknak a szervezeti célokhoz való kapcsolata nagy mértékben befolyásolja az egyén iskolai pályafutását (Pusztai, 2011).

Astin (1984) és Tinto (1993) a produktív tevékenykedést indoklásaként modellezte a diákok tanintézmény közösségébe való integrációját. Modelljeikben a hallgatók formális és informális társas rendszerekkel való összekapcsolódását gondolták végig. Tinto határozottan azt nyilvánította ki, hogy az alábbiakba való kapcsolati integráltság úgy hat az eredményességre, hogy a diák ennek köszönhetően megszakítja azokat a kötéseket, melyek az oktatás világából kifelé csábítanak, valamint a gyakori interakciók által kötődik a felsőoktatás befelé csábító erőkhöz. A diák integrálódási szintje attól függ, hogy milyen mértékben hajlandó megosztani a diáktársak értékeiben, normáiban, illetve, ha betartja az intézményi társadalmon vagy alközösség által megfogalmazott formális és informális követelményeit. Az integráció növekedésével vagy ha megtartja az előzőleg elért erős szintet, a diákok elkötelezettsége a tanulás és az intézmény iránt nő, ami kiválóan hat a teljesítményre. Az integráció hiányának negatív hatásai vannak, mégpedig eltávolodáshoz, lemorzsolódáshoz vezethet. A tanulmányi és szociális integráció nézete jelentős ideig csak az egyedüli meghatározó értelmezés volt ebben a kérdésben. Az elmélet érvényességét Pusztai korlátozottan találta, hiszen a hallgatói szocializációról szólva rámutatott arra, hogy nem feltételezhető az, hogyha az intézményekben van egy tökéletesnek tűnő kultúra, akkor

a hallgatóiközösség se biztos, hogy olyan társadalmat képez, melybe becsöppenne az új hallgató egy általános kultúrát sajátítana el. A szemlélet felülvizsgálata alapján megállapítható, hogy nem mindegyik diákcsoportra alkalmazhat, mivel a felsőoktatás folyamatosan terjeszkedik, akik nem kizárólag a társadalmi mutatók miatt eltérőek a hagyományos diákoktól. Azt a következtetést vonta le, hogy a kapcsolati integráltság csak bizonyos hallgatói csoport és meghatározott intézmény együttesében lesz teljesítményt, eredményességet támogató erő (Pusztai, 2011; 2014). A másik meghatározó elméleti modell Bourdieu nevéhez köthető, melyben elsősorban a hallgatói és az intézményi szokás összepasszolásával értelmezik a diák teljesítményét. Az alábbi szemlélet arról nem ad pontos magyarázatot, amikor a nem hagyományos diákcsoportokban vizsgáljuk az eredményesség különbségeit. Az attitűdnek szoros kapcsolata van a társadalmi státusmutatókkal, így a diákok osztályokon, csoportokon belüli teljesítményének eltérései nem értelmezhetők ennek segítségével (Astin, 1984; Tinto, 1993).

Az tanintézmény beilleszkedésében, illetve a hallgatói szocializációban a tanár az egyik jelentős szocializációs tényező, mivel tantermi és tantermen kívüli körülmények között is többrétegű befolyása van a hallgatókra. Ennek mentén kialakuló megközelítések egyik része az oktatási kommunikáció elemzésére alapszik, a tantervek, a tanfolyam típusaim, tanári kommunikáció, tantermi munkaszervezés befolyását méri az eredményességre (Tinto, 2003). Több vizsgálat alapján ellenben a tanintézményi környezetben a nemzedékek közötti magánjellegű kapcsolattartás nagyobb mértékű befolyással van a hallgatói integrációra, mint az ennek eredményeképpen a kiváló tanulmányi döntések meghozatalára, mint az célravezető tanári cselekvés által létrejövő kognitív fejlődés (Astin, 1998). Ha a tanári kommunikáció és a hallgatók társadalmi háttéré között nézzük a korrelációt, néhányan úgy vélik, hogy azok számára, akik alacsonyabb státusúak, fontosabb a társadalmi háttér (Pusztai, 2013). A hallgatók iskolán kívüli tevékenységei szintúgy hatással van az egyént intézményi közösségbe való integrálásában. Az tanintézményen kívüli képzésekben, tanfolyamokban való részvétel, kollégiumi és diákszervezeti tagság motiváló hatással lehet (Pusztai, 2011).

A hallgatói intézményi odatartozás kutatása során Pusztai (2011) individuális attribútumra talált, melyet a felsőoktatási hallgatók beágyazódásának neveztek el. A beágyazódás relációs és kulturális rétegeit különítette el. Az intézményi integrálódástól, beágyazottságtól sok minden függ, többek között a hallgató biztonságérzete a csoportban, a tanulmányi elkötelezettsége, a tanulmányi eredményesség. A beágyazottság fogalma a gazdaságszociológiából származik, mely Coleman-féle társadalmi tőke elméletének egyik

lényeges része, mely azt a mértéket és minőséget foglalja magába, ahogyan az ember a magánjellegű kapcsolathálóiba, valamint társas környezetébe bekapcsolódik. Granovetter szemléletéből kiindulva, a beágyazottság több részre bontható, az első a lelki beágyazottság, vagyis a diákok személyes kapcsolatai, a másik a strukturális környezet, mármint azoknak a kapcsolathálóknak a struktúrája, melyek őket körül veszik, végül a kulturális beágyazottság, ami a környezetünkben lévő meghatározó normákat és értékeket jelenti. A hallgatók személyes kapcsolati beágyazottságát több dimenzióban vizsgálták, az inter- és intragenerációs kapcsolatok összehasonlításában, amelyben a kapcsolatok irányulvonalai, az integráció mértéke és multiplicitása (annak mértéke, hogy a társadalmi kapcsolathálókat milyen arányban alkotják eltérő társadalmi státussal rendelkezők), a diák intézményen belüli, illetve kívüli társas cselekvésének társasága és egymással való kapcsolata kapott figyelmet. Ha az integrációs nézeteket vesszük figyelembe, akkor az intragenerációs beágyazottság abban az esetben keletkezik, hogyha az egyén minél nagyobb mértékben részese lesz a felsőoktatási diáktársadalomnak, ami lehetőséget ad arra, hogy azokhoz a kortársaihoz viszonyítva, akik nem tanulnak felsőoktatási intézményben, egyedi életcélokat, normákat, illetve értékeket valljon magáénak. Egyértelműen nem gondolkozhatunk egységes hallgatói kultúrában, ellenben a korábbi empirikus kutatások alapján minden felfedezett különbözőségük ellenére a hallgatótársadalomban az ifjúsági kultúra jellegzetesnek mondható (Utasi, 1991; Pusztai, 2011, 2014).

Elemezték az összefüggéseket az intézményen belüli formális intergenerációs kapcsolatok karakterét elemezve a hallgatók tanulmányokkal és kutatásokkal kapcsolódó tevékenységrendszerének a továbbtanulási tervvel. A részvétel belső struktúráját feltárva elkülönítették azokat a cselekvéseket, melyek a tanárok és a diákok közötti szoros szakmai kölcsönös viszonyt feltételez, melyek értelmezhetők beilleszkedési mutatóként a tanulmányi-tudományos szervezetbe. A második tényező a hallgatók együttműködési a tanulmányi, illetve a tudományos munkában, vagy azon belüli versengés. Tehát az intergenerációs együttműködés jó irányba tereli a hallgató csoportokat (Pusztai, 2013).

Az intra- és intergenerációs kapcsolatok erősségének meghatározására olyan mutatót alkottak, amelyben a hallgatókhoz aszerint rendeltek pontszámot, hogy hányféle kapcsolattartási formából tudtak profitálni. Minél többretegű volt a kapcsolatuk a tanárral vagy csoportársaival, annál magasabb pontszámot rendeltünk hozzá (Pusztai, 2010). Csak a magas iskolai végzettségű családi háttérrel rendelkezők számára jelent nagy mértékű erőforrást. Ha az alacsonyabb iskolázottságú szülőket nézzük, akkor kevesebb mértékben, az alapfokúak számára pedig egyáltalán nem motiváló. A diák intergenerációs



beágyazottságáról betekintést nyújtanak az általa elvégzett tevékenységek, valamint tanintézményi környezetben észlelt környezeti megnyilvánulások. Ennek a szempontnak a fontos része, hogy a hallgató az egyetemi/főiskolai integrálódás alatt felhalmozott tapasztalati (ide tartozik a hallgatót segítő tevékenységek, a felsőfokú intézmény diáki jövőt építő jelenlétének észlelése), valamint a társas kontextusa tükrébe nézve állandóan újraalkotja magában a belépéskori terveit, céljait, továbbtanulási terveit egyaránt (Pusztai, 2010, 2011).

Megfigyelhető, hogy az intragenerációs beágyazottság a hallgatói irányában meghatározó látásmód segíti a jobb befogadását. A személyes beágyazottság mértékét megtudható abból, hogy a diák milyen mértékben alkalmazkodik az intézményi környezet értékeivel, normáival, illetve milyen szinten hajlamos azonosulni az intézményi elvárásokkal (Pusztai, 2011; 2012). Szintén rávilágítottak arra, hogy az erős beágyazódás nem minden esetben hat pozitívan a diákok tanulmányi eredményességére, amely azzal magyarázható, hogy előnytelen nézetek vannak a jelen az intézményi környezetben, amit negatívan hat a tanulmányi előrehaladásra (Szemerszki, 2015b).

A kortárs kampuszközösségek tagjai két nagy csoportba oszthatók abból kifolyólag, hogy az életük milyen részét tölti be az egyetemi-főiskolai közegben való létezés. A hallgatók tanulmányi pályafutásával foglalkozó szakirodalom ellenben egyértelműen különböztetést tesz azok között, akik ebből a szemszögből teljes értékű hallgatói életet élnek, s azokat, akik bizonyos okok miatt több kontextusban osztják meg magukat. Azok a hallgatók, akik munkahelyen dolgoznak, más intézményben is végzik tanulmányaikat, házastársai életben élnek, mindennap beutaznak a nem teljesen integrálódó hallgatók közé tartoznak. Az integráltság szemszögéből speciális típust képeznek azok, akik már más felsőfokú intézményben is tanultak, mivel nemrég már részesei voltak, vélhetően a jelenlegitől eltérő hallgatói kultúra elsajátításán. Amikor ezeket az indikátorokat egyenként vizsgálták, azonos szülői iskolai végzettség mellett a következők érték el számottevő pozitív befolyást: a tanárba és a felsőfokú intézmény iránti bizalom, a törődés észlelése az intézmény felől, amely megnyilvánulhat különböző tanácsokkal a karriert illetően, továbbá a hallgató részvétele kutatásokban, szervezeti tagság, kibővült kapcsolatháló (Pusztai, 2011).

A hallgatói pályafutásra hatást bír a diák társadalmi, regionális, kulturális tényezői, valamint az az erőforrás, mely a felsőfokú intézményben töltött idő alatt jön létre, a tapasztalatok és a társas kapcsolatok révén. Az intézményi hatás egy fontos része egyértelműen észrevehető az inter- és intragenerációs beágyazottság vizsgálata alatt. Szembetűnő, hogy ezek a hatások nincsenek összhangban, az intergenerációs kapcsolati

beágyazottságnak minden esetben erős pozitív hatása van, míg az intragenerációs hálózati kötődés hatása nem következetesen pozitív. Az intézménybe való többszemponútú beágyazottság egyértelműen támogató hatással bír, a kampuszhoz kötődő intézményen kívüli és önkéntes tevékenység jó irányba befolyásolja az eredményességet (Szemerszki, 2015b).

A hallgatóknak az intézményi közösségbe való integrálódása és a kapcsolathálózati integrálódás egyidejűleg történik. A nagyobb mértékben integrálódott diák közelebb kerül az intézményi közegben irányító helyzetben lévő hallgatói attitűdhez, melynek a hatása, mint a szülői kapcsolati tőkéjé. Azok a hallgatók, akik eredményesebbek, többet kommunikálnak az oktatókkal, mentori figyelemben részesülnek, megszerzik a pályafutás „éltető kapcsolatainak” benyomását. Az intézményi szintű társas kapcsolatok, a hallgatói aktivitásra épülő egyéni feladatok, a hallgatók extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétele, a rögtön történő visszahatásra lehetőséget adó tanár-hallgatói kapcsolat, a diákok individuális kezelése hozza létre minden hallgató részére a megfelelő támogató tanulmányi környezetet (Pusztai, 2011; 2014; 2013).

A határon túli oktatási intézmények teljesítményéről és a diákok tanulmányi eredményességéről elsősorban a közoktatási PISA-vizsgálatok alapján mérhetők. A 2003., 2006. és 2009. évi idősoros adatokból kiderül, hogy a kisebbségi diákok teljesítménye elmarad a többségi diákokétól, azonban az adatok finomabb elemzése arra is rávilágít, hogy kontextusbeli hatások és érvényesülnek. Az őslakosnak számító kisebbségi csoportokhoz tartozó diákok iskolai teljesítményét ugyanis az adott országban mérhető teljesítmények és az anyaországi szomszédság is befolyásolják. Az is észrevehető, hogy abban az esetben, ha egy intézményben (egy településen) kisebbségiek vannak többségben, akkor a kisebbségben lévő, de valójában többségi tanulók teljesítenek alul. A határon túli magyarok esetében a nemzetiségi részarányok mellett releváns kérdés, hogy az anyanyelvi vagy az államnyelvi oktatásban résztvevők teljesítenek-e jobban. A kisebbségi magyarok előrehaladásának feltétele a kisebbségi oktatás sikeressége és a diákok tanulmányi eredményessége (Márkus, 2015; Szemerszki, 2015b).

## **IV. A kutatás módszertanának ismertetése**

A következő fejezetben a vizsgált kutatási kérdéseket és hipotéziseket mutatjuk be, továbbá bemutatjuk a kutatás céljait. Részletesen ismertetjük, hogy milyen módszerekkel kívánjuk kutatási kérdéseinket megválaszolni és hipotéziseinket tesztelni, illetve, hogy milyen statisztikai elemzéseket használtunk.

### **4.1. A kutatás célcsoportja, a kutatási minta**

Kutatásunk célcsoportját a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán-Magyar Oktatási-Tudományos Intézetének hallgatói képezik. E két intézmény biztosítja a nemzeti kisebbség megmaradását, hiszen Ukrajnában ezekben az intézményekben nyújtanak lehetőséget a kárpátaljai magyarok számára anyanyelvükön diplomát szerezni. A főiskolán teljes mértékben magyarul történik az oktatás, az egyetemen viszont csak részben, az Ukrán-Magyar Oktatási-Tudományos Intézetben van erre lehetőség. Ennek függvényében fontosnak tartottuk megvizsgálni a magyar hallgatók társas kapcsolatait, hiszen a két tanintézményben a nemzeti kisebbség másképp integrálódhat, mégpedig ennek az az oka, hogy a főiskolán a magyarok többségben vannak, míg az egyetemen ennek az ellenkezője figyelhető meg.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola létrehozásáról 1993-ban döntöttek. A Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, valamint a Kárpátaljai Református Egyházkerület és a Beregszászi Városi Tanács erőfeszítéseinek köszönhetően létrejött egy alapítvány, mely céljául tűzte ki egy pedagógiai felsőoktatási intézmény létrehozását ([www.kmf.uz.ua](http://www.kmf.uz.ua)). Fontos volt létrehozni a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítványt, hiszen az anyagi és szellemi háttér megteremtése, az intézmény jogi kereteinek megteremtését önről nem lehetett volna kivitelezni (Orosz, 2006). A főiskola 1996 óta működik Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériumának engedélyével. Eleinte Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola néven folytatott tanárképzést különböző pedagógiai szakokon, 2003-ban pedig felvette a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola nevet ([www.kmf.uz.ua](http://www.kmf.uz.ua)). A főiskolán a BA/BSc képzési szinten a következő szakokon folyik az oktatás: Óvodapedagógia, Tanító, Történelem, Magyar nyelv és irodalom, Ukrán nyelv és irodalom, Angol nyelv és irodalom, Biológia, Földrajz, Matematika, Kémia, Turizmus, Számvitel és adóügy. Az MA/MSc képzésen pedig az alábbiak: Tanító, Történelem és régészet, Magyar nyelv és irodalom, Ukrán nyelv és irodalom, Angol nyelv és irodalom, Biológia,

Matematika. A főiskola alapszabályának megfelelően az oktatás ukrán, magyar és angol nyelven folyik ([www.kmf.uz.ua](http://www.kmf.uz.ua)).

Az Ungvári Nemzeti (korábban állami) Egyetemet 1945-ben alapították. 1963 óta történik magyar nyelv- és irodalom-szakos tanárok képzése. 1965-ben megnyitották az Magyar Filológiai Tanszékét. 2005-ben a XII. Ukrán-Magyar Kisebbségi Vegyes Bizottság ajánlására megalapították az egyetemen a magyar történelem és európai integrációs tanszék is. Később úgy döntöttek, hogy az UNE matematikai, fizikai karán szintén magyar tanszékot szerveznek. Így 2008. szeptember 25-én felavatták az egyetem magyar tanszékeit összefogó Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kart ([www.kmoa.in.ua](http://www.kmoa.in.ua)). A Magyar Tannyelvű Humán és Természettudományi Kar 2018-tól Ukrán-Magyar Oktatási-Tudományos Intézetként működik. Ennek keretében a következő szakokra jelentkezhetnek a hallgatók: Matematika, Fizika és informatika, Történelem, Magyar nyelv és irodalom, Nemzetközi kapcsolatok. Országismeret, Finn-ugor nyelv és irodalom. Fordítás. ([www.uzhnu.edu.ua](http://www.uzhnu.edu.ua)).

Az adatfelvétel 2021. december és 2022. április között történt, online önkitöltős kérdőíves lekérdezés formájában. A mintavétel véletlenszerűen történt. A két intézményből összesen 154 válasz érkezett, a főiskola hallgatói közül 114 (az egész főiskolán 855 hallgató van jelenleg), az egyetemről 40-en (Ukrán-Magyar Oktatási-Tudományos Intézetben 69 diák tanul). A minta nem tekinthető reprezentatívnak, viszont betekintést mutathat a két intézményben kialakult viszonyokról, a magyar hallgatók kapcsolati jellemzőiről és eredményességéről.

Kutatásunk eszköze a kérdőív volt. A kérdőív összeállításával törekedtünk arra, hogy jól megfogalmazott kérdéseket és állításokat tegyünk fel és a várható válaszokat is igyekeztünk jól megfogalmazni, több kérdésben nyújtottunk lehetőséget egyéni válasz megadására. A kérdőív tartalmaz részben saját, részben adaptált kérdéseket is.

A 37 kérdést tartalmazó kérdőív három nagyobb részből tevődött össze: társadalmi háttér, társadalmi tőke jellemzői, eredményesség. Az első kérdésblokkban a diákok középiskolai életútjukra kérdeztünk rá, mely segítségével megtudtuk milyen típusú intézményben érettségiztek, milyen nyelven tanultak. Kitértünk arra is, hogy milyen felsőfokú intézményben végzik tanulmányaikat, milyen szakon, tagozaton tanulnak, dolgoznak-e vagy tanulnak-e más intézményben/szakon. Ezen kívül rákérdeztünk a hallgatók szocio-demográfiai háttérére: nem, életkor, anyagi helyzet, családi állapot, szülők iskolai végzettsége.

A második kérdéscsoport a kapcsolati jellemzőket vizsgálta. A szakirodalmak alapján elmondható, hogy a kapcsolatok kialakulására hatással van a család, a hallgatók baráti köre, kapcsolata az évfolyamtársaikkal, tanáraikkal egyaránt, így erre irányuló kérdéseket építettünk bele az alábbi kérdéscsoportba. Vizsgáltuk a társadalmi integrációt az alábbi kérdésekkel: milyen szervezetek tagja, a baráti kör mértéke, kivel tart közelebbi kapcsolatot, részt vesz-e az egyetem/főiskola által szervezett vagy más programokon.

A harmadik rész az eredményességre irányuló kérdéseket tartalmazza. A felsőoktatásban az eredményességet nem kizárólag a tanulmányi átlagban mérjük, hanem abban is, hogy a hallgatók rendelkeznek-e nyelvvizsgával, részt vesznek-e konferenciákon, részesült-e ösztöndíjban, rendelkezik-e publikációval, megszakították-e tanulmányaikat.

A kapott adatokat az SPSS statisztikai elemzőprogram segítségével dolgoztuk fel.

#### **4.2. A kutatás célja, kérdései, hipotézisei**

Kutatásunk célja a II. Rákóczi Kárpátaljai Magyar Főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem magyar hallgatóinak a társas kapcsolatainak elemzése, illetve megvizsgálni, mindez hat-e az eredményességükre. Véleményünk szerint a téma fontos és aktuális, mivel ilyen szempontból hasonló felmérés még nem történt a két intézmény hallgatói között.

Kutatási kérdéseinket, hipotéziseinket a dolgozat elméleti keretében bemutatott hazai, illetve nemzetközi szakirodalomra és kutatási eredményekre alapozva állítottuk össze.

Dolgozatunkban többek között arra keressük a választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek hatnak a hallgatók társadalmi tőkéjére és kapcsolataikra. Vizsgáljuk, hogy milyen különbségek vannak a II. RF KMF és az UNE hallgatóinak a társas kapcsolatai között, valamint választ szeretnénk kapni arra a kérdésünkre, hogy milyen hatással van ez a diákok eredményességére. Milyen különbségek vannak a két intézmény nappali és levelező tagozatos kapcsolati tőkéje és eredményességei között, eredményesebbek-e a nappali tagozatosak? Vizsgálandó kérdés, hogy a hallgatók mennyire kötődnek a tanintézményhez, illetve ebben milyen részt képeznek a tanárok, diáktársaik támogatása, s ennek milyen hatásai lehetnek az eredményességre. További kutatási kérdés, hogy a szervezeti tagság, valamint a különböző programokon való részvétel pozitívan hat-e a kapcsolatok kialakulására. Végül azt vizsgáljuk, hogy a szocio-demográfiai háttér hogyan befolyásolja a kapcsolatok kialakulását és a felsőoktatásban való eredményességet.

A következőkben a kérdéseinkre adott hipotetikus válaszainkat mutatjuk be a szakirodalmak alapján:

1. *hipotézis*: Feltételezzük, hogy a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói magasabb kapcsolati tőkével rendelkeznek, mint az Ungvári Nemzeti Egyetemé.
2. *hipotézis*: Pusztai (2015) és Szemerszki (2015) kutatási eredményei alapján azt a hipotézist állítottuk fel, hogy a hallgatók tanulmányi eredményessége összefüggésben van a családi háttérrel.
3. *hipotézis*: Úgy véljük, hogy a magasabb kapcsolati tőke pozitív hatással van a diákok tanulmányi eredményességére.
4. *hipotézis*: Feltételezzük, hogy azon hallgatók, akik különféle szervezetek tagjai, valamint programok aktív résztvevői, magas társadalmi tőkével rendelkeznek, mely pozitívan hat az eredményességükre (Pusztai, 2011).

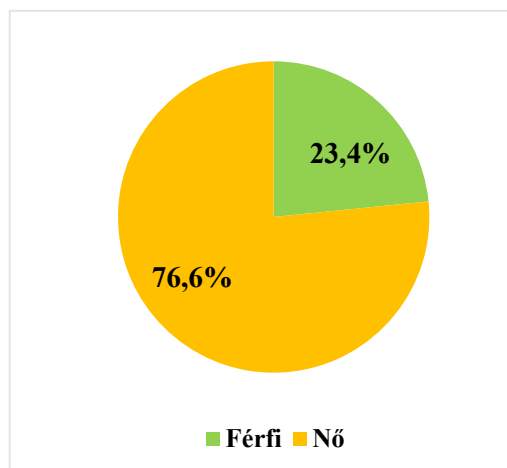
## V. Társas kapcsolatok vizsgálata a II. Rákóczi Ferenc KMF és az UNE magyar hallgatói között, és ezek hatása az eredményességre

### 5.1. A társadalmi háttérvizsgálat eredményei és összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE UMOTI hallgatói között

Ebben az alfejezetben a hallgatók szocio-demográfiai hátterének a vizsgálatát mutatjuk be, hiszen az elméleti keretben is ismertettük, hogy ez is összefüggésben lehet a kialakult társas kapcsolatokkal.

A kutatásban, ahogy már fentebb is említettük, nagyobb részben a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói vettek részt, mely azzal magyarázható, hogy a főiskolán több magyar ajkú diák tanul, mint az UNE Ukrán-Magyar Oktatási-Tudományos Intézetben. Ami a nemi megoszlást illeti, a lenti diagramon is látható (2. ábra), többségben vannak a nők (76,6%), míg a férfiak csupán 23,4%-ban vettek részt. Ha külön nézzük az intézmények kitöltőinek a nemi megoszlását, szignifikáns különbséget nem észleltünk, a főiskolások között 87,7%-a nő, az egyetemisták között pedig 80%. Számos kutatásban esik szó arról, hogy a pedagógus munka elnőiesedett, s ezt az alábbi minta is szemlélteti. A tanári szakma a jövedelem szempontjából évről évre csökken, így a férfiak inkább jobban jövedelmező pályát céloznak meg.

1. ábra. A kitöltők nemi megoszlása

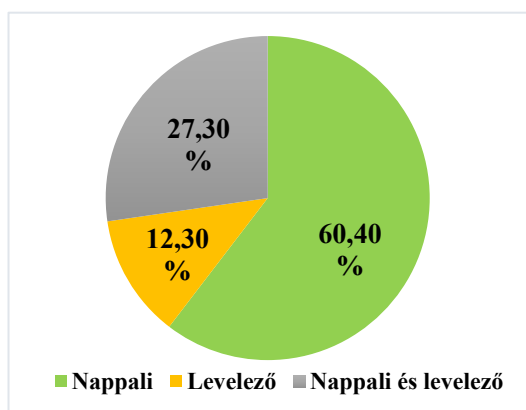


Forrás: saját szerkesztés.

A megkérdezettek nagyobb része, pontosabban 60,4%-a nappali tagozaton végzi tanulmányait, 27,3%-a két szakon tanul, nappalin és levelezőn is egyaránt. A legkisebb arányban a levelező tagozatosak töltötték ki. Ez a tényező is befolyásolhatja a kapcsolati tőkét a hallgatótársak között, hiszen aki nappali tagozaton tanul, az több időt tölt együtt a

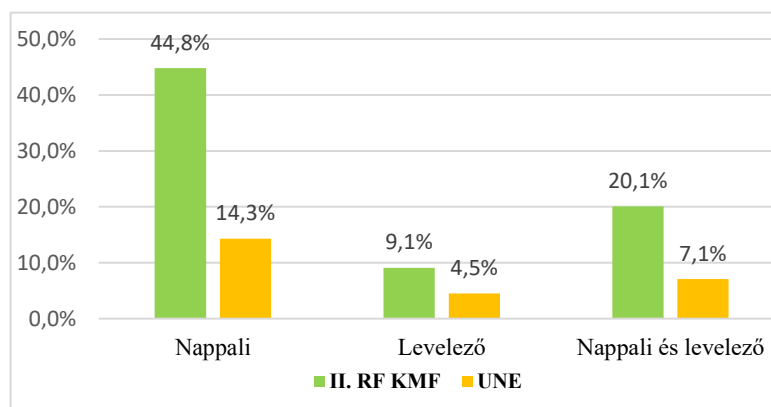
többi diákkal, mint a levelezősök. Továbbá láthatjuk a hallgatók tagozati megoszlását a két vizsgált intézmény között (4. ábra). Érdekes, hogy azok a diákok, akik a nappali és a levelező képzésben is részt vesznek, nem minden esetben a választott intézményben végzik a második szakon a tanulmányaikat. Négy diák vesz részt a Nyíregyházi Egyetem Gazdálkodás és menedzsment szakán, egy diák a Debreceni Egyetemen tanul.

2. ábra. A hallgatók megoszlása tagozat szerint



Forrás: saját szerkesztés.

3. ábra. A hallgatók megoszlása tagozat szerint a két intézményben

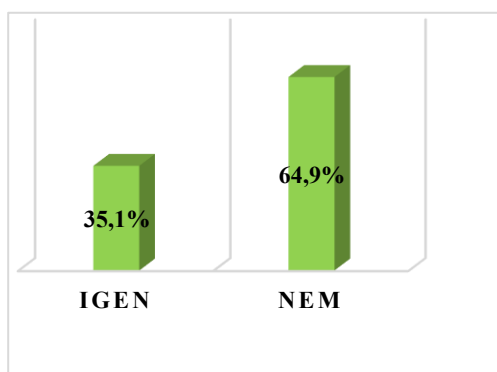


Forrás: saját szerkesztés.

Megkérdeztük azt is, hogy a tanulás mellett van-e munkaviszonyuk, hiszen ez is hatással lehet a kialakult kapcsolataikra. A hallgatók 35,1%-a dolgozik, melyet Chi-négyzet próbával összevetettünk a tagozattal. Szignifikáns eredményt kaptunk a munkavállalás és a tagozat között (1. táblázat), a levelezősök 92% dolgozik.



5. ábra. Dolgozik-e tanulás mellett?



Forrás: saját szerkesztés.

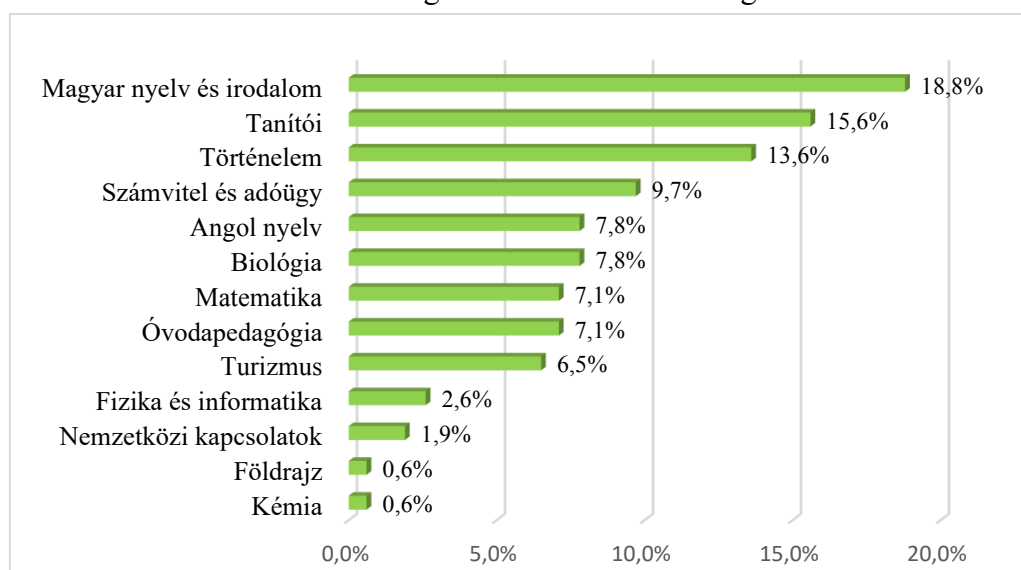
1. táblázat. A munkavállalás és a tagozat összefüggése

		Dolgozik-e tanulás mellett?		Chi-négyzet	Sig
		Igen	Nem		
Tagozat	Nappali	24%	76%	42,489	0,000
	Levelező	92%	8%		

Forrás: saját szerkesztés.

A kérdőív kitöltése véletlenszerű mintavétellel történt, így különböző szakokról érkeztek válaszok. A diagram jól bemutatja, hogy a kitöltők között legnagyobb arányban a magyar nyelv és irodalom (18,8%), tanítói (15,6%), történelem (13,6%) szakosok töltötték ki, de nem sokkal vannak lemaradva a számvitel és adóügy szakos hallgatói. A földrajz és kémia szakról csupán 1-1 válasz érkezett.

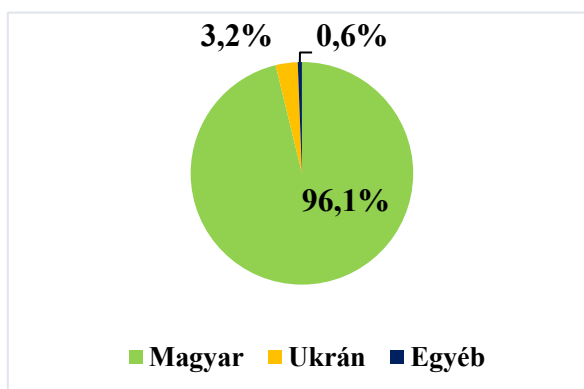
6. ábra. A hallgatók szakok szerinti megoszlása



Forrás: saját szerkesztés

Kutatásunk alatt rákérdeztünk a kitöltők nemzetiségére is. A vizsgálatban részt vett hallgatók közül a 96,1 %-a magyar nemzetiségűnek vallja magát, ez nem meglepő hiszen a főiskolán tanulók többsége magyar, illetve az Ungvári Nemzeti Egyetemnek csak a magyar tannyelvű karát vizsgáltuk. 3,2 % ukránnak, továbbá 1 hallgató választotta az egyéb opciót, ahol az illető többnemzetiségűnek vallotta magát (orosz, ukrán, magyar). A hallgatók nemzeti/etnikai hovatartozásáról való megoszlást a 7. ábrán látható.

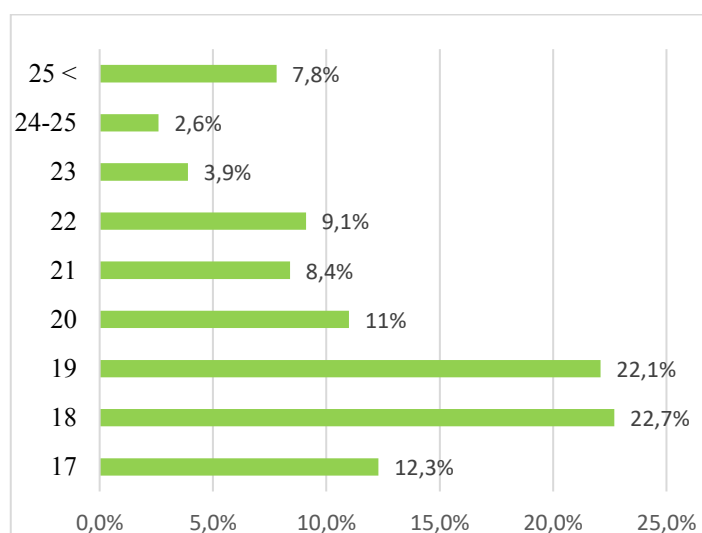
7. ábra. A hallgatók nemzeti/etnikai megoszlása



Forrás: saját szerkesztés.

Ami a megkérdezettek korát illeti, nagyobb részben 18-19 évesek. 25 év felettiak kis arányban töltötték ki.

8. ábra. A hallgatók életkori megoszlása

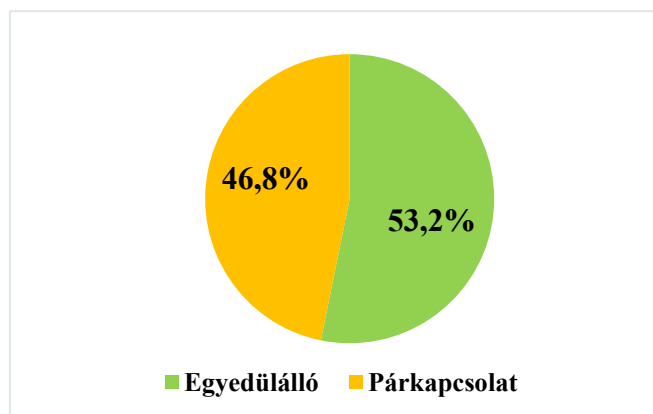


Forrás: saját szerkesztés.

Feltérképeztük a diákok családi állapotát. A hallgatók többsége egyedülálló volt a kérdőív kitöltésekor (53,2%), csupán 7,8% házas, illetve egy személy választotta az elvált opciót. A többiek élettársi- vagy párkapcsolatban vannak. Ennek a feloszlását a 9. ábrán láthatjuk, ahol

a párkapcsolatban válaszhoz került a házaspár, illetve az élettársi viszony is, mivel azok száma nem nagy arányban jelentek meg. Az eredménynek feltehetően az lehet az oka, hogy a hallgatók még túl fiatalok a párkapcsolathoz vagy a családalapításhoz, hiszen a kitöltők korosztályát tekintve is ez megfigyelhető. Akik az egyedülálló vagy párkapcsolatban élő státuszt választották, életkoruk 17-19. A házassági státusz jelenléte inkább a 24 év fölöttiekénél tekinthető meg.

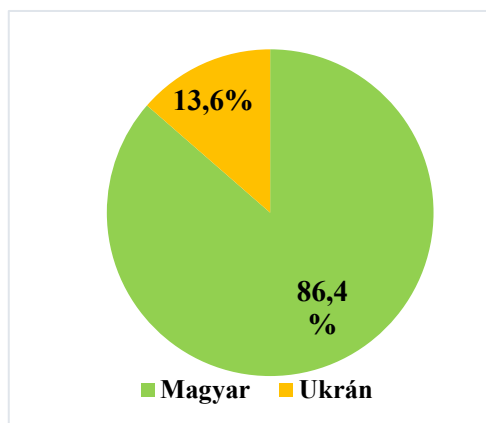
9. ábra. A hallgatók családi állapota



Forrás: saját szerkesztés.

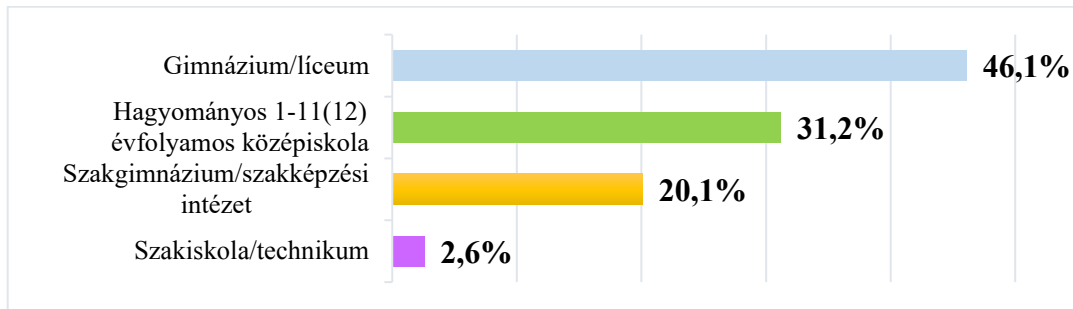
A magyar tannyelvű iskolában érettségizők aránya felülreprezentált (86,4%). Legtöbben gimnáziumban, liceumban szerezték meg azt (46,1%), a legkevesebben a szakiskolákban/technikumban (2,9%).

10. ábra. Milyen tannyelvű iskolában érettségizett?



Forrás: saját szerkesztés.

11. ábra. Milyen típusú iskolában érettségizett?

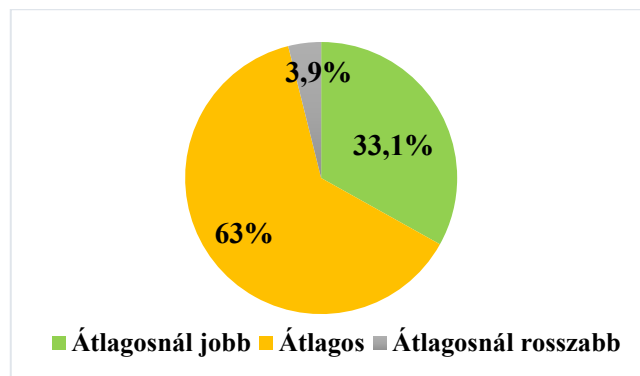


Forrás: saját szerkesztés.

Az egyik leglényegesebb tényezők közé tartozik a családi háttér, és ennek hatása a kapcsolatokra, tanulmányokra. Ezért felmértük a család anyagi helyzetét, illetve a szülők iskolai végzettségét.

Az anyagi helyzetükről a hallgatók 63 százalékban átlagosnak ítélték meg saját családjukat, csupán 3,9%-nak átlagosnál rosszabb.

12. ábra. A hallgatók anyagi helyzete

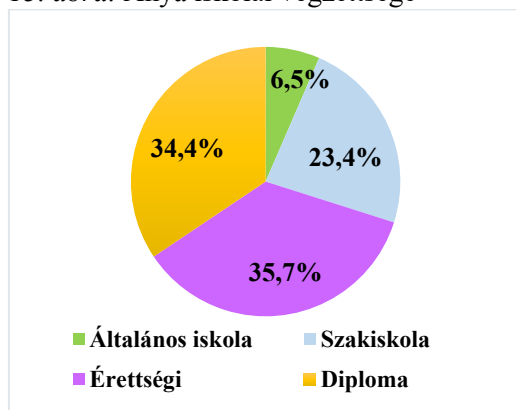


Forrás: saját szerkesztés.

Az adatok együttes kezelése során megfigyelhető, hogy a hallgatók édesanyjai legnagyobb arányban érettségivel rendelkeznek (35,7%), viszont a diplomásoké sincs nagyon ettől lemaradva, hiszen 34,4%-a rendelkezik diplomával. Továbbá 23,4%-a szakiskolát fejezett be. Azok, akik kizárólag általános iskolát végeztek csupán 6,5% (13. ábra). A kitöltők édesapjának iskolai végzettségének a megoszlását a 14. ábra mutatja be. Ami őket illeti, köztük nagyobb az aránya a szakiskolával rendelkezőknek (37%). Érettségivel a hallgatók édesapjának 27,3%-a rendelkezik, diplomával pedig 23,4%. Rákérdeztünk arra is, hogy rendelkeznek-e PhD fokozattal, négy diáknak az édesapja rendelkezik ilyen fokozattal. Az édesanyákhöz viszonyítva, az apák között több, aki csupán általános iskolát végzett (12,3%), viszont érdekes az, hogy a diplomával rendelkezők aránya is magasabb. Elmondható az adatok alapján, hogy a PhD fokozattal rendelkező szülők a főiskolások közül vannak, míg

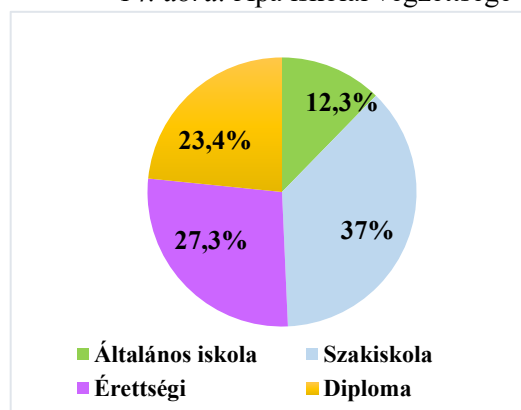
az egyetemisták szülei ilyen fokozattal nem rendelkeznek. Továbbá az is megállapítható, hogy azok, akik csupán általános iskolával rendelkeznek arányban több megtalálható a főiskolások között (2., 3. táblázat). Összességében megállapítható, hogy a hallgatók nagyobb része elsőgenerációs értelmiségként végzi tanulmányait.

13. ábra. Anya iskolai végzettsége



Forrás: saját szerkesztés.

14. ábra. Apa iskolai végzettsége



Forrás: saját szerkesztés.

2. táblázat. Az anyák iskolai végzettségének összehasonlítása a két intézmény között

Az anyák iskolai végzettsége	Elemzés/ százalék	Intézmény		Összesen
		II. RF KMF	UNE	
Általános iskola	N	10	0	10
	%	8,78	0	8,78
Szakiskola/technikum	N	26	10	36
	%	22,81	25	23,38
Érettségi	N	45	10	55
	%	39,87	25	35,71
Felsőfokú végzettség (diploma)	N	32	20	52
	%	28,07	50	33,77
Tudományos fokozat (PhD)	N	1	0	1
	%	0,88	0	0,65
Összesen	N	114	40	154
	%	100	100	100

Forrás: saját szerkesztés

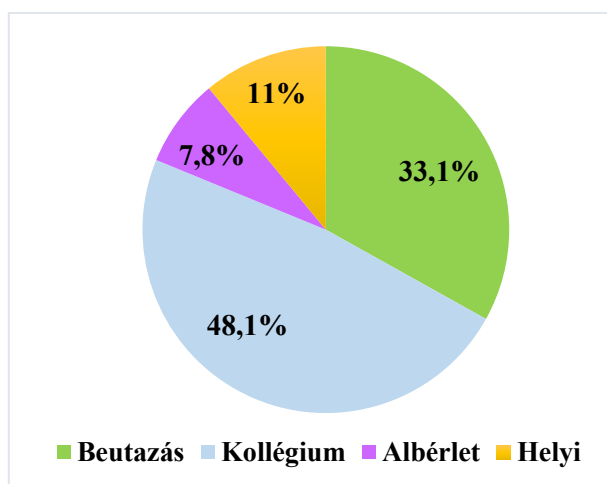
3. táblázat. Az apák iskolai végzettségének összehasonlítása a két intézmény között

Az apák iskolai végzettsége	Elemszám/ százalék	Intézmény		Összesen
		II. RF KMF	UNE	
Általános iskola	N	17	2	19
	%	14,91	5	12,34
Szakiskola/technikum	N	39	18	52
	%	34,21	4,5	35,06
Érettségi	N	34	8	42
	%	29,82	20	27,27
Felsőfokú végzettség (diploma)	N	20	12	32
	%	17,54	30	20,78
Tudományos fokozat (PhD)	N	4	0	4
	%	3,51	0	2,61
Összesen	N	114	40	154
	%	100	100	100

Forrás: saját szerkesztés

A tanintézmény megközelítésének a módjában is különböző válaszok érkeztek a diákoktól, döntő többségük (48,1%) kollégiumban él, 33,1% választották a beutazást.

15. ábra. A tanintézmény megközelítésének a jellege



Forrás: saját szerkesztés.

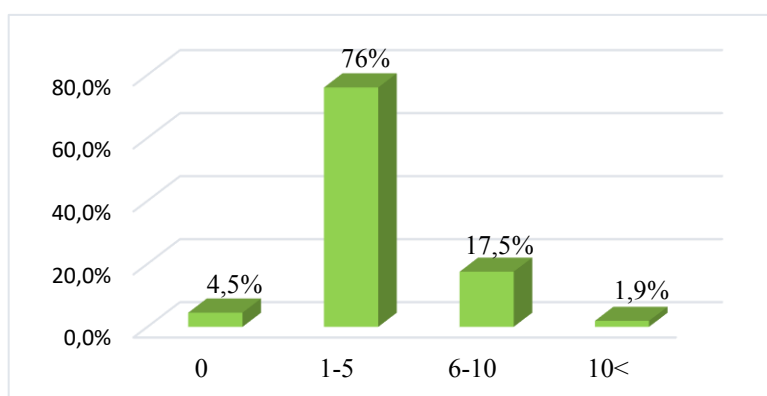
## 5.2. Társas kapcsolatok jellemzésének összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE

### UMOTI hallgatói között

A kérdőív második részében a kialakult kapcsolatokat vizsgáltuk. A családi kapcsolat mellett az emberi élet meghatározói a baráti kapcsolatok. A közeli jó barátok számára kérdezve közvetve ráláthatunk a baráti kapcsolatok mélységére. E kérdésre életkortól, érettségtől, és persze személyiségtől függően nagyon eltérő válaszokat kaphatunk, így nehéz általánosan érvényesnek tekinthető átlagszámot megnevezni. Ugyanakkor általában a közeli jó barátok számának növekedésével ellenkező arányban változik ezen kapcsolatok biztonsága, mélysége, minősége. Az is bizonyos, hogy az évek előre haladtával és a belső érési folyamattal együtt jár, hogy a közeli jó barátok megnevezéssel általában csak keveseket illetünk.

Arra a kérdésre, hogy hány barátja van, akivel gyakran van együtt szabadidejében a legnagyobb arányban (76%) az 1-5 baráttal rendelkezők vannak. Többen, akik ezen a skálán belül jelölték válaszukat, megjegyezték, hogy ezek a legközelebbi barátaik. Akadtak olyanok is, akik azt állítják nincs ilyen barátjuk (4,5%). A válaszadók 17,5%-a 6-10 baráttal rendelkezik, míg a legkevesebb százalékban jelölték azt, hogy több, mint 10 ilyen barátjuk van. Az adatok alapján elmondható, hogy átlagosan 3,9 olyan baráttal rendelkezik a hallgatók, akikkel gyakran töltik együtt szabadidejüket. Az összes barát számát tekintve a két csoportnak közel hasonló baráti köre van. Összevetettük a két intézmény hallgatóinak a válaszait, s szignifikáns különbséget nem véltünk felismerni. Az egyetemistáknak a válaszaik alapján átlagosan 4,1, míg a főiskolásoknak – 3,9 közeli barátjuk van, ugyanakkor ez a minimális eltérés nem befolyásoló.

16. ábra. Hány olyan barátja van Önnek, akivel gyakran van együtt szabadidejében?

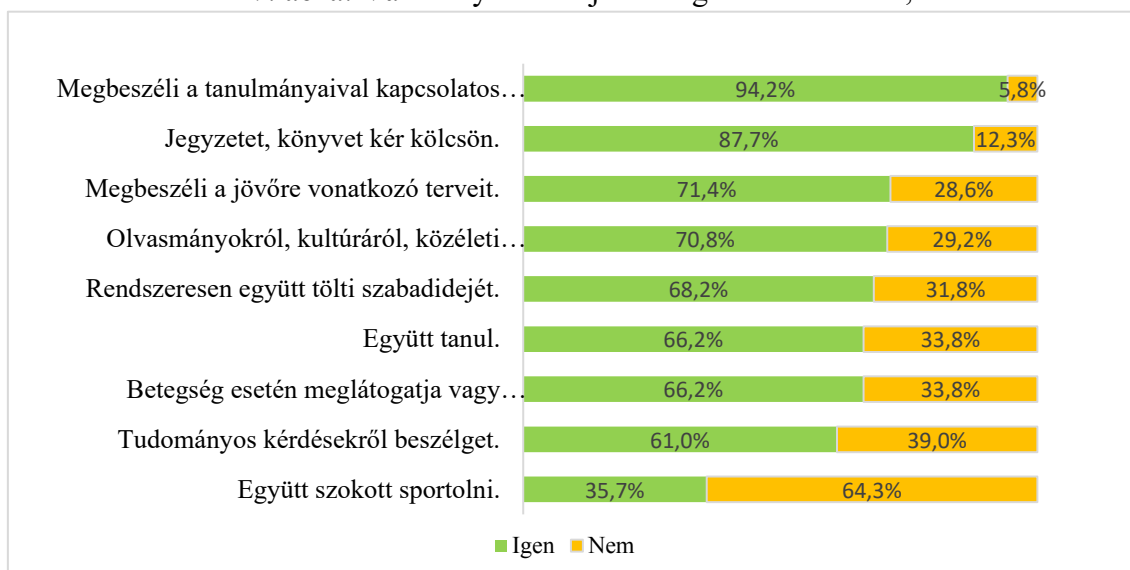


Forrás: saját szerkesztés.

A tanulási folyamatban megjelenő személyes kötelek vizsgálatát a kialakult háttérkapcsolatokkal (hallgatótársakkal) folytatjuk. A kérdőív felmérte az egyetemi/főiskolai

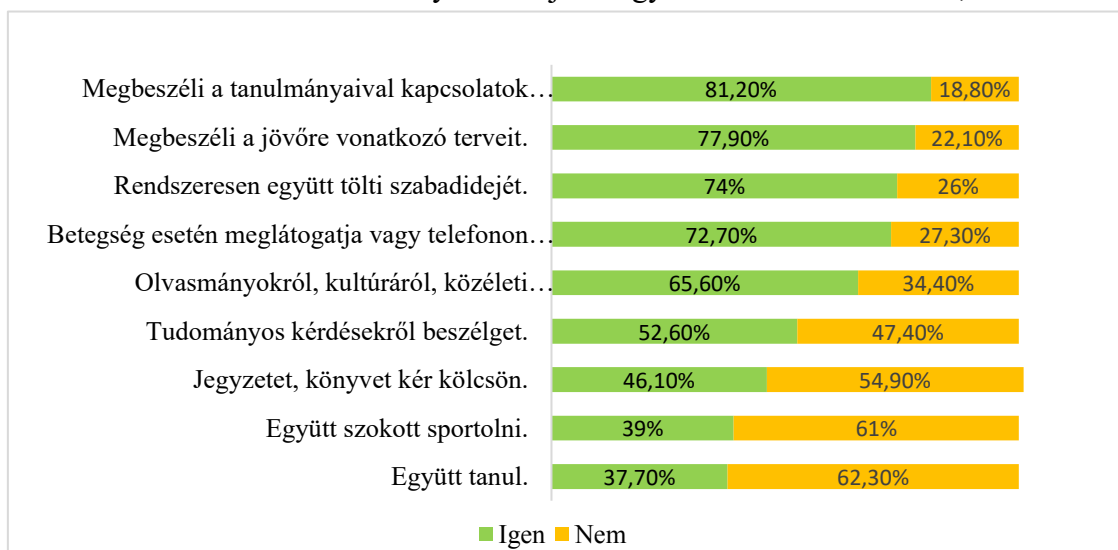
hallgatókkal, illetve a hallgatói társadalmon kívül eső barátokkal történő érintkezések sajátosságait. Az összesített eredményeket nézve, mind a két esetben a legnagyobb választás arra esett, hogy megbeszéljük a tanulmányaival kapcsolatos problémáikat. A jövőre vonatkozó terveiket inkább az egyetemen/főiskolán kívül barátaival beszéljük meg, viszont alig van eltérés a kettő között. A különböző típusú kontaktusok, találkozások az egyetemi/főiskolai és nem egyetemi/főiskolai barátokkal hasonló arányban történnek a két intézmény esetében.

17. ábra. Van-e olyan barátja a hallgatótársai között, akivel...?



Forrás: saját szerkesztés.

18. ábra. Van-e olyan barátja az egyetemen/főiskolán kívül, akivel...



Forrás: saját szerkesztés.



A társas támogatás az egyik alapelve a sikeres társadalmi beilleszkedésnek. A társadalmi támogatás szemszögéből fontos a személyes kapcsolati tőkének a minősége, sűrűsége, erőssége, típusa, annak a gyakorisága. Minél több tagja van a személy kapcsolati hálójának, annál nagyobb esély van rá, hogy a tagok felől több támogatás jut a személynek. Ennek függvényében lényegesnek tartottuk összehasonlítani a társas támogatást az intézmény megközelítésének jellegével. Ami az egyetemen/főiskolán kívül barátokkal való kapcsolatot illeti, nincs szignifikáns eltérés. A hallgatótársak által nyújtott társas támogatás és az intézmény megközelítése között három változóban van eltérés (4. táblázat). Az eredmények alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy azok a diákok, akik kollégiumban élnek nagyobb mértékben töltik rendszeresen együtt szabadidejüket hallgatótársaikkal, illetve tanulnak és sportolnak együtt. Ez az eredmény várható volt, hiszen a kollégistáknak több lehetőségük, idejük van a mélyebb kapcsolat kialakítására diáktársaikkal.

4. táblázat. Társas támogatottság összevetése az intézmény megközelítésének mentén

	<b>Beutazás</b>	<b>Kollégium</b>	<b>Albérlet</b>	<b>Helyi</b>	<b>Átlag</b>	<b>Sig</b>	<b>N</b>
<b>Rendszeresen együtt tölti szabadidejét.</b>	0,53	0,81	0,75	0,53	0,68	0,004	154
<b>Együtt tanul.</b>	0,53	0,77	0,58	0,65	0,66	0,041	154
<b>Együtt szokott sportolni.</b>	0,20	0,50	0,33	0,24	0,36	0,003	154

Forrás: saját szerkesztés.

Érdekesnek gondoltuk elemezni azt is, hogy a nappali tagozatosak magasabb kapcsolati tőkével rendelkeznek-e, mint a levelezős társaik, merthogy a nappalisoknak több lehetőségük van a kapcsolattartásra, ebből kifolyólag összevetettük a tagozatot a társas támogatottsággal. Ahogyan feltételeztük, találtunk szignifikáns eltérést. Ami a hallgatótársaktól kapott társas támogatással kapcsolatos kérdést illeti, három tényezőnél volt jelentős eltérés, míg a tanintézményen kívül támogatásnál csupán egy ilyen válasz volt. Az 5. táblázaton megfigyelhetjük, hogy a nappali tagozatos diákok nagyobb arányban töltik együtt szabadidejüket hallgatótársaikkal, többet sportolnak együtt, illetve megbeszélnek velük a jövőre vonatkozó terveiket, mint a levelezős társaik. Ez az eredmény nem meglepő, hiszen a nappalisok több alkalommal érintkeznek a csoporttársaikkal. Összevetettük a társas támogatottságot, ami az intézményen kívül érinti a hallgatókat, itt csupán egy eltérés észlelhető, mégpedig az együtt sportolás terén, szintén a nappalisok javára (6. táblázat). Tehát ebből feltételezhető, hogy a nappalisok magasabb kapcsolati tőkével rendelkeznek, ami a hallgatótársuk irányából van.

5. táblázat. A hallgatótársaktól irányuló társas támogatottság összevetése a tagozattal

	<b>Nappali</b>	<b>Levelező</b>	<b>Átlag</b>	<b>Sig</b>	<b>N</b>
<b>Rendszeresen együtt tölti szabadidejét.</b>	0,75	0,32	0,68	0,000	154
<b>Megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit.</b>	0,75	0,52	0,71	0,019	154
<b>Együtt szokott sportolni.</b>	0,4	0,16	0,36	0,025	154

Forrás: saját szerkesztés.

6. táblázat. Az intézményen kívül irányuló társas támogatottság összevetése a tagozattal

	<b>Nappali</b>	<b>Levelező</b>	<b>Átlag</b>	<b>Sig</b>	<b>N</b>
<b>Együtt szokott sportolni.</b>	0,43	0,20	0,39	0,034	154

Forrás: saját szerkesztés.

Elemztük a két intézmény közötti eltéréseket. A tanulmányokkal kapcsolatos problémák megbeszélése a hallgatótársak között a főiskolásokra jellemzőbb, mint az egyetemisták körében. Ugyanez elmondható az együtt tanulás és együtt sportolásról is. Ellenben a tanulmányokkal kapcsolatos problémák megbeszélése a hallgatótársakon kívül az egyetemisták körében gyakoribb, illetve tudományos kérdésekről, olvasmányokról, kultúráról, közéleti kérdésekről, művészetről való beszélgetés is náluk jellemzőbb. A többi kérdésben szignifikáns eltérés nem észlelhető.

7. táblázat. Társas támogatottság összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE hallgatói között a hallgatótársak irányából

	<b>II. RF KMF</b>	<b>UNE</b>	<b>Átlag</b>	<b>Sig</b>	<b>N</b>
<b>Megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit.</b>	0,96	0,88	0,94	0,037	154
<b>Együtt tanul.</b>	0,72	0,50	0,66	0,011	154
<b>Együtt szokott sportolni.</b>	0,41	0,20	0,36	0,016	154

Forrás: saját szerkesztés.

8. táblázat. Társas támogatottság összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE hallgatói között a tanintézmény kívüli barátok irányából

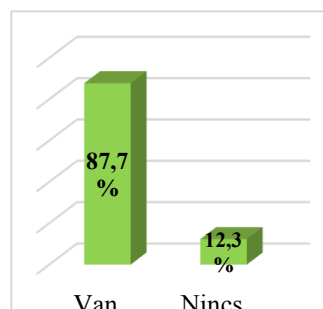
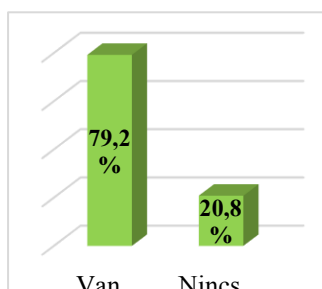
	<b>II. RF KMF</b>	<b>UNE</b>	<b>Átlag</b>	<b>Sig</b>	<b>N</b>
<b>Megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit.</b>	0,76	0,95	0,81	0,009	154
<b>Tudományos kérdésekről beszélget.</b>	0,46	0,73	0,53	0,003	154
<b>Olvasmányokról, kultúráról, közéleti kérdésekről, művészetről beszélget.</b>	0,59	0,85	0,66	0,002	154

Forrás: saját szerkesztés.

Megkérdeztük azt is, hogy van-e a diákoknak olyan baráti körük, társaságuk, mellyel gyakran van együtt a szabadidejében személyesen, illetve online az online térben. Mind a két esetben, ahogy ezt az ábrán is láthatjuk, a „van” választ nagyobb arányban választották,

viszont a személyesen együtt töltött idő magasabb. Összehasonlítottuk a két intézményt, ellenben különbségeket nem véltünk felfedezni a kettő között.

19. ábra. Baráti kör megoszlása az online térben 20. ábra. Baráti kör megoszlása személyesen

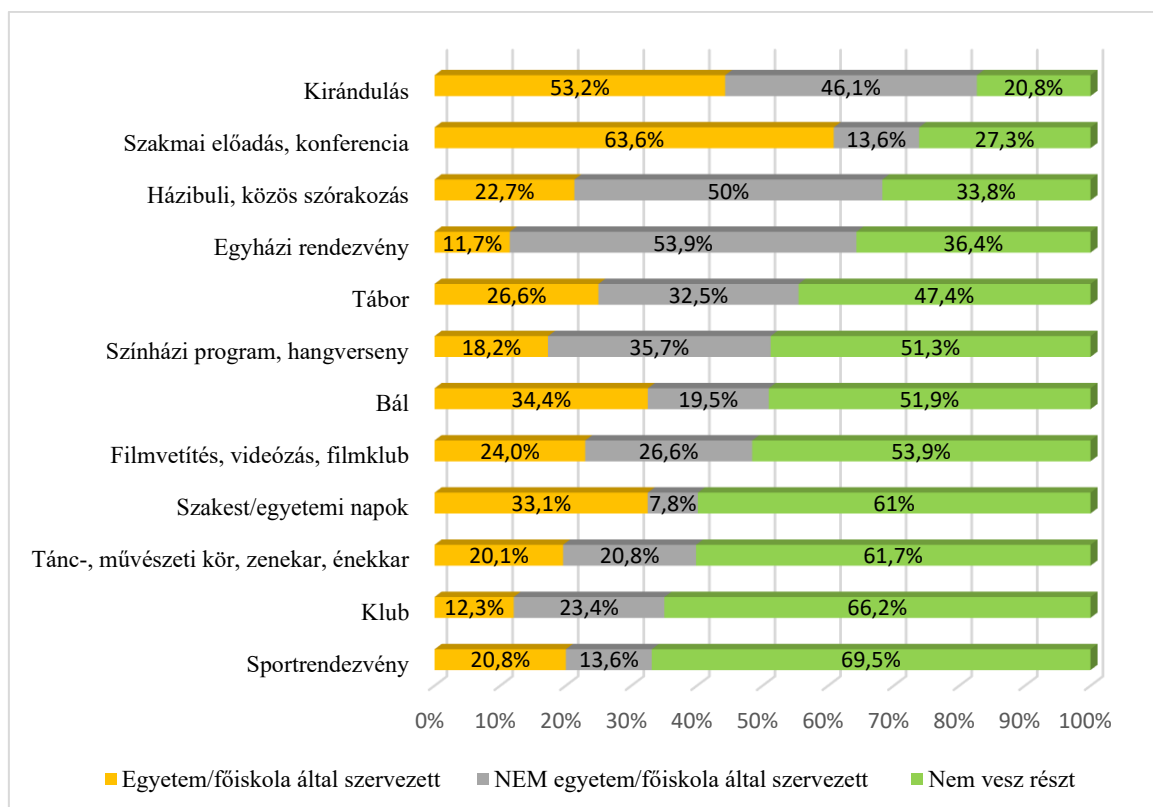


Forrás: saját szerkesztés.

Forrás: saját szerkesztés.

Megvizsgáltuk azt, hogy a diákok milyen mértékben vesznek részt az egyetem/főiskola, valamint nem az egyetem/főiskola által szervezett eseményeken, rendezvényeken. Az összesített adatokat megtekintve, ami a tanintézmények által szervezett eseményeket illeti, látható, hogy legnagyobb arányban szakmai, előadáson, konferencián (63,6%) és kiránduláson (53,2%) vesznek részt a hallgatók. Nem az egyetem/főiskola által szervezett házibulikon, egyházi rendezvényen vesznek még nagyobb arányban részt a diákok. Leginkább sportrendezvényeken nem vesznek részt, amire az előző kérdés is utalt, ahol kis arányban jelölték, hogy együtt sportolnának a barátaikkal.

21. ábra. A hallgatók részvételének a megoszlása.



Forrás: saját szerkesztés.

Ennél a kérdésnél is fontosnak véltük a tagozattal összevetni a kapott adatokat, melyek alapján meglepő eredményeket kaptunk. A lenti ábra prezentálja azokat a mutatókat, ahol számottevő elérés mérhető. Azt feltételeztük, hogy ennél a részvételben is a nappali tagozatos diákok magasabb arányt fognak mutatni, azonban látható az, hogy a levelezősök átlag fölött vesznek részt a tanintézmény által szervezett bálon, konferencián, szakmai előadáson, valamint nem a tanintézmény által szervezett táborban is.

9.táblázat. Részvétel összevetése a tagozatok között

	Nappali	Levelező	Átlag	Sig	N
<b>Tanintézmény által szervezett bál</b>	1,62	1,84	1,66	0,034	154
<b>Tanintézmény által szervezett konferencia, szakmai előadás</b>	1,32	1,6	1,36	0,007	154
<b>NEM tanintézmény által szervezett tábor</b>	1,64	1,84	1,68	0,055	154
<b>Nem vesz részt művészi körön</b>	1,42	1,2	1,38	0,04	154
<b>Nem vesz részt szakmai előadáson, konferencián</b>	1,77	1,52	1,73	0,011	154
<b>Nem vesz részt kiránduláson</b>	1,82	1,64	1,79	0,041	154

Forrás: saját szerkesztés.

Összevetettük a II. RF KMF és az UNE hallgatók válaszait, melyben több változó esetén is szignifikáns eltérésre lettünk figyelmesek. Az adatok alapján a főiskolások közül többen választották azt, hogy nem vesznek részt táborban, kiránduláson, egyházi rendezvényen. Ellenben a tanintézmény, illetve nem a tanintézmény által szervezett az előbb említett események részvételében nagy különbségek nem mutathatók ki. A főiskolások nagyobb részben vesznek részt az intézményük által szervezett házibulin, klubokban. Az egyetemisták nagyon mértékben adnak elő az egyetem által szervezett konferencián, ugyanakkor a másik intézmény hallgatói a nem főiskola által szervezett konferencián.

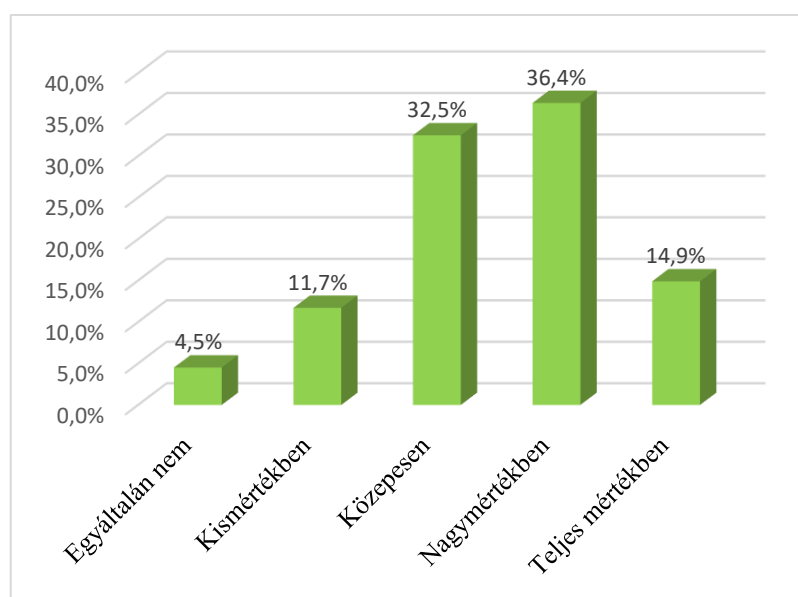
10. táblázat. Részvétel összevetése a két intézmény hallgatói között

	II. RFKMF	UNE	Átlag	Sig	N
Egyetemed/főiskolád által szervezett kirándulás	1,4	1,65	1,47	0,007	154
Egyetemed/főiskolád által szervezett házibuli	1,82	1,65	1,77	0,031	154
Egyetemed/főiskolád által szervezett konferencia	1,31	1,53	1,36	0,013	154
Egyetemed/főiskolád általszervezett klub	1,91	1,77	1,88	0,023	154
NEM tanintézmény által szervezett bál	1,84	1,7	1,81	0,051	154
NEM tanintézmény által szervezett szakest	1,95	1,85	1,92	0,048	154
NEM tanintézmény által szervezett sportrendezvény	1,90	1,75	1,86	0,015	154
NEM tanintézmény által szervezett konferencia	1,91	1,72	1,86	0,003	154
Nem vesz részt táborban	1,58	1,38	1,53	0,026	154
Nem vesz részt egyházi rendezvényen	1,68	1,50	1,64	0,037	154
Nem vesz részt kiránduláson	1,85	1,62	1,79	0,002	154

Forrás: saját szerkesztés.

A diákok többsége nagymértékben, illetve közepesen kötődik a tanintézményükhöz (22. ábra), a két vizsgált mintában különbséget nem véltünk felfedezni. Összevetettük az alábbi kérdést a tagozattal, képzési szinttel és az évfolyammal. Úgy véltük, hogy a nappali tagozatosak jobban kötődnek, ellenben az eredmények alapján ez nem így van, nem mutatható ki szignifikáns eltérés. Az évfolyamokkal való összehasonlításban sem volt különbség, ugyanakkor a képzési szintnél kimutatható, mégpedig a BA/BSc hallgatók javára (8. táblázat).

22. ábra. A tanintézményhez való kötődés eloszlása



Forrás: saját szerkesztés.

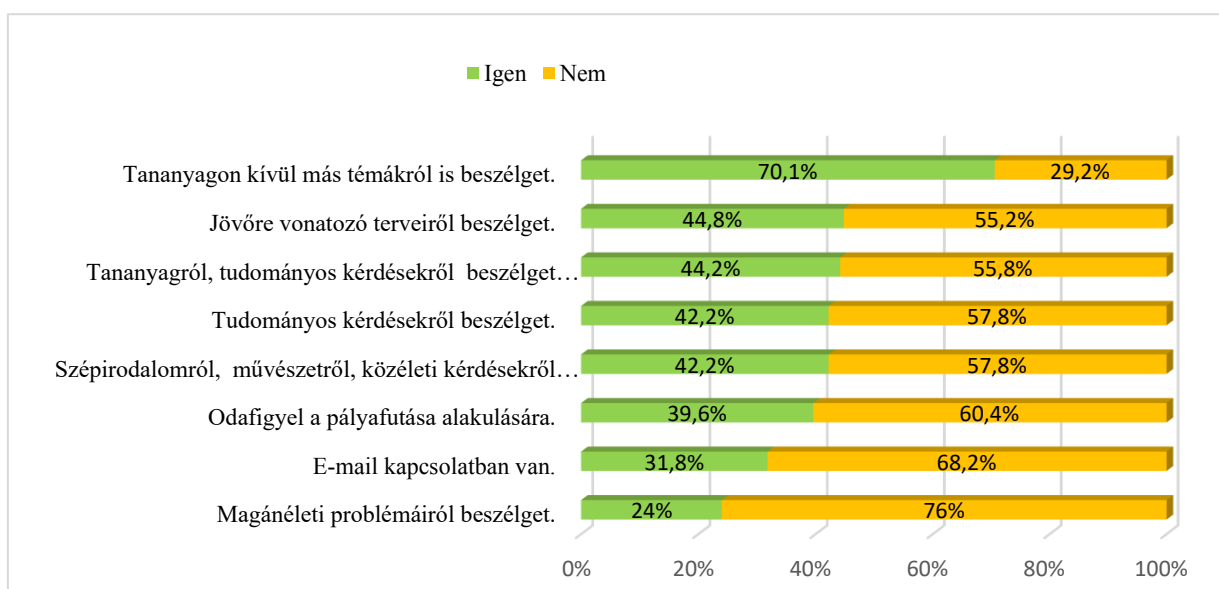
11. táblázat. A tanintézményhez való kötődés összehasonlítása a képzési szinttel

	BA/BSc	MA/MSc	Átlag	Sig	N
<b>Mennyire kötődik főiskolához/egyetemhez?</b>	3,56	3,09	3,45	0,015	154

Forrás: saját szerkesztés.

A hallgatók szocializációs folyamatában szerepet kapnak tanáraik, akik támogathatják, segítséget nyújthatnak a diákok problémáinak megoldásában, továbbá felkészíthetik őket a társas támogatás befogadásának és továbbadásának folyamatában való részvételre (Pusztai, 2011). Ebből adódóan, megvizsgáltuk a hallgatók kialakult kapcsolatait a tanáraikkal. Az oktatókkal történő kapcsolat kialakítása és fenntartása a 23. ábra tanulása szerint nem csupán a tanulmányokra korlátozódik. A hallgatók 70,1%-a partnerre talál a tanár személyében abban, hogy a tananyagon kívül más témákról beszéljessenek, illetve 44,8% a jövőire vonatkozó terveit is megossza. Összehasonlítottuk a két intézmény hallgatói választát, de eltérés nem található, tehát az feltételezhető, hogy a társas támogatottság tanárai felől megegyezik, vagy az eltérés nem értékelhető. A tagozatokkal összevetve azonban találtunk meghatározó eltérést, mégpedig abban, hogy a nappalisok nagyobb mértékben beszélnek a tanárukkal tudományos kérdésekről.

23. ábra. Tanári társas támogatottság eloszlása



Forrás: saját szerkesztés.

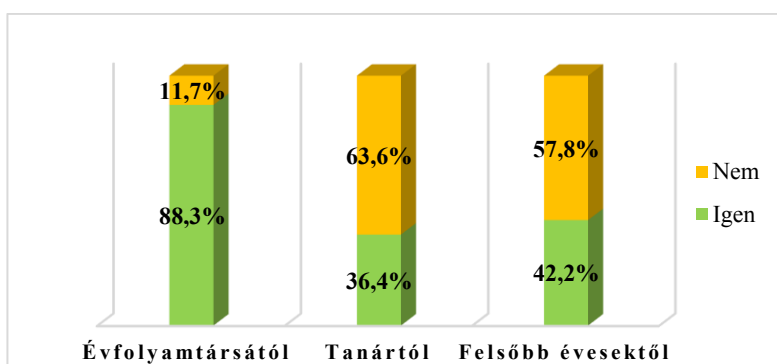
12. táblázat. Tanári társas támogatottság összevetése a tagozattal

	Nappali	Levelező	Átlag	Sig	N
<b>Tudományos témákról beszélget.</b>	0,63	0,32	0,58	0,004	154

Forrás: saját szerkesztés.

A segítségkérés a bizalom egyik mutatója, ezért a kapcsolatok vizsgálatánál fontos kérdésnek tartottuk azt, hogy a hallgatók kitől kérnek szívesebben segítséget, ha nehézségük akad a tanulmányaik során: évfolyamtársuktól, tanáruktól, felsőbb évesektől. Ahogy a 24. ábra is mutatja, a diákok leginkább évfolyamtársuktól kérnek segítséget, míg a tanáruktól a legkevésbé. A két intézmény hallgatói között a három mutatóból kettőben van szignifikáns eltérés. Feltételezhető, hogy a főiskola diákjai inkább kérnek segítséget tanáruktól, viszont az egyetemisták az évfolyamtársuktól nagyobb arányban (13. táblázat).

24. ábra. Kitől kér segítséget, ha nehézségei vannak tanulmányai során?



Forrás: saját szerkesztés.

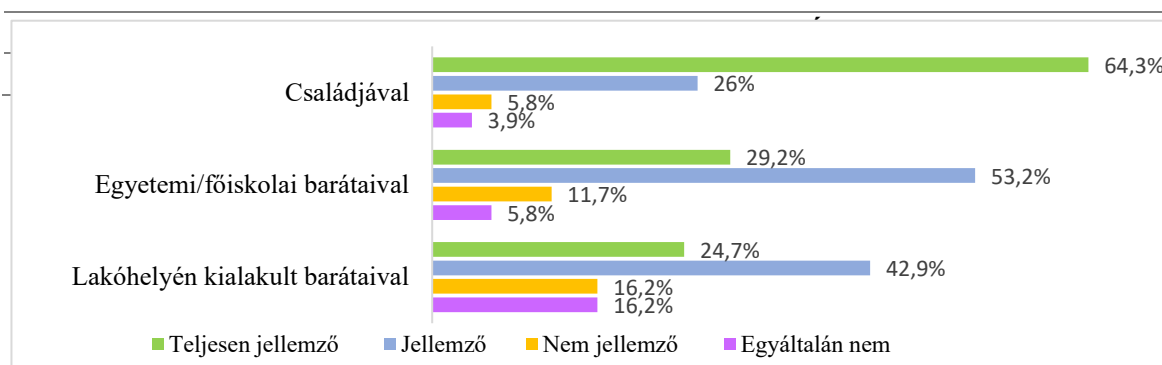
13. táblázat. Segítségkérés összehasonlítása a két intézmény hallgatói között

	II. RF KMF	UNE	Átlag	Sig	N
Kér-e segítséget évfolyamtársától?	1,08	1,22	1,12	0,013	154
Kér-e segítséget tanártól?	1,69	1,47	1,64	0,013	154

Forrás: saját szerkesztés.

A személyes kapcsolatháló a társadalmi tőke egy típusa. Több kutatás mutatott már rá arra, hogy a családtagok és a baráti kör nyújtotta biztos légkör elengedhetetlen feltétele az elégedettség érzésének (Utasi, 2008). Ezért is tartottuk fontosnak megkérdezni, hogy milyen mértékben tartanak közeli kapcsolatot a családjukkal, az egyetemi/főiskolai, valamint a lakóhelyükön kialakult barátaikkal. Az alábbi ábra bemutatja, hogy a leginkább a családjukkal tartanak bensőséges kapcsolatot (64,3% - teljesen jellemző). Ami a barátokat illeti, a tanulmányaik során kialakult barátságuk közelibb (53,2%), mint a lakóhelyen kialakult (42,9%), ugyanakkor ennek az aránya nem jelentős.

25. ábra. Kapcsolattartási jellemzők



Forrás: saját szerkesztés.

Összevetve a tagozattal felfedeztünk szémottevő különbséget, ami az egyetemi/főiskolai barátokat illeti, a nappalisok átlag fölötti értéket mutatnak a velük folytatott kapcsolatban. Ez az adat nem meglepő, hiszen az előbbieken is láthattuk, hogy a társas támogatottság a hallgatótársak irányából az ő javukra magasabb.

14. táblázat. Kapcsolattartási jellemzők összehasonlítása a tagozatok mentén

	Nappali	Levelező	Átlag	Sig	N
<b>Egyetemi/főiskolai barátai</b>	3,15	2,60	3,06	0,002	154

Forrás: saját szerkesztés.

A két intézmény hallgatói válaszait elemezve is találtunk szignifikáns különbséget, mégpedig az egyetemi/főiskolai barátok kapcsolatát illetően, mely alapján megállapítható, hogy a beregszászi intézmény diákjai szorosabb kapcsolatot ápolnak hallgatótársaikkal (15. táblázat).

15. táblázat. Kapcsolattartási jellemzők összehasonlítása a két intézmény hallgatói mentén

	II. RF KMF	UNE	Sig	N
<b>Egyetemi/főiskolai barátai</b>	3,13	2,85	0,056	154

Forrás: saját szerkesztés.

A fentiekben felsorolt eredmények alapján elmondható, hogy beigazolódott az első hipotézisünk, miszerint *a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói magasabb kapcsolati tőkével rendelkeznek, mint az Ungvári Nemzeti Egyetemé.*

### 5.3. Társas kapcsolatok hatásának vizsgálata az eredményességre

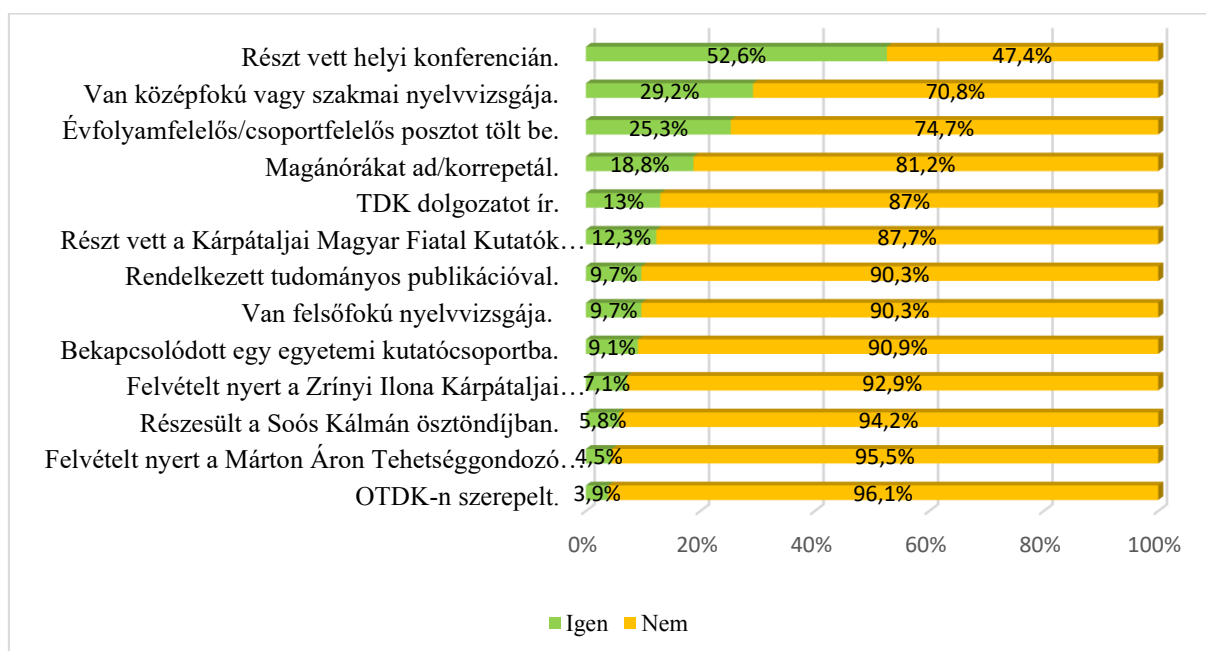
Az alábbi alfejezetben bemutatjuk az eredményeket, melyeket eredményesség mérésénél mértünk, valamint feltérképezzük a társas kapcsolatok hatásait a hallgatók tanulmányi sikerességére, eredményességére. Coleman (1988) koncepciója alapján a tanulói eredményességet a családi háttér nagy mértékben meghatározza. A hallgatónak a választott intézményhez való tartozását a beágyazódásának mértéke – mint egyéni jellemző – jeleníti



meg. A tanulmányi eredményességnek vannak objektív mutatói, de a szubjektív mutatókat közvetlenül a hallgatók tudják közvetíteni. Ilyen lehet a kitűzött diplomaszerzési cél, a választott intézmény melletti kitartás. Jelentős tényező a tanulók erőfeszítése kitartása, mely nem csak fontos eredményességi tényező, hanem egyben kritikus feltételnek is a tanulmányi eredményesség szempontjából. A munkavégzéssel kapcsolatos attitűdök, motivációk, a sport fontossága, a barátok megléte, a társas tapasztalatok a mentális egészség fenntartásához, erősítéséhez segítenek, amire nagy szükség van a tanulás alatt. Az a hallgató lesz eredményes, aki elvárt szintű morális értékrenddel, éhatékonyságának tudatában célt-értelmet talál a tanulásában közösségi aktív részvétellel, ezáltal megfelelő mértékben integrálódik a közösségébe, saját véleményét képes kialakítani, gondolkodásán elgondolkodva, magas fokú fejlődőképességről tesz tanúbizonyságot. A felsőoktatási szereplők közötti bizalom, az oktatói interakciók, az egyetemi társak barátsága a hallgatói beágyazódást segítve kikövezik a hallgatói siker útját egészen a diploma megszerzéséig vagy azon is túl. Az eredményesség mutatói közé nem csak az elért pontszámok, hanem a lemorzsolódás, továbbtanulás aránya is.

Korábbi kutatások igazolják (Pusztai, 2011; Szemerszki, 2015), hogy az eredményesség felmérése céljából érdemes feltérképezni, hogy a hallgatók végeztek-e valamilyen tanulmányi többletmunkát, illetve rendelkeznek-e nyelvvizsgával. A hallgatók eredményességének egyik lényeges tényezője az, hogy milyen mértékben vesznek részt különböző konferenciákon, kutatócsoportban, rendelkeznek-e tudományos publikációval, részesültek-e ösztöndíjakban stb. Ezekre is rákérdeztünk, s ennek az eredményét a lenti ábrán mutatjuk be. Jól látható, hogy a diákok meglehetősen passzívak. Minden kérdésben, kivéve egyet, a „nem” válaszra több esett. A megkérdezett hallgatók a legaktívabbak a helyi konferencián való részvételben (52,6%), bár alig haladja meg annak a felét. A legkevesebb választás (3,9%) az OTDK-n való szereplésre irányuló kérdésre érkezett. 29,2%-a rendelkezik középfokú vagy szakmai nyelvvizsgával, valamint 25,3% évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot tölt be.

26. ábra. A hallgatók aktivitásának eloszlása különböző tevékenységekben



Forrás: saját szerkesztés.

Az alábbi kérdést összehasonlítottuk a család anyagi helyzetével, csupán egy változónál mutatható ki eltérés, mégpedig a helyi konferencián való részvételben, mely arra enged adni következtetést, hogy az átlagosnál jobb anyagi helyzettel lévők nagyobb mértékben vesznek részt a konferenciákon. Ezen kívül még érdekelt bennünket az is, hogy van-e mérhető különbség a hallgatók aktivitása és tagozatuk mentén, ellenben csak egy tényezőnél vehetünk észre eltérést, mégpedig abban, hogy a nappali tagozatos diákok, az átlaghoz képest, nagyobb számban vesznek részt helyi konferencián.

16. táblázat. A hallgatók aktivitásának összevetése az anyagi helyzet mentén

	Átlagosnál jobb	Átlagos	Átlagosnál rosszabb	Átlag	Sig	N
<b>Rész vesz helyi konferencián</b>	0,67	0,47	0,17	0,53	0,016	154

Forrás: saját szerkesztés.

17. táblázat. A hallgatók aktivitásának összevetése a tagozat mentén

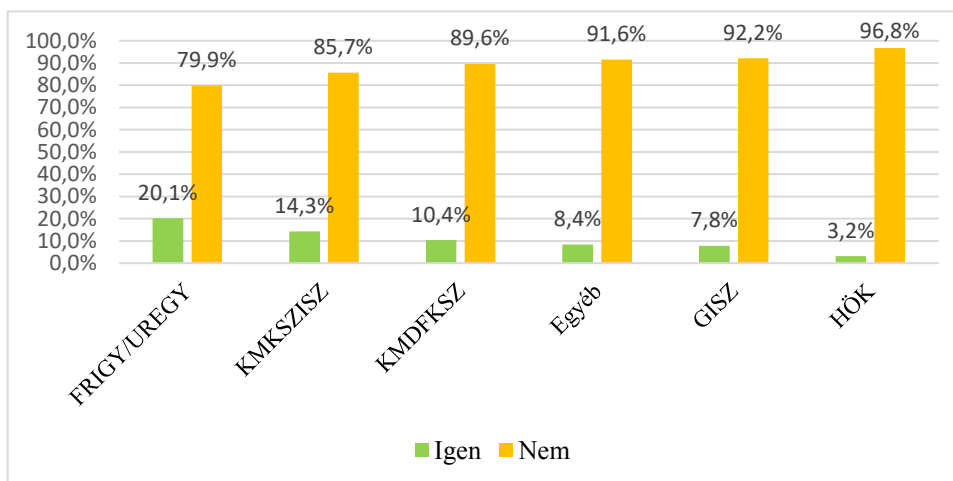
	Nappali	Levelező	Átlag	Sig	N
<b>Rész vett helyi konferencián.</b>	0,57	0,28	0,53	0,005	154

Forrás: saját szerkesztés.

A különböző szervezeti tagságok a társadalmi integráció egyik alapfelvétele, hiszen ez pozitívan hatással van a kialakuló kapcsolatokra és a tanulmányi eredményességre (Pusztai, 2011). Így felmértük, hogy a diákok milyen csoportok, szervezetek tagjai. Az eredmények nem túl kecsegtetőek. Általánosan megállapítható, hogy a szóban forgó két felsőfokú

intézmény hallgatói nem túl aktívak a közösségekhez tartozás terén. Legnagyobb arányban egyházi kisközösséghez tartoznak (20,1%), legkevesebben a Hallgatói Önkormányzathoz (3,2%). A felsorolt szervezeteken kívül, a tanulók megjelölték a tagságukat a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetségben, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetségben, illetve egy hallgató a Kárpátaljai Magyar Cserkész Szövetségben.

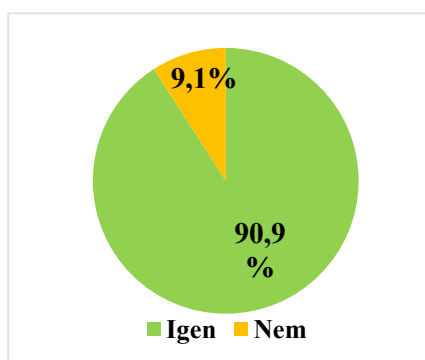
27. ábra. A hallgatók szervezeti tagságának eloszlása



Forrás: saját szerkesztés.

A lemorzsolódás az eredményesség egyik mutatója. A megkérdezett hallgatók közül csupán 14-nek (9,1%) volt halasztása, csúszása a tanulmányai során (28. ábra). Különböző okokat neveztek meg: betegség, szülési szabadság, hanyagság, motiváció hiánya, lustaság, gyenge teljesítmény, külföldi munka, gondok a beutazással, évfolyammunka hiánya, lelkesedés elvesztése.

28. ábra. A hallgatók tanulmányi halasztásának eloszlása



Forrás: saját szerkesztés.

A halasztást összevetettük azzal a kérdéssel, hogy van-e olyan baráti köre, társasága, akivel gyakran együtt van személyesen/online térben. Az egyik változónál szembevetendő a szignifikáns különbség, mégpedig baráti társasággal való személyesen időtöltés, vagyis

azok, akik halasztottak tanulmányaik alatt, kevésbé rendelkeznek ilyen baráti körrel. Megvizsgáltuk a halasztás összefüggését a közeli kapcsolatok jellemzőivel, ellenben különbséget nem véltünk felfedezni.

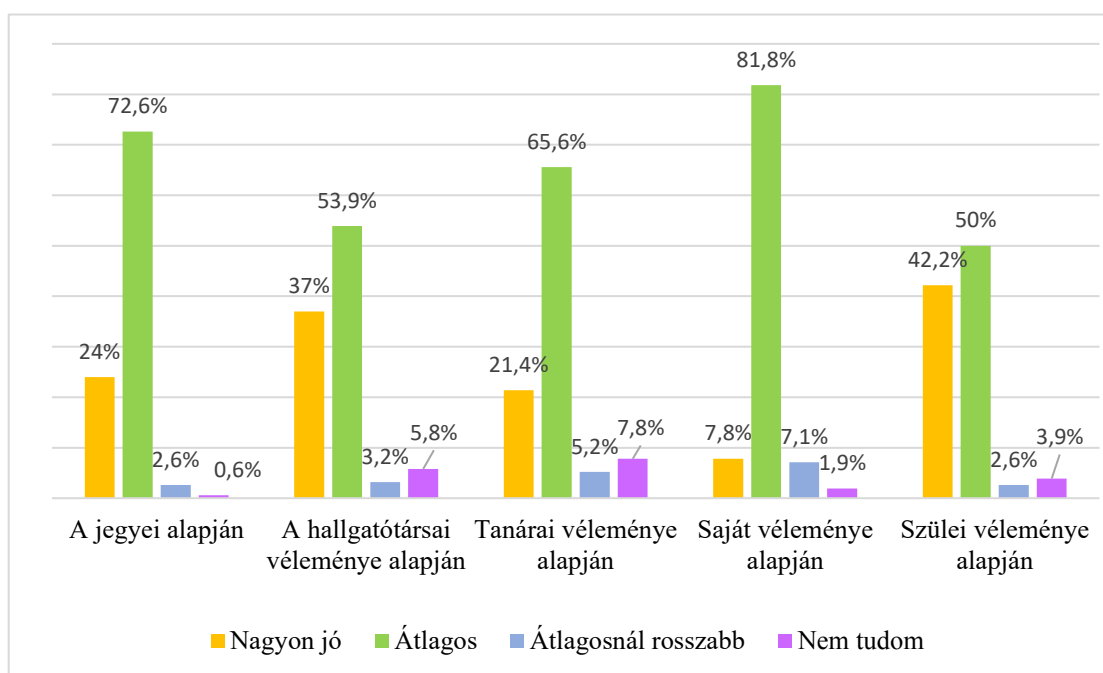
18. táblázat. A baráti kör összevetése a hallgatók halasztása mentén

	Van	Nincs	Átlag	Sig	N
<b>Van-e olyan baráti köre, társasága, amellyel gyakran van együtt szabadidejében személyesen?</b>	0,32	0,06	0,09	0,000	154

Forrás: saját szerkesztés.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a diákok milyen választ adnak arra a kérdésre, hogy milyen tanulónak vallják magukat, illetve másoknak mi erről a véleményük. A lenti ábra (29. ábra) jól bemutatja azt, hogy mindegyik alapján az átlagos van a legnagyobb arányban. A saját véleményük alapján kevesen vallották magukat nagyon jó tanulónak, a szüleik véleménye alapján pedig annál inkább.

29. ábra. Ön mennyire jó tanuló?



Forrás: saját szerkesztés.

Keresztábra elemzéssel összevetettük a szülők iskolai végzettségét a fent említett kérdéssel. Összefüggést találtunk az anya iskolai végzettsége és az előbb említett kérdés között. Azok a diákok, akiknek a szüleik rendelkeznek érettségivel, valamint szakiskolát és felsőfokú intézményt végeztek, nagyobb arányban választották azt, hogy a tanáraik véleménye alapján átlagos vagy nagyon jó tanulók. Az adott kérdést vizsgáltuk a tagozatok mentén is, viszont számottevő eltérés nem mutatható ki.

19. táblázat. Az anya iskolai végzettségének és a hallgatói eredményesség tanári véleményének összehasonlítása

Mi az édesanya/nevelő anyja legmagasabb iskolai végzettsége?	Ön mennyire jó tanuló tanárai véleménye alapján?			
	Nagyon jó	Átlagos	Átlagosnál rosszabb	Nem tudom
Általános iskola	1	5	1	1
Szakiskola/technikum	7	25	3	3
Érettségi	13	41	0	1
Felsőfokú végzettség	12	30	4	7

Forrás: saját szerkesztés.

Forrás: saját szerkesztés.

Ezek az eredmények, illetve a fentebb említettek alapján elmondható, hogy beigazolódott a második hipotézisünk, miszerint *a hallgatók tanulmányi eredményessége összefüggésben van a családi háttérrel*, mivel összefüggéseket találtuk a család anyagi helyzet, a szülői végzettség és az eredményesség mentén.

Összevettük a közösségi tagságot a jó tanuló kérdéssel, ahol szignifikáns különbség egyetlen változónál se mutatható ki. Továbbá megnéztük azt is, hogy a szervezeti tagság, illetve a diákok aktivitása különböző tevékenységekben van-e összefüggés. Azok a hallgatók, akik Kárpátaljai Magyar Diákok és Fiatal Kutatók Szövetségének (KMDFKSZ) a tagjai, átlag felett vesznek részt konferencián, OTDK-n, publikálnak, írnak TDK dolgozatot, bekapcsolódnak kutatócsoportba, részesülnek ösztöndíjban. A magasabb mértékű publikálás a KMDFKSZ tagjai között azzal is magyarázható, hogy rendelkezik tudományos folyóirattal *Scientia Denique* (Tudomány dióhéjban) címmel. Összefüggést véltünk felfedezni a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség Ifjúsági Szervezet tagság és az aktivitás között (14. táblázat). A Görögkatolikus Ifjúsági Szervezet tagjai is nagyobb átlagban vesznek részt helyi konferencián. Feltételezhető, hogy ők az Ortutay Elemér Keresztény Tudományos Diákköri konferencián adnak elő. Ezek alapján elmondható, hogy a negyedik hipotézisünk részben igazolódott be, mégpedig *Azon hallgatók, akik különféle szervezetek tagjai, valamint programok aktív résztvevői, magas társadalmi tőkével rendelkeznek, mely pozitívan hat az eredményességükre* (Pusztai, 2011). Az első nem igazolódott be, merthogy az adatok elemzésénél nem találtunk összefüggést abban, hogy azok a diákok szervezetek tagjai, programok résztvevői, illetve a társadalmi tőkére irányuló kérdésekben. Azonban azt részét, hogy a szervezeti tagság, valamint a programokban való részvétel pozitívan hat az

eredményességre, sikerült alátámasztani. A KMDFKSZ, KMKSZISZ, HÖK, GISZ tagjai átlag feletti arányban vesznek részt a tudományos életben, ösztöndíjban részesült, magánórákat ad, melyek az eredményesség mutatójához tartoznak.

20. táblázat. A szervezeti tagság és hallgatók aktivitásának összevetése

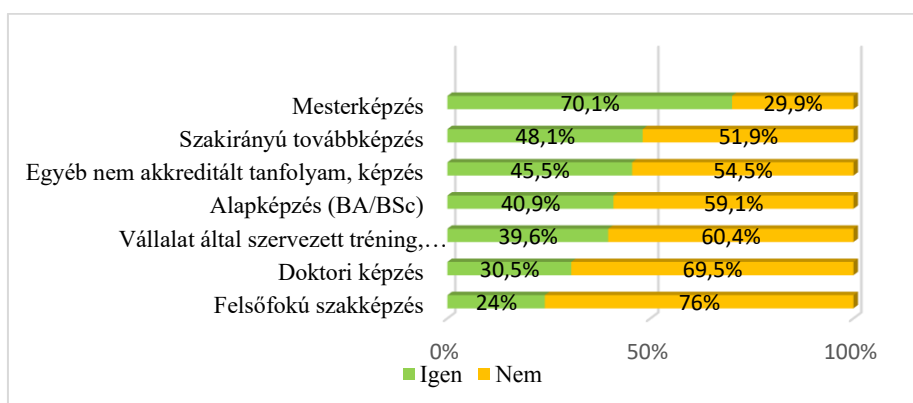
			Átlag	Sig	N
<b>Tagság</b>			<b>Bekapcsolódott kutatócsoportba</b>		
<b>KMDFKSZ</b>	Igen	0,38	0,09	0,000	154
	Nem	0,06			
			<b>TDK dolgozatot ír</b>		
	Igen	0,44	0,13	0,000	154
	Nem	0,09			
			<b>Részt vesz helyi konferencián</b>		
	Igen	0,81	0,53	0,015	154
	Nem	0,49			
			<b>OTDK-n szerepelt</b>		
	Igen	0,25	0,04	0,000	154
	Nem	0,01			
			<b>Felvételt nyert a Zrínyi Ilona Kárpátaljai Magyar Kollégium ösztöndíjára</b>		
	Igen	0,19	0,07	0,057	154
	Nem	0,06			
			<b>Részesült a Soós Kálmán Ösztöndíjban</b>		
	Igen	0,25	0,06	0,000	154
	Nem	0,04			
			<b>Rendelkezik tudományos publikációval</b>		
	Igen	0,37	0,10	0,000	154
	Nem	0,07			
			<b>Magánórákat ad/korrepetál</b>		
	Igen	0,38	0,19	0,44	154
	Nem	0,17			
<b>KMKSZISZ</b>			<b>Bekapcsolódott kutatócsoportba</b>		
	Igen	0,27	0,09	0,001	154
	Nem	0,06			
			<b>Részt vesz helyi konferencián</b>		
	Igen	0,82	0,53	0,003	154
	Nem	0,48			
			<b>OTDK-n szerepelt</b>		
	Igen	0,18	0,04	0,000	154
	Nem	0,02			
			<b>Részesült a Soós Kálmán Ösztöndíjban</b>		
	Igen	0,18	0,06	0,007	154
	Nem	0,04			
<b>GISZ</b>			<b>Részt vesz helyi konferencián</b>		
	Igen	0,42	0,10	0,000	154

	Nem	0,07			
<b>HÖK</b>			<b>Van felsőfokú nyelvvizsgálója</b>		
	Igen	0,40	0,10	0,02	154
	Nem	0,09			

Forrás: saját szerkesztés.

Ami a továbbtanulást illeti, felülreprezentált azok aránya, akik mesterképzésben szeretnék folytatni tanulmányikat (30. ábra), ez természetesen azokra igaz, akik jelenleg BA/BSc képzésben vannak részt. Szintén magas azon hallgatók aránya, akik szakirányú továbbképzésben (48,1%), egyéb nem akkreditált tanfolyamon, képzésben vennének részt (45,5%). A hallgatók 30,5%-a tervez doktori képzésen tanulni. A tagozatok mentén is megfigyelhető, hogy a nappalis diákok túlnyomó részben terveznek mesteri, doktori, valamint szakirányú képzésben részt venni.

30. ábra. Továbbtanulási tervek megoszlása



Forrás: saját szerkesztés.

21. táblázat. Továbbtanulási tervek és a tagozat összevetése

	Nappali	Levelező	Átlag	Sig	N
<b>Mesterképzés</b>	0,75	0,45	0,70	0,002	154
<b>Doktori képzés</b>	0,36	0,04	0,31	0,002	154
<b>Szakirányú továbbképzés</b>	0,52	0,28	0,48	0,028	154

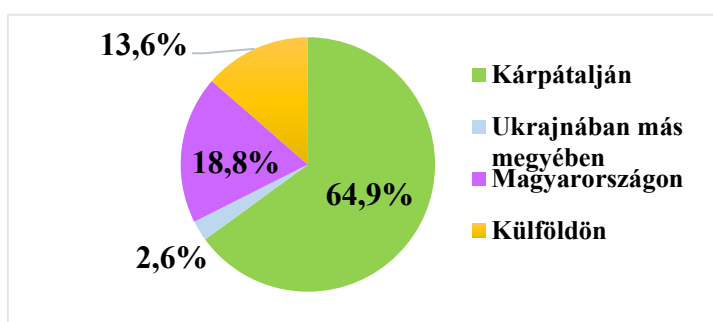
Forrás: saját szerkesztés.

Chi-négyzet próbával összevetettük a továbbtanulási terveket a hallgatótársakkal való kapcsolatokkal, ahol több változóban is észrevettünk szignifikáns különbséget (15. táblázat). A kapott eredmények alapján elmondható, hogy azok a diákok, akik együtt tanulnak, rendszeresen töltik közösen szabadidejüket, illetve van olyan barátja hallgatótársai között, aki betegség esetén meglátogatja/telefonon keresi, nagyobb arányban szeretnék részt venni szakirányú továbbképzésben, valamint doktori képzésben. Ebből kifolyólag beigazolódott harmadik hipotézisünk, vagyis *a magasabb kapcsolati tőke pozitív hatással*

van a diákok tanulmányi eredményességére. Az alábbi hipotézis alátámasztásaképpen vehető az a tény is, hogy azok a diákok voltak eredményesebbek, akik különböző szervezetek aktív tagjai, merthogy a szervezeti tagság a kapcsolati tőke egyik mutatója. Ennek függvényében is megállapítható, hogy a kapcsolati tőke pozitív hatással van az eredményességre.

A társadalmi integráció fontos kérdése az, hogy hol szeretnének letelepedni a jövőben a diákok. Az eredmények magáért beszélnek, 64,9%-a Kárpátalján tevezik a jövőüket, ezt követi azok száma, akik Magyarországon 18,8%-kal. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a diákok társadalmi integrációja magas.

31. ábra. A letelepedési szándék eloszlása



Forrás: saját szerkesztés.

22. táblázat. A továbbtanulás tervezésének összevetése a hallgatótársaság támogatottsága mentén

			Rendszeresen együtt tölti szabadidejét	Igen	Nem	Chi-négyzet	Sig
Továbbtanulás	Szakirányú továbbképzés	Igen		78,4	21,6	6,827	0,009
		Nem		58,8	41,3		
			Betegség esetén meglátogatja/telefonon keresi				
	Szakirányú továbbképzés	Igen		77	23	7,42	0,006
		Nem		56,3	43,8		
			Együtt tanul				
	Szakirányú továbbképzés	Igen		74,3	25,7	4,169	0,041
		Nem		58,8	41,3		
	Doktori képzés	Igen		78,7	21,3	4,718	0,030
		Nem		60,7	39,3		

Forrás: saját szerkesztés.



## Összegzés

A magiszteri munkában a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, valamint az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán–Magyar Oktatási-Tudományos Intézetének hallgatói társas kapcsolatait, társadalmi integrációjukat vizsgáltuk, illetve kitértünk az eredményességükre ható tényezőkre is. Kutatásunk egyik fő célja az volt, hogy felmérjük van-e különbség a két intézmény diákjainak kapcsolati tőkéje között, feltárni azokat a tényezőket, melyek leginkább befolyásolják a kapcsolatok kialakulását. Megvizsgáltuk a lehetséges összefüggéseket a kialakult társas kapcsolatok, valamint a tanulmányi eredményesség között. Feltérképeztük, milyen különbségek vannak a nappali és levelező tagozatos kapcsolati tőkéje között, mennyire kötődnek a hallgatók a tanintézményükhöz, illetve ebben milyen részt képeznek a tanárok, diáktársaik támogatása, s ennek milyen hatásai lehetnek az eredményességre. Kutatási kérdéseink között szerepelt, hogy a szervezetekben lévő tagság, valamint a különböző programokon való részvétel bír-e pozitív hatással a kapcsolatok kialakulása mentén. Továbbá a szocio-demográfiai, családi háttér hogyan befolyásolja a kapcsolatok kialakulását és a felsőoktatásban való eredményességet.

Kutatásunk bemutatását megelőzi a szakirodalmi háttér, melyben részletesen ismertetjük a társas támogatás, társadalmi tőke, a társadalmi integráció fogalmát. Ezen kívül kitérünk az eredményesség értelmezésére, annak összefüggéseit a társas támogatással, hallgatói szocializációval, valamint a társadalmi integrációval.

A magiszteri munka újdonságértéke abban rejlik, hogy eddig olyan jellegű kvantitatív kutatás, amely a II. RF KMF és az UNE UMOTI hallgatói társas kapcsolatait vizsgálná még nem történt. A célcsoportot a fent említett két intézmény magyar hallgatói alkották. Az adatfelvétel 2021. december és 2022. április között történt, online önkitöltős kérdőíves lekérdezés formájában, melynek a mintavétele véletlenszerűen történt. A két intézményből összesen 154 válasz érkezett, a főiskola hallgatói közül 114-en, az egyetemről 40-en töltötték ki. A minta nem tekinthető reprezentatívnak, viszont betekintést mutat a két intézményben kialakult viszonyokról a magyar hallgatók között. A kapott adatokat SPSS statisztikai elemzőprogram segítségével dolgoztuk fel.

Az első hipotézisünk az volt, hogy *a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói magasabb kapcsolati tőkével rendelkeznek, mint az Ungvári Nemzeti Egyetemé.* Ez a feltételezésünk beigazolódott, hiszen a társas támogatottság, illetve kapcsolattartási jellemzők felmérő kérdések elemzésénél szignifikáns különbséget véltünk felfedezni a két tanintézmény összehasonlítása alatt, amelyben a főiskolások nagyobb értékeket értek el.

A második hipotézisünket Pusztai Gabriella és Szemerszki Marianna kutatási eredményei állítottuk fel, mégpedig *a hallgatók tanulmányi eredményessége összefüggésben van a családi háttérrel*. A családi háttérrel a szülők iskolai végzettsége, s a család anyagi helyzetének mentén vizsgáltuk. Az eredményességet mérő kérdések és a családi háttér mentén találtunk összefüggéseket. Azok a diákok, akik átlagosnál jobbra ítélik a család anyagi helyzetét, átlag feletti mértékben vesznek részt konferenciákon. Ezen kívül, akiknek a szülei rendelkeznek érettségivel, valamint szakiskolát és felsőfokú intézményt végeztek, nagyobb arányban választották azt, hogy a tanáraik véleménye alapján átlagos vagy nagyon jó tanulók. Vagyis, a második hipotézisünk is beigazolódott.

Harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy *a magasabb kapcsolati tőke pozitív hatással van a diákok tanulmányi eredményességre*. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy azok a diákok, akik együtt tanulnak, rendszeresen töltik közösen szabadidejüket, illetve van olyan barátja hallgatótársai között, aki betegség esetén meglátogatja/telefonon keresi, nagyobb arányban szeretnének a jövőben részt venni szakirányú továbbképzésben, valamint doktori képzésben. Ezzel megerősítést nyert a hipotézisünk.

A negyedik hipotézisünkben azt állítottuk, hogy *azon hallgatók, akik különféle szervezetek tagjai, valamint programok aktív résztvevői, magas társadalmi tőkével rendelkeznek, mely pozitívan hat az eredményességükre*, mely csak részben igazolódott be. Összevetve az eredményesség és a társadalmi tőke mutatóit a szervezetekben lévő tagsággal, nem minden esetben találtunk összefüggést.

Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a magas kapcsolati tőke kialakulásban szerepet játszik a családdal, hallgatótársakkal, illetve a barátokkal való kapcsolat mélysége. Ezen kívül meghatározó tényezői a kapcsolatok kialakulásának a társas támogatottság mértéke a barátok, hallgatótársak, tanárok felől. Az említett szempontok hatást gyakorolnak a hallgatók sikeres előmenetelére.

A kutatás folytatását illetően több irányban is mozoghatunk. Érdemes lenne a II. RF KMF hallgatóinak a társas kapcsolatát összehasonlítani, nem csak a UMOTI hallgatóival, hanem a többi kart is bevonni, így egy nagyobb mintával dolgozhatnánk, s az eredmények reprezentatívabbak lennének. Vizsgálat alá lehetne vonni a II. RF KMF intézmény diákjainak a kapcsolati hálóját, illetve eredményességét valamely magyarországi felsőfokú intézmény hallgatóival. Így képet kapnánk arról, hogy befolyásoló tényezőként hat-e a kapcsolatok kialakulásában az, hogy a magyar hallgatók kisebbségként élnek, tanulnak a hazájukban.

## Резюме

Головною метою нашої магістерської роботи є дослідження зв'язків, соціальних відносин між студентами Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II та Ужгородського національного університету Українсько-угорського навчально-наукового інституту, та його вплив на ефективність, успішність у навчанні.

Тема дипломної роботи є актуальною та новітньою, оскільки такого типу дослідження між студентами вище згаданих вищих навчальних закладів ще не проводили.

Наша робота поділяється на п'ять розділів. У першому розділі розглядаються такі поняття, як «соціальна підтримка», «соціальний капітал», «соціальна інтеграція». У дослідженні цих тем значний внесок мають П'єр Бурдьє, Пустай Габрієлла. У другій та третій частині описується взаємозв'язок та вплив соціальної підтримки на успішність студентів у навчанні. У четвертому та п'ятому розділі розглядаються цілі, питання, гіпотези, умови, методи, результати дослідження. Дослідження проводили між угорськими студентами ЗУІ ім. Ференца Ракоці II та УжНУ УУННІ. Збір даних відбувалося від грудня 2021 року до квітня 2020 року включно. Анкету заповнили 154 студентів, з яких 114 навчається в інституті, а решта в університеті. Аналіз отриманих даних ми проводили в статистичній програмі SPSS.

Аналізуючи результати дослідження, ми зрозуміли, що на утворення соціального капіталу студентів впливає багато чинників, зокрема соціальні відносини у сім'ї, між одногрупниками та друзями, відносини між студентами та викладачами. Якщо студенти знаходяться у позитивному навчальному кліматі, які встановлені наявністю хороших взаємовідносинами, то їхня ефективність та успішність у навчанні значно збільшється.

Три гіпотези із чотирьох, які були сформульовані під час дослідження, підтвердились, а одна тільки частково. Ми довели те, що взаємозв'язки між студентами ЗУІ ім. Ференца Ракоці II є ширшими, ніж у студентів УжНУ, що ми дізналися під час аналізу питань про соціальну підтримку та взаємовідносин у різних напрямках. Підтвердилось те, що успішність у навчанні залежить від сімейних обставин, й те, що на результативність впливають взаємовідносини студентів. Тільки частково нам вдалося довести, що ті здобувачі освіти, які є членами різних організацій, та є активними учасниками у різноманітних заходах, мають вищий соціальний капітал, що безпосередньо позитивно впливає на результативність у навчанні.

На завершення магістерської роботи ми вивіли короткий висновок. У кінці зробили список використаної літератури та резюме.

## Felhasznált irodalom

Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2001): *Ha elszakad a háló: a hajléktalanság kapcsolathálózati megközelítésben*. Budapest, Új Mandátum.

Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2015): Mikromilió integrációs megközelítésben. [http://real.mtak.hu/33610/1/albert1.pdf?fbclid=IwAR0Aj87KTPVxnRRYZ4jaS57Q6UVRQ8\\_EHYYP5Cx-uOjI7Ann4ieKTcrTA-Q](http://real.mtak.hu/33610/1/albert1.pdf?fbclid=IwAR0Aj87KTPVxnRRYZ4jaS57Q6UVRQ8_EHYYP5Cx-uOjI7Ann4ieKTcrTA-Q) [Letöltés ideje: 2022. 01. 20.]

Astin, Alexander W. (1984): Student Involvement: A developmental theory for higher education. In: *Journal of College Student Personnel*. 25. 297–308.

Astin, Alexander W. (1998): How undergraduates are affected by service participation. In: *Journal of College Student Development*. 39(3). 251–263.

Bagdy Emőke (1999): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Benda, József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 52 (9). 26–37.

Bocz János (2002): *Társadalmi Integráció? De ez mit jelent?* [http://www.socialnetwork.hu/cikkek/bocz2002MSZT.htm#\\_ftn1](http://www.socialnetwork.hu/cikkek/bocz2002MSZT.htm#_ftn1) [Letöltés ideje: 2022. 02. 10.]

Bocsi Veronika (2020): Hallgatói szocializáció – oktatói szemmel. In: *Különleges Bánásmód*, 6. (2). 19-33. <https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/7169/6580> [Letöltés ideje: 2022. 01. 20.]

Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest. Gondolat Kiadó.

Bourdieu, Pierre (1986): The forms of capital. In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood: 241–58.

Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. In: *American Journal of Sociology*. 94. 95–120.

Coleman, James S. (1994): Social capital, human capital, and investment in youth. In: A. C. Petersen & J. T. Mortimer (Eds.): *Youth unemployment and society*. Cambridge University Press. 34-50.

Cutrona, Carolyn E. – Suhr, Julie A. (1992): Controllability of stressful events and satisfaction with spouse support behaviors. In: *Communication Research*. 19(2). 154–174.

Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó. 269–299.

Doung Van Thin (2016): A társas támogatás jelentősége a felsőoktatásban. In: *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században*.

Durkheim, Émile (1980): *Nevelés és szociológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Dupcsik Csaba (2012): Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In: Kovách I. és mtsai (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet). 243-261.

Engler Ágnes (2015): Hallgatói elköteleződések hatása a szakmai életpályára. In: Puzsai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Nagyvárad – Budapest, Partium.. 210-223.

Farkas Éva (2017): *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.  
<https://mek.oszk.hu/18400/18497/18497.pdf> [Letöltés ideje: 2022. 03. 18.]

Farkas Éva (2019): *Tanulási eredmények értékelése a felsőoktatásban*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem.  
<https://mek.oszk.hu/19300/19399/19399.pdf> [Letöltés ideje: 2022. 03. 18.]

Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 41-52.  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/az\\_oecd\\_az\\_oktatasrol\\_ofi\\_2014.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/az_oecd_az_oktatasrol_ofi_2014.pdf)  
[Letöltés ideje: 2022. 03. 18.]

Forray R. Katalin – Varga Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.  
[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio\\_a\\_felsooktatasban/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatasban/index.html) [Letöltés ideje: 2022. 02. 10.]

Garbaczné Olasz Andrea – Szűcsné Hütter Eszter (2021): Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje. In: *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. 115-156.  
[http://real.mtak.hu/132725/1/115\\_156\\_Garbaczn%C3%A9.pdf](http://real.mtak.hu/132725/1/115_156_Garbaczn%C3%A9.pdf) [Letöltés ideje: 2022. 03. 20.]

Granovetter, Mark (1983): The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. In: *Sociological Theory*, 1. 201-233.

Hajdu Gábor – Megyesi Boldizsár (2017): Társadalmi tőke, társadalmi struktúra és társadalmi integráció. In: *Társadalmi integráció : az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban*. 155-181.

Husztai Éva (2015): Mondd meg, kikkel töltöd az idődet, s megmondom ki vagy. A társas támogatást nyújtó személyes kapcsolati háló néhány jellemzője és működése a Nyíregyházi járásban. In: *Acta Medicina et Sociologica – Vol 6*.

Kisfalusi Dorottya (2013): Kapcsolati és hálózati tőke. Vázlat a társadalmi tőke kettős természetéről. In: *Szociológiai Szemle*. 23 (3). 84-101.

Koltói Lilla (2014): Hallgatók társas és tanulmányi integrációjának hatása a szakmai szocializációjukra. In: *Felsőoktatási műhely*.

[https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2014\\_3/femu\\_2014\\_3\\_53-66.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2014_3/femu_2014_3_53-66.pdf) [Letöltés ideje: 2022. 01. 21.]

Kovács Eszter – Pikó Bettina (2007): Nem hagyományos egészségvédő faktorok jelentősége: család, társas támogatás, egészség. In: *Hippocrates*. 9(3). 108-111.

Kovács Eszter – Pikó Bettina (2009): A család egészségvédő hatása serdülők körében. In: *Mentélhigiéné és Pszichoszomatika*. 10. 223-237.

Kovács Imre – Kristóf Luca (2012): Elit és társadalmi integráció In: Kovács Imre és mtsai (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet). 30-44.

Kós Nóra – Szabóné Balogh Ágota – Lestyán Erzsébet – Harsányiné Petneházi Ágnes (2017): A folyamatos differenciált foglalkoztatás hatása a közösség iránti beállítódás alakulására felső tagozatos tanulóknál. In: *Különleges Bánásmód*. 3 (1). 7-25.

Kun András (2010): A társadalmi tőke elméleti és szerepe a gazdasági folyamatokban. In: Kotsis Ágnes – Polónyi István (szerk.): *Innováció és felsőoktatás*. Debreceni Egyetem, Közgazdasági- és Gazdaságtudományi Kar. 158-171.

Lazányi Kornélia Rozália (2011): A társas támogatás szerepe és jelentősége a felsőoktatásban a diákszervezeti tagság kapcsán. In: *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században* [http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/09\\_Lazanyi%20Kornelia.pdf](http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/09_Lazanyi%20Kornelia.pdf) [Letöltés ideje: 2021.01.15]

Lazányi Kornélia Rozália (2012): *Társas támogatás a munkahelyen*. Budapest, Óbudai Egyetem Szervezési és Vezetési Intézet.

Lengyel György – Szántó Zoltán (1998): *A racionális döntések elmélete*. Budapest, Osiris-Láthatatlan Kollégium.

Márkus Zsuzsanna (2015): A kisebbségi hallgatók tanulmányi elkötelezettsége. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó, Új Mandátum Könyvkiadó. 172-182.

Máté Fanni (2021): Társas támogatás megjelenése egy depresszió és szorongás témájú online fórumon. In: *Szociológiai szemle*. 31 (1). 57-86.

Moss, Gordon (1973): *Illness, immunity and social interaction*. New York, Wiley Interscience.

Nagy Mária – Keller Magdolna – Mogyorósi Zsolt – Tóth Tibor (2008): *A nevelés társadalmi alapjai*. Eger, EKF. <https://uni-eszterhazy.hu/hefoppalyazat/nevtars/index.html> [Letöltés ideje: 2020. 12. 05.]

Norbeck, J.S., Lindsey, A. M., Carrieri V. L. (1981): The development of an instrument to measure social support. In: *Nursing Research*. 30. 264- 269.

Ogbu, John (1978): *Minority Education and Caste: The American System in Cross Cultural Perspective*. New York, Academic Press.

Orbán Annamária – Szántó Zoltán (2005): Társadalmi tőke. In: *Erdélyi Társadalom* 2005/2. 55-70.  
<http://www.socialnetwork.hu/cikkek/OrbanSzanto2007.htm> [Letöltés ideje: 2021. 01. 15.]

Pallay Katalin (2019): Nemzeti kisebbségi hallgatók tanulmányi eredményessége. In: *Educatio*. 28 (4). 810-818.

Papp Z. Attila (2010): Itt és ott: integrációs kihívások a magyarországi kisebbségi és a határon túli magyar oktatásban. In: *Regio*. 21 (4.). 73-108.  
[http://efolyoirat.oszk.hu/00000/00036/00080/pdf/Regio\\_2010\\_04\\_073-108.pdf](http://efolyoirat.oszk.hu/00000/00036/00080/pdf/Regio_2010_04_073-108.pdf) [Letöltés ideje: 2022. 03. 20.]

Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. In: *Educatio* 1. 3-23.  
[http://epa.oszk.hu/01500/01551/00059/pdf/educatio\\_EPA01551\\_1201-tan1.pdf](http://epa.oszk.hu/01500/01551/00059/pdf/educatio_EPA01551_1201-tan1.pdf) [Letöltés ideje: 2022. 03. 20.]

Papp Z. Attila (2014): A kisebbségi oktatás lehetséges magyarázatai és fejlesztési irányai. In: Diószegi L. (szerk.): *Kárpátalja magyar nyelvű oktatásának jelene és jövője*. Budapest, Teleki László Alapítvány. 17–34.

Pásztor Adél (2006): Óshonos kisebbség, mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. In: *Szociológiai Szemle* 2. 3-36.



Pásztor Rita Gizella (2017): *Kisebbségi és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben*. PhD értekezés. Debreceni Egyetem.

[https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/241594/Pasztor\\_Rita\\_Gizella\\_Disszertacio\\_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/241594/Pasztor_Rita_Gizella_Disszertacio_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Letöltés ideje: 2022. 03. 18.]

Piricz Noémi (2013): A bizalmat befolyásoló tényezők vizsgálata az üzleti kapcsolatokban. In: *Vezetéstudomány*. 44 (12). 14-29.

Putnam, Robert D. (2004): Education, Diversity, Social Cohesion and Social Capital. Meeting of OECD Education Ministers. Dublin, OECD.

Pusztai Gabriella (2003): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolák az ezredfordulón*.

[https://szepi.hu/irodalom/Iskola\\_es\\_kozosseg.pdf](https://szepi.hu/irodalom/Iskola_es_kozosseg.pdf) [Letöltés ideje: 2022. 03. 20.]

Pusztai Gabriella (2004): Kapcsolat a jövő felé. Közösségi erőforrások szerepe roma/cigány diplomások iskolai pályafutásának alakulásában. In: *Valóság* 5. 69-84.

Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

Pusztai Gabriella (2010): A hallgatói kapcsolatrendszer és tanulmányi eredményesség összefüggései. In: Kiss Endre – Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia*. Debrecen, Kiss Árpád Archivum Könyvtára–DE Neveléstudományok Intézete, 173–185.

Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

Pusztai Gabriella (2013): Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. In: *Confessio* 1. 26–44.

Pusztai Gabriella (2014): Variációk a felsőoktatási környezetre. Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára. In: *Felsőoktatási műhely* 3. 67-90.

[https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2014\\_3/femu\\_2014\\_3\\_67-90.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2014_3/femu_2014_3_67-90.pdf) [Letöltés ideje: 2022. 03. 21.]

Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (2015): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest, PARTIUM-P.P.S –ÚMK. 210-223.

Scheerens, Jaap (2005): *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO

- Sik Endre (2012): *A kapcsolati tőke szociológiája*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Szabó Andrea (2012): A magyar egyetemisták és főiskolások társadalmi helyzete. In: Szabó Andrea (szerk.): *Racionálisan lázadó hallgatók*. Szeged, Belvedere Meridionale. 25-43. [http://acta.bibl.u-szeged.hu/65679/1/racionaliasn\\_lazado\\_hallgatok\\_025-043.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/65679/1/racionaliasn_lazado_hallgatok_025-043.pdf) [Letöltés ideje: 2022. 01. 15.]
- Szántó Zoltán – Tóth István György (1993): Társadalmi hálózatok elemzése. In: *Társadalom és gazdaság*. 31–55.
- Szemerszki Marianna (2015a): *Eredményesség az oktatásban: dimenziók és megközelítések*. Budapest, Oktatókutató és fejlesztő intézet.
- Szemerszki Marianna (2015b): A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó, Új Mandátum Könyvkiadó. 108-117. <http://mek.oszk.hu/14000/14048/14048.pdf> [Letöltés ideje: 2022. 01. 15.]
- Széli Krisztián (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. In: *Educatio*. 24 (1). 140-147. [http://epa.niif.hu/01500/01551/00071/pdf/EPA01551\\_educatio\\_2015\\_1\\_140-147.pdf](http://epa.niif.hu/01500/01551/00071/pdf/EPA01551_educatio_2015_1_140-147.pdf) [Letöltés ideje: 2021. 12. 02.]
- Tinto, Vincent (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London. The University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (2003): *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. Higher Education Monograph Series, 1*. Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.
- Utasi Ágnes (1991): Az interperszonális kapcsolatok néhány nemzeti sajátosságáról In: *Társas kapcsolatok*. Budapest, Gondolat.
- Utasi Ágnes (2002): Társadalmi integráció és családi szolidaritás. In: *Educatio*. 14 (3). 384-403. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00021/pdf/109.pdf> [Letöltés ideje: 2022. 03. 19.]
- Wellman, Barry – Frank, Kenneth (2001): Network Capital in a Multi-Level World: Getting Support from Personal Communities. In Lin, N. – Cook, K. – Burt, R. (eds.): *Social Capital: Theory and Research*. Chicago, Aldine. <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/index.html> [Letöltés ideje: 2022. 03. 25.]

Zsákai Szilvia (2008): *Társas kapcsolathálók és alkoholizmus*. PhD értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem.

<https://core.ac.uk/download/pdf/33420369.pdf> [Letöltés ideje: 2022. 03. 25.]

Zsolnai Anikó (2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Budapest, Gondolat Kiadó.

**Ábrák és táblázatok jegyzéke**

1. ábra. A kitöltők nemi megoszlása.....	48
2. ábra. A hallgatók megoszlása tagozat szerint .....	49
3. ábra. A hallgatók megoszlása tagozat szerint a két intézményben .....	49
4. ábra. Dolgozik-e tanulás mellett? .....	49
5. ábra. A hallgatók szakok szerinti megoszlása .....	50
6. ábra. A hallgatók nemzeti/etnikai megoszlása.....	51
7. ábra. A hallgatók életkori megoszlása .....	51
8. ábra. A hallgatók családi állapota .....	51
9. ábra. Milyen tannyelvű iskolában érettségizett? .....	52
10. ábra. Milyen típusú iskolában érettségizett? .....	52
11. ábra. A hallgatók anyagi helyzete .....	52
12. ábra. Anya iskolai végzettsége .....	53
13. ábra. Apa iskolai végzettsége .....	53
14. ábra. A tanintézmény megközelítésének a jellege.....	55
15. ábra. Hány olyan barátja van Önnek, akivel gyakran van együtt szabadidejében?....	56
16. ábra. Van-e olyan barátja a hallgatótársai között, akivel...?.....	56
17. ábra. Van-e olyan barátja az egyetemen/főiskolán kívül, akivel...? .....	57
18. ábra. Baráti kör megoszlása az online térben .....	58
19. ábra. Baráti kör megoszlása személyesen .....	58
20. ábra. A hallgatók részvételének a megoszlása. ....	59
21. ábra. A tanintézményhez való kötődés eloszlása .....	60
22. ábra. Tanári társas támogatottság eloszlása.....	61
23. ábra. Kitől kér segítséget, ha nehézségei vannak tanulmányai során? .....	62
24. ábra. Kapcsolattartási jellemzők.....	62
25. ábra. A hallgatók aktivitásának eloszlása különböző tevékenységekben.....	64
26. ábra. A hallgatók szervezeti tagságának eloszlása .....	65
27. ábra. A hallgatók tanulmányi halasztásának eloszlása .....	65
28. ábra. Ön mennyire jó tanuló? .....	66
29. ábra. Továbbtanulási tervek megoszlása .....	69
30. A letelepedési szándék eloszlása .....	69

1. táblázat. A munkavállalás és a tagozat összefüggése.....	50
2. táblázat. Az anyák iskolai végzettségének összehasonlítása a két intézmény között...	53
3. táblázat. Az apák iskolai végzettségének összehasonlítása a két intézmény között.....	54
4. táblázat. Társas támogatottság összevetése az intézmény megközelítésének mentén .	57
5. táblázat. A hallgatótársaktól irányuló társas támogatottság összevetése a tagozattal ..	58
6. Az intézményen kívül irányuló társas támogatottság összevetése a tagozattal.....	58
7. táblázat. Társas támogatottság összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE hallgatói között a hallgatótársak irányából.....	58
8. táblázat. Társas támogatottság összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE hallgatói között a tanintézmény kívüli barátok irányából .....	58
9. táblázat. Részvétel összevetése a tagozatok között .....	60
10. táblázat. Részvétel összevetése a két intézmény hallgatói között .....	61
11. táblázat. A tanintézményhez való kötődés összehasonlítása a képzési szinttel.....	62
12. táblázat. Tanári társas támogatottság összevetése a tagozattal.....	62
13. táblázat. Segítségkérés összehasonlítása a két intézmény hallgatói között.....	63
14. táblázat. Kapcsolattartási jellemzők összehasonlítása a tagozatok mentén.....	64
15. táblázat. Kapcsolattartási jellemzők összehasonlítása a két intézmény hallgatói mentén .....	64
16. táblázat. A hallgatók aktivitásának összevetése és az anyagi helyzet mentén .....	66
17. táblázat. A hallgatók aktivitásának összevetése a tagozat mentén .....	66
18. táblázat. A baráti kör összevetése a hallgatók halasztása mentén .....	68
19. táblázat. Az anya iskolai végzettségének és a hallgatói eredményesség tanári véleményének összehasonlítása.....	69
20. táblázat. A szervezeti tagság és hallgatók aktivitásának összevetése.....	71
21. táblázat. A továbbtanulás tervezésének összevetése a hallgatótársaság támogatottsága mentén .....	72

A kutatás során alkalmazott kérdőív

Kedves Kitöltő!

Füzesséry Bernadett vagyok, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tanító szakos hallgatója. Az alábbi kérdőív kitöltésével szeretném segítségét kérni szakdolgozatom megírásához, amely a II. Rákóczi Ferenc KMF és az UNE hallgatóinak kapcsolathálóját vizsgálja.

A kérdőív kitöltése körülbelül 10 percet vesz igénybe. Minden adatot bizalmasan kezelek, az adatok semmilyen más célra nem kerülnek felhasználásra, illetve harmadik fél részére ki nem szolgáltatatom őket.

Előre is köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segíti munkámat!

### I. TÁRSADALMI HÁTTÉR

#### 1. Neme:

1. Férfi
2. Nő

#### 2. Kora

1. 17 éves
2. 18 éves
3. 19 éves
4. 20 éves
5. 21 éves
6. 22 éves
7. 23 éves
8. 24-25 éves
9. 25 évesnél több

#### 3. Intézmény neve:

1. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
2. Ungvári Nemzeti Egyetem

#### 4. Képzési Szint

1. BA/BSc
2. MA/MSc

#### 5. Évfolyam

1. I.
2. II.
3. III.

4. IV.

**6. Szak:**

1. Tanítói
2. Óvodapedagógia
3. Magyar nyelv és irodalom
4. Történelem
5. Fizika
6. Matematika
7. Nemzetközi kapcsolatok. Országismeret
8. Kémia
9. Földrajz
10. Turizmus
11. Biológia
12. Angol nyelv
13. Számvitel és adóügy
14. Finn-ugor nyelv és irodalom. Fordítás

**7. Tagozat:**

1. Nappali
2. Levelező

**8. Ezen kívül folytat tanulmányokat más szakon?**

1. Igen
2. Nem

**9. Ha igen, nevezze meg az intézményt, szakot, képzési szintet, tagozatot, évfolyamot! (Pl.: Munkácsi Állami Egyetem, Földrajz, MSc, II., levelező)**

---

**10. Dolgozik-e a tanulás mellett?**

1. Igen
2. Nem

**11. Az intézmény megközelítésének jellege:**

1. Beutazás
2. Kollégium
3. Albérlet
4. Helyi

**12. Mi az Ön családi állapota?**

1. Egyedülálló
2. Házasságban
3. Nem házas, de együtt él valakivel

4. Párkapcsolatban
5. Elvált
6. Özvegy

**13. Nemzeti/etnikai hovatartozás szempontjából minek vallja magát?**

1. Magyar
2. Ukrán
3. Orosz
4. Román
5. Szlovák
6. Egyéb: \_\_\_\_\_

**14. Milyen tannyelvű iskolában érettségizett?**

1. magyar
2. ukrán
3. orosz
4. egyéb

**15. Milyen típusú iskolában érettségizett?**

1. Hagyományos 1-11(12) évfolyamos középsikola)
2. Gimnázium vagy líceum
3. Szakiskola/tecnikum
4. Szakgimnázium/szakképzési intézet

**16. Mi az édesanyja/nevelő anyja legmagasabb iskolai végzettsége?**

1. 9 osztály alatti
2. 9 osztály
3. Szakmunkásképző,/szakiskola érettségi nélkül
4. Érettségi (hagyományos 1-11(12) évfolyamos középsikola)
5. Érettségi (gimnázium vagy líceum)
6. Technikum
7. Felsőfokú végzettség (diploma)
8. Tudományos fokozat (PhD)

**17. Mi az édesapja/nevelő apja legmagasabb iskolai végzettsége?**

1. 9 osztály alatti
2. 9 osztály
3. Szakmunkásképző,/szakiskola érettségi nélkül
4. Érettségi (hagyományos 1-11(12) évfolyamos középsikola)
5. Érettségi (gimnázium vagy líceum)
6. Technikum
7. Felsőfokú végzettség (diploma)
8. Tudományos fokozat (PhD)

**18. Milyen családja anyagi helyzete a csoporttársai családjához képest?**



1. Az átlagosnál sokkal jobb
2. Az átlagosnál valamivel rosszabb
3. Az átlagosnál valamivel jobb
4. Az átlagosnál sokkal rosszabb.
5. Nagyjából átlagos.

## II. KAPCSOLATHÁLÓ

**19. Hány olyan barátja van Önnek, akivel gyakran van együtt szabadidejében?**

**20. Van-e olyan baráti köre, társasága, amellyel gyakran van együtt szabadidejében az online térben?**

1. Van
2. Nincs

**21. Van-e olyan baráti köre, társasága, amellyel gyakran van együtt szabadidejében személyesen?**

1. Van
2. Nincs

**22. Kitől kér szívesen segítséget, ha nehézségei vannak a tanulmányaiban? (többet is megjelölhet)**

1. Évfolyamtársától
2. Egy tanártól
3. Felsőbb évesektől

**23. Van-e olyan barátja a hallgatótársai között, akire igazak az alábbiak?**

Akivel megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akitől könyvet, jegyzetet kér kölcsön.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel tudományos kérdésekről beszélget.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel olvasmányairól, kultúráról, közéleti kérdésekről, művészetről beszélget.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel együtt tanul.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel együtt szokott sportolni.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem

**24. Van-e olyan barátja az egyetemen, főiskolán kívül akire igazak az alábbiak?**

Akivel megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akitől könyvet, jegyzetet kér kölcsön.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel tudományos kérdésekről beszélget.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel olvasmányairól, kultúráról, közéleti kérdésekről, művészetről beszélget.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel együtt tanul.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel együtt szokott sportolni.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem

**25. Kivel tart közelebbi kapcsolatot?**

	<b>Teljesen jellemző</b>	<b>Jellemző</b>	<b>Nem jellemző</b>	<b>Egyáltalán nem</b>
Családjával				
Egyetemi/főiskolai évfolyamtársaival/barátaival				
Lakóhelyén kialakult barátaival				

**26. Mennyire kötődik a főiskolához/egyetemhez?**

1. Teljes mértékben
2. Nagymértékben
3. Közepesen, vagyis kötődik is meg nem is
4. Kismértékben
5. Egyáltalán nem

**27. Van-e olyan tanára az egyetemen/főiskolán, akire igazak az alábbi állítások?**

Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget tanítási időn kívül.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel szépirodalomról, művészetről, közéleti kérdésekről beszélget.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem

Akivel magánéleti problémáiról beszélget.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel a jövőre vonatkozó terveiről beszélget.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel tudományos kérdésekről beszélget.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Akivel rendszeres e-mail kapcsolatban van.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Aki odafigyel személy szerint az Ön pályafutása alakulására.	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem

## 28. Részt vesz-e az alábbi programokon?

	<u>Egyetemed/főiskolád</u> által szervezett		<u>NEM az</u> <u>egyetemed/főiskolád</u> vagy által szervezett	
	Igen	Nem	Igen	Nem
1. Kiránduláson				
2. Bálon				
3. Szakesten, egyetemi napokon				
4. Táboron				
5. Vallási rendezvényen				
6. Filmvetítésen, videózáson, filmklubon				
7. Sportrendezvényen				
8. Művészeti körön, tánckörön, zenekarban, énekkarban				
9. Házibulin, közös szórakozáson				
10. Szakmai előadáson, konferencián				
11. Klubokban				
12. Színházi programon, hangversenyen				
13. Egyéb: _____				

## 29. Tagja-e, tartozik-e a következőkhöz?

Hallgatói Önkormányzat (HÖK)	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
Főiskolai Református Ifjúsági Gyülekezet (FRIGY)	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
Ungvári Református Egyetemi Gyülekezet (UREGY)	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
Görögkatolikus Ifjúsági Szervezet (GISZ)	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem

Kárpátaljai Magyar Diákok és Fiatalkutatók Szövetsége (KMDFKSZ)	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség Ifjúsági Szervezet (KMKSZISZ)	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem

### III. EREDMÉNYESSÉG

#### 30. Igazak Önre az alábbi állítások?

Bekapcsolódott egy egyetemi kutatócsoportba.	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
TDK dolgozatot írt.	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
Részt vett helyi konferencián.	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
OTDK-n szerepelt.	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
Évfolyamfelelős/ csoportfelelős posztot töltött be.	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
Rendelkezett tudományos publikációval.	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
Magánórákat ad/korrepetál.	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
Tagja egyetemi/főiskolai tehetséggondozó programnak.	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem
Doktori (PhD/DLA) képzésben tervez részt venni.	<input type="checkbox"/>	Igen	<input type="checkbox"/>	Nem

#### 31. Ön mennyire jó tanuló?

	Nagyon jó	Átlagos	Átlagosnál rosszabb	Nagyon rossz	Nem tudom
A jegyei alapján.					
Hallgatótársai véleménye alapján.					
Tanárai véleménye alapján.					
A saját véleménye alapján.					
Szülei véleménye alapján.					

#### 32. Melyik állítás igaz Önre?

1. Ösztöndíjat kap.
2. Emelt ösztöndíjat kap.

3. Tandíjat fizet.

4. Egyik sem.

**33. Tervezed-e, hogy a jelenlegi tanulmányaid mellett, vagy azok befejezése után további felsőfokú tanulmányokat fogsz folytatni akár egyetemen/főiskolán, akár más keretek között?**

Alapképzés (BA/BSc)	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Felsőfokú szakképzés	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Mesterképzés	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Doktori képzés	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Vállalat által szervezett tréning, tanfolyam	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Egyéb nem akkreditált tanfolyam, képzés	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
Szakirányú továbbképzés	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem

**34. A tanulmányai során volt-e halasztása, csúszása?**

1. Igen

2. Nem

**35. Ha igen, mi volt az oka?**

---

**36. Milyen az előző félév tanulmányi átlaga? (abban az esetben, ha 1. évfolyamos, milyen tanulmányi átlaggal felvételizett)**

---

**37. Hol szeretne elhelyezkedni?**

1. Kárpátalján

2. Ukrajnában más megyében

3. Magyarországon

4. Külföldön

Завідувачу кафедри  
Біді Олені Анатоліївни,  
доктору пед. наук, професору  
здобувача вищої освіти  
Фюзешерій Бернадетт Степанівни  
студентки II-го курсу,  
ОП 013 Початкова освіта, магістр

### ЗАЯВА

З правилами чинного Положення «Про академічну доброчесність в Закарпатському угорському інституті імені Ф. Ракоці II» від «30» серпня 2019 року, згідно з яким виявлення плагіату є підставою для відмови в допуску роботи до захисту і застосування заходів дисциплінарної та академічної відповідальності, ознайомлений(а).

Про використання Системи виявлення текстових збігів/ідентичності/ схожості в роботах здобувачів вищої освіти повідомлений(а) та надаю свою згоду на обробку та збереження моєї роботи в Базі даних Інституту. Також надаю ЗУІ право на передачу моєї роботи для обробки та збереження в Системі виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та використання роботи для виявлення плагіату в інших роботах, які завантажувалися/завантажуються для перевірки Системою виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та користувачами, які мають доступ до цієї Системи, виключно в обмежених цілях для виявлення плагіату в текстах робіт.

Робота для перевірки Інституту надається в друкованому та електронному варіанті. Електронна версія моєї роботи збігається (ідентична) з друкованою.

31 травня 2022 р.

Дата

*Füzesséry Bernadett*  
Підпис

**Bida Olena**

**Tanszékvezetőnek**

**Füzesséry Bernadett**

**II. évfolyamos,**

**013 Tanító, magiszter szakos hallgatótól**

### **NYILATKOZAT**

A II. Rákoczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2019. augusztus 30-án kelt tudományetikai szabályzatának pontjaival, amelyek szerint plágium felfedezése esetén a diplomamunka nincs védelemhez engedve, megismerkedtem.

Tájékoztatást kaptam a plágiumszűrő rendszer használatáról, hozzájárulok a munkám ellenőrzéséhez és tárolásához az intézményi adatbázisban. Felhatalmazom az intézményt, hogy a munkámat ellenőrzés után felhasználhassák a plágiumszűrő program működésénél a további munkák ellenőrzésének folyamatában.

A munkát ellenőrzés céljából elektronikusan és nyomtatott formában is benyújtottam az intézménynek. Munkám elektronikus változata azonos a nyomtatott példánnyal.

2022. május 31.

\_\_\_\_\_  
Dátum

*Füzesséry Bernadett*  
Aláírás



Ім'я користувача:  
Моца Андрій Андрійович

ID перевірки:  
1011366994

Дата перевірки:  
29.05.2022 23:02:50 EEST

Тип перевірки:  
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:  
29.05.2022 23:05:09 EEST

ID користувача:  
100006701

Назва документа: Füzesséry Bernadett1

Кількість сторінок: 80 Кількість слів: 22124 Кількість символів: 178056 Розмір файлу: 1,001.73 KB ID файлу: 1011251944

## 8.86% Схожість

Найбільша схожість: 2.31% з Інтернет-джерелом ([https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1505765\\_eredmen](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1505765_eredmen))



## 0% Цитат

Вилучення цитат вимкнене

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене

## 66.5% Вилучень

Деякі джерела вилучено автоматично (фільтри вилучення: кількість знайдених слів є меншою за 8 слів та 0%)

Немає вилучених Інтернет-джерел

